

**DIE EFFEK VAN 'N EMOSIONELE ONDERSTEUNINGSPROGRAM
OP DIE EMOSIONELE INTELLIGENSIE VAN ADOLESSENTE LEERDERS
MET SPESIALE ONDERWYSBEHOEFTE**

deur

EILEEN MARAIS

voorgelê luidens die vereistes
vir die graad

DOCTOR EDUCATIONIS

in die vak

INKLUSIEWE ONDERWYS

aan die

UNIVERSITEIT VAN SUID-AFRIKA

STUDIELEIER: PROF. D. KRÜGER

NOVEMBER 2019

VERKLARING (STUDENT)

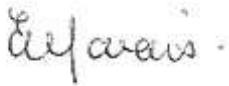
Naam: EILEEN MARAIS
Studente nommer: 3887731
Kwalifikasie: DOCTOR EDUCATIONIS (DEd Inklusiewe Onderwys)

DIE EFFEK VAN 'N EMOSIONELE ONDERSTEUNINGSPROGRAM OP DIE EMOSIONELE INTELLIGENSIE VAN ADOLESSENTE LEERDERS MET SPESIALE ONDERWYSBEHOEFTE

Ek, EILEEN MARAIS, verklaar hiermee dat bogenoemde proefskrif my eie werk is en dat ek alle bronne wat ek gebruik of aangehaal het deur middel van volledige verwysings aangedui en erken het.

Ek verklaar verder dat, alhoewel die oorspronklikheid van die Afrikaanse inhoud nie deur sagteware bevestig kan word nie, alle redelike voorsorg getref is om die hoë standaard van oorspronklike navorsing te verseker. Dit word deur my studieleier, Professor Deirdré Krüger, bevestig.

Ek verklaar verder dat ek nog nie voorheen hierdie werk, of 'n gedeelte daarvan, vir eksaminering by Unisa (of by enige ander instansie vir hoër onderwys) ingedien het vir 'n ander kwalifikasie nie.



EILEEN MARAIS

2019-11-09

DATUM

VERKLARING (STUDIELEIER)

Ek, Professor Deirdré Krüger, verklaar hiermee dat alhoewel die oorspronklikheid van die Afrikaanse inhoud nie deur sagteware bevestig kan word nie, alle redelike voorsorg getref is om die hoë standaard van oorspronklike navorsing te verseker.



Deirdré Krüger
STUDIELEIER

2019-09-05
DATUM

OPSOMMING

Die studie ondersoek hoe nege adolessente leerder-deelnemers met serebrale en fisieke gestremdhede op 'n emosionele ondersteuningsprogram (EOP) van 20 intervensiesessies reageer met die doel om hulle emosionele intelligensie te ontwikkel. Die benuttingswaarde en belangrikheid van emosionele intelligensie word deur die navorsingstudie uitgelig. Hoë emosionele intelligensie word geassosieer met probleemoplossingsvaardighede, werksukses, selfverwesenliking en stresshantering, onder andere.

Die rasionaal vir die samestelling van die EOP stem ooreen met die rasionaal vir die navorsingstudie en is gevestig in uiteenlopende leerbehoefte, ondersteuning aan leerders, en die skep van leergeleentheid. Die studie fokus op die samestelling en implementering van 'n emosionele ondersteuningsprogram (EOP) gebaseer op Bar-On (2000) se konstruk van emosionele intelligensie as konseptuele model van die studie saam met die vyf kernbevoegdhede van sosiale en emosionele leer (SEL), naamlik: verantwoordelike besluitneming, emosionele selfbewussyn, selfbestuur, sosiale bewussyn en verhoudingsvaardighede. Die *Lions Quest* SEL-program, *Skills for Adolescence*, vorm die grondslag van die EOP, alhoewel die navorser baie aanpassings vir haar leerder-deelnemers se spesiale onderwysbehoefte moes maak. Die EOP is verder uitgebrei deur die kennis wat die navorser tydens die literatuurstudie ingewin het ten opsigte van emosionele intelligensie en adolessensie, en sluit aan by die Suid-Afrikaanse skoolkurrikulum-doelwitte wat verband hou met emosionele intelligensie-vaardighede soos uiteengesit in die doelwitte vir die vak Lewensvaardighede.

Die navorser se ingebedde, gemengdemetode-navorsingsontwerp laat toe dat die groter kwalitatiewe komponent die kleiner kwantitatiewe komponent insluit, sodat die spesifieke fenomeen vanuit verskillende deelnemers se perspektiewe verstaan kon word. Kwalitatiewe data is deur middel van die metafoor-onderhoud en collage-aktiwiteit ingesamel. Die kwantitatiewe navorsingskomponent van die studie verwys na die gestandaardiseerde *Bar-On Emotional Quotient Inventory: Youth Version* (EQ-i:YV) tesame met die navorser se eie gestruktureerde vraelys. Die navorser het die data wat sy uit die kwantitatiewe data-insamelingsinstrumente verkry het, nie net in isolasie geïnterpreteer nie, maar dit ook gebruik om die resultate van haar kwalitatief-gegenereerde data uit te brei en te verifieer. Die geïntegreerde data-resultate van die leerder-deelnemers bied die antwoord op die: die meerderheid van die adolessente leerder-deelnemers met spesiale onderwysbehoefte wat aan die EOP deelgeneem het, het inderdaad gebaat by hulle deelname, en hulle emosionele intelligensie (die fenomeen wat ondersoek is) het verbeter.

ABSTRACT

This study explored how nine adolescent learner-participants with cerebral palsy or other physical disabilities responded to an emotional support programme (EOP) of 20 intervention sessions, aimed at developing their emotional intelligence. The research study highlighted the utilitarian value and importance of emotional intelligence, which is associated with problem-solving skills, career success, self-actualisation, stress management and the like.

The rationale for compiling the EOP was in accordance with the rationale for the research study, being embedded in diverse learning needs, support for learners, and the design of learner opportunities. The study focused among others on the development and implementation of an EOP based on Bar-On as conceptual model (2000), together with the five core competencies of social and emotional learning (SEL), namely: responsible decision-making, emotional self-awareness, self-management, social awareness, and relationship skills. The *Lions Quest* SEL-programme, *Skills for Adolescence*, formed the basis of the EOP, although the researcher had to adapt it for her learner-participants' special educational needs. The EOP was further extended with the knowledge obtained through the literature study regarding emotional intelligence and adolescence, and was aligned with the aims of the South African school curriculum in respect of emotional intelligence skills, as stated in the aims of the subject Life Skills.

The researcher's embedded, mixed-method research design allowed the larger qualitative component to include the smaller quantitative component, so that the specific phenomenon could be understood from different participants' perspectives. Qualitative data was collected by means of metaphor interviews and collage activities. The quantitative research component of the study refers to the standardised *Bar-On Emotional Quotient Inventory: Youth Version* (EQ-i:YV) together with the researcher's own structured questionnaire. The researcher did not interpret the data obtained from the quantitative data collection instruments in isolation, but used it to expand and verify the results of her qualitative generated data. The integrated data results of the learner-participants brought the answer to the research problem: most of the adolescent learner-participants with special educational needs who had participated in the EOP, did indeed benefit through their involvement, and their emotional intelligence (the phenomenon under scrutiny) had improved.

IQOQO

Ucwaningo luhlola ukuthi ngabe ukuzibandakanya kwabafundi abangabadlalindima abayisishiyagalolunye abasesigabeni sobubhungu/sobutshitshi abakhubazeke ngokwengqondo noma ngayiphi indlela emzimbeni baphendule kanjani kuhlelo oluxhasa ngokommoya (*emotional support programme*) kumihlangano engama-20 yokunceda, ehlose ekuqiniseni ubuhlakani bommoya. Isifundo socwaningo siveze ukubaluleka kokusebenzisa kanye nokubaluleka kobuhlakani bommoya, okuhambisana namakhono okuxazulula izinkinga, impumelelo yobizo lomsebenzi, ukuzibonakalisa, ukulawula ingcindezi yengqondo kanye nokunye.

Isizathu sokuhlela i-ESP sasihambisana nenhloso yesifundo socwaningo, esitholakala kwizidingo zemfundo ezahlukahlukene, kanye nokuhleleka kwamathuba omfundi. Ucwaningo lubheke hlangana nokunye nokuthuthukiswa kanye nokusetshenziswa kohlelo lwe-ESP olususelwa ku-*Bar-On* njengemodeli yegama (2000), kanye namanye amacebo abalulekile amahlanu ohlelo lokufunda kwabantu kanye nokufunda ngokwemizwa (SEL), wona yilawa alandelayo: Ukumelana nezinqumo ozithethe, ukwazi imizwa yakho, ukuziphatha ngokwakho, ukuxwayiswa komphakathi kanye namakhono okwenza ubudlelwano. Uhlelo lwe-*Lions Quest SEL, Skills for Adolescence*, akha isisekelo se-ESP, yize umcwaningi kwakufanele aluguqule lolu hlelo ukwenzela ukuba luhambisane nezidingo ezikhethekile zemfundo yafundi abadlala indima. . Uhlelo lwe--ESP lwaqhubeka nokukhuliswa ngolwazi olwalutholakala ngocwaningo lombhalo wobuciko obumayelana nobuhlakani bokusebenzisa imizwa kanye nesigaba sobutshitshi/sobubhungu, kanti lolu hlelo lwaluhambisana nezinhloso zekharikhulami yezikole zaseNingizimu Afrika mayelana namakhono okusebenzisa obuhlakani bokusebenzisa imizwa, njengoba kushiwobkwizinhloso zesifundo samaKhono Empilo (*Life Skills*).

Isakhiwo somcwaningi esequkethwe, sohlelo-oluvangene locwaningo siye savumela isigaba esikhulu socwaningo olugxile kukhwalithi (*qualitative*) ukuba sixube isigaba esincane esigxile kumanani (*quantitative*), ukuze kuzwisiseke uhlelo oluthize ngokwemiqondo yabadlalindima abehlukahlukene. Idatha yohlelo lwe-*qualitative* yaqoqwa ngokusebenzisa izinhlolelombono zokungathekisa kanye nemisebenzi yokuhlanganisa imifanekiso eminingi. Isigaba socwaningo olugxile kumanani sichaza uhlelo olufanayo lwe--*Bar-On Emotional Quotient Inventory: Youth Version* (EQi:YV) kanye nemibhalo yemibuzo ehlelwe wumcwaningi. Umcwaningi akazange achaze idatha etholakele kumathuluzi okuqoqa idatha encike kumanani yodwa, kodwa le datha iye yasetshenziselwa ukukhulisa kanye nokuqinisekisa imiphumela yakhe eyakhiwe ngokwendlela yekhwalithi. Imiphumelo ehlangene yedatha yomfundi ongumdlalindima ilethe impendulo kwinkinga yocwaningo: Iningi labafundi abadlala indima abasesesigabeni sobubhungu/sobutshitshi abadinga imfundo ekhethekile abazibandakanye ohlelweni lwe-ESP, ngempela baye bazuza ngokuzibandakanya kwabo, kanti-ke izinga labo lokusebenzisa ikhono lobuhlakani bemizwa buye bathuthuka kakhulu (*the phenomenon under scrutiny*).

KEY TERMS

TITLE OF THESIS (TRANSLATION):

THE EFFECT OF AN EMOTIONAL SUPPORT PROGRAMME
ON THE EMOTIONAL INTELLIGENCE OF ADOLESCENT LEARNERS
WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

KEY TERMS:

Emotional intelligence; Emotional support programme; *Bar-On Emotional Quotient Inventory: Youth Version* (EQ-i:YV); Social and emotional learning (SEL); Adolescence; Cerebral palsy; Physical disability; Special educational needs; Embedded, mixed-method research design; *Skills for Adolescence*; Diverse learning needs.

AMAGAMA ABALULEKILE:

Ubuhlakani bokusebenzisa imizwa, uhlelo lokusekela ngokwemizwa; *Bar-On Emotional Quotient Inventory: Youth Version* (EQi:YV); Ukufunda abantu Kanye nemizwa yabantu (SEL); Isigaba sobubhungu/sobutshitshi; Ukukhubazeka ngokwengqondo; Ukukhubazeka ngokomzimba; Izidingo zemfundo ekhethekile; Okuqukethwe, izakhiwo zocwaningo ezivangene; Amakhono amabhungu/amatshitshi; Izidingo ezahlukene zokufunda.

DANKBETUIGINGS

Alle eer aan God wat die onmoontlike moontlik maak.

My opregte dank en groot waardering aan die volgende persone:

- Professor Deirdré Krüger vir haar waardevolle studieleiding. Haar uitsonderlike persoonlikheid, tesame met haar wysheid, kundigheid, en aansporing het my deurgedra in moeilike tye. Professor Krüger se werksetiek is uitstaande: sy motiveer, inspireer en open nuwe deure vir ander, ten spyte van uitdagings. Dit was vir my 'n baie groot voorreg om, na die voltooiing van my MEd (Inklusiewe Onderwys), ook hierdie navorsingstudie onder haar leiding te kon voltooi.
- My eggenoot, Chris Marais, vir sy liefde, geduld, aanmoediging, volgehoue ondersteuning en geloof in my vermoëns wanneer ek by tye in myself getwyfel het.
- My familie, vriende en kollegas vir hul deurlopende begrip, liefde, ondersteuning en gebede.
- Dr. Anna-Mart Bonthuys vir haar beskikbaarheid en professionele taalkundige versorging van hierdie proefskrif.
- Die Departement van Basiese Onderwys, die Skoolbeheerliggaam en die Hoof van die SS-skool vir hul toestemming om hierdie navorsingstudie te loods.
- Die deelnemers vir hul bereidwilligheid om aan die navorsingstudie deel te neem.

Opgedra aan my studieleier, Professor Deirdré Krüger

INHOUDSOPGAWE

Verklaring (Student)	ii
Verklaring (Studieleier)	iii
Opsomming	iv
Abstract	v
Iqoqo	vi
Key terms	vii
Dankbetuigings	viii

HOOFSTUK 1

INLEIDING EN OORSIG OOR DIE STUDIE	1
1.1 INLEIDENDE ORIËTERING	1
1.1.1 Emosionele intelligensie (EI) en die navorsingstudie	1
1.1.2 Emosionele ondersteuningsprogram (EOP)	2
1.1.3 Agtergrond tot die navorsingsprobleem	2
1.1.3.1 <i>Onderwys vir almal ("Education for all")</i>	2
1.1.3.2 <i>Veranderinge binne Suid-Afrika</i>	3
1.1.3.3 <i>Die nuwe Suid-Afrikaanse onderwysstelsel</i>	3
1.1.3.4 <i>Inklusiewe Onderwys</i>	4
1.1.4 Aanvanklike bewuswording van die probleem	5
1.1.4.1 <i>Toeganklikheid en geskiktheid</i>	6
1.1.4.2 <i>Onderdrukte en onbewuste emosies</i>	6
1.1.4.3 <i>'n Buigsame en toeganklike skoolkurrikulum</i>	6
1.1.5 Relevansie en rasionaal van die studie	7
1.1.5.1 <i>Leerbehoefte</i>	7
1.1.5.2 <i>Leerderondersteuning</i>	7
1.1.5.3 <i>Spesiale voorsiening vir spesiale behoeftes</i>	7
1.2 VERKENNING VAN DIE NAVORSINGSVELD	8
1.2.1 Emosionele intelligensie (EI)	8
1.2.2 Die belangrikheid van emosionele intelligensie	9
1.2.2.1 <i>Werkswesens, selfverwesensliking en akademiese prestasie</i>	9

1.2.2.2	<i>Oplos van probleme van 'n inter- en intrapersoonlike aard</i>	10
1.2.2.3	<i>Algemene gesondheid</i>	10
1.2.2.4	<i>Interpersoonlike vaardighede</i>	10
1.2.2.5	<i>Intrapersoonlike vermoëns</i>	11
1.2.2.6	<i>Selfagting</i>	11
1.2.2.7	<i>Bestuur en beheer van spanningsdruk</i>	12
1.2.2.8	<i>Positiewe algemene gemoedstoestand en selfmotivering</i>	12
1.2.2.9	<i>Afname in geweld, konflik en middelafhanklikheid</i>	13
1.2.3	Die navorser se definisie van EI volgens Bar-On	13
1.2.4	Spesiale onderwysbehoefte en die SS-skool ¹	13
1.2.4.1	<i>Sensoriese en fisieke gestremdhede</i>	14
1.2.4.2	<i>Neurologiese ontwikkelingsteurnisse</i>	15
1.2.5	Leerders met spesiale onderwysbehoefte en EI	16
1.2.6	Die navorser se voorgestelde EOP	16
1.3	AFBAKENING VAN DIE STUDIE	19
1.4	PROBLEEMSTELLING	22
1.4.1	Navorsingsvraag	22
1.4.2	Sekondêre navorsingsvrae	22
1.5	DOELSTELLINGS VAN DIE STUDIE	23
1.5.1	Algemene doelstelling	23
1.5.2	Spesifieke doelstellings	23
1.5.2.1	<i>Ontwikkeling van die EOP</i>	23
1.5.2.2	<i>Implementering en evaluering van die EOP</i>	23
1.6	BEGRIPSVERKLARING	23
1.6.1	Adolesensie	23
1.6.2	Opvoeder	25
1.6.3	Selfkonsep	25
1.6.4	Emosionele ondersteuningsprogram (EOP)	25
1.6.5	Fasilitering	25

¹Ten einde vertroulikheid te verseker, is die naam van die skool verander.

1.7	NAVORSINGSMETODOLOGIE	26
1.7.1	Teoretiese raamwerk van die studie	26
1.7.2	Navorsingsparadigma	26
1.7.3	Navorsingsontwerp	28
1.7.3.1	<i>Gevallestudie-ontwerp</i>	28
1.7.3.2	<i>Gemengdemetode-navorsingsontwerp</i>	28
1.7.3.3	<i>Seleksie-kriteria en deelnemers</i>	30
1.7.4	Data-insamelings	31
1.7.4.1	<i>Kwalitatiewe data-insamelingsmetodes.....</i>	31
1.7.4.2	<i>Kwantitatiewe data-insamelingsmetodes</i>	32
1.7.5	Die hantering van data	33
1.7.6	Data-analise	34
1.7.7	Navorsingsetiek	35
1.8	VERLOOP VAN DIE STUDIE	36
1.9	TEN SLOTTE	37
HOOFSTUK 2		
	LITERATUURSTUDIE: EMOSIONELE INTELLIGENSIE	38
2.1	INLEIDING	38
2.2	EMOSIONELE INTELLIGENSIE	38
2.2.1	Die aard, oorsprong en ontwikkeling van EI	38
2.2.2	Die benuttingswaarde van emosionele intelligensie	42
2.2.2.1	<i>Algemene gesondheid</i>	42
2.2.2.2	<i>Geestesgesondheid</i>	43
2.2.2.3	<i>Sosiale interaksie</i>	44
2.2.2.4	<i>Akademiese prestasie</i>	45
2.2.2.5	<i>Leierskap</i>	46
2.2.2.6	<i>Lewens- en werksukses</i>	47
2.2.2.7	<i>Selfverwesenliking</i>	48
2.2.2.8	<i>Positiewe algemene gemoedstoestand</i>	48
2.2.3	Benaderings tot die konstruk EI	49
2.2.4	Mayer, Salovey, Goleman en Bar-On	54

2.2.4.1	<i>Die Mayer-Salovey-model</i>	54
2.2.4.2	<i>Die Goleman-model</i>	57
2.2.4.3	<i>Die Bar-On-model</i>	58
2.3	DIE BAR-ON-MODEL VAN EI	58
2.3.1	Bar-On se konstruk van EI, inklusiewe onderwys en spesiale onderwysbehoefte	58
2.3.2	Agtergrond: Bar-On se konseptualisering van die konstruk EI	59
2.3.3	Komponente en subkomponente van Bar-On se konstruk van EI	60
2.3.3.1	<i>Algemene gemoedstoestand</i>	61
2.3.3.2	<i>Aanpassingsvermoë</i>	62
2.3.3.3	<i>Bestuur en beheer van spanningsdruk</i>	62
2.3.3.4	<i>Interpersoonlike aspekte van intelligensie</i>	62
2.3.3.5	<i>Intrapersoonlike aspekte van intelligensie</i>	62
2.3.4	Die Bar-On-model van EI as die navorser se keuse	63
2.4	DIE NAVORSER SE EMOSIONELE ONDERSTEUNINGSPROGRAM	65
2.4.1	Oriëntering	65
2.4.2	Agtergrond	65
2.4.3	Emosionele ondersteuningsprogramme en navorsing	66
2.5	TEN SLOTTE	68
 HOOFSTUK 3		
LITERATUURSTUDIE: ADOLESSENSIE		
3.1	INLEIDING	69
3.2	ADOLESSENSIE	69
3.2.1	Die definisie en omvang van adolessensie	69
3.2.2	Adolessensie en spesiale onderwysbehoefte	71
3.2.2.1	<i>Serebrale en fisieke gestremdhede</i>	72
3.2.2.2	<i>Selfkonsep en selfgating</i>	72
3.2.2.3	<i>Onvanpaste, afwykende of risikogedrag</i>	75
3.2.3	Navorsing oor menslike ontwikkeling en adolessensie	77
3.2.3.1	<i>Bronfenbrenner</i>	78
3.2.3.2	<i>Erikson</i>	82

3.2.3.3	<i>Freud</i>	86
3.2.3.4	<i>Piaget</i>	87
3.2.3.5	<i>Kohlberg</i>	91
3.2.3.6	<i>Bandura</i>	93
3.3	TEN SLOTTE	94
HOOFSTUK 4		
NAVORSINGSMETODOLOGIE EN -ONTWERP		
96		
4.1	INLEIDING	96
4.2	OORSIG OOR DIE NAVORSING	97
4.3	AFBAKENING VAN DIE STUDIE EN DEELNEMERSELEKSIE	99
4.4	NAVORSINGSONTWERP	100
4.5	EMPIRIESE STUDIE EN DIE NAVORSER	103
4.6	DATA-HANTERING	104
4.6.1	Fases van data-insameling	104
4.6.2	Data-insamelingsinstrumente	110
4.6.2.1	<i>Die navorser se eie vraelys</i>	110
4.6.2.2	<i>Metafoor-onderhoud</i>	113
4.6.2.3	<i>Die Bar-On-model</i>	115
4.6.2.4	<i>Collage-aktiwiteit</i>	121
4.6.3	Data-analise	123
4.6.3.1	<i>Kwantitatiewe data-analise</i>	124
4.6.3.2	<i>Kwalitatiewe data-analise</i>	124
4.6.3.3	<i>Kodering</i>	125
4.6.3.4	<i>Triangulasie</i>	125
4.6.3.5	<i>Beskrywende en verklarende fase van data-analise</i>	126
4.6.3.6	<i>Samevatting en opvolg</i>	126

4.7	GEHALTEVERSEKERING	126
4.8	NAVORSINGSETIEK	130
4.9	EMOSIONELE ONDERSTEUNINGSPROGRAM (EOP)	133
4.9.1	Die EOP en die skoolkurrikulum	133
4.9.2	Fokus en samestelling van die navorser se EOP	134
4.10	TEN SLOTTE	135
HOOFSTUK 5		
	EMPIRIESE STUDIE	137
5.1	INLEIDING	137
5.2	LEERDER-DEELNEMERS	137
5.3	AANPASSINGS VIR LEERDER-DEELNEMERS SE SPESIALE ONDERWYSBEHOEFTE	140
5.4	DATA-INSAMELINGSINSTRUMENTE	144
5.4.1	Gestruktureerde vraelys	144
5.4.2	Metafoor-onderhoud	145
5.4.3	Collage-aktiwiteit	145
5.4.4	Bar-On EQ-i:YV	145
5.4.4.1	<i>Item-analise</i>	147
5.4.4.2	<i>Standaardtellings</i>	147
5.4.4.3	<i>Totale EI-telling</i>	148
5.4.4.4	<i>Positiewe indruk-skaal</i>	148
5.4.4.5	<i>Empiriese persentiepunt</i>	149
5.4.4.6	<i>Teenstrydigheidsindeks</i>	149
5.5	LEERDER-DEELNEMER 1 (LD 1)	149
5.5.1	Agtergrondinligting: LD 1	149
5.5.2	Gestruktureerde vraelys: LD 1	150
5.5.3	Metafoor-onderhoud: LD 1 (Addendum 10)	152

5.5.4	Collage-aktiwiteit: LD 1 (Addendum 11)	152
5.5.5	Bar-On EO-i:YV: LD 1	153
5.5.5.1	<i>Item-analise</i>	153
5.5.5.2	<i>Standaardtellings, totale EI en positiewe indruk-skaal</i>	154
5.5.5.3	<i>Empiriese persentiepunt, geldigheid, betroubaarheid en teenstrydigheidsindeks</i> ...	155
5.5.6	Integrasie van LD 1 se data-resultate	156
5.6	LEERDER-DEELNEMER 2 (LD 2)	158
5.6.1	Agtergrondinligting: LD 2	158
5.6.2	Gestruktureerde vraelys: LD 2	158
5.6.3	Metafoor-onderhoud: LD 2 (Addendum 10)	160
5.6.4	Collage-aktiwiteit: LD 2 (Addendum 11)	160
5.6.5	Bar-On EO-i:YV: LD 2	161
5.6.5.1	<i>Item-analise</i>	161
5.6.5.2	<i>Standaardtellings, totale EI en positiewe indruk-skaal</i>	162
5.6.5.3	<i>Empiriese persentiepunt, geldigheid, betroubaarheid en teenstrydigheidsindeks</i>	163
5.6.6	Integrasie van LD 2 se data-resultate	164
5.7	LEERDER-DEELNEMER 3 (LD 3)	165
5.7.1	Agtergrondinligting: LD 3	165
5.7.2	Gestruktureerde vraelys: LD 3	167
5.7.3	Metafoor-onderhoud: LD 3 (Addendum 10)	169
5.7.4	Collage-aktiwiteit: LD 3 (Addendum 11)	169
5.7.5	Bar-On EO-i:YV: LD 3	170
5.7.5.1	<i>Item-analise</i>	170
5.7.5.2	<i>Standaardtellings, totale EI en positiewe indruk-skaal</i>	170
5.7.5.3	<i>Empiriese persentiepunt, geldigheid, betroubaarheid en teenstrydigheidsindeks</i>	171
5.7.6	Integrasie van LD 3 se data-resultate	171
5.8	LEERDER-DEELNEMER 4 (LD 4)	173
5.8.1	Agtergrondinligting: LD 4	173
5.8.2	Gestruktureerde vraelys: LD 4	174
5.8.3	Metafoor-onderhoud: LD 4 (Addendum 10)	176
5.8.4	Collage-aktiwiteit: LD 4 (Addendum 11)	176
5.8.5	Bar-On EO-i:YV: LD 4	177
5.8.5.1	<i>Item-analise</i>	177

5.8.5.2	<i>Standaardtellings, totale EI en positiewe indruk-skaal</i>	178
5.8.5.3	<i>Empiriese persentiepunt, geldigheid, betroubaarheid en teenstrydigheidsindek</i>	178
5.8.6	Integrasie van LD 4 se data-resultate	179
5.9	LEERDER-DEELNEMER 5 (LD 5)	181
5.9.1	Agtergrondinligting: LD 5	181
5.9.2	Gestruktureerde vraelys: LD 5	182
5.9.3	Metafoor-onderhoud: LD 5 (Addendum 10)	183
5.9.4	Collage-aktiwiteit: LD 5 (Addendum 11)	184
5.9.5	Bar-On EO <i>i</i> :YV: LD 5	185
5.9.5.1	<i>Item-analise</i>	185
5.9.5.2	<i>Standaardtellings, totale EI en positiewe indruk-skaal</i>	185
5.9.5.3	<i>Empiriese persentiepunt, geldigheid, betroubaarheid en teenstrydigheidsindeks</i> ...	186
5.9.6	Integrasie van LD 5 se data-resultate	187
5.10	LEERDER-DEELNEMER 6 (LD 6)	189
5.10.1	Agtergrondinligting: LD 6	189
5.10.2	Gestruktureerde vraelys: LD 6	189
5.10.3	Metafoor-onderhoud: LD 6 (Addendum 10)	191
5.10.4	Collage-aktiwiteit: LD 6 (Addendum 11)	191
5.10.5	Bar-On EO- <i>i</i> :YV: LD 6	192
5.10.5.1	<i>Item-analise</i>	192
5.10.5.2	<i>Standaardtellings, totale EI en positiewe indruk-skaal</i>	193
5.10.5.3	<i>Empiriese persentiepunt, geldigheid, betroubaarheid en teenstrydigheidsindeks.</i>	194
5.10.6	Integrasie van LD 5 se data-resultate	195
5.11	LEERDER-DEELNEMER 7 (LD 7)	197
5.11.1	Agtergrondinligting: LD 7	197
5.11.2	Gestruktureerde vraelys: LD 7	197
5.11.3	Metafoor-onderhoud: LD 7 (Addendum 10)	198
5.11.4	Collage-aktiwiteit: LD 7 (Addendum 11)	199
5.11.5	Bar-On EO <i>i</i> :YV: LD 7	200
5.11.5.1	<i>Item-analise</i>	200
5.11.5.2	<i>Standaardtellings, totale EI en positiewe indruk-skaal</i>	201
5.11.5.3	<i>Empiriese persentiepunt, geldigheid, betroubaarheid en teenstrydigheidsindeks.</i>	201
5.11.6	Integrasie van LD 7 se data-resultate	202

5.12	LEERDER-DEELNEMER 8 (LD 8)	204
5.12.1	Agtergrondinligting: LD 8	204
5.12.2	Gestruktureerde vraelys: LD 8	204
5.12.3	Metafoor-onderhoud: LD 8 (Addendum 10)	206
5.12.4	Collage-aktiwiteit: LD 8 (Addendum 11)	206
5.12.5	Bar-On EO-i:YV: LD 8	207
5.12.5.1	<i>Item-analise</i>	207
5.12.5.2	<i>Standaardtellings, totale EI en positiewe indruk-skaal</i>	207
5.12.5.3	<i>Empiriese persentiepunt, geldigheid, betroubaarheid en teenstrydigheidsindeks.</i>	208
5.12.6	Integrasie van LD 8 se data-resultate	209
5.13	LEERDER-DEELNEMER 9 (LD 9)	211
5.13.1	Agtergrondinligting: LD 9	211
5.13.2	Gestruktureerde vraelys: LD 9	211
5.13.3	Metafoor-onderhoud: LD 9 (Addendum 10)	213
5.13.4	Collage-aktiwiteit: LD 9 (Addendum 11)	213
5.13.5	Bar-On EO-i:YV: LD 9	213
5.13.5.1	<i>Item-analise</i>	213
5.13.5.2	<i>Standaardtellings, totale EI en positiewe indruk-skaal</i>	214
5.13.5.3	<i>Empiriese persentiepunt, geldigheid, betroubaarheid en teenstrydigheidsindeks.</i>	215
5.13.6	Integrasie van LD 9 se data-resultate	216
5.14	INTEGRASIE VAN LEERDER-DEELNEMERS SE DATA-RESULTATE	217
5.15	BEVINDINGE VAN DIE NAVORSINGSTUDIE	222
5.16	TEN SLOTTE	223
HOOFSTUK 6		
	OPSOMMING, GEVOLGTREKKINGS, AANBEVELINGS EN SLOT.....	224
6.1	INLEIDING	224
6.1.1	Ontwikkeling van die EOP	224
6.1.2	Implementering en evaluering van die EOP	224

6.2	OPSOMMING VAN WETENSKAPLIKE BEVINDINGE	225
6.2.1	Die aard, oorsprong en ontwikkeling van EI	225
6.2.2	Die benuttingswaarde van emosionele intelligensie	226
6.2.2.1	<i>Algemene gemoedstoestand</i>	227
6.2.2.2	<i>Aanpassingsvermoë</i>	227
6.2.2.3	<i>Bestuur en beheer van spanningsdruk</i>	228
6.2.2.4	<i>Interpersoonlike intelligensie</i>	229
6.2.2.5	<i>Intrapersoonlike intelligensie</i>	229
6.2.3	Verskillende benaderings tot en konseptualiserings van die konstruk EI	230
6.2.4	Bestaande emosionele ondersteuningsprogramme	231
6.2.5	Adolessensie	231
6.2.6	Spesiale onderwysbehoefte van die leerder-deelnemers	233
6.2.7	Die bevindinge van die empiriese studie	233
6.3	NAVORSINGSGEVOLGTREKKINGS	233
6.4	AANBEVELINGS	241
6.5	MOONTLIKHEDE VIR VERDERE NAVORSING	242
6.6	BEPERKINGE VAN DIE STUDIE	243
6.6.1	Die SS-skool, PS-klas en sifting	243
6.6.2	Steekproefgrootte en leerder-deelnemers	243
6.6.3	Geveinsd goed/sleg	243
6.6.4	Die navorser se rol	244
6.6.5	Interne geldigheid	245
6.6.6	Hoë vlakke van ondersteuning	246
6.6.7	Ontneming van selfbeskikking	246
6.6.8	Disfunksionele huislike omstandighede en toetsresultate	246
6.7	SAMEVATTENDE SLOT.....	247
	BIBLIOGRAFIE	248

ADDENDA

Addenda	Bladsy nommers
Addendum 1: Die Etiese Klaringsertifikaat	265
Addendum 2: Toestemming: Departement van Basiese Onderwys (DvBO)	268
Addendum 3: Toestemming: Skoolhoof en lede van die Skoolbeheerliggaam, SS-skool	270
Addendum 4: Toestemming: Klasonderwyseres en ander opvoeders	274
Addendum 5: Toestemming: Ouer/voog van leerder-deelnemer	279
Addendum 6: Instemming: Leerder-deelnemer	284
Addendum 7: Samestelling van die navorser se vraelys	288
Addendum 8: Navorser se eie vraelys met dekbrief	292
Addendum 9: Die emosionele ondersteuningsprogram (EOP)	300
Addendum 10: Metafoor-transkripsies	370
Addendum 11: Collage-aktiwiteite	395

LYS VAN TABELLE

Tabelle	Bladsy nommers
Tabel 2.1: Gesaghebbende Modelle van EI	53
Tabel 2.2: Die Vier Takke van EI – volgens Mayer en Salovey.....	56
Tabel 2.3: Goleman se Model van EI	57
Tabel 2.4: Ooreenkomste tussen EI volgens Bar-On en kernbevoegdheids van SEL	64
Tabel 4.1: Navorsingsmetodologie en navorsingsontwerp	96
Tabel 4.2: Afbakening van die studie en deelnemenseleksie	100
Tabel 4.3: Fase 1 van data-insameling	107
Tabel 4.4: Fase 2 van data-insameling	109
Tabel 4.5: Doel en samestelling van die navorser se vraelys	110
Tabel 4.6: Normatiewe basis vir die Bar-On EQ-i:YV	116
Tabel 4.7: Interne betroubaarheidskoëffisiënte: Bar-On EQ-i:YV	117
Tabel 4.8: Dimensies van veld- en prosesnotas tydens observasies	129
Tabel 4.9: Navorser se eie waarnemingskediule	130
Tabel 4.10: <i>Skills for Adolescence</i>	135
Tabel 5.1: Eerste sifting vir leerder-deelnemers	138
Tabel 5.2: Leerder-deelnemers	139
Tabel 5.3: Leerder-deelnemers: Indeling volgens ouderdom, geslag en gestremdheid	140
Tabel 5.4: Bar-On en Parker se riglyne vir die interpretasie van standaardtellings	148
Tabel 5.5: Gestruktureerde vraelys: LD 1	151
Tabel 5.6: LD 1: Metafoor-onderhoud (voor- en nátoets).....	152
Tabel 5.7: Bar-On EQ-iYV-vraelys: Item-analise (LD 1)	154
Tabel 5.8: Bar-On EQ-i:YV: Standaardtellings, totale EI en positiewe indruk-skaal (LD 1)	155
Tabel 5.9: LD 1: Empiriese persentiepunt, geldigheid, betroubaarheid en teenstrydigheidsindeks	156
Tabel 5.10: Integrasie van LD 1 se data-resultate: komponente van EI	156
Tabel 5.11: Integrasie van LD 1 se data-resultate: komponente en subkomponente van EI	158
Tabel 5.12: Gestruktureerde vraelys: LD 2	159
Tabel 5.13: LD 2: Metafoor-onderhoud (voor- en nátoets).....	160
Tabel 5.14: Bar-On EQ-i:YV-vraelys: Item-analise (LD 2)	162
Tabel 5.15: Bar-On EQ-i:YV: Standaardtellings, totale EI en positiewe indruk-skaal (LD 2)	163
Tabel 5.16: LD 2: Empiriese persentiepunt, geldigheid, betroubaarheid en teenstrydigheidsindeks	164
Tabel 5.17: Integrasie van LD 2 se data-resultate: komponente van EI	164
Tabel 5.18: Integrasie van LD 2 se data-resultate: komponente en subkomponente van EI	165
Tabel 5.19: Gestruktureerde vraelys: LD 3	168
Tabel 5.20: LD 3: Metafoor-onderhoud (voor- en nátoets).....	169

Tabel 5.21: Bar-On EQ-i:YV-vraelys: Item-analise (LD 3)	170
Tabel 5.22: Bar-On EQ-i:YV: Standaardtellings, totale EI en positiewe indruk-skaal (LD 3)	171
Tabel 5.23: LD 3: Empiriese persentiepunt, geldigheid, betroubaarheid en teenstrydigheidsindeks	171
Tabel 5.24: Integrasie van LD 3 se data-resultate: komponente van EI	172
Tabel 5.25: Integrasie van LD 3 se data-resultate: komponente en subkomponente van EI	173
Tabel 5.26: Gestruktureerde vraelys: LD 4	175
Tabel 5.27: LD 4: Metafoor-onderhoud (voor- en nátoets).....	176
Tabel 5.28: Bar-On EQ-i:YV-vraelys: Item-analise (LD 4)	177
Tabel 5.29: Bar-On EQ-i:YV: Standaardtellings, totale EI en positiewe indruk-skaal (LD 4)	178
Tabel 5.30: LD 4: Empiriese persentiepunt, geldigheid, betroubaarheid en teenstrydigheidsindeks	179
Tabel 5.31: Integrasie van LD 4 se data-resultate: komponente van EI	180
Tabel 5.32: Integrasie van LD 4 se data-resultate: komponente en subkomponente van EI	181
Tabel 5.33: Gestruktureerde vraelys: LD 5	183
Tabel 5.34: LD 5: Metafoor-onderhoud (voor- en nátoets).....	184
Tabel 5.35: Bar-On EQ-i:YV-vraelys: Item-analise (LD 5)	185
Tabel 5.36: Bar-On EQ-i:YV: Standaardtellings, totale EI en positiewe indruk-skaal (LD 5)	186
Tabel 5.37: LD 5: Empiriese persentiepunt, geldigheid, betroubaarheid en teenstrydigheidsindeks	187
Tabel 5.38: Integrasie van LD 5 se data-resultate: komponente van EI	187
Tabel 5.39: Integrasie van LD 5 se data-resultate: komponente en subkomponente van EI	188
Tabel 5.40: Gestruktureerde vraelys: LD 6	190
Tabel 5.41: LD 6: Metafoor-onderhoud (voor- en nátoets).....	191
Tabel 5.42: Bar-On EQ-i:YV-vraelys: Item-analise (LD 6)	193
Tabel 5.43: Bar-On EQ-i:YV: Standaardtellings, totale EI en positiewe indruk-skaal (LD 6)	194
Tabel 5.44: LD 6: Empiriese persentiepunt, geldigheid, betroubaarheid en teenstrydigheidsindeks	195
Tabel 5.45: Integrasie van LD 6 se data-resultate: komponente van EI	195
Tabel 5.46: Integrasie van LD 6 se data-resultate: komponente en subkomponente van EI	197
Tabel 5.47: Gestruktureerde vraelys: LD 7	198
Tabel 5.48: LD 7: Metafoor-onderhoud (voor- en nátoets).....	199
Tabel 5.49: Bar-On EQ-i:YV-vraelys: Item-analise (LD 7)	200
Tabel 5.50: Bar-On EQ-i:YV: Standaardtellings, totale EI en positiewe indruk-skaal (LD 7)	201
Tabel 5.51: LD 7: Empiriese persentiepunt, geldigheid, betroubaarheid en teenstrydigheidsindeks	202
Tabel 5.52: Integrasie van LD 7 se data-resultate: komponente van EI	203
Tabel 5.53: Integrasie van LD 7 se data-resultate: komponente en subkomponente van EI	204
Tabel 5.54: Gestruktureerde vraelys: LD 8	205
Tabel 5.55: LD 8: Metafoor-onderhoud (voor- en nátoets).....	206
Tabel 5.56: Bar-On EQ-i:YV-vraelys: Item-analise (LD 8)	207

Tabel 5.57: Bar-On EQ-i:YV: Standaardtellings, totale EI en positiewe indruk-skaal (LD 8)	208
Tabel 5.58: LD 8: Empiriese persentiepunt, geldigheid, betroubaarheid en teenstrydigheidsindeks	209
Tabel 5.59: Integrasie van LD 8 se data-resultate: komponente van EI	209
Tabel 5.60: Integrasie van LD 8 se data-resultate: komponente en subkomponente van EI	210
Tabel 5.61: Gestruktureerde vraelys: LD 9	212
Tabel 5.62: LD 9: Metafoor-onderhoud (voor- en nátoets).....	213
Tabel 5.63: Bar-On EQ-i:YV-vraelys: Item-analise (LD 9)	214
Tabel 5.64: Bar-On EQ-i:YV: Standaardtellings, totale EI en positiewe indruk-skaal (LD 9)	215
Tabel 5.65: LD 9: Empiriese persentiepunt, geldigheid, betroubaarheid en teenstrydigheidsindeks	216
Tabel 5.66: Integrasie van LD 9 se data-resultate: komponente van EI	216
Tabel 5.67: Integrasie van LD 9 se data-resultate: komponente en subkomponente van EI	217
Tabel 5.68: Integrasie van leerder-deelnemers se data-resultate	221
Tabel 5.69: Navorsingsbevindinge	222
Tabel 6.1: Data-insamelingsinstrumente en nátoetsresultate	239

LYS VAN FIGURE

Tabelle	Bladsy nommers
Figuur 1.1: Komponente van EI	13
Figuur 1.2: Die navorser se emosionele ondersteuningsprogram (EOP)	19
Figuur 2.1: Mayer-Salovey se Vier-Tak-Model van EI	55
Figuur 2.2: Komponente en subkomponente van Bar-On se konstruk van EI	60
Figuur 4.1: Oorsig oor die Navorsing	97
Figuur 4.2: Ingebedde, gemengdemetode-navorsingsontwerp	103
Figuur 4.3: Die navorser se Veelmetodestrategie vir Data-insameling	104
Figuur 5.1: LD 1: Collage-aktiwiteit (voor- en nátoets)	153
Figuur 5.2: LD 1: Werkboek 1 (Aktiwiteite 1.2 en 3.4)	154
Figuur 5.3: LD 1: Anonieme verslag	154
Figuur 5.4: LD 2: Collage-aktiwiteit (voor- en nátoets)	161
Figuur 5.5: LD 2: Anonieme verslag	161
Figuur 5.6: LD 2: Werkboek 1 (Aktiwiteit 1.2)	161
Figuur 5.7: Koerantberig	166
Figuur 5.8: LD 3: Collage-aktiwiteit (voor- en nátoets)	169
Figuur 5.9: LD 4: Collage-aktiwiteit (voor- en nátoets)	177
Figuur 5.10: LD 4: Anonieme verslag	177
Figuur 5.11: LD 5: Anonieme verslag	182
Figuur 5.12: LD 5: Collage-aktiwiteit (voor- en nátoets)	184
Figuur 5.13: LD 6: Anonieme verslag	191
Figuur 5.14: LD 6: Collage-aktiwiteit (voor- en nátoets)	192
Figuur 5.15: LD 6: Werkboek 1 (Aktiwiteit 1.2)	194
Figuur 5.16: LD 7: Collage-aktiwiteit (voor- en nátoets)	200
Figuur 5.17: LD 8: Collage-aktiwiteit (voor- en nátoets)	206
Figuur 5.18: LD 9: Collage-aktiwiteit (voor- en nátoets)	213

LYS VAN AFKORTINGS

Bar-On EQ-i:YV	Bar-On Emotional Quotient Inventory: Youth Version
CASEL	Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning
<i>DSM-5TM</i>	Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders.
DvBO	Departement van Basiese Onderwys
DvHOO	Departement van Hoër Onderwys en Opleiding
DvO	Departement van Onderwys
EI	Emosionele intelligensie
EOP	Emosionele ondersteuningsprogram
EQ-i:YV	Emotional Quotient Inventory: Youth Version
HNKV	Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring
K2005	Kurrikulum 2005
KABV	Kurrikulum- en Asseseringsbeleidsverklaring
LD	Leerder-deelnemer
NKV (KABV)	Nasionale Kurrikulum- en Asseseringsbeleidsverklaring
RSA	Republiek van Suid-Afrika
SA	Suid-Afrika
SEL	Sosiale en emosionele leer
SIAS	Policy on Screening, Identification, Assessment and Support
UGO	Uitkomsgebaseerde benadering tot onderwys

HOOFSTUK 1

INLEIDING EN OORSIG OOR DIE STUDIE

INLEIDENDE ORIËTERING, VERKENNING VAN DIE NAVORSINGSVELD, AFBAKENING VAN DIE STUDIE, PROBLEEMSTELLING, DOELSTELLINGS VAN DIE STUDIE, BEGRIPSVERKLARING, NAVORSINGSMETODOLOGIE EN VERLOOP VAN DIE STUDIE

1.1 INLEIDENDE ORIËTERING

Die navorser is van mening dat sosiale en emosionele intelligensie 'n belangrike rol speel ten opsigte van 'n persoon se uiteindelijke sukses in die lewe (of nie). Sy ondersteun navorsers en skrywers wat die standpunt huldig dat sukses in die skool en in die lewe tot 'n groot mate steun op 'n persoon se vermoë om kennis en vaardighede wat met sosiale en emosionele intelligensie verband hou, te bekom en effektief te gebruik (Wiley & Siperstein 2015:213). Darling-Hammond (2015:xi) beskryf sosiale en emosionele intelligensie-vaardighede as nodige vaardighede. “Attending to students’ psychological needs is as much part of a quality education as ensuring that they have adequate resources, good instructional materials, and well-trained teachers”, en verder “... the survival of the human race depends at least as much on the cultivation of social and emotional intelligence as it does on the development of technical knowledge and skills”. Die navorser deel Bronfenbrenner se oortuiging (soos aangehaal in Darling-Hammond 2015:xi): “No society can long sustain itself unless its members have learned the sensitivities, motivations, and skills involved in assisting and caring for other human beings.”

1.1.1 Emosionele intelligensie (EI) en die navorsingstudie

Alhoewel verskillende konstrunkte en beskrywings vir die begrip “emosionele intelligensie” aangebied word, kry Mayer en Salovey (1997) dit in Bar-On en Parker reg om die leser vinnig te oriënteer met hulle definisie van emosionele intelligensie (EI) waarin vier primêre komponente beklemtoon word, naamlik:

- Waarneming, beoordeling en uitdrukking van emosies;
- Emosionele fasilitering van denke;
- Begrip vir en die ontleding van emosies, en
- Reflektiewe beheer oor emosies om emosionele en intellektuele groei te bevorder (Bar-On & Parker 2000:33).

Humphrey sien in Weissberg, Durlack, Domitrovich en Gullotta (2015:3) die verband tussen EI (as sosiale en emosionele leer) (SEL) en die onderwys: “SEL is currently the *zeitgeist* in education ... To many, SEL is the ‘missing piece’ in the quest to provide effective education for all children and young people.” Navorsers en

skrywers soos Majoko en Phasha (2018), Bierman en Motamedi (2015:147,148), Conley (2015:204), Jagers, Harris en Skoog (2015:176,177), Rimm-Kaufman en Hulleman (2015:162,163), Williamson, Modecki en Guerra (2015:193), asook Bar-On en Parker (2000:20,33) is dit eens dat EI aangeleer en verbeter kan word. Avolio en Gardner (2005) beskryf dit in Patti, Senge, Madrazo en Stern (2015:441) as 'n voortgaande ontwikkeling vanaf die kinderjare tot regdeur volwassenheid. Dit motiveer die navorser om adolessente leerders met spesiale onderwysbehoefte aan 'n emosionele intelligensieprogram (EOP) bloot te stel om die effek daarvan op die EI van hierdie adolessente te ondersoek.

1.1.2 Emosionele ondersteuningsprogram (EOP)

Die navorser gee later in Hoofstuk 1, in Addendum 9, asook in Hoofstukke 2 en 4 meer detail oor haar voorgestelde EOP wat gefundeer is in navorsing oor sosiale en emosionele leer (SEL). Hierdie SEL-intervensieprogram word deur Bar-On en Parker (2000:21) aanbeveel en word deur bekende akademië, skrywers en navorsers onderskryf asook voorgestel vir die ontwikkeling van EI en verwante vaardighede en vermoëns (vgl. 1.2.6). Die navorser se voorgestelde EOP fokus op die ontwikkeling van adolessente leerders met spesiale onderwysbehoefte se EI (komponente en subkomponente), en is geskoei op Bar-On (2006) se konstruk van EI (vgl. 1.2.3), soos uiteengesit in die navorsingsprobleem.

1.1.3 Agtergrond tot die navorsingsprobleem

Die navorsing vind plaas teen die agtergrond van die Salamanca-verdrag, post-apartheid-veranderinge in Suid-Afrika met 'n gepaardgaande sentrale onderwysbeleid, en die bevordering van inklusiewe onderwys, wat hieronder bespreek word.

1.1.3.1 Onderwys vir almal (“Education for all”)

In 1994 vind die Salamanca-wêreldkonferensie (“Education for all”) in Spanje plaas, met die sentrale fokus op die onderwys en insluiting van kinders en jongmense met gestremdhede (Donald, Lazarus & Moolla 2014:336; Coetzee 2011:2; Koch 2010:3; Landsberg & Gericke 2006:19; Swart & Pettipher 2005:8). Dié konferensie was 'n uitvloeisel van 'n wêreldwye internasionale beweging vir die erkenning van menseregte, wat reeds in die 1960's begin het en wat daartoe gelei het dat 'n aantal Skandinawiese lande 'n onderwysstelsel geskep het waarbinne leerders met spesiale onderwysbehoefte ook in hoofstroomskole geakkommodeer kon word (Majoko & Phasha 2018:39; Koch 2010:2; Johnston & Nahmad-Williams 2009:309; Landsberg & Gericke 2006:16-20; RSA 1996b:1). Die ondertekening van die Salamanca-verdrag (saam met afgevaardigdes uit verskillende lande) bevestig Suid-Afrika se verbintenis tot en strewende na 'n demokratiese, inklusiewe samelewing waarbinne diversiteit en 'n diverse spektrum van onderwys- en leerbehoefte erken en geakkommodeer kan word.

1.1.3.2 Veranderinge binne Suid-Afrika

Dieselfde jaar (1994) lei groot verandering binne Suid-Afrika in. Die apartheidsera word beëindig met die land se eerste demokratiese verkiesing en die promulgering van die Grondwet van die Republiek van Suid-Afrika 108 in 1996, wat 'n toekoms vir alle Suid-Afrikaners skep gegrond op die erkenning en uitbou van menseregte, demokrasie, vreedsame naasbestaan en ontwikkelingsgeleenthede – ongeag ras, geslag, sosiale klas, taal, geloof of vermoë, en alle landsburgers teen enige vorm van diskriminering beskerm. Dit verskans die regte van alle Suid-Afrikaners en bevestig die demokratiese waardes van menswaardigheid, gelykheid en vryheid (Donald et al. 2014:6,304; RSA 1996a:3,5-13).

1.1.3.3 Die nuwe Suid-Afrikaanse onderwysstelsel

In ooreenstemming met die land se nuwe demokratiese gees en sy verbintenis tot die Salamanca-verdrag, stuur die eerste demokratiese regering in Suid-Afrika'n onderwystransformasieproses van stapel. Die Suid-Afrikaanse Skolewet 84 van 1996 implementeer die relevante beginsels soos vervat in die Grondwet en maak voorsiening vir 'n eenvormige stelsel vir die organisasie, bestuur en finansiering van skole, en die eens gefragmenteerde onderwysstelsel word gekonsolideer in een nasionale Departement van Onderwys (DvO) met 'n sentrale onderwysbeleid (RSA 1996b:1). Daar word afstand gedoen van die voormalige onderwysstelsel wat gebaseer was op rasse-ongelykheid en -skeiding en wat strydig was met bepaalde beginsels van die Grondwet. Beheer oor die sentrale onderwysbeleid word afgewentel na die verskillende onderwysdepartemente in die nege provinsies. In 2009 word die Departement van Onderwys (DvO) onderverdeel in twee departemente, naamlik 'n Departement van Basiese Onderwys (DvBO), en 'n Departement van Hoër Onderwys en Opleiding (DvHOO).

Onderwys-witskrif 1, 5, en 6 is van die beleidsdokumente wat transformasieprosesse en tydsraamwerke ten opsigte van die implementering van die nuwe onderwysstelsel in die Suid-Afrikaanse praktyk verduidelik, tesame met die toeken van gedeelde verantwoordelikheid aan alle Suid-Afrikaners rondom die implementering daarvan (DoE 2001:4,11). Engelbrecht, soos aangehaal in Plaatjies (2011:12), beskryf hierdie inklusiewe onderwysbenadering as 'n opvoedkundige strategie wat bydra tot 'n demokratiese gemeenskap. Die benadering tot onderwys verander radikaal (Majoko & Phasha 2018:41,42; Donald et al. 2014:18; RSA 1996a:12,13; RSA 1996b:1):

- Daar is 'n wegbeweging van die tradisionele mediesetekort-model na die sosiale model wat 'n wyer spektrum van analise en sintese en 'n enkele, inklusiewe onderwysstelsel vir almal voorskryf. Die behoeftes van die leerder en vlakke van ondersteuning wat die leerder benodig om hindernisse te oorkom en sy/haar volle potensiaal te ontwikkel, word bepalende oorwegings ten opsigte van skoolplasing, leer en onderrig (Majoko & Phasha 2018:11; DoBE 2014:1-4; Donald et al. 2014:336,337; Coetzee 2011:28; Johnston & Nahmad-Williams 2009:306; DoE 2001:10; Epanchin & Paul 1987:26).

- Daar is 'n wegbeweging van segregasie op grond van ras, vermoë en/of gestremdheid, en 'n strewe na demokratiese, inklusiewe insluiting vir almal (Donald et al. 2014:336-339; DoE 2001:9; RSA 1996b:1).
- Daar word nie meer van die individu verwag word om by die sisteem aan te pas nie – veranderinge moet in die sisteme plaasvind om die individu te akkommodeer (Majoko & Phasha 2018:46; Woolfolk 2016:580,581; 2007:128; Donald et al. 2014:338; Coetzee 2011:2; Johnston & Nahmad-Williams 2009:323; *Staatskoerant* 2006:34; Swart & Pettipher, soos aangehaal in Landsberg, Krüger & Nel 2005:3-9). Hall (soos aangehaal in Plaatjies 2011:13) beskryf dit "... as om welkom te wees in 'n ondersteunende opvoedkundige konteks", terwyl Idol (soos aangehaal in Plaatjies 2011:13) herinner dat die kurrikulum buigsaam moet wees en aanpassings nodig is om tred te hou met die diversiteit en behoeftes van leerders (Donald et al. 2014:18,337). Die Suid-Afrikaanse Skolewet (RSA 1996b:1) skryf die ontwikkeling van inklusiewe en ondersteunende onderwysstelsels voor wat toepaslike en voldoende ondersteuningsdienste bied (Donald et al. 2014:341-346). Onderwysstelsels, -strukture, leer- en onderrigmetodieke, die departementele skoolkurrikulum asook die omgewing moet die nodige aanpassings maak om in leerderbehoefte te voorsien. Met ander woorde "... the education and training system must transform itself to contribute to establishing a caring and humane society ... it must change to accommodate the full range of learning needs ..." (DoE 2001:11,16). In *Onderwyswitskrif* 6 (DoE 2001:11) bevestig Prof. Kader Asmal, eertydse Minister van Onderwys, dat sodanige aanpassings in die onderwysstelsel moet plaasvind om in alle leerders se behoeftes te voorsien (Donald et al. 2014:338).
- 'n Inklusiewe onderwysstelsel vestig 'n waardeset binne en oor gemeenskappe heen en is ontvanklik vir die behoeftes van die individu. Daar is 'n wegbeweging van diskriminasie en teistering en 'n strewe na die kweek van 'n atmosfeer van aanvaarding en respek (Donald et al. 2014:19; Coetzee 2011:2; Plaatjies 2011:13).
- Die Suid-Afrikaanse Skolewet stipuleer dat die nuwe, getransformeerde onderwysstelsel die onregte in onderwysvoorsiening van die verlede moet regstel en onderwys van progressief hoë gehalte aan alle leerders moet voorsien, sodat alle landsburgers se talente en bekwaamhede kan ontwikkel (Coetzee 2011:1; RSA 1996b:1).

1.1.3.4 Inklusiewe Onderwys

Donald, Lazarus en Lolwana beskryf inklusiewe onderwys as ... "A policy that ensures that the full variety of educational needs is optimally accommodated and included in a single education system" (2006:260).

Die navorser is daarvan bewus dat die onderwystransformasie binne Suid-Afrika (sedert die land se eerste demokratiese verkiesing in 1994) direk op hierdie navorsingstudie impakteer, omdat hierdie navorsing,

alhoewel dit by 'n spesiale skool plaasvind, binne die raamwerk, beginsels en konteks van die inklusiewe onderwysstelsel uitgevoer word (Donald et al. 2014:17). Die teoretiese raamwerk wat die onderbou van inklusiwiteit vorm, is die sisteemteorie, die bio-ekologiese teorie en sosiale konstruktivisme. Die sistemiese denkwysse beklemtoon die belangrike rol wat die verskillende sisteme binne sosiale konteks speel in die ontwikkeling van die individu (Smidt 2013:90; Donald et al. 2006:41; Swart & Pettipher 2005:10-12), en stipuleer dat die sisteme op alle vlakke aanpassings moet maak om by die behoeftes van die individu aan te pas (Donald et al. 2014:338; Coetzee 2011:23). Die bio-ekologiese teorie verwys na die interaksie tussen die individu se ontwikkeling en die sisteme binne sosiale konteks (Coetzee 2011:23; Swart & Pettipher 2005:10). Sosiale konstruktivisme fokus op die sosiale konteks van leer (Woolfolk 2014:321-323). Sielkundiges soos Piaget, Bruner en Vygotsky beklemtoon dat hierdie konstruktivistiese perspektief van leer kognitiewe ontwikkeling nou verbind met die brein se konstruksie van kennis binne die sosiale konteks (Donald et al. 2006:84). Piaget en Bruner brei in Donald et al. (2006:84) hierop uit en verduidelik dat kennis aktief en deurlopend gekonstrueer en herkonstrueer word. Vygotsky se teorieë sluit by hierdie denkwysse aan wanneer hy sosiale konstruktivisme beskryf as kennis wat nie absoluut en onveranderlik is nie (Woolfolk 2014:323). Vygotsky beklemtoon sosiale interaksies binne die kulturele konteks. Die konstruktivistiese aard van die SEL-benadering en SEL-teorie maak die navorser se voorgestelde EOP, wat gefundeer is in navorsing oor SEL, baie geskik vir gebruik in hierdie navorsingstudie (Bear, Whitcomb, Elias & Blank 2015:454; Brackett, Elbertson & Rivers 2015:22,26).

Die onderbou van inklusiwiteit moedig, onder andere, voortdurende hersiening van die skoolkurrikulum aan. Daarom maak die meervoudige hersienings van die skoolkurrikulum wat reeds in Suid-Afrika gerealiseer het sedert die implementering van die nuwe onderwysstelsel vir die navorser sin. Kurrikulum 2005 (K2005) is ná hersiening vereenvoudig tot die Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring (HNKV) en daar is, na verdere hersiening, wegbeweeg van die uitkomsgebaseerde benadering tot onderwys (UGO) in die daaropvolgende skoolkurrikulum, die Nasionale Kurrikulum- en Assesseringsbeleidsverklaring NKV (KABV) (Coetzee 2011:3,4). Dit is in ooreenstemming met die Suid-Afrikaanse Skolewet (RSA 1996b:1), Onderwys-witskrif 6 (DoE 2001:16-18,31), asook die bepalinge van die Salamanca-verdrag om 'n waardestelsel binne gemeenskappe te vestig waar die sisteem ontvanklik bly vir die behoeftes van die individu. Onderwys-witskrif 6 beskryf dit as synde "... about changing attitudes, behaviour, teaching methodologies, curricula and the environment to meet the needs of all learners ..." (DoE 2001:16).

1.1.4 Aanvanklike bewuswording van die probleem

Die bespreking oor hoe die navorser aanvanklik van die probleem bewus geword het, verwys onder meer na haar vorige navorsing en gepaardgaande beperking van 'n bepaalde program vir leerders met spesiale onderwysbehoefte, die emosies wat hierdie leerders ervaar en die belang van 'n skoolkurrikulum wat almal se belange voorop moet plaas.

1.1.4.1 Toeganklikheid en geskiktheid

Die navorser het reeds deur haar MEd-navorsingstudie bepaal dat deelnemers se EI tot 'n mindere of meerdere mate verhoog word deur hulle deelname aan rolstoeldanse (Marais 2012:iii). Hierdie deelnemers was almal rolstoelgebruikers. 'n Rolstoeldansinstruksie en/of toegang tot rolstoeldansklasse is egter nie vir alle leerders met spesiale onderwysbehoefte in die praktyk toeganklik en/of geskik nie. Dit motiveer die navorser om tydens hierdie navorsingstudie te ondersoek wat die effek van deelname aan 'n EOP op die EI van haar deelnemers is, want 'n EOP (as deel van 'n verrykte skoolkurrikulum), sal meer geredelik toeganklik en geskik gemaak kan word vir die meeste adolessente leerders.

1.1.4.2 Onderdrukte en onbewuste emosies

'n Gedeelte van die navorser se voortoets tydens haar MEd-navorsingstudie het uit projeksies bestaan waarna sy voortaan as voortoetsprojeksies sal verwys. Alhoewel die voortoetsprojeksies van haar deelnemers gedui het op gevoelens van isolasie, hartseer, ingeperktheid, verlies, ontbering van geleentheid en dinge, woede en frustrasies (Marais 2012:169; 170,177-178; 186-187), het sommige van die ouers en opvoeders van hierdie leerders, hulle teenstrydig as "gelukkig" en as "n plesier in die klas" beskryf (Marais 2012:234,249). Hierdie diskrepansie sluit by die navorser se waarneming aan dat, alhoewel sy daaglik in haar onderwyspraktyk met leerders met spesiale onderwysbehoefte werk, sy tydens die empiriese ondersoek van haar MEd-navorsing soms onkant gevang was deur hierdie onderdrukte en/of onbewuste emosies van sommige leerders. Die meerderheid van haar deelnemers het slegs tydens die projeksie-aktiwiteite (collage-aktiwiteite en metafoor-onderhoude) beide hulle negatiewe en positiewe emosies gekommunikeer.

Die navorser beoog om soortgelyke projeksie-aktiwiteite in haar EOP te gebruik, sodat deelnemers gereeld die geleentheid kry om hulle gedagtes en emosies (as intrapersoonlike intelligensie-vaardighede) te herken, te verstaan en te kommunikeer, want volgens Greenberg, Katz en Klein (2015:82-87) mag die onderdrukking van emosies bydra tot gesondheidsprobleme op die kort- én langtermyn.

1.1.4.3 'n Buigsame en toeganklike skoolkurrikulum

Suid-Afrika se huidige inklusiewe onderwysstelsel is baie ontvanklik en buigsam ten opsigte van leerderbehoefte en fokus vanuit die sosiale model sterk op die skep van leerdergeleentheid en die ontwikkeling van leerdervoëns (Donald et al. 2006:128; DoE 2005a:6; DoE 2001:4-6). Voortdurende hersiening en verryking van die skoolkurrikulum word aanmoedig (vgl. 1.1.3.4). Deur hierdie navorsingstudie aanvaar die navorser mede-verantwoordelikheid vir die skep van leerdergeleentheid. Haar voorgestelde EOP sluit aan by en verryk die doelwitte van die vak Lewensorientering van ons huidige Suid-Afrikaanse skoolkurrikulum, die Nasionale Kurrikulum- en Assesseringsbeleidsverklaring NKV (KABV) (vgl. 1.2.6).

1.1.5 Relevansie en rasionaal van die studie

Die rasionaal vir die studie is gevestig in uiteenlopende leerbehoefte, ondersteuning aan leerders en die skep van leerdergeleenthede soos hieronder uiteengesit.

1.1.5.1 Leerbehoefte

Die navorser is daarvan bewus dat sy, as opvoeder, deur die Suid-Afrikaanse Skolewet en die bepalinge van die Salamanca-verdrag verbind is tot die akkommodasie van die diverse spektrum onderwys- en leerbehoefte van haar leerders (vgl. 1.1.3.3). In die lig van hierdie verantwoordelikheid, vergelyk sy die huidige Suid-Afrikaanse inklusiewe onderwysstelsel se ontvanklikheid vir die behoeftes van die individu met haar navorsingsprobleem (vgl. 1.4) en, aangesien die algemene doelstelling van die navorsingstudie (vgl. 1.5.1) is om die effek van 'n EOP op adolessente leerders met spesiale onderwysbehoefte se EI te ondersoek, mag insig uit die navorsingstudie bekom dit moontlik maak om adolessente leerders met spesiale onderwysbehoefte se leerbehoefte hieromtrent te erken en uit te lig.

1.1.5.2 Leerderondersteuning

Die wegbeweging van die tradisionele mediesetekort-model na die sosiale model verskuif die fokus na die vlakke van ondersteuning wat die leerder benodig om hindernisse te oorkom om sy/haar volle potensiaal te ontwikkel binne 'n enkele inklusiewe onderwysstelsel (vgl. 1.1.3.3). Die buigsamheid van die huidige Suid-Afrikaanse skoolkurrikulum laat ruimte vir sodanige ondersteuning. Juis daarom hoop die navorser om, deur die bekendmaking van haar navorsingsresultate aan die DvBO, 'n nuwe bewustheid te bewerkstellig waardeur die (onderwys)sisteme ontvanklik gehou kan word vir die behoeftes van die leerders. Indien dit dus uit die ondersoek sou blyk dat deelname aan 'n EOP 'n effek het op leerders se emosionele intelligensie, sal die navorser die behoeftes van haar leerders en die vlakke van ondersteuning wat hulle benodig, uitlig (Donald et al. 2006:17; DoE 2001:10,11). "The intention is to improve learning and enhance participation of all students, including those who are vulnerable, as a consequence of disability, learning, emotional or behavioural difficulties" (Donald et al. 2014:338).

1.1.5.3 Spesiale voorsiening vir spesiale behoeftes

Die navorser het reeds tydens haar MEd-navorsingstudie kon aflei dat leerders met spesiale onderwysbehoefte soms passiewe waarnemers van, eerder as aktiewe deelnemers aan aktiwiteite is, omdat hulle leerhindernisse en gestremdhede insluiting in en/of deelname aan aktiwiteite mag verhinder. Dit mag onder andere daartoe lei dat hulle die risiko loop om ontwikkelingsagterstande te ontwikkel (Marais 2012:2-3,28,34,36). 'n Moontlike rede vir hulle passiwiteit mag wees dat aktiwiteite wat in skole aangebied word, nie noodwendig geskik is vir (alle) leerders met spesiale onderwysbehoefte nie (Marais 2012:2).

Die DvO (DoBE 2014:1-4; DoE 2001:10) se paradigmaterskuiwing van die mediesetekort-model na die sosiale model toon vir die navorser dat hierdie leemte wat leerderdeelname aan bande lê in die sisteem (en nie in die leerder nie) gesoek moet word (Swart & Pettipher 2005:10). “At a macro level, inclusive education is about improving schools by transforming the context of learning, and the practices therein, so that staff and students alike are able to experience the benefits thereof” (Donald et al. 2014:338).

Die sosiale model fokus sterk op die skep van leerdergeleenthede en op die ontwikkeling van leerdervermoëns, en stel voor dat aanpassings in die skoolkurrikulum en die omgewing gemaak moet word om in leerderbehoefte te voorsien (vgl. 1.1.3.3). Dit sluit spesiale voorsiening vir spesiale onderwysbehoefte in en motiveer die navorser om 'n EOP saam te stel wat leergeleenthede volgens leerderbehoefte en -vermoëns bied en optimale leerderdeelname bevorder (vgl. 5.3).

1.2 VERKENNING VAN DIE NAVORSINGSVELD

'n Voëlvlug-blik oor die navorsingsveld neem EI en die belang daarvan in oënskou. Leerders se gestremdhede, die verband tussen spesiale onderwysbehoefte en EI, bestaande emosionele ondersteuningsprogramme en die navorser se beoogde EOP word ook bespreek.

1.2.1 Emosionele intelligensie (EI)

In haar verkenning van die navorsingsveld, bied die navorser hier bloot 'n verkorte uiteensetting, want in Hoofstuk 2 word meer uitgebreid oor EI en verwante konsepte uitgewy en word die leser gepas georiënteer.

EI ontlok oor dekades heen reeds belangstelling en besprekings, maar oor die afgelope 20 jaar het die belangstelling in EI en verwante konsepte skerp toegeneem. Dann (2012:8,9) identifiseer navorsers en skrywers soos Darwin, Doll, Gardner, Goleman, Le Doux, Mayer en Salovey, Seligman, Sternberg, Thorndike en Wechsler, wat reeds sedert die 1800's konsepte verwant aan EI bespreek en identifiseer. Volgens Patti et al. (2015:441) was Thorndike (1920) die eerste sielkundige wat die begrip “sosiale intelligensie” afsonderlik gedefinieer het. Goleman (1998), Salovey en Mayer (1990) asook Gardner (1983), soos aangehaal in Nel en De Villiers (2004:76), verskil in beginsel van Thorndike, en beskou sy “sosiale intelligensie” as subkomponente van die interpersoonlike aspekte van EI.

Volgens Bar-On (2000:33) word algemene intelligensie (“general intelligence”) saamgestel uit beide EI en intellektuele vermoëns. Chantrell (2009:158) beskryf EI as volg: “Emotional intelligence could be defined as a capacity to be in touch with and express feelings. At more developed levels, emotional intelligence includes the capacity to struggle with difficult and conflicting emotions and to reflect on them” (Chantrell 2009:158).

Goleman (1996:112,113; 1995:43) se definisie van EI sluit aan by Stein se verduideliking daarvan in Bar-On en Parker (2000:ix): “Emotional intelligence involves the ability to understand oneself and others, relate to peers and family members, and adapt to changing environmental concerns and demands”. Die intra- en interpersoonlike komponente van intelligensie tesame met ’n empatiese houding teenoor ander stel die individu in staat om sosiale vaardighede te demonstreeer deur sy/haar verhoudinge wat op ’n emosionele vlak met ander individue ontwikkel. Bar-On dekonstrueer EI in vyf saamgestelde komponente (of skale), met vyftien subkomponente (of subskale) wat die onderskeie konstrakte waaruit EI bestaan, meet (vgl. 1.2.3). Ashkanasy en Daus (2005) verduidelik in Patti et al. (2015:441) die rol wat EI in die individu se interpersoonlike verhoudinge, konflikthantering en spanningsdruk speel, soos volg: “[Our] emotional abilities manifest behaviorally in our relationships with others; how we deal with feedback from our supervisors, peers, and those we supervise; and how we manage conflict and stress.”

Die *Bar-On Emotional Quotient Inventory: Youth Version* (EQ-i:YV) selfevalueringsvraelys wat deur Bar-On en Parker ontwikkel is, word in hierdie navorsingstudie as een van die instrumente gebruik om EI te meet. Die EQ-i:YV is, volgens Stein, (soos aangehaal in Bar-On & Parker 2000:viii,ix,53), ’n omvattende integrasie van teoretiese kennis, empiriese gesofistikeerdheid en “state-of-the-art” psigometriese tegnieke en gebaseer op die Bar-On-model van EI, wat ook die teoretiese raamwerk van die meetinstrument vorm. Die EQ-i:YV fokus op die emosionele, persoonlike en sosiale dimensies van intelligensie (Bar-On & Parker 2000:1). Die EQ-i:YV word in hierdie navorsingstudie as voor- en nátoets gebruik om deelnemers se bewustelike selfpersepsies en selfevaluerende eienskappe en gedrag wat verband hou met Bar-On se konstruk van emosionele intelligensie, te ondersoek.

1.2.2 Die belangrikheid van emosionele intelligensie

Volgens die navorser se voorlopige literatuurstudie mag hoë EI betekenisvol bydra tot vele aspekte van sukses in die individu se lewe. Die volgende aspekte mag hierin ’n rol speel:

1.2.2.1 Werksukses, selfverwesenliking en akademiese prestasie

Volgens Wiley en Siperstein (2015:213), Walton (2012:157-160), Cilliers (2004:2,32), Nel en De Villiers (2004:75) asook Bar-On (2000) is ’n hoë EI vir die individu voordelig en het EI ’n voorspellingswaarde vir onder andere aspekte van toekomstige lewens- en werksukses (vgl. 2.2.2.6). Woolfolk (2007:93) lig die belangrikheid van emosionele bevoegdheid as voorvereiste vir persoonlike en akademiese ontwikkeling van die individu uit, terwyl Pretorius, Schilling, Schoeman en Yontef (soos aangehaal in Croukamp 2004:21) die verband tussen selfverwesenliking en die vervulling van die individu se behoeftes verduidelik (vgl. 2.2.2.4; 2.2.2.7). Bear et al. (2015:455) asook Santrock (2014:234) verwys na navorsingsresultate wat die positiewe verband aandui tussen ’n hoë EI en goeie akademiese prestasies. Bar-On (2006:19) en Herbst (2003:xvi) dui

'n positiewe verband aan tussen EI en selfverwesenliking (die mens se strewe na die bereiking van persoonlike doelwitte en die aktualisering van eie potensiaal). Volgens hulle dra EI ook betekenisvol by tot die individu se algehele sukses in die lewe. Bar-On wys verder daarop dat individue met 'n hoë EI beter toegerus is om hulle eie emosies en denke met die werklikheid te bevestig. Hulle het 'n beter werklikheidsbesef as individue met 'n lae EI. Selfdoeltreffendheid en goeie morele redenering word deur Bear (soos aangehaal in Bear et al. 2015:453) as verdere skakels met hoë EI geïdentifiseer.

1.2.2.2 Oplos van probleme van 'n inter- en intrapersoonlike aard

Kravitz en Schubert (2000:4) asook Bar-On (soos aangehaal in Marais 2012:21) beskou buigsame emosies as die individu se vermoë om sy emosies en denke volgens die situasie aan te pas, en volgens Donald et al. (2006:131) en Bar-On (2006:22) is individue met 'n hoë EI beter daartoe in staat om probleme van 'n persoonlike en interpersoonlike aard effektief op te los. Strydom (soos aangehaal in Bouwer 2007:8) onderskryf hierdie uitgangspunt en beskou EI as die individu se vermoë om emosioneel-belaaide inligting effektief te prosesseer en dan, tydens kognitiewe aktiwiteite soos probleemoplossing of met die uitvoering van aksie-planne, te gebruik. Die individu wie se EI beter ontwikkel is, sal waarskynlik meer buigsame emosies hê en dus verandering beter bestuur. Bear et al. (2015:455) asook Woolfolk (2007:155) beskou EI as emosionele vermoëns wat die individu in staat stel om emosionele inligting te prosesseer, daarby aan te pas en dit effektief te gebruik. Volgens Greenberg et al. (2015:81), bevorder hoë EI ook veerkragtigheid.

1.2.2.3 Algemene gesondheid

Walton (2012:192,208) asook Donald et al. (2006:131) wys op navorsingsresultate wat 'n toename in EI in verband bring met verbeterde algemene gesondheid en 'n sterker immuunstelsel (vgl. 2.2.2.1). Volgens Greenberg et al. (2015:82) dui huidige navorsing daarop dat ontwikkeling van sosiale en emosionele vaardighede gesondheidsvoordele vir die individu mag inhou: "... building social and emotional competencies could positively influence short- and long-term health outcomes". Bar-On brei daarop uit en sê: "... individuals who are unable to assert themselves and express their emotions openly and adequately, run the risk of suffering from psychosomatic illnesses" (soos aangehaal in Herbst 2003:46).

1.2.2.4 Interpersoonlike vaardighede

Volgens skrywers soos Gardenswartz, Cherbosque en Rowe (2010:120) asook Walton (2012) bevorder sterk empatiese gevoelens interpersoonlike verhoudinge: "Most emotionally intelligent people draw on empathy as a tool for relationship-building and understanding problems. It is based on effective listening, communication and critical analysis" (Walton 2012:101). Volgens Gardenswartz et al. (2010:120) kan empatie as 'n vaardigheid, houding/ingesteldheid en benadering aangeleer word. Woolfolk (2007:121) sluit hierby aan en voeg by dat sosiale bewustheid die mens se vermoë is om ander mense se emosies te verstaan, te interpreteer en daarop te reageer, terwyl hulle, volgens Goleman, terselfdertyd begrip vir sosiale netwerke

toon. Bar-On (2006:18) asook Patti et al. (2015:441) is van mening dat individue met 'n hoë EI goeie interpersoonlike verhoudinge sal handhaaf (vgl. 2.2.2.3). Die individu word bewus van en toon begrip vir ander se emosies (Patti et al. 2015:441). Die individu identifiseer met en werk saam met sy sosiale groep (DoE 2005b:114). Leerders met spesiale onderwysbehoefte se interpersoonlike vaardighede mag verskil van dié van ander (Wootton 2009:4). Volgens Bryan en Bryan (soos aangehaal in Epanchin & Paul) word spesifiek leergestremde kinders beskryf as "... socially less desirable than normally achieving children". Epanchin en Paul (1987:348) gebruik terme soos "... rated as less desirable peers ... subtle problems do occur in their use of language in social situations ... less socially appropriate ...".

1.2.2.5 Intrapersoonlike vermoëns

Bar-On (2006:23) identifiseer subkomponente van intrapersoonlike intelligensie wat verband hou met die individu se EI. Dit is onder andere die individu se selfgeldingsdrang as sy/haar vermoë om op hom-/haarself staat te maak; sy/haar effektiewe en konstruktiewe uitdrukking van sy/haar emosies en om emosioneel onafhanklik te wees van ander. Selfgeldingsdrang word verder deur Herbst (2003:46) verduidelik as "... the ability to express one's feelings, beliefs and thoughts openly and the ability to defend one's personal rights in a non-destructive way". Bar-On wys in Herbst op die belangrikheid van emosionele welstand teenoor die risiko van psigosomatiese siektes vir individue wat nie selfgeldend optree nie en wat nie hulle emosies op 'n toereikende wyse kommunikeer en uiting daaraan gee nie (Herbst 2003:46).

Emosionele selfbewussyn word beskryf as die individu se gewaarwording en bewussyn van sy/haar eie gemoedstoestand en gedagtes daaromtrent (Dann 2012:26; Nel & De Villiers 2004:75). Brackett, Rivers en Salovey (2011) skryf in Patti et al. (2015:441): "The more self-aware we become, and the more we use the data our emotions provide us, the better decisions we can make." Bar-On (soos aangehaal in Herbst 2003:46) en Walton (2012:34) beskou hierdie selfkennis as die kern van EI, terwyl die DvO dit as kennis oor persoonlike swak- en sterkpunte beskryf wat tot nuwe gedrag aanleiding kan gee: "A way to learn and develop new behaviours based on self-knowledge" (DoE 2005b:116).

1.2.2.6 Selfagting

Soos Goleman, bevestig Wootton (2009:6) die belangrikheid van EI vanweë die positiewe verband wat aangedui is tussen EI en hoë selfagting. Dit sluit, volgens Bar-On (2006:23), die individu se akkurate selfwaarneming, selfbegrip en selfaanvaarding in (Johnston & Nahmad-Williams 2009:187). Alhoewel 'n mens se selfpersepsie gebaseer is op biologiese en kulturele faktore, word dit gedurende die kinderjare hoofsaaklik deur interaksie met die omgewing en deur die houding en gedrag van ander gevorm (Piers & Herzberg 2002:37). Shaffer en Kipp (2014:422) beklemtoon die belangrike rol van interpersoonlike verhoudinge in die individu se persepsie van sy/haar selfwaarde en -agting. Die behoefte van die individu om sy selfagting te versterk en te beskerm, word deur Newman en Newman (2006:280) as motivering vir gedrag

geïdentifiseer. Selfagting is baie belangrik vir die adolessent se eiewaarde, en volgens Conger (1991:59) het adolessente 'n meer gesofistikeerde siening van hulle eiewaarde as jonger kinders (vgl. 3.2.2.2). Montemayer en Eisen verduidelik in Conger (1991:60) hoe adolessente hulleself sien: "Adolescents, however, describe themselves in terms of their beliefs and personality characteristics, qualities which are more essential and intrinsic to the self and which produce a picture of the self that is sharp and unique." Gouws en Kruger (1994:6) beskryf die emosie-belaaiete intensiteit van die adolessent se selfwaarneming (wat volgens hulle realisties óf onrealisties mag wees), as volg: "Self-analysis and self-criticism intensify during adolescence when adolescents struggle with the question: 'Who am I?' ... and comprises the meaning a person assigns to himself." Miller (2011) asook Penuel en Wertsch (soos aangehaal in Woolfolk 2014:91) bring die adolessent se vorming van sy/haar akkurate selfpersepsie en selfagting in verband met Erikson se psigososiale teorie van ontwikkeling. Die term "psigososiaal" verwys na die verhouding tussen die mens se emosionele behoeftes en die sosiale omgewing. Deelnemers aan hierdie navorsingstudie is volgens hulle ouderdomme blootgestel aan die ontwikkelingskrisis van identiteitsverwerwing versus rolverwarring (Woolfolk 2014:88). Woolfolk verduidelik rolverwarring as 'n negatiewe opheffing van die ontwikkelingstaak aan die hand van Miller (2011) asook Penuel en Wertsch (1995): "The conflict defining this stage is *identity versus role confusion*. Identity refers to the organization of the individual's drives, abilities, beliefs, and history into a consistent image of self. It involves deliberate choices and decisions, particularly about work, values, ideology, and commitments to people and ideas. If adolescents fail to integrate all these aspects and choices, or if they feel unable to choose at all, role confusion threatens" (Woolfolk 2014:90,91).

1.2.2.7 Bestuur en beheer van spanningsdruk

Greenberg et al. (2015:81) lig die belangrikheid van selfregulerende emosies en gedrag uit. Bar-On (2006:23) identifiseer areas wat verband hou met die individu se bestuur en beheer van spanningsdruk. Hy identifiseer die verband tussen die individu met 'n hoë EI en sy/haar meer effektiewe toelating vir spanningsdruk en verbeterde impulsbeheer. Die ontwikkeling van impulsbeheer demonstreer die effektiewe en konstruktiewe beheer van eie emosies en is, volgens Ekman (soos aangehaal in Rorty 1980:89) een van die belangrikste aspekte van EI. Volgens Walton (2012:64) asook Ashkanasy en Daus (in Patti et al. 2015:441) manifesteer ons emosionele vermoëns in ons verhoudinge met ander en kan individue met hoë EI-vaardighede effektiewe strategieë in tye van verhoogde druk in hulle beroeps- of persoonlike lewens toepas om spanningsdruk meer effektief te bestuur en te beheer.

1.2.2.8 Positiewe algemene gemoedstoestand en selfmotivering

Walton (2012:47), Bar-On (2006:21) asook Kravitz en Schubert (2000:9) identifiseer die verband tussen individue met 'n hoë EI en die vermoë om oor die algemeen tevrede te voel met jouself en ander in die lewe (vgl. 2.2.2.8). Kravitz en Schubert onderskryf Walton se siening oor individue met 'n hoë EI se vermoë om positief te wees en van die gunstiger kant van die lewe bewus te bly. Volgens Kravitz en Schubert (2000:9)

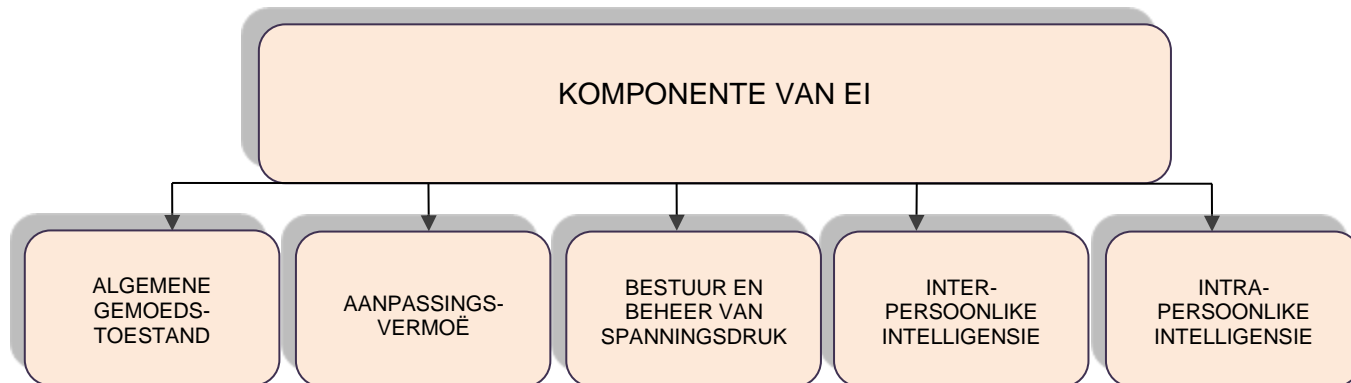
stel hierdie individue se optimisme hulle tot doelwitbereiking in staat, ongeag moontlike terugslae in hulle lewens (vgl. 2.3.3.1).

1.2.2.9 *Afname in geweld, konflik en middelafhanklikheid*

'n Toename in EI word in verband gebring met 'n verhoogde weerstand teen middelafhanklikheid, asook 'n afname in geweld en konflik by leerders (Pope, Roper & Qualter 2011:908; Chantrell 2009:160; vgl. 3.2.2.3). Brown verduidelik in Cilliers (2004:32) dat daar drie elemente is wat 'n persoon vatbaar maak om 'n kriminele oortreding te begaan. Al drie elemente is, volgens Bar-On (2006), subkomponente van EI. Die elemente is impulsiwiteit, 'n onvermoë om woedebuie te beheer, en 'n tekort aan empatie.

1.2.3 Die navorser se definisie van EI volgens Bar-On

Bar-On (2006) dekonstrueer EI in vyf saamgestelde komponente, met 15 subkomponente. Vir die doeleindes van hierdie navorsingstudie definieer die navorser EI volgens hierdie konstruk. Die komponente van EI soos deur Bar-On geïdentifiseer, word in Figuur 1.1 uitgebeeld. Dit is die individu se algemene gemoedstoestand, aanpassingsvermoë, bestuur en beheer van spanningsdruk, inter- en intrapersoonlike aspekte van intelligensie. Die subkomponente wat die navorser in haar definisie van emosionele intelligensie gebruik, word in Hoofstuk 2 (vgl. 2.3.3) uiteengesit en verduidelik.



Figuur 1.1: Komponente van EI

1.2.4 Spesiale onderwysbehoefte en die SS-skool¹

Die navorsingstudie word beperk tot die SS-skool. Die SS-skool is 'n spesiale skool ('n openbare skool vir leerders met spesiale onderwysbehoefte).

¹ Ten einde vertroulikheid te verseker, is die naam van die skool verander

Leerders wat, volgens die riglyne van die SIAS-dokument (*Policy on Screening, Identification, Assessment and Support*) (DoBE 2014:xi) hoë vlakke van intervensie benodig, kan by die SS-skool geplaas word. Riglyne in die SIAS-dokument verwys na verskillende spesiale onderwysbehoefte asook die vlakke van ondersteuning wat leerders mag benodig om hulle potensiaal te ontwikkel. Ter wille van etiek (om te voorkom dat die skool, klas of deelnemers by wyse van sleutelwoord-internetsoektoeg geïdentifiseer kan word), het die navorser heelwat terme verander.

Die SS-skool se toelatingskriteria identifiseer die spesiale onderwysbehoefte wat die skool kan akkommodeer ten opsigte van infrastruktuur, onderwys- en terapeutiese hulpmiddels asook ondersteuningsdiens- en onderwyspersoneel. Die leerders se spesiale onderwysbehoefte mag enkele (of veelvuldige) gestremdhede insluit. Leerders wie se spesiale onderwysbehoefte as sekondêre gestremdhede manifesteer, word slegs by die SS-skool geakkommodeer indien hulle sekondêre gestremdheid of gestremdhede bykomend is tot die primêre aanduiders vir plasing volgens die toelatingskriteria van die SS-skool, en, indien gewone openbare skole nie aan hierdie leerders die nodige vlakke van ondersteuning en intervensie (volgens die riglyne vervat in die SIAS-dokument) kan voorsien nie (DoBE 2014; DoE 2005a:21).

Voorbeelde van spesiale onderwysbehoefte wat by die SS-skool as primêre of sekondêre gestremdhede geakkommodeer word, is:

1.2.4.1 Sensoriese en fisieke gestremdhede

Primêre aanduiders:

- Serebrale gestremdheid is 'n toestand van versteurde spiertonus, wanbewegings en ingeperkte motoriese funksionering te wyte aan 'n letsel en/of wanformasie van die onvolgroeide brein (wat kan ontstaan in utero, tydens geboorte of na geboorte) óf serebrale gestremdheid as gevolg van verworwe breinbeserings ná die ouderdom van 5 jaar (bv. motorvoertuigongelukke) (Johnston & Nahmad-Williams 2009:307; Erickson 1998:288). Woolfolk (2007:146) definieer serebrale gestremdheid as volg: "... [A] condition involving a range of motor or coordination difficulties due to brain damage." Die probleme wat die leerder ervaar mag baie gering wees, sodat die leerder hoogstens lomp voorkom, maar dit kan ook van so 'n ernstige aard wees dat doelgerigte, onafhanklik bewegings vir die leerder onmoontlik is. Volgens Woolfolk mag leerders wat serebraal gestremd is, ook sekondêre gestremdhede hê. Dit kan, onder andere, probleme met visie, spraak of intellektuele vermoëns insluit (Woolfolk 2007:146).
- Fisieke gestremdheid word deur Erickson (1998:297) verduidelik as fisiek-mediese toestande soos spina bifida, spierdistrofie, spinale atrofie, artritis, neurofibromatose, artrogripose, sindrome, miopatie,

progerie, gekompliseerde ernstige respiratoriese en/of mediese toestande (bv. harttoestande, niertoestande, skeletsiektes en kankerbehandeling), ensovoorts.

Sekondêre gestremdhede:

- Visuele gestremdheid;
- Ouditiewe gestremdheid;
- Sensoriese integrasie;
- Epilepsie, ens. (Erickson 1998:301,303).

1.2.4.2 Neurologiese ontwikkelingsteurnisse

Primêre aanduiders:

- Leerders met kommunikasie-afwykings: Taalafwykings (bv. verbale apraksie, ontwikkelingsafasie, verworwe afasie en sentrale ouditiewe prosesseringsuitvalle); spraakklankafwykings; hakkel; sosiale kommunikasie-afwykings. In die *DSM-5TM* (APA 2013:31) word taalgestremdheid, as 'n neurologiese ontwikkelingsteurnis, as volg beskryf: "The communication disorders include language disorder, speech sound disorder, social (pragmatic) communication disorder, and childhood-onset fluency disorder (stuttering). The first three disorders are characterized by deficits in the development and use of language, speech, and social communication, respectively. Childhood-onset fluency disorder is characterized by disturbances of the normal fluency and motor production of speech, including repetitive sounds of syllables, prolongation of consonants or vowel sounds, broken words, blocking, or words produced with excess of physical tension. Like other neurodevelopmental disorders, communication disorders begin early in life and may produce lifelong functional impairments."
- Leerders met 'n spesifieke leergestremdheid: 'n Leerder word beskou as spesifiek leergestremd indien hy/sy, ten spyte van 'n minstens gemiddelde intellektuele vermoë, in 'n spesifieke skoolgebied (lees, wiskunde of geskrewe taal) nie volgens sy/haar kognitiewe potensiaal presteer nie. Hierdie teenstrydigheid is van neurologiese oorsprong en is meestal te wyte aan 'n perseptuele breindisfunksie en/of aandagtekort (Santrock 2014:465; Erickson 1998:202). Dit is leerders wat, ten spyte van hulle minstens gemiddelde intellektuele vermoëns, probleme ondervind met een of meer van die volgende: leesvaardighede (disleksie), wiskundige vaardighede (diskalkulie), geskrewe taal en/of aandaggewing.

Sekondêre gestremdhede:

- Leerders met aandagtekort- en/of hiperaktiwiteit-stoornis ("attention deficit and/or hyperactivity disorder"). Santrock (2014:466) ondersteun die beskrywing van die term "aandagtekort" soos dit in die *DSM-5TM* (APA 2013:32) beskryf word, in die volgende woorde: "Inattention and disorganization

entail inability to stay on task, seeming not to listen, and losing materials, at levels that are inconsistent with age or developmental level.”

In Hoofstuk 5 verskaf die navorser inligting eie aan elke leerder-deelnemer se spesiale onderwysbehoefte (vgl. 5.5 – 5.13).

1.2.5 Leerders met spesiale onderwysbehoefte en EI

Navorsing deur Wiley en Siperstein (2015:213) dui aan dat leerders met spesiale onderwysbehoefte se risiko vir die ontwikkeling van agterstande ten opsigte van hulle sosiale en emosionele intelligensievaardighede groter is as die risiko vir sodanige agterstande by leerders sonder spesiale onderwysbehoefte. Wiley en Siperstein stel dit so: “... students with disabilities are, on average, more likely than their nondisabled peers to exhibit significant deficits in social and emotional competence” en verder “... students with disabilities may be especially in need of interventions that promote social and emotional competence” (Wiley & Siperstein 2015:213).

Die navorsingstudie van Emerson en Hatton (2007), *The Mental Health of Children and Adolescents with Learning Disabilities in Britain* (soos aangehaal in Chantrell 2009:157), dui aan dat 36% van kinders en adolessente met leergestremdhede met diagnoseerbare psigiatriese versteurings manifesteer. Chantrell (2009:158) beskou die onvoldoende doelwitbereiking ten opsigte van vroeë emosionele ontwikkelingsmylpale by kinders met leergestremdheid as aanduidend van hulle moontlike toekomstige probleme met geestesgesondheid.

Epanchin en Paul (1987:348) asook Wootton (2009:6) verwys na psigososiale agterstande soos negatiewe gevoelens, 'n swak selfbeeld en gevoelens van minderwaardigheid wat leerders met inperkings mag ervaar.

1.2.6 Die navorser se voorgestelde EOP

Die navorser se voorgestelde EOP (soos uitgebeeld in Figuur 1.2) is saamgestel met die oog op die oplossing van die navorsingsprobleem (vgl. 1.4) en die bereiking van die doelstellings van die navorsingstudie (vgl. 1.5). Die navorser se voorlopige literatuurstudie bevestig dat verskeie persone reeds ondersteunende aktiwiteite suksesvol gebruik vir die ontwikkeling van EI by volwassenes en kinders (Marais 2012:iii; Wootton 2009:iv; Bouwer 2007:5; Croukamp 2004:5; Herbst 2003:xvi). Die gewig wat aan die onderskeie komponente en subkomponente van EI geheg word in die daarstel en aanbieding van emosionele ondersteuningsprogramme, word deur die betrokke rolspelers en die ondersteuningsbehoefte ten opsigte van EI bepaal (Marais 2012:iii; Wootton 2009:iv; Bouwer 2007:5; Croukamp 2004:5).

Bestaande emosionele ondersteuningsprogramme sluit vele moontlikhede in. Alle bestaande emosionele ondersteuningsprogramme kan ongelukkig nie hier genoem of bespreek word nie en daarom oriënteer die navorser die leser deur haar eie seleksie wat vir hierdie navorsingstudie as agtergrondinligting dien en/of aansluit by haar voorgestelde EOP:

- CASEL (“Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning”) voorsien inligting oor en is betrokke by gehaltebeheer van emosionele geletterdheidsprogramme. SEL-programme (“Social and Emotional Learning”) is beskikbaar vir skoolgaande leerders uit alle ouderdomsgroepe, maar daar is ook programme beskikbaar vir meer gespesifiseerde behoeftes. Voorbeelde is programme vir jeugdige geregtigheid (“juvenile justice settings and populations”) asook programme vir studente met gestremdhede wat dikwels voorkom (Bar-On & Parker 2000:21). Die denkraamwerke waarbinne SEL ontwikkel is, sluit aan by die teoretiese raamwerk van inklusiwiteit, en benut onder andere die sisteemteorie, sosiale leer van Bandura, teorieë oor kognitiewe ontwikkeling van Gardner, asook leer- en kinderontwikkeling van Piaget en Inhelder (soos aangehaal in Gullotta 2015:261). Hierdie SEL-intervensieprogramme word deur Bar-On en Parker (2000:21) voorgeskryf en deur bekende akademici, skrywers en navorsers soos Pianta (Virginia), Salovey (Yale), Selman (Harvard), McKeivitt (Nebraska Omaha) en Weare (Southampton) onderskryf en aanbeveel vir die ontwikkeling van EI en verwante vaardighede en vermoëns. Die belangrikheid van SEL-intervensieprogramme word deur Weissberg et al. bevestig (2015:4,5).
- RULER is ’n teoretiese benadering tot SEL waardeur die aanleer van emosionele vaardighede verskillende sisteme binne sosiale konteks betrek in die ontwikkeling van die individu (Brackett 2019; Brackett et al. 2015:22-24). Vanuit ’n sosiaal-konstruktivistiese perspektief vind daar integrasie met die akademiese skoolkurrikulum plaas (Brackett et al. 2015:22,23). Die akroniem “RULER” word in Brackett et al. (2015:22) verduidelik as “... Recognize, Understand, Label, Express, and Regulate emotions ...”. RULER integreer die aanleer van emosionele intelligensie-vaardighede vanuit ’n sosiaal-konstruktivistiese perspektief met die akademiese skoolkurrikulum (Brackett et al. 2015:22,23).
- Die SST-program (“social skills training”) is ontwikkel vir leerders met spesiale onderwysbehoefte en beklemtoon “... changing overt, observable behaviors that enable social success” (Gresham, Robichaux, York & O’Leary, soos aangehaal in Wiley & Siperstein 2015:214), maar die navorser verkies die benadering van die SEL-program met denkraamwerke wat aansluit by die teoretiese raamwerk van inklusiwiteit, die sisteemteorie en sosiale leer, omdat haar navorsing binne die raamwerk, beginsels en konteks van die inklusiewe onderwysstelsel uitgevoer word (vgl. 1.1.3.4). Sy verkies ook die SEL-benadering wat gefundeer is in sosiale konstruktivisme, met beklemtoning van die aktiewe konstruksie van kennis binne ’n sosiale konteks, die kwaliteit van verhoudinge en emosionele welstand (Brackett et al. 2015:23,26). Volgens Wiley en Siperstein (2015:214) is SEL

sterker gefundeer in 'n kognitiewe, emosionele en verhoudingsbenadering ten opsigte van uitkomstes en metodes, terwyl SST meer uitdruklik gebaseer is op die beginsels van gedragsanalise (“behavioral analysis”).

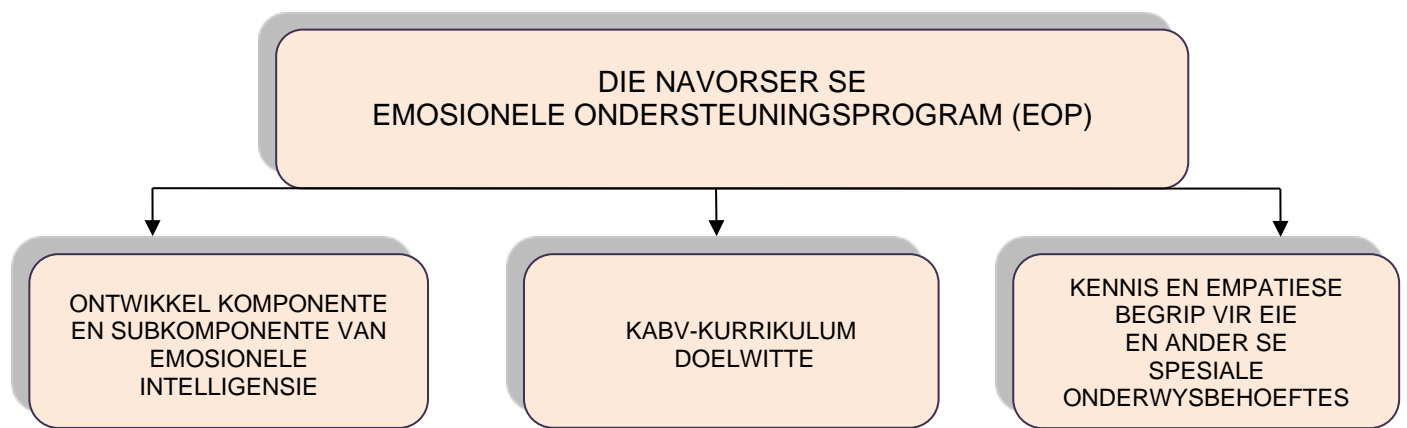
- *Lions Quest* bied 'n verskeidenheid SEL-gebaseerde programme met 'n opvoedkundige benadering tot sosiale en emosionele leer aan en programme word globaal reeds in 90 lande wêreldwyd geïmplementeer (*Lions Quest: Home* 2015). Die program *Skills for Adolescence* is geskik vir gebruik met adolessente leerders en mag hulle help om die fisieke, emosionele en sosiale uitdagings van adolessensie te hanteer: “The middle school years are the most rapid period of growth and development since infancy. *Lions Quest Skills for Adolescence* is designed to help middle school students, parents, and teachers cope with the physical, emotional, and social challenges of early adolescence. *Lions Quest Skills for Adolescence* integrates social and emotional learning, character development, drug and bullying prevention, and service-learning for positive youth development. Through a series of developmentally appropriate thematic units and lesson plans, the program helps create a school and classroom environment that promotes the positive student behaviors that lead to greater academic success” (*Lions Quest: Programs* 2015).

Die navorser gee in Hoofstukke 2 en 4 meer agtergrondinligting oor haar voorgestelde EOP wat gefundeer is in sosiale en emosionele leer en wat program-aktiwiteite van die SEL-gebaseerde program *Skills for Adolescence* insluit. In Addendum 9 word die navorser se EOP stapsgewys, volledig en volgens lesaanbiedings uiteengesit. Alle aktiwiteite in die EOP fokus op die ontwikkeling van adolessente deelnemers se EI, wat, volgens die navorser se definisie (vgl. 1.2.3), op Bar-On (2006:23) se konstruk (komponente en subkomponente) van EI berus (vgl. 2.3.3).

Die navorser gebruik die volgende by die samestelling van haar EOP (vgl. Addendum 9):

- Die kennis wat sy tydens die literatuurstudie inwin;
- Geskikte aktiwiteite uit *Skills for Adolescence*;
- Doelwitte van die Suid-Afrikaanse NKV (KABV) wat verband hou met emosionele intelligensievaardighede; en
- Spesifieke aktiwiteite wat haar deelnemers se kennis van en begrip vir hulle eie en ander se spesiale onderwysbehoefte mag uitbrei. Die navorser doen laasgenoemde met die oog daarop dat die uitbreiding van deelnemers se kennis rondom hulle eie en ander se inperkings tot meer insig en ook tot 'n meer empatiese hantering en/of ondersteuning daarvan mag lei.

Die emosionele ondersteuningsprogram wat die navorser ontwikkel en as intervensie tydens die navorsingstudie gebruik het, word in Figuur 1.2 uitgebeeld.



Figuur 1.2: Die navorsers se emosionele ondersteuningsprogram (EOP) (vgl. Addendum 9)

Die huidige Suid-Afrikaanse skoolkurrikulum, die Nasionale Kurrikulum en Assesseringsbeleidsverklaring NKV (KABV) se verklaring vir leer en onderrig, vorm die grondslag van wat beskou kan word as die kennis, vaardighede en waardes wat noodsaaklik is om te leer (DoE 2011a:4). Die navorsers herken komponente van EI in die NKV (KABV) (Donald et al. 2014:29-31; DoE 2011b:8,10), en daarom benut sy hierdie spesifieke doelwitte in haar EOP, maar sy beoog terselfdertyd om dit meer in-diepte met die deelnemers te behandel. Die ander oorweging vir die insluiting van die NKV (KABV)-kurrikulumdoelwitte in haar EOP, is die praktiese oorwegings. Die navorsingstudie geskied gedurende skoolure, en, aangesien alle leerders in die klasgroep tydens hulle (klas)periodes aan die EOP deelneem, maak dit dus vir die navorsers opvoedkundig sin dat doelwitte van die skoolkurrikulum in haar EOP reflekteer. Slegs die data van die geselekteerde deelnemers word vir die navorsingstudie gebruik, maar geen leerder in die klasgroep was uitgesluit nie. Die navorsers se gekose ingebedde, gemengdemetode-navorsingsontwerp (Figuur 4.3; vgl. 1.7.3.2) behels, volgens Cresswell (2013:281), dat die navorsers tydens haar ondersoekende en opeenvolgende data-insamelings alle inligting wat sy uit die data bekom het, kon gebruik vir verdere data-insamelings om in leerder-deelnemers se ondersteuningsbehoefte ten opsigte van hulle EI te voorsien. By implikasie kon die EOP dus tydens die empiriese komponent van die navorsing voortdurend verfyn en/of uitgebrei word.

1.3 AFBAKENING VAN DIE STUDIE

Die steekproef was verteenwoordigend van die bruin, swart en wit populasies van Suid-Afrika en van albei geslagte. Die studie was begrens deur een openbare skool vir leerders met spesiale onderwysbehoefte en een klasgroep (die PS-klas²) (vgl. 4.3) wat op werksvoorbereiding gefokus het. Al die leerder-deelnemers was adolessente leerders (15- tot 17-jaar oud) wat aan die vereistes van die navorsingstudie voldoen het.

²Ten einde vertroulikheid te verseker, is die naam van die klas verander.

Volgens die oordeel van die klasonderwyseres en ander betrokke opvoeders, het die leerder-deelnemers ook in sy/haar ouderdomsgroep (15,16 of 17-jariges) die laagste EI gehad het. Kultuur was nie as kriteria geag nie, aangesien die Bar-On-model oor 'n tydperk van 17 jaar tydens die ontwikkeling van die Bar-On-model en die meting van EI onderwerp is aan toetsing wat die model as konstant en stabiel oor tyd en oor kulture heen bevestig het. Voortgesette navorsing oor EI word wel oor verskillende kulture heen deur Bar-On (2006:16,21,22) aanbeveel.

Die spektrum van spesiale onderwysbehoefte word in hierdie navorsingstudie bepaal deur die leerder-deelnemers se primêre en sekondêre gestremdhede wat sensoriese en fisieke gestremdhede asook neurologiese ontwikkelingssteurnisse insluit (vgl. 1.2.4). Al die leerder-deelnemers was egter primêr serebraal of fisiek gestremd. Die navorsingstudie was afgebaken vir 'n tydperk van 12 maande (of 'n minimum van 20 intervensie-sessies). Die EOP is in beide voertale van die SS-skool (Afrikaans en Engels) aangebied, maar die deelnemers moes Engels magtig wees, aangesien die Bar-On EQ-i:YV-vraelyste, as voor- en nátoets, volgens die voorgeskrewe, gestandaardiseerde instruksies in Engels afgeneem is.

Die navorser het die EOP saamgestel en alle intervensie-sessies en data-insamelings by die leerder-deelnemers self hanteer. Sy het die EOP tydens skoolure aangebied in die leerders se periodes vir Lewensvaardighede soos sy met die klasonderwyseres ooreengekom het. Die EOP was aanvullend tot die skoolkurrikulum. Die EOP het 'n minimum van 20 sessies per deelnemer behels. Die leerders was volgens ouderdom in groepe ingedeel. Die navorser het twee sessies (van 45 minute elk) per week per groep vir die implementering van die ondersteuningsprogram gebruik. Die voor- en nátoetse wat individueel met leerder-deelnemers afgeneem is, het ekstra tyd in beslag geneem.

Die navorser was bewus van die etiese implikasies daarvan om navorsing te doen by die skool waar sy werksaam was en daarom het sy spesiale maatreëls getref om nie haar rol as opvoeder met dié van navorser te verwar nie.

Die navorser se spesiale maatreëls om objektiwiteit te behou, het die volgende ingesluit:

- Tydens fase 1 van data-insameling het die navorser 15- tot 17-jarige leerders wat primêr serebraal of fisiek gestremd was, uit die klaslys geïdentifiseer en hulle name neergeskryf. Die klasonderwyseres (wat die leerders se taalvaardighede beter geken het as die navorser), het uit hierdie naamlys al die leerders wat Engels magtig was as potensiële leerder-deelnemers vir die studie geïdentifiseer. Die navorser het aan die klasonderwyseres 'n vraelys vir elke potensiële leerder-deelnemer voorsien en haar versoek om dit saam met ander opvoeders betrokke by die leerder te voltooi vir sifting, as basislyninligting en meetinstrument. Soos in afdeling 1.6.2 verduidelik is, verwys die begrip “opvoeder” in hierdie proefskrif na enige persoon wat by die SS-skool as deel van die

skoolgebaseerde multidissiplinêre span funksioneer. Dit sluit die skoolsielkundige, maatskaplike werker, arbeidsterapeut, spraakterapeut, fisioterapeut en die skoolverpleegkundige in. Hulle gesamentlike poging (op een vraelys) is vir sifting gebruik. Die klasonderwyseres het dus die siftingsproses gelei, deur ander opvoeders wat by die skool betrokke was by potensiële leerder-deelnemers te nader vir die gesamentlike voltooiing van die voortoets-vraelys, en deur aan te dui watter leerders se Engelse taalvaardighede genoegsaam was vir die afneem van die EQ-i:YV-vraelys in Engels.

- Die navorser het die inligting uit hierdie vraelys gebruik om inligting oor die leerder-deelnemers se EI te verkry asook vir die seleksie van leerder-deelnemers met die laagste EI in elke ouderdomsgroep (15- tot 17-jariges). Die resultate van die voltooide voortoets-vraelys het dus die deelnemerseleksie bepaal (alhoewel die leerders die reg voorbehou het tot deelname al dan nie). Deur hierdie proses het die navorser haar eie moontlike deelname en/of manipulasie van resultate beperk.
- Die ouers van die nege leerder-deelnemers het dieselfde kwantitatiewe vraelys (as voortoets en vir basislynassessering) voltooi, maar slegs vir hulle eie kinders.
- Na afloop van die intervensieprogram en in die tweede fase van data-insameling (Tabel 4.4) het die klasonderwyseres (weer in samewerking met die ander opvoeders betrokke by die leerder-deelnemers) dieselfde gestruktureerde vraelys (as nátoets en meetinstrument) vir elkeen van die nege leerder-deelnemers voltooi. Die ouers van die nege leerder-deelnemers het ook dieselfde vraelys (as nátoets en meetinstrument) vir hulle eie kind voltooi. Die navorser het hulle perspektiewe oor die leerder-deelnemers se EI ná die leerder-deelnemers se deelname aan die EOP benodig. Hulle beoordeling van die leerders se EI met behulp van die vraelys, het moontlike bevoordeling van die navorser beperk en het die navorser in staat gestel om begin- en eindresultate met mekaar te vergelyk om sodoende (moontlike) ontwikkeling by die deelnemers te meet. Hulle het weer die vraelys in hulle eie tyd volgens die instruksies in die dekbrieff in Addendum 8 voltooi.
- Die klasonderwyseres en ander opvoeders was ook versoek om, na afloop van die intervensieprogram, 'n kort verslaggie oor hulle persepsies van die intervensieprogram te tik. Om te voorkom dat hulle dalk onjuiste positiewe verslae oor die leerders na afloop van die intervensieprogram inhandig om die navorser te "begunstig" met haar navorsing, het die navorser hulle versoek om die getikte verslaggie (sodat hulle handskrifte nie geïdentifiseer kon word nie) oor hulle persepsies anoniem in te handig. Dit is in 'n verseëelde koevert in die navorser se poshokkie geplaas.
- Die psigometriese toets het verder bygedra tot onafhanklike toetsresultate.

Die navorser beskou haar rol as opvoeder met jarelange ervaring van hierdie leerders en hulle spesiale onderwysbehoefte juis as aanvullend tot haar rol as navorser, omdat haar navorsing oor

kurrikulumaanvulling binne die natuurlike omgewing (klaskamer) plaasvind en haar onderwyservaring die navorsing verryk. Alhoewel daar ander soortgelyke skole in die omgewing (en in die provinsie) is, maak praktiese oorwegings dit vir die navorser onmoontlik om haar navorsingstudie daarheen uit te brei.

Soos reeds genoem, is die navorser voltyds werksaam by die SS-skool en, as gevolg van praktiese oorwegings, geskied haar navorsing gedurende skoolure. Die voedingsareas van die SS-skool is wyer as dié van gewone openbare skole en gevolglik maak heelwat SS-skoolleerders van skool- en privaat busvervoer gebruik. Skoolbusse vertrek direk ná skoolure op hulle onderskeie roetes en daarom is leerders nie noodwendig na-(skool)ure vir 'n intervensieprogram beskikbaar nie. Hierdie tendens kom by die meeste spesiale skole voor.

1.4 PROBLEEMSTELLING

Die voorafgaande argumente kulmineer in die stelling van die navorsingvraag en word gevolg deur sekondêre navorsingsvrae wat die navorser in staat gestel het om antwoorde op die navorsingsprobleem te vind.

1.4.1 Navorsingsvraag

Wat is die effek van 'n emosionele ondersteuningsprogram op die emosionele intelligensie van adolessente leerders met spesiale onderwysbehoefte? (Die woord "effek" word as 'n sinoniem vir *uitwerking* gebruik en moet nie met effektiwiteit-studies verwar word nie.)

1.4.2 Sekondêre navorsingsvrae

- Watter aspekte word in die kontrole-vraelys (die siftingstoets vir die klasonderwyseres en ander opvoeders) ingesluit om as sifting te dien vir die insluiting van moontlike leerder-deelnemers ten opsigte van 'n lae emosionele intelligensie?
- Wat is die spesiale onderwysbehoefte van die leerder-deelnemers?
- Watter aktiwiteite word in die EOP (as intervensieprogram vir die ontwikkeling van EI-vaardighede) ingesluit?
- Tot watter mate (indien enige) het leerders met spesiale onderwysbehoefte meer empatie met hul eie en met ander se spesiale onderwysbehoefte ontwikkel?
- Wat is die deelnemers se individuele persepsies oor hul eie en ander se emosies?
- Watter komponente en subkomponente van EI het tydens die navorsingstudie by die deelnemers verbeter, verswak of dieselfde gebly?

1.5 DOELSTELLINGS VAN DIE STUDIE

Ten einde beslag aan die probleemstelling te gee, is algemene en spesifieke doelstellings geformuleer, soos hieronder uiteengesit.

1.5.1 Algemene doelstelling

Die algemene doelstelling van die navorsingstudie is om vas te stel wat die effek van 'n emosionele ondersteuningsprogram op die emosionele intelligensie van adolessente leerders met spesiale onderwysbehoefte is.

1.5.2 Spesifieke doelstellings

Aangesien die algemene doelstelling van hierdie navorsingstudie is om die effek van 'n emosionele ondersteuningsprogram op adolessente leerders met spesiale onderwysbehoefte se emosionele intelligensie te ondersoek, is die navorser se spesifieke doelstellings om tydens die literatuur- en empiriese studie antwoorde op die sekondêre navorsingsvrae te vind en spesifieke inligting te bekom oor:

1.5.2.1 *Ontwikkeling van die EOP*

- Die aard, oorsprong en ontwikkeling van emosionele intelligensie;
- Die benuttingswaarde van emosionele intelligensie;
- Verskillende benaderings tot en konseptualiserings van die konstruksie van emosionele intelligensie; en
- Bestaande emosionele ondersteuningsprogramme, sodat die navorser die nodige agtergrondinligting het wanneer sy haar EOP saamstel;

1.5.2.2 *Implementering en evaluering van die EOP*

- Adolessensie;
- Die spesiale onderwysbehoefte van die deelnemers aan die navorsingstudie; en
- Die mate waartoe die EI van adolessente leerders met spesiale onderwysbehoefte deur intervensie gefasiliteer kan word (of nie) deur, onder andere, voor- en nátoetsresultate, as begin- en eindresultate, met mekaar te vergelyk om ontwikkeling (indien enige) by die deelnemers te meet. Hierdie gemengdemetode-benadering van data-insameling, -hantering en -analise word later in Hoofstukke 1 en 4 uiteengesit en verduidelik (vgl. 1.7.4 –1.7.6; 4.6).

1.6 BEGRIPSVERKLARING

1.6.1 Adolessensie

“The word **adolescence** comes from the Latin verb *adolescere*, which means ‘to grow’ or ‘to grow maturity’.

It is defined as a period of growth between childhood and adulthood. People disagree about when it begins and ends, especially because the period has been prolonged in Western culture. Adolescence is generally considered an intermediate stage between childhood and adulthood. The transition from one stage to the other is gradual and uncertain, and the time span is not the same for every person, but most adolescents eventually become mature adults. In this sense, adolescence is likened to a bridge between childhood and adulthood over which individuals must pass before they take their places as mature, responsible, creative adults” (Rice 1996:3).

Anna Freud beskryf adolessensie as: “... a period of internal conflict, psychic disequilibrium, and erratic behavior” (Rice 1996:32). Vroeë adolessensie is ’n ontwikkelings stadium tussen kindwees en volwassenheid en om aan die eise van hierdie ontwikkelings stadium te voldoen, is EI van kardinale belang (Gouws & Kruger 1994:3; Conger 1991:30). Middel-kinderjare eindig wanneer puberteit rondom 12-jarige ouderdom begin en adolessensie strek vanaf puberteit tot die individu begin werk en redelik onafhanklik van sy/haar ouers kan funksioneer (Plug, Louw, Gouws & Meyer, soos aangehaal in Erasmus 2007:7).

Shaffer en Kipp (2014:7) is van mening dat kultuur en individuele verskille die aanvangs ouderdom van adolessensie laat wissel. Volgens hulle lei adolessensie die aanvaarding van volwasse verantwoordelikhede in. Die ouderdomme van adolessente word deur Shaffer en Kipp by benadering aangedui vanaf 12 tot 20 jaar, maar dit mag, volgens hulle, van persoon-tot-persoon verskil (Shaffer & Kipp 2014:7). Volgens Wild en Swartz (2012:204) strek adolessensie, met kultuurinvloede in ag geneem, van ongeveer 11 of 12 tot 21 jaar. Hulle onderskei tussen:

- Vroeë adolessensie (van ongeveer 11 of 12 tot 14 jaar);
- Middel-adolessensie (van ongeveer 15 tot 17 jaar); en
- Laat-adolessensie (van ongeveer 18 tot 21 jaar).

Shaffer en Kipp (2014:187) verduidelik adolessensie as die tyd wanneer vinnige liggaamlike groei en ontwikkeling plaasvind, geslagskenmerke verskyn en geslagsrypheid bereik word. Montemayor, Adams en Gullota (soos aangehaal in Laker 2001:10) erken, soos al bogenoemde skrywers, dat kronologiese ouderdom aanduidend van adolessensie is, maar definieer adolessensie ook aan die hand van die individu se kognitiewe en morele ontwikkeling, integrasie van die selfkonsep en ander psigologiese faktore, terwyl Du Plessis daarop wys dat adolessensie by leerders met liggaamlike gestremdhede veel langer duur aangesien kronologiese ouderdom nie altyd verband hou met sosiale, emosionele en fisieke gereedheid nie (soos aangehaal in Laker 2001:10).

Vir die doeleindes van hierdie studie verwys die begrip “adolesent” na ’n leerder met of sonder spesiale onderwysbehoefte tussen die ouderdomme van 11 en 20 jaar, oftewel in adolessensie.

1.6.2 Opvoeder

In hierdie dokument verwys die begrip “opvoeder” na enige van die volgende persone wat by die SS-skool as deel van die skoolgebaseerde multidissiplinêre span funksioneer: die skoolsielkundige, maatskaplike werker, arbeids-, spraak- of fisioterapeut asook die skoolverpleegkundige.

1.6.3 Selfkonsep

Vir die doeleindes van hierdie studie verwys die begrip “selfkonsep” na ’n individu se persepsies van hom-/haarself in verhouding tot belangrike aspekte in sy/haar lewe. Hierdie persepsies gee volgens Piers aanleiding tot selfevaluerende houdings en mag gedrag motiveer en rig (Piers, soos aangehaal in Laker 2001:13; Rice 1996:182). Die individu se selfkonsep hou verband met sy/haar persepsie van ander se optrede teenoor hulle, saam met selfpersepsie: “Self-esteem is the evaluative aspect of self-concept: what we think of ourselves, or how we judge ourselves” (Johnston & Nahmad-Williams 2009:87); “Self-esteem has been called the ‘survival of the soul’” (Rice 1996:185).

1.6.4 Emosionele ondersteuningsprogram (EOP)

Vir die doeleindes van hierdie studie verwys die begrip “emosionele ondersteuningsprogram” of “EOP” na ’n intervensieprogram waaraan adolessente leerders individueel of in groepsverband blootgestel kan word met die primêre doelstelling om hul EI-vaardighede te ontwikkel.

1.6.5 Fasilitering

Moore en Rapmund (2002) identifiseer in Bouwer (2007:11) vier elemente wat nodig is vir effektiewe fasilitering. Volgens hulle is dit die volgende:

- Beide die fasiliteerder en die deelnemers bring bepaalde sterk- en swakpunte na die fasiliteringsessie. Die fasiliteerder moet dit in gedagte hou wanneer hy/sy die fasiliteringsituasie betree.
- Die fasiliteerder moet ’n gunstige atmosfeer skep waarbinne beide die fasiliteerder en die deelnemers veilig sal voel en waar alle partye die reëls ten opsigte van aanvaarbare gedrag, nakom. Beide die fasiliteerder en die deelnemers moet verantwoordelikheid aanvaar wat die uitkomste van die proses aanbetref.
- ’n Goeie fasiliteerder gebruik gespreksvoering om die deelnemers beter te leer ken en om inligting te bekom, maar is deurgaans ook ’n goeie luisteraar wat nie net hoor wat die deelnemers sê nie, maar ook fokus op dit wat nie gesê word nie.

- 'n Goeie fasiliteerder gee 'n duidelike definiëring van sy/haar rol as fasiliteerder aan die deelnemers deur, sodat hulle dit binne konteks kan verstaan.

Vir die doeleindes van hierdie studie verwys die begrip “fasilitering” na die bystand en hulp wat verleen word om 'n taak vir ander te vergemaklik. 'n Taak of handeling kan ook toenemend vergemaklik word deur inoefening.

1.7 NAVORSINGSMETODOLOGIE

1.7.1 Teoretiese raamwerk van die studie

Volgens Thomas en Coatwala (2012:107) asook Henning, Van Rensburg en Smit (soos aangehaal in Coetzee 2011:10), plaas die teoretiese raamwerk die navorsingstudie binne 'n bepaalde kennisraamwerk, definieer dit die navorsingsprobleem, en anker dit die navorsingstudie in die literatuur. Hieruit word die motivering vir die navorsingstudie sowel as die navorsingsvrae geformuleer, en Mouton (2001:188) wys op die direkte verband tussen die teoretiese raamwerk en die doelstellings van die navorsingstudie (vgl. 1.5). Die teoretiese raamwerk waarop hierdie navorsingstudie gebaseer is, is Bar-On se konstruk van EI (vgl. 1.2.3), wat in Hoofstuk 2 in detail bespreek word.

1.7.2 Navorsingsparadigma

Voordat daar op 'n navorsingsontwerp besluit word, is dit belangrik om 'n navorsingsparadigma te kies, want die navorsingsparadigma beïnvloed die keuse van die navorsingsontwerp, navorsingstrategie, metodes van data-insameling en -analise asook die keuse van deelnemers. Hierdie studie word vanuit 'n konstruksionistiese navorsingsparadigma (in kombinasie met interpretivisme) onderneem (Creswell 2014:8,19). Denzin en Lincoln (2005, soos aangehaal in Coetzee 2011:12) beskou en beskryf 'n paradigma as 'n sisteem van denkpatrone en interafhanklike praktyke wat vir die navorser definieer wat die aard van die ondersoek volgens die volgende drie dimensies is, naamlik: ontologie, epistemologie en die metodologie (vgl. 4.2). Die navorsingsparadigma verskaf rigting aan die aksie wat die navorser tydens die studie sal onderneem (Thomas & Coatwala 2012:64; Mouton 2001:46). Die ontologie (oftewel werklikheidsbeskouing) van hierdie konstruksionisties-interpretivistiese benadering spesifiseer dat elke individu se ervaring uniek en subjektief is, en omdat daar meervoudige werklikhede bestaan, verkies die navorser om 'n verskeidenheid data-insamelingsmetodes te gebruik om hierdie werklikhede te verstaan (Thomas & Coatwala 2012:71; Koch 2010:10). Konstruksionistiese denke verskuif die klem van universele denke na die individu s'n (Ackermann 2001): “... construct your own ...”; “... constructionism boils down to demanding that everything be understood by being constructed” (Papert & Harel 1991).

Konstruksionisme en konstruktivisme deel sekere gesigpunte oor leer "... 'building knowledge structures' irrespective of the circumstances of learning", maar vanuit die konstruksionistiese gesigpunt geskied effektiewe leer "... by making (as opposed to using) ..." (Papert & Harel 1991). Papert en Harel brei hierop uit: "... this happens especially felicitously in a context where the learner is consciously engaged in constructing a public entity, whether it's a sand castle on the beach or a theory of the universe" (Papert & Harel 1991). Konstruksionisme beklemtoon die sosiale konteks van leer, terwyl konstruktivisme eerder die individu in die sosiale konteks van leer beklemtoon.

Die rede waarom die navorser die konstruksionisties-interpretivistiese navorsingstradisie verkies, spruit, volgens Thomas en Coatwala (2012:69) en Koch (2010:10), uit die doel van haar navorsingstudie, naamlik om sin te maak van die fenomeen (die effek van 'n EOP op die EI van adolessente leerders met spesiale onderwysbehoefes) soos dit vanuit die deelnemers se perspektiewe en sosiale konteks gekonstrueer kan word. Die navorser integreer 'n konstruksionistiese paradigma met die baie realiteite van konstruktivisme, om haar begrip van die fenomeen te verdiep (Ackermann 2001), want die konstruksionistiese paradigma vestig die navorser se aandag op die verskeidenheid wyses waarop haar leerder-deelnemers met hulleself en met mekaar betrokke raak tydens aktiwiteite. Volgens Ackermann is Papert se konstruksionistiese kennisverwerwing sterker gegrond in die konteks en meer pragmaties as Piaget se konstruktivisme of Vygotsky se sosio-konstruktivisme (Ackermann 2001). "And in some domains those who play alike think alike. Those who like to play with images of structures emerging from their own chaos, lifting themselves by their own bootstraps, are very likely predisposed to constructionism" (Papert & Harel 1991).

Volgens Bouwer (2007:40) en Coetzee (2011:12) definieer epistemologie die aard van die verhouding tussen die navorser, die deelnemers en die kennis wat gekonstrueer word. Die konstruktivistiese epistemologie berus op die aanname dat kennis aktief gekonstrueer word deur individue (en nie net oorgedra word nie) (Donald et al., soos aangehaal in Koch 2010:10; McMillan & Schumacher 2006:315). Volgens Bouwer (2007:41) en Creswell (2014:8) is 'n konstruktivistiese epistemologie in kombinasie met interpretivisme (as die verstaan en interpreteer van realiteite) 'n goeie keuse om 'n empatiese begrip vir die deelnemers se ervarings binne konteks te ontwikkel, want konstruktivisme is gebaseer op die aanname dat daar nie net een realiteit is nie, maar veelvuldige realiteite (Thomas & Coatwala 2012:77; Johnston & Nahmad-Williams 2009:123). "The researcher's intent is to make sense of (or interpret) the meanings others have about the world" (Creswell 2014:8).

Die metodologie verduidelik die wyse waarop die navorser te werk gaan om die kennis te bekom (Coetzee 2011:12).

1.7.3 Navorsingsontwerp

1.7.3.1 *Gevalllestudie-ontwerp*

Vir die doeleindes van die empiriese ondersoek, is data by die SS-skool ingesamel deur 'n gemengdemetode-navorsingsontwerp met beide kwalitatiewe en kwantitatiewe komponente, te gebruik, sodat die navorser begrip vir die deelnemers se ervarings binne konteks kon ontwikkel. Die navorser het 'n interaktiewe gevallestudie-ontwerp (vgl. 4.4) verkies, omdat die ondersoek op een fenomeen fokus en omdat 'n gevallestudie-ontwerp, volgens Santrock (2014:31), Stake en Yin (soos aangehaal in Creswell 2014:14), Thomas en Coatwala (2012:77), Hofstee (2009:123), asook McMillan en Schumacher (2006:26), 'n geskikte navorsingsontwerp is om in navorsing te gebruik waar een fenomeen in diepte verstaan moet word. Stake (soos aangehaal in Bouwer 2007:45), meld dat 'n gevallestudie-ontwerp die ontwikkelende aard van kwalitatiewe navorsing beklemtoon, deurdat beide die proses én die produk van die ondersoek verken word. 'n Gevallestudie-ontwerp verleen aan die navorser toegang tot die leefwêreld van die deelnemers (Bouwer 2007:45). Die vertrouensverhouding tussen die navorser en die deelnemers bied geleentheid om in-diepte insig te bekom. Die navorser is bewus van potensiële uitdagings van 'n gevallestudie-ontwerp en sy verduidelik dit as volg aan die leser:

- Die navorser se eie vooroordele en aannames (wat sy beperk deur tydens die studie bewus te bly van die moontlike invloed van haar vooroordele en aannames). Sy reflekteer daaroor in haar navorsersdagboek;
- Die beperkte omvang van hierdie navorsingstudie, weens die feit dat slegs nege leerders aan die studie deelneem, maar aangesien die navorser se konstruktionisties-interpretivistiese paradigma benadering in-diepte insig oor die fenomeen impliseer, beperk dit die moontlike implikasies van hierdie uitdaging; en
- Die feit dat die resultate wat tydens die ondersoek verkry is, nie veralgemeen kan word nie (Hofstee 2009:123; Bouwer 2007:45), want die nege deelnemers aan hierdie studie is nie verteenwoordigend van die hele populasie van adolessente leerders met spesiale onderwysbehoefte nie.

1.7.3.2 *Gemengdemetode-navorsingsontwerp*

Die navorser kies 'n gemengdemetode-navorsingsontwerp omdat sy, soos Creswell (2003:281) voorstel, beide die doel van haar studie en die praktiese oorwegings in gedagte hou. Soos McMillan en Schumacher (2006:315) voorstel, gebruik die navorser beide kwalitatiewe en kwantitatiewe komponente, om in-diepte begrip vir haar deelnemers se ervarings binne konteks te ontwikkel. Creswell (2013:281) voorsien dat die ondersoekend-opeenvolgende gemengdemetode-navorsingsontwerp daartoe mag bydra dat die navorser die spesifieke fenomeen vanuit elke deelnemer se perspektief verstaan (McMillan & Schumacher, soos aangehaal in Bouwer 2007:42; vgl. 4.4), en dat dié perspektiewe (wat sy uit haar kwalitatiewe data-

insamelings verkry) vir die navorser 'n beter begrip oor die kwantitatiewe data mag gee. Alle daaropvolgende data-insamelings bou direk voort op die resultate van die aanvanklike data-insamelings (Cresswell 2013:281).

Soos uitgebeeld in Tabel 4.1 en Figuur 4.1, het die navorser verkies om die navorsingsprobleem vanuit 'n ingebedde, gemengdemetode-navorsingsontwerp, met 'n ondersoekend-opeenvolgende strategie te ondersoek. Sy het die volgende in ag geneem by haar seleksie:

- *Ontwikkeling:* Volgens Onwuegbuzie en Collins (2007:291,292) is 'n ingebedde, ondersoekend-opeenvolgende gemengdemetode navorsingsontwerp baie geskik vir gebruik wanneer 'n navorser moontlike ontwikkeling by deelnemers wil bepaal.
- *Navorsingsprobleem en die doel van die navorsingstudie:* Die navorser het haar navorsingsprobleem en die doel van die navorsingstudie geïdentifiseer voordat sy die navorsingsontwerp gekies het, want, soos Onwuegbuzie en Collins (2007:291,292) aandui, was sy van mening dat die navorsingsprobleem (vgl. 1.4) en die doel van die navorsingstudie (vgl. 1.5.1) die seleksie van die navorsingsontwerp bepaal.
- *Kwalitatiewe en kwantitatiewe metodes en paradigma-eienskappe:* 'n Ingebedde, gemengdemetode-navorsingsontwerp impliseer die vermenging van beide kwalitatiewe en kwantitatiewe metodes en paradigma-eienskappe (Creswell 2014:14,217; Creswell & Plano Clark 2011:4,91; Onwuegbuzie & Johnson 2006:51) wat moontlik vir die navorsingstudie van waarde mag wees.
- *Perspektiewe:* Die vermenging van kwalitatiewe en kwantitatiewe komponente mag moontlik daartoe bydra dat die spesifieke fenomeen vanuit verskillende deelnemers se perspektiewe verstaan word (Creswell 2013:281; Creswell & Plano Clark 2011:8,151).
- *Integrasie van resultate:* Die navorser se ingebedde, gemengdemetode navorsingsontwerp (die een is binne die ander ingesluit) laat toe dat toetsresultate geïntegreer en moontlike verbande geïdentifiseer word.
- *Spesifieke gewig:* Die ingebedde, gemengdemetode-navorsingsontwerp laat toe dat 'n spesifieke gewig aan die twee verskillende komponente (kwalitatief en kwantitatief) toegeken word. Die navorser se gekose ingebedde, gemengdemetode-navorsingsontwerp laat toe dat die groter kwalitatiewe komponent die kleiner kwantitatiewe komponent insluit (Creswell 2014:227-230; Creswell & Plano Clark 2011:67,68; Onwuegbuzie & Collins 2007:282,292).

Die kwalitatiewe komponent van die navorser se gemengdemetode-navorsingsontwerp sluit collage-aktiwiteit en metafoor-onderhoud asook observasie in. Hierdie kwalitatiewe komponent word deur 'n kleiner kwantitatiewe komponent (wat gestruktureerde vraelyste, as basislynassessering en meetinstrument insluit) ondersteun. Data is tydens die empiriese navorsing as voor- en nátoetse in twee fases ingesamel (Tabel 4.3 en 4.4; vgl. 1.3; 4.6). Dit het die toetsresultate verhelder en uitgebrei.

1.7.3.3 Seleksie-kriteria en deelnemers

Leerder-deelnemers:

- Soos reeds genoem, was die steekproef verteenwoordigend van die bruin, swart en wit populasies van Suid-Afrika en van albei geslagte. Die nege leerder-deelnemers was ingeskrewe leerders by die SS-skool (middel-adolessente leerders in die PS-klas – drie uit elke ouderdomsgroep van 15 tot 17 jaar). Alle leerder-deelnemers was primêr serebraal of fisiek gestremd, het aan die vereistes van die navorsingstudie voldoen, en was, volgens die oordeel van die klasonderwyseres en ander betrokke opvoeders, een van die drie leerders wat in sy/haar ouderdomsgroep die laagste emosionele intelligensie gehad het (vgl. 1.3).

Opvoeders:

- Ander opvoeders wat gekies is om as deelnemers aan die studie deel te neem, was by die SS-skool by hierdie leerders betrokke as deel van die skoolgebaseerde multidissiplinêre span (vgl. 1.6.2). Nadat die konstruk EI aan hulle verduidelik was, het die klasonderwyseres en hierdie ander opvoeders die navorsers se gestruktureerde voortoets-vraelys vir sifting en basislyninligting gesamentlik voltooi (Tabel 4.3). Die navorsers het die inligting wat sy uit hierdie voortoets-vraelys gekry het, gebruik om potensiële leerder-deelnemers volgens hulle EI en ouderdomsgroep te orden. Na afloop van die intervensieprogram en in die tweede fase van data-insameling (Tabel 4.4) het die klasonderwyseres (weer in samewerking met die ander opvoeders betrokke by die leerder-deelnemers) die gestruktureerde vraelys (as nátoets en meetinstrument) vir elkeen van die nege leerder-deelnemers voltooi. Soos reeds genoem, is die klasonderwyseres en ander opvoeders ook versoek om, na afloop van die intervensieprogram, 'n kort, getikte anonieme verslaggie oor hulle persepsies van die intervensieprogram in 'n verseëelde koevert in die navorsers se poshokkie te plaas (vgl. 1.3).

Ouers:

- Ouers wat gekies is om as deelnemers aan die studie deel te neem, was die ouers van die nege leerders wat as leerder-deelnemers aan die studie deelgeneem het. Nadat die konstruk EI aan die ouers verduidelik is, is hulle gevra om hulle waarnemings rondom hulle kinders se EI met die navorsers te deel deur middel van vraelys wat as voor- en nátoets voltooi is. Die ouers se onafhanklike beoordeling van hulle eie kinders se EI voor en na hulle deelname aan die EOP, het aan die navorsers inligting oor leerder-deelnemers se EI (vanuit die ouers se perspektief) gebied (Tabel 4.3; 4.4; vgl. 1.3; 4.6.2.1).

1.7.4 Data-insamelings

Creswell (2014:14) verduidelik die gemengdemetode-benadering tot data-insameling as volg: “[The] mixed methods [approach] involves combining or integration of qualitative and quantitative research and data in a research study.” Ritchie en Lewis (soos aangehaal in Bouwer 2007:42) ondersteun die navorser se gebruik van ’n gemengdemetode-benadering ten opsigte van data-insameling, omdat die studie van so ’n aard is dat die gemengdemetode-benadering tot die uitbreiding van bestaande kennis rondom die fenomeen mag lei. Aangesien die navorser se veelmetodestrategie en haar gemengdemetode-benadering tot data-insameling in hierdie studie tot die insameling van verskillende tipes data lei, maak die navorser die aanname dat dit tot voordeel van die studie mag wees (Creswell 2014:185; vgl. 1.7.3.2; 4.6).

1.7.4.1 Kwalitatiewe data-insamelingsmetodes

Kwalitatiewe data-insamelingsmetodes behels interaktiewe strategieë (McMillan & Schumacher 2006:26), want kwalitatiewe navorsing “... het ten doel om ’n spesifieke fenomeen te verstaan vanuit die deelnemer se perspektief” (McMillan & Schumacher, soos aangehaal in Bouwer 2007:42). Blumer verduidelik dit in Thomas & Coatwala (2012:63) verder: “The purpose of qualitative research is to move towards a clearer understanding of how one’s problem is to be posed, to learn what are the appropriate data, to develop ideas of what are the significant lines of relation and to evolve one’s conceptual tools in the light of what one is learning about the area of life.”

- Kwalitatiewe projeksies (collage-aktiwiteit en metafoor-onderhoud) is as voor- en nátoetse gebruik om inligting oor die deelnemers se EI te verkry (Cohen, Manion & Morrison, soos aangehaal in Bouwer 2007:13; vgl. 4.6.2.2; 4.6.2.4). Die komponente en subkomponente van EI wat nagevors is, is gegrond op Bar-On se verduideliking van EI (vgl. 1.2.3; 2.3). Dit is die individu se algemene gemoedstoestand, aanpassingsvermoë, bestuur en beheer van spanningsdruk, tesame met inter- en intrapersonlike aspekte van intelligensie. Vanuit die deelnemers se perspektiewe het die navorser insig en begrip in die navorsingsprobleem verkry toe sy elke deelnemer se voor- en nátoetsresultate individueel vergelyk het om die ontwikkeling van EI (indien enige) by elke deelnemer te bepaal. Die navorser se gekose gemengdemetode-navorsingsontwerp en veelmetodestrategie het haar in staat gestel om data te verifieer en uit te brei.
- Die navorser het deurlopend gedurende die navorsingsproses observasie van die leerder-deelnemers gedoen. Die intervensieprogram (die voorgestelde EOP) wat weekliks gedurende skoolure aangebied is, het aan die navorser genoegsame geleenthede gebied vir observasie, persoonlike betrokkenheid, refleksie, en vir die maak van veld- en prosesnotas. Deur veld- en prosesnotas te gebruik, kon die navorser haar persoonlike refleksies en observasies in haar navorsersdagboek noteer. Die navorser se persoonlike refleksies en observasies het deel gevorm van die kwalitatiewe navorsingsproses en kon die navorser se insig en begrip vir die deelnemers se persepsies van die relevante fenomeen,

verhelder (Creswell 2014:190; Santrock 2014:29). Shaffer en Kipp (2014:14) beskou observasie as die direkte waarneming (versus navraag daaromtrent) van die deelnemer se gedrag. Walton steun Shaffer en Kipp se siening dat observasie belangrike nie-verbale inligting verskaf, omdat nie-verbale kommunikasie dikwels ware emosies en bedoelinge weergee. “When we interact with others, we continuously give and receive wordless signals. All of our nonverbal behaviours – the expression on our faces, the gestures we make, the way we sit, how fast or how loud we talk, how close we stand, how much eye contact we make – send strong messages. These messages don’t stop when you stop speaking either. Even when you’re silent, you’re still communicating nonverbally” (Walton 2012:108,109).

Die navorser het self sentraal gestaan in die kwalitatiewe navorsingsproses (“... researcher as key instrument ...” (Creswell 2014:64,185):

- Sy stel self die EOP wat as intervensie gebruik word, saam;
- Sy stel self 'n gestruktureerde vraelys op;
- Sy hanteer alle intervensie-sessies met haar leerder-deelnemers; en
- Sy samel alle data self in.

1.7.4.2 Kwantitatiewe data-insamelingsmetodes

Die kwantitatiewe metodes van data-insameling wat in hierdie studie gebruik word, is vraelyste. Volgens Shaffer en Kipp (2014:12) bied gestruktureerde vraelyste die voordeel dat alle deelnemers dieselfde vrae in dieselfde volgorde moet beantwoord, sodat die deelnemers se antwoorde uiteindelik ook met mekaar s'n vergelyk kan word. Die vraelyste wat in hierdie navorsingstudie gebruik word, is:

- Die Bar-On EQ-i:YV (vgl. 4.6.2.3) wat as voor- en nátoets gebruik is om inligting oor die deelnemers se EI te verkry. Die Bar-On EQ-i:YV is 'n gestandaardiseerde meetinstrument en selfevalueringsvraelys wat individueel deur die deelnemers beantwoord en/of voltooi is, bestaande uit 60 items met 'n *Likert-styl*-keuseformaat: “baie selde waar van my”; “selde waar van my”; “dikwels waar van my”; en “baie dikwels waar van my”. Bar-On se model van emosionele en sosiale intelligensie vorm die teoretiese basis van die EQ-i:YV (Bar-On & Parker 2000:1). “The use of self-report questionnaires as a means of measuring psychological characteristics grows out of the simple assumption that the best way of finding out about an individual is to ask them direct questions” (Hammond 2006:186). Die vraelysitems fokus hoofsaaklik op die bewustelike selfpersepsies en selfevaluerende eienskappe en gedrag wat verband hou met Bar-On se konstruk van EI (vgl. 1.2.3). Elkeen van die vyf komponente bestaan uit 'n aantal subkomponente wat verwant is aan EI.

- 'n Gestruktureerde vraelys, wat deur die navorser self opgestel is om inligting oor die deelnemers se EI by die leerder-deelnemers se ouers, klasonderwyseres en ander betrokke opvoeders te verkry (vgl. 4.6.2.1).

Alhoewel vraelyste (as kwantitatiewe meetinstrumente) by die data-insamelingstegnieke ingesluit is, het die navorser deurgaans gepoog om die deelnemers se waarnemings ook in woorde weer te gee, eerder as om dit slegs in terme van syfers uit te druk (vgl. 4.6.3.1).

1.7.5 Die hantering van data

Die navorser kies 'n gemengdemetode-benadering ten opsigte van haar data-insameling en -analise om 'n in-diepte begrip van die deelnemers se perspektiewe te verkry en sodoende bestaande kennis oor die fenomeen uit te brei (McMillan & Schumacher 2006:340). Hierdie gemengdemetode-navorsingsontwerp en veelmetodestrategie werk betroubaarheid in die hand, want die navorser gebruik verskillende navorsingsinstrumente (beide kwalitatief en kwantitatief) in twee fases as voor- en nátoetse om navorsingsresultate te bevestig (of te weerspreek). Die gebruik van verskillende navorsingsinstrumente mag beteken dat data geverifieer en uitgebrei word (vgl. 4.6; 4.7).

- Beide kwalitatiewe en kwantitatiewe data, as voor- en nátoetse, is in die leerder-deelnemers se natuurlike omgewing, naamlik die SS-skool, deur die navorser self ingesamel.
- Beide kwalitatiewe en kwantitatiewe basislyninligting wat die navorser bekom, stel haar in staat om begin- en eindresultate met mekaar te vergelyk en om ontwikkeling by die deelnemers te meet.
- Die kwalitatiewe data-insamelingsproses is nie staties nie en dit moedig die navorser aan om data in te samel, daarvoor te reflekteer, gapings (indien enige) te identifiseer en dan weer vir verdere data-insameling te beplan (Creswell 2014:186).
- Leerder-deelnemers het die navorser se interpretasies nagegaan om te verseker dat dit 'n akkurate weergawe van hulle response was (deelnemerhersiening) (Creswell 2014:186).
- Kwalitatiewe meetinstrumente se bevindinge word hoofsaaklik in woorde weergegee.
- Kwantitatiewe meetinstrumente se bevindinge word, waar moontlik, ook in woorde weergegee, eerder as om dit slegs in terme van syfers uit te druk.
- Die *Bar-On Emotional Quotient Inventory: Youth Version* (EQ-i:YV)-vraelyste word volgens die voorgeskrewe, gestandaardiseerde instruksies nagesien. Die EQ-i:YV se voor- en nátoetsresultate dien as basislynassessering en meetinstrument om ander data-insamelingsinstrumente se toetsresultate te verhelder en uit te brei.
- Die gestruktureerde vraelys mag, as onderskeidelik siftingstoets, basislynassessering en meetinstrument, goeie inligting verskaf vir die seleksie van leerder-deelnemers met die laagste EI in hulle ouderdomsgroep en mag ook die toetsresultate verhelder en uitbrei.

- Die bestudering van die leerder-deelnemers se skool- en klasverslae mag vir die navorser 'n dieper begrip vir die deelnemers se response gee.

1.7.6 Data-analise

Terre Blanche en Durrheim verduidelik in Koch (2010:12) dat die doel van data-analise is om inligting (bekom uit die data) te verwerk tot 'n antwoord op die navorsingsvraag, en daarom hou die navorser deurentyd die doelwit van die navorsing in gedagte, terwyl sy na inligting soek wat vir die navorsingstudie van waarde kan wees. Die navorser se gemengdemetode-benadering en veelmetodestrategie ten opsigte van data-insameling en -analise ondersteun haar gemengdemetode-navorsingsontwerp en werk betroubaarheid in die hand, omdat die gebruik van verskillende navorsingsinstrumente dit moontlik maak dat data geverifieer en uitgebrei kan word. Alhoewel die navorser opeenvolgend kwantitatiewe en kwalitatiewe data insamel, ontleed sy die data onafhanklik, maar sy vergelyk wel die resultate en gebruik uiteindelik alle inligting ingewin gesamentlik vir haar algehele interpretasie (vgl. 4.7; 4.6).

Die kwalitatiewe navorsingskomponent en tegnieke wat die navorser tydens die empiriese studie gebruik, stel haar in staat om 'n dieper en meer menslike begrip vir die resultate wat bevind is, te verkry (Creswell 2014:19). As konstruktivistiese navorser ("... understanding rather than knowledge ...") (Johnston & Nahmad-Williams 2009:53), is die navorser se kwalitatiewe data-analise hoofsaaklik 'n subjektiewe, induktiewe proses, en daarom is data in verskillende kategorieë georganiseer om temas en subtemas (ten opsigte van EI-vaardighede) tussen die kategorieë deur middel van 'n deduktiewe data-analise te identifiseer (Creswell 2014:186; Coetzee 2011:82; Bouwer 2007:12).

Kwalitatiewe data-analise is egter ook 'n eklektiese proses en daarom is die hoofdoel vir die navorser om 'n geheelbeeld te verkry (Creswell 2014:186). Sy het deurentyd eienskappe tydens data-analise getabuleer en, soos Charmaz in Koch voorstel (2010:12), deurentyd daarvan bewus gebly dat haar perspektief slegs een siening van baie verteenwoordig.

Die kwantitatiewe navorsingskomponent van die studie verwys na die resultate van die Bar-On EQ-i:YV tesame met die resultate van die navorser se eie vraelyste wat beide as voor- en nátoetse gedoen is en 'n integrerende deel van die navorsingsproses uitmaak. Die EQ-i:YV-vraelyste word volgens die voorgeskrewe, gestandaardiseerde instruksies nagesien en geïnterpreteer. Die navorser het die data wat sy uit die Bar-On EQ-i:YV en haar eie vraelyste verkry het, nie in isolasie geïnterpreteer nie, maar dit gebruik om die resultate van haar kwalitatief-gegenereerde data te verhelder (Creswell 2014:19; Bouwer 2007:12). Die twee tipes kwantitatiewe vraelyste verskaf goeie inligting oor die leerder-deelnemers se EI wat die navorser kon gebruik as bykomende inligting vir die identifisering van temas ten opsigte van EI-vaardighede.

1.7.7 Navorsingsetiek

Creswell (2014:92) het 'n sterk opinie oor die belangrikheid van navorsingsetiek en hy stel voor dat dit 'n baie hoër prioriteit in navorsingstudies moet geniet. Die navorser onderskryf sy opinie saam met De Vos, Strydom, Fouché en Delport (soos aangehaal in Marais 2012:47). Soos almal voorstel, gebruik die navorser goeie navorsingsetiek as 'n standaard en basis om die navorsingstudie se betroubaarheid te assesser (vgl. 4.8).

Soos Creswell (2014:93) voorstel, het die navorser (voor die empiriese studie begin het), die volgende in plek gestel (vgl. 4.7):

- Sy het 'n navorsingsprobleem geïdentifiseer waarby haar deelnemers sou kon baat vind;
- Sy het die doelstellings van die navorsingstudie volledig uiteengesit;
- Sy het ingeligte in- of toestemming van die volgende persone of instansies te verkry: die Wes-Kaapse Onderwysdepartement (WKOD) namens die Departement van Basiese Onderwys (DvBO) (Addendum 2); die skoolhoof en lede van die Skoolbeheerliggaam van die SS-skool in die Wes-Kaap (Addendum 3); die leerder-deelnemers aan die studie (Addendum 6): die ouers, klasonderwyseres en ander opvoeders wat as deelnemers aan die studie deelgeneem het (Addenda 4; 5);
- Sy het, soos Du Plessis (2016b:74,79-81) voorstel, eers etiese klaring van haar akademiese instansie, die Universiteit van Suid-Afrika, verkry voor sy met die empiriese studie begin het (verwysingsnommer 2017/11/15/3887731/23/MC) (Addendum 1); en
- Sy het die deelnemers bewus gemaak van die prosedures waaraan hulle sou deelneem, potensiële voordele en die moontlik nadelige gevolge van hulle deelname (Du Plessis 2016b:74,76,77; Harding 2013:25; Liamputtong 2013:39; Hennink, Huttler & Bailey 2011:63; Onwuegbuzie & Collins 2007:306).

Soos Creswell (2014:92,93) voorstel, het die navorser (tydens die empiriese studie) (vgl. 4.5; 4.7; 4.8):

- Doelbewus daarop gefokus om haar deelnemers te beskerm;
- Haar deelnemers se identiteite beskerm deur nie hulle regte name of enige identifiserende inligting in die proefskrif of rou data aan te dui nie;
- Doelbewus daarop gefokus om 'n vertrouensverhouding met haar deelnemers op te bou;
- Deelnemers ingelig dat hulle op enige tyd van die studie kan onttrek, indien hulle wil;
- Gewaak teen wan- en onbetaamlike gedrag wat op die SS-skool of die DvBO kon reflekteer;
- 'n Sensitiwiteit getoon vir die kwesbaarheid van haar deelnemers;
- Respek getoon vir die diversiteite van haar deelnemers ten opsigte van kultuur- en geslagsverskille;
- Alle deelnemers en hul bydraes gedurende die studie as ewe belangrik beskou (Nyabadza, soos aangehaal in Marais 2012:62);
- Die integriteit van die navorsingstudie voorop gestel deur alle navorsingsbevindings op 'n akkurate, volledige en verantwoordelike wyse weer te gee (Mouton 2001:240);

- Haar deelnemers se reg tot menswaardigheid, privaatheid, vryheid van spraak, asook hul reg tot veiligheid gerespekteer;
- Onder geen omstandighede haar data of observasie-noterings verander nie. Dit is volgens Mouton (2001:240) een van die ernstigste oortredinge van die wetenskaplike kode van etiek;
- Te alle tye gewaak teen enige vorm van plagiaat en alle verwysingsbronne volledig erken (Mouton 2001:240); en
- Soos Mouton (2001:240) voorstel, het die navorser na afloop van die empiriese studie die metodologiese leemtes/beperkinge van haar navorsingstudie wat die geldigheid van haar bevindinge kon beïnvloed, bekend gemaak (vgl. 6.6).

1.8 VERLOOP VAN DIE STUDIE

Die studie bevat die volgende hoofstukke:

HOOFSTUK 1: INLEIDING EN OORSIG OOR DIE STUDIE

In Hoofstuk 1 bied die navorser aan die leser die agtergrond tot die navorsingstudie as motivering en inleiding vir die ondersoek aan. Sy formuleer haar navorsingsprobleem, baken die navorsingstudie af en beskryf die doelstellings daarvan. In haar verkenning van die navorsingsveld, ondersoek sy EI, spesiale onderwysbehoefte wat by die SS-skool geakkommodeer word, asook adolessensie. Sy motiveer vir die leser haar voorgestelde EOP, haar navorsingsmetodologie, bied begripsverklarings aan en verduidelik vir die leser die verdere verloop van die navorsingstudie.

HOOFSTUK 2: LITERATUURSTUDIE: EMOSIONELE INTELLIGENSIE

In Hoofstuk 2 teoretiseer die navorser aan die hand van die literatuurstudie wat sy onderneem het. Sy bied aan die leser die agtergrond met betrekking tot die teoretiese onderbou van die navorsingstudie en EI. Sy verskaf ook in-diepte inligting oor die oorsprong en benuttingswaarde van EI, met die fokus op die Bar-On-model, tesame met ander konseptuele modelle van EI. Sy motiveer haar keuse vir die gebruik van die Bar-On-model tydens die empiriese studie. Sy verskaf inligting oor sosiale en emosionele leer, SEL- en ander emosionele ondersteuningsprogramme, en verduidelik die rasionaal van die EOP wat in hierdie studie gebruik word.

HOOFSTUK 3: LITERATUURSTUDIE: ADOLESSENSIE

In Hoofstuk 3 definieer die navorser die term “adolessensie”, en dui sy die omvang daarvan (as die ontwikkelingsfase waarin haar deelnemers was) aan. Sy lig dit toe met inligting oor nagevorste teorieë wat vir die navorsingstudie van waarde mag wees, met spesiale verwysing na haar deelnemers se ontwikkelingsvlak en spesiale onderwysbehoefte.

HOOFSTUK 4: NAVORSINGSONTWERP

Hoofstuk 4 bevat 'n uiteensetting van en 'n motivering vir die keuse van die navorsingsontwerp en navorsingsmetodologie wat gebruik word. Die navorser beskryf haar rol in die navorsingsprosesse en beklemtoon die belangrikheid van navorsingsetiek. Hoofstuk 4 verskaf meer detail oor die navorser se intervensieprogram (die voorgestelde EOP) waaraan die deelnemers blootgestel was. Die navorser se eie vraelys en die navorser se EOP word onderskeidelik as Addenda 8 en 9 aangeheg.

HOOFSTUK 5: EMPIRIESE STUDIE

In Hoofstuk 5 verduidelik die navorser die samestelling van haar steekproef en haar deelnemers se spesiale onderwysbehoefte. Sy skenk in hierdie hoofstuk (en in Addendum 9) aandag aan die praktiese kwessies van die EOP: aktiwiteite aangebied, aanpassings gemaak om die deelnemers se primêre en sekondêre gestremdhede te akkommodeer, hulpbronbenutting, volgorde, tydskaal, ensovoorts. Sy gee 'n bondige verduideliking van elke data-insamelingsinstrument wat sy gebruik het, en tydens 'n induktiewe proses reduseer die navorser spesifieke data en ken betekenis daaraan toe in 'n poging om patrone en temas te vind. Sy gee terugvoering oor die prosesse wat sy gebruik het om die data te analiseer, en in die integrasie van elke leerder-deelnemer se voor- en nátoetsresultate asook in die integrasie van al die leerder-deelnemers se toetsresultate, kategorieë, temas en kodering. Afleidings word gemaak en die hoofstuk word met die bevindinge van die empiriese studie afgesluit.

HOOFSTUK 6: OPSOMMING, GEVOLGTREKKINGS, AANBEVELINGS EN SLOT

Hoofstuk 6, as die finale hoofstuk, bevat die opsomming, gevolgtrekkings en beperkinge van die navorsingstudie, asook die aanbevelings wat voortspruit uit die insig en begrip wat die navorser vanuit die deelnemers se perspektiewe verkry het. Die navorser eindig met die samevattende slot.

1.9 TEN SLOTTE

Die navorser bied in Hoofstuk 1 aan die leser die nodige agtergrond met betrekking tot die aard en omvang van haar navorsingstudie asook die relevansie en rasionaal daarvan. Sy verken die navorsingsveld en berei die leser voor op die moontlike spesiale onderwysbehoefte van haar deelnemers, adolessensie asook die oorsprong en benuttingswaarde van EI. Die navorser verduidelik die voorgestelde EOP wat gefundeer is in SEL-navorsing en motiveer haar keuse. Sy formuleer die navorsingsprobleem en verduidelik die doelstellings van die studie. Sy anker die studie in 'n gepaste teoretiese raamwerk (Bar-On se konstruk van EI), verduidelik haar navorsingsontwerp, die hantering van data en die belangrikheid van navorsingsetiek.

In Hoofstuk 2 fokus die navorser op die literatuurstudie oor EI wat sy onderneem het.

HOOFSTUK 2

LITERATUURSTUDIE: EMOSIONELE INTELLIGENSIE

EMOSIONELE INTELLIGENSIE, DIE BAR-ON-MODEL VAN EMOSIONELE INTELLIGENSIE EN DIE NAVORSER SE EMOSIONELE ONDERSTEUNINGSPROGRAM

2.1 INLEIDING

In hierdie hoofstuk teoretiseer die navorsers aan die hand van die literatuurstudie wat sy onderneem het. Sy ondersoek EI in meer detail (vgl. 1.2.1; 1.2.2; 2.2), sy oriënteer die leser ten opsigte van die Bar-On-model (vgl. 2.3), en sy motiveer waarom sy dié model van EI vir haar navorsingstudie gekies het (vgl. 2.3.4). Sy herinner die leser aan die teoretiese raamwerke waarop hierdie navorsingstudie gebaseer is (vgl. 1.1.3.4; 1.7.1; 2.3.1) en verskaf inligting oor haar EOP asook sosiale en emosionele leer (SEL) (vgl. 1.2.6; 2.4).

2.2 EMOSIONELE INTELLIGENSIE

Die in-diepte ondersoek van EI begin met 'n bespreking oor die aard, oorsprong en ontwikkeling asook die waarde of bruikbaarheid daarvan. Ander aspekte wat in samehang met EI in hierdie afdeling bespreek word, sluit in: sosialisering, akademiese prestasie, leierskap, 'n suksesvolle lewe en werk, selfverwesening en 'n positiewe algemene gemoedstoestand.

2.2.1 Die aard, oorsprong en ontwikkeling van EI

Coleman en Argue (2015:17) benoem spesifieke eienskappe van EI wat, volgens hulle, altyd kenmerkend is van hoë EI, ongeag van die formulering van die definisie daarvan. Dit is, volgens hulle, selfvertroue, optimisme, buigsaamheid ten opsigte van oortuiging, empatie, aanpassing van emosies en denke tydens uitdagende omstandighede, toelating vir spanningsdruk, emosionele selfbewussyn, selfbeheer, asook verbeterde spanwerk en probleemoplossingsvaardighede.

Persone met hoë EI sal, volgens Chapin (2015:26), Mayer, Salovey en Caruso (2004:210; 2000:396) emosies beter waarneem, die betekenis daarvan beter verstaan, dit in denke gebruik en dit beter bestuur en beheer as diegene met lae EI. Vir individue met hoë EI sal dit waarskynlik makliker wees om emosionele probleme op te los en dit sal waarskynlik minder kognitiewe inspanning verg as vir individue met lae EI. Mayer et al. (2004:210) is verder van mening dat persone met hoë EI waarskynlik beter sal funksioneer ten opsigte van verbale, sosiale en ander intelligensies en ook meer oop en insiklik sal wees teenoor ander.

Volgens Dann (2012:8,9), Pope et al. (2011:907), Bar-On (2005:41) asook Mayer en Salovey (1997:4) het navorsers en skrywers reeds sedert die 1800's konsepte verwant aan EI bespreek en geïdentifiseer. Die

meer onlangse geskiedenis van die wetenskaplike bestudering van die EI-konsep het in die 1990's begin met die publikasie van twee artikels deur Mayer en Salovey (in Caruso, Bhalerao & Karve 2016:ix). Alhoewel 'n verdere artikel gepubliseer is, het dit nie veel aandag getrek nie, maar 'n blitsverkoper deur Goleman oor EI wat in 1995 die lig gesien het, het tot baie debatte en navorsing (beide in wetenskaplike kringe, sowel as by die algemene publiek) aanleiding gegee (Coleman & Argue 2015:15; Bar-On 2006:13; Mayer et al. 2000:396). Mayer en Salovey was die eerste om EI formeel te definieer, naamlik as "... the ability to monitor one's own and other's feelings and emotions, to discriminate among them, and to use this information to guide one's thinking and action" (Mayer et al. 2000:396; Mayer & Salovey 1997:10). In hulle latere definisie brei hulle hierop uit en beklemtoon hulle, onder andere, *denke* oor emosies. Die latere definisie lui as volg: "Emotional intelligence involves the ability to perceive accurately, appraise, and express emotion; the ability to access and/or generate feelings when they facilitate thought; the ability to understand emotion and emotional knowledge; and the ability to regulate emotions to promote emotional and intellectual growth" (Mayer et al. 2004:197; Mayer & Salovey 1997:10).

Mayer, Salovey, Caruso en Sitarenios (2001) se model van EI begin met die idee dat emosies inligting oor verhoudinge bied en wanneer die betrokke persoon se verhouding met die ander persoon of voorwerp verander, verander hulle gevoelens teenoor daardie persoon of voorwerp ook. Die gevoelens wat ervaar word, verwys na die persoon se emosies, terwyl EI verwys na die persoon se vermoë om die korrekte betekenis van die emosies te herken en om dit te gebruik as 'n basis vir redenering en probleemoplossing. Emosies kan ook gebruik word om kognitiewe aktiwiteite te verhelder (Mayer et al. 2001:234,238; Mayer, Caruso & Salovey 1999:267).

Volgens Mayer en medewerkers moet 'n intelligensie, soos EI, aan streng kriteria voldoen om as 'n ware intelligensie beoordeel te word. Een van die kriteria is *denke* as konseptuele kriterium; dit vereis dat EI *denke* oor emosies, as aanduiding van intellektuele gedrag moet reflekteer "... rather than preferred courses of behavior ..." (Mayer et al. 2004:200; Mayer et al. 1999:269,270). Die tweede kriterium waarna hulle verwys, vereis dat EI aan empiriese standaarde, as korrelasionele kriterium moet voldoen; dit spesifiseer dat 'n stel nou verwante vaardighede beskryf moet word wat soortgelyk is, maar onderskei kan word van bestaande intelligensies. Die derde kriterium spesifiseer dat EI, as ware intelligensie, as ontwikkelingskriterium met ouderdom en ondervinding sal ontwikkel (Mayer et al. 1999:269-271).

Soos reeds in Hoofstuk 1 genoem (vgl. 1.1.1), is navorsers dit eens dat EI aangeleer en verbeter kan word. Dit word deur Chapin (2015:25,27), Coleman en Argue (2015:19,23), Pope et al. (2011:907), Cherniss, Extein, Goleman en Weissberg (2006:239) asook Mayer et al. (2004:209) bevestig. Coetzee en Jansen (2007) asook Shure en Spivak (soos aangehaal in Rice 1996:40), rapporteer navorsingsbevindinge wat verbetering in kinders se sosiale aanpassing aandui ná hulle blootstelling aan 'n interpersoonlike

ontwikkelingsprogram. Jansen, Moosa, Van Niekerk en Muller (2014:11) asook Bar-On (2006:21) brei hierop uit deur navorsingsbevindinge van verskeie navorsingstudies te noem wat die uitspraak dat emosionele en sosiale intelligensie aangeleer en onderrig kan word, ondersteun. Volgens die navorsingstudies waarna Bar-On verwys, kan dit by die skool, die werkplek of in 'n kliniese omgewing plaasvind. Die resultate van Chantrell (2009:157) en Bar-On (2006:19,21) se navorsingstudies dui aan dat die deelnemers, na blootstelling aan 'n program wat emosionele en sosiale intelligensie bevorder, beter daartoe in staat is om hulleself te verstaan, hulleself uit te druk, om ander te verstaan en verhoudinge met ander te bou, om hulle eie emosies te bestuur en te beheer, en ook beter daartoe in staat is om aan te pas by hulle omgewing. Hierdie beduidende veranderinge stel, volgens Bar-On (2006:21), voor dat soortgelyke opvoedkundige programme 'n verskil kan maak en dat die Bar-On-model sodanige veranderinge kan moniteer en meet. Daar is ook navorsingsbevindinge wat aandui dat EI-vaardighede onderrig en aangeleer kan word deur relatief eenvoudige opvoedkundige metodes binne 'n relatief kort periode te implementeer (Bar-On 2006:22), en volgens Coleman en Argue (2015:19,23), ongeag daarvan of die individu se aanvanklike EI hoog of laag is.

Dit is vir hierdie navorsingstudie van groot belang, omdat die aanleer en onderrig van EI tydens die intervensieprogram ter sprake kom en die navorser, soos Mayer et al. (2004:211) voorstel, wil vasstel of die verwerwing van emosionele kennis, EI kan verander. Die fokus van hierdie studie verskil egter van die voorgenoemde studies, omdat dit gemik is op adolessente leerders met spesiale onderwysbehoefte.

Hierdie aangeleerde emosionele en sosiale intelligensie-vaardighede word egter nie net tot kinders beperk nie. Volgens Bar-On (2006:21) het 'n navorsingstudie (2001) in Swede soortgelyke vordering by volwassenes (met ongeveer 15 jaar bestuurservaring en in hulle vroeë 40's) aangedui ná hulle deelname aan 'n werkswinkel gedurende 2000 om hulle bestuursvaardighede te verbeter. Die werkswinkel het die aanleer van tegnieke en vaardighede ingesluit wat emosionele en sosiale intelligensie, saam met ander bestuursvaardighede, ontwikkel het. Hierdie spesifieke bevoegdhede is belangrik geag vir hulle werk as bestuurders en het ooreengekom met bevoegdhede en vaardighede soos dit in die Bar-On-model beskryf word. Volgens Bar-On (2006:21) het die resultate van die studie bevestig dat emosionele en sosiale intelligensie by beide volwassenes en kinders bevorder kan word. Die twee emosionele en sosiale bevoegdhede wat, as gevolg van genoemde volwassenes se deelname aan die werkswinkel die meeste verbeter het, was emosionele selfbewussyn en empatie. Bar-On identifiseer hierdie twee bevoegdhede as twee van die belangrikste komponente van emosionele en sosiale intelligensie. Die navorser het reeds hierdie twee komponente by 1.4.2 as sekondêre navorsingsvrae ingesluit. Nog 'n interessante uitkoms van die navorsingstudie was die feit dat die deelnemers wat met die laagste emosionele intelligensie-tellings (EI-tellings) begin het, die meeste vordering getoon het (Bar-On 2006:21). Die samesteller van die program, Kate Cannon, bevestig soortgelyke bevindinge met werkswinkels wat sy in die Verenigde State uitgevoer het. Dit

is belangrik, aangesien mense met die laagste EI-tellings juis die mense is wat hulle EI-bevoegdheids moet verbeter (Bar-On 2006:21).

Die navorser het reeds in Hoofstuk 1 Bar-On se mening, dat algemene intelligensie saamgestel word uit beide EI en intellektuele vermoëns, verduidelik (Bar-On 2000:33). Mayer en medewerkers verduidelik hoe effektief intelligensie en emosies kan saamwerk wanneer EI emosionele inligting gebruik om besluite te rig: "... the cooperative combination of intelligence and emotion ..." (Mayer et al. 2004:209). Die navorsingsbevindinge van Mayer et al. (1999:293) dui 'n matige verband tussen EI en die individu se verbale intelligensie aan. Volgens Mayer en Ciarrochi (2006:262) behoort 'n goeie definisie van EI die verband tussen emosies en intelligensie aan te dui. Doe, Ndinguri en Phipps (2015:105) haal Daniel Goleman aan wat verduidelik dat dit toenemend duidelik word dat goeie intellektuele vermoëns alleen nie 'n waarborg vir sukses, geluk of deugsamheid is nie. Volgens Goleman se verduideliking, het die bekendstelling van die EI-konsep baie van die vrae beantwoord en verduidelik waarom goeie intellektuele vermoëns (in isolasie) nie noodwendig sukses, geluk of deugsamheid waarborg nie.

Chantrell (2009:158) onderskei tussen EI en intellektuele vermoëns en verwys na Stokes (1987) se navorsingsbevindinge wat geen duidelike onderlinge verband tussen 'n individu se EI en sy/haar intellektuele vermoëns aandui nie. Stokes onderskei tussen basiese en meer ontwikkelde vlakke van EI en verduidelik meer ontwikkelde vlakke van EI as die individu se worsteling met botsende en uiteenlopende emosies en sy/haar reflektering daaroor. Volgens Stokes mag 'n individu hoogs intelligent wees, sonder om noodwendig 'n hoë EI te hê, óf die individu met 'n lae intellektuele vermoë mag oor 'n hoë EI beskik. In haar navorsingsartikel verduidelik Chantrell (2009:157,158) hoe 'n deelnemer aan haar navorsingstudie (met beperkte intellektuele en verbale vermoëns) deur middel van weeklikse terapie oor 'n tydperk van drie jaar, ten opsigte van haar EI-vaardighede verbeter het. Dit het 'n positiewe uitwerking op die deelnemer se gedrag by die skool en by die ouerhuis gehad en het ook haar kapasiteit om te kan leer, verbeter. Alhoewel Chantrell onderskei tussen emosionele en kognitiewe intelligensie, toon haar navorsing aan dat hulle mekaar wel onderling kan beïnvloed (soos haar deelnemer se verbeterde gedrag haar kapasiteit om te leer, verbeter het).

Chapin (2015:25) ondersoek EI as 'n moontlike instrument om mediese studente se sukses in terme van die kliniese omgewing te voorspel, te identifiseer en te verbeter. Mediese studente se toelating tot die akademie bevestig reeds aan Chapin hulle intellektuele bevoegdheid daarvoor, maar impliseer, volgens haar navorsing, nie noodwendig genoegsame vlakke van EI om verhoudinge met kliënte en pasiënte op te bou en te handhaaf nie. 'n Voorvereiste vir die verwerwing van hulle kwalifikasie is beide akademiese sukses en die opbou van professioneel gesonde verhoudinge met kliënte en pasiënte. Chapin se navorsingsbevindinge dui verbetering aan by dié studente en personeel wat werksinkels en opleidingssessies oor EI bygewoon het.

Volgens Bar-On (2005:43) het beide Salovey en Mayer EI as deel van sosiale intelligensie beskou. Dit suggereer, volgens Bar-On, dat beide konsepte (sosiale intelligensie én EI) nou verwant mag wees met onderlinge verwante en interafhanklike komponente. Bar-On is 'n voorstander daarvan dat die emosionele en sosiale aspekte van EI gekombineer word en die term “emosioneel-sosiale intelligensie” gebruik word (Bar-On 2006:14), maar ten spyte van sy aanbevelings hieromtrent word hierdie kombinasie en term nie sterk deur ander navorsers en skrywers ondersteun nie. Uit die navorsers se literatuurstudie blyk dit dat die term “emosionele intelligensie” meer algemeen gebruik word, verwysend na beide komponente van EI, naamlik die inter- asook intrapersonlike aspekte van EI (Caruso et al. 2016; Jansen et al. 2014; Pope et al. 2011; Bouwer 2007; Qualter, Gardner & Whiteley 2007; Bar-On 2006; Salovey 2006; Extremera & Fernández-Berrocal 2002; Mayer et al. 2001).

Vir die doeleindes van hierdie navorsingstudie verwys die terme “emosionele intelligensie” en “emosioneel-sosiale intelligensie” albei na beide die emosionele en sosiale aspekte van intelligensie.

Die voorsiening van onderwys van 'n hoogstaande gehalte geniet in die 21ste eeu wêreldwyd prioriteit en verskeie lande plaas reeds 'n progressief hoë premie op gehalte-onderwys vir alle leerders. Die navorsing wat Qualter et al. (2007) gedoen het, het die bruikbaarheid van die konstruk EI ten opsigte van onderwysbeleid en -praktyk ondersoek. Hulle navorsingsbevindinge verbind hoë EI met die individu se sukses in sy/haar lewe asook met akademiese prestasie, en dui aan dat die insluiting van emosionele ondersteuningsprogramme in skoolkurrikulums verder mag bydra tot die ontwikkeling van die verskillende komponente van EI. Hierdie aanbeveling ten opsigte van die insluiting van emosionele ondersteuningsprogramme in skoolkurrikulums word deur Coleman en Argue (2015:16) asook Chapin (2015:26) ondersteun.

Die navorsers se literatuurstudie dui aan dat onderwysbeleid en -praktyk in Suid-Afrika reeds gedeeltelik daarvoor voorsiening maak, aangesien sekere doelwitte van die vak Lewensvaardighede van ons huidige Suid-Afrikaanse skoolkurrikulum, die Nasionale Kurrikulum- en Assesseringsbeleidsverklaring NKV (KABV), reeds verbind kan word met die bevordering van EI (vgl. 1.1.4.3; 1.2.6).

2.2.2 Die benuttingswaarde van EI

Die waarde of bruikbaarheid van EI word hieronder met verwysing na algemene gesondheid en geestesgesondheid uiteengesit.

2.2.2.1 Algemene gesondheid

Soos reeds in Hoofstuk 1 genoem (vgl. 1.2.2.3), dui navorsingsresultate daarop dat 'n toename in EI in verband gebring kan word met verbeterde algemene gesondheid en 'n sterker immuunstelsel. Salovey

(2006:233) identifiseer emosionele selfbeheer en selfbestuur as die aspekte van EI wat die meeste impakkeer op algemene gesondheid. Die onvermoë om negatiewe emosies te beheer en bestuur, maak die individu vatbaar vir spanningsdruk. Langdurige gevoelens van vyandigheid word deur sommiges met siektetoestande soos hartprobleme en kanker in verband gebring. Bar-On (2006:18) wys die lesers op navorsingstudies wat 'n matige, maar beduidende verhouding aandui tussen emosioneel-sosiale intelligensie en fisieke gesondheid. Volgens hom is die volgende emosioneel-sosiale intelligensie-vaardighede die kragtigste bevoegdhede wat op fisieke gesondheid impakkeer:

- a) die vermoë om oor die algemeen optimisties te wees en tevrede te voel met jouself en ander in die lewe (as algemene gemoedstoestand) (vgl. 2.3.3.1);
- b) die vermoë om probleme van 'n persoonlike en interpersoonlike aard op te los (as probleemoplossingsvaardighede) (vgl. 2.3.3.2; 2.3.3.4);
- c) die vermoë om emosies te bestuur en spanningsdruk te hanteer (vgl. 2.3.3.3); en
- d) die vermoë om bewus te wees van jouself (as intrapersoonlike aspekte van intelligensie) (vgl. 2.3.3.5).

Coleman en Argue (2015:15,24) asook Extremera en Fernández-Berrocal (2002:47) ondersteun Salovey en Bar-On se bostaande uitsprake oor die verband tussen hoë EI en goeie gesondheid met hulle navorsingsbevindinge wat empiriese bewys lewer dat aspekte van EI, soos deur hulle waargeneem, in verband gebring kan word met sekere gesondheidsverwante kwaliteite. Volgens Extremera en Fernández-Berrocal (2002:57) se navorsingsbevindinge word hoër tellings in EI in verband gebring met minder gesondheidsprobleme by middeljarige vrouens, onafhanklik van hulle menopousale status.

2.2.2.2 Geestesgesondheid

Volgens Bar-On (2006:19) dui sekere navorsingsbevindinge aan dat die emosioneel-sosiale intelligensie-vaardighede wat die meeste op geestesgesondheid impakkeer, die volgende is:

- Die vermoë om emosies te bestuur en spanningsdruk te hanteer;
- Selfverwesenliking; en
- Werklikheidsbesef.

Tekortkominge in bogenoemde emosioneel-sosiale intelligensie-vaardighede (bestuur en beheer van emosies en/of spanningsdruk, selfverwesenliking en werklikheidsbesef) mag, volgens Bar-On (2006:19), onderskeidelik lei tot angstigheid (as gevolg van die onvermoë om emosies en/of spanningsdruk te bestuur en beheer) en probleme verwant aan 'n werklikheidsbesef (as gevolg van die onvermoë om gevoelens en denke te verifieer en met die werklikheid te bevestig). Coleman en Argue (2015:15), Vasumathi, Sagaya, Subashini (2015:394) asook Extremera en Fernández-Berrocal (2002:47) stem saam met Bar-On se uitsprake oor die verband tussen EI en geestesgesondheid. Extremera en Fernández-Berrocal (2002:47) se

navorsingsbevindinge lewer empiriese bewys dat EI in verband gebring kan word met sekere psigiese, sosiale en fisieke kwaliteite van die middeljare.

Chantrell (2009:157,173) verwys in haar samevattende bespreking na Emmerson en Hatton (2007) se navorsing wat 'n groter geneigdheid by persone met leergestremdhede aandui ten opsigte van moontlike probleme met geestesgesondheid as by hulle portuurgroep sonder leergestremdhede. Volgens Chantrell se navorsingsbevindinge het 36% van kinders en adolessente met leergestremdheid, tussen die ouderdomme 5 en 16 jaar, diagnoseerbare probleme met geestesgesondheid ervaar. Dit is 'n ses keer groter geneigdheid daartoe as die portuurgroep sonder leergestremdhede. Chantrell (2009:173) verwys ook na Emmerson en Hatton (2007) se uitspraak dat daar ander faktore is wat bydraende risiko's vir die kind met leergestremdhede se geestesgesondheid mag skep (ander faktore as die leergestremdheid op sigself). Dit sluit, volgens Emmerson en Hatton, armoede, veeleisende huislike omstandighede en minder vriende in.

Chantrell (2009:173) se navorsingstudie bevestig Emmerson en Hatton se uitspraak oor bydraende faktore as risiko's vir die kind met leergestremdheid se geestesgesondheid, maar sy dui ook aan dat dit van kind tot kind mag verskil. Chantrell lig risikofaktore as volg uit:

- Ouers se gevoelens van verlies en woede as direkte gevolg van hulle kind se gestremdheid, wat die vroeë verhoudinge en ontwikkeling tussen ouers en die kind mag beïnvloed;
- Gebrekkige aandaggewing aan die kind se emosionele lewe, met sterker fokus op die gedrag;
- Die weerhouding van inligting soos gebeure in die familie vir die kind; en
- Die pyn wat met die andersheid (wat nie reggemaak kan word nie) gepaardgaan en die onvermoë van die kind en familie om daaroor te dink.

Die navorser besef dat sy tydens haar data-analise bewus moet bly van moontlike bydraende faktore wat risiko's vir haar leerders met spesiale onderwysbehoefte se emosionele lewens mag inhou.

2.2.2.3 Sosiale interaksie

Soos reeds in Hoofstuk 1 genoem (vgl. 1.2.2.4), en deur Coleman en Argue (2015:15,18), Pope et al. (2011:908), Salovey, Mayer, Caruso en Yoo (2008:193), Bar-On (2006:19; 2005:41), asook Mayer et al. (2001:240) bevestig word, dui navorsingsresultate daarop dat 'n toename in EI in verband gebring kan word met verbeterde sosiale interaksie en interpersoonlike verhoudinge. Lopes en medewerkers (2003) dui in Mayer et al. (2004:207) aan dat hierdie positiewe korrelasie veral aangedui word tussen die persoon se goeie bestuur van emosies en die kwaliteit van sy/haar sosiale interaksie met vriende.

Bar-On (2006:19) stem daarmee saam dat sosiale interaksie kan verbeter met 'n toename in EI, en hy voeg verder by dat die individu se insig en begrip ten opsigte van die aard van hierdie verhoudinge mag verbeter. Dit dui volgens hom daarop dat emosioneel-sosiale intelligensie 'n aansienlike impak het op interpersoonlike interaksies en dat emosioneel-sosiale intelligensie selfs die aard van interpersoonlike verhoudinge kan voorspel. Hierdie bevindinge vergelyk, volgens Bar-On, gunstig met bevindinge verkry uit ander metings van emosioneel-sosiale intelligensie.

2.2.2.4 Akademiese prestasie

In Hoofstuk 1 is reeds aangedui dat hoë EI mag bydra tot akademiese prestasie (vgl. 1.2.2.1). Dit word deur Schonfeld, Adams, Fredstrom, Weissberg, Gilman, Voyce, Tomlin en Speese-Linehan (2015:406), Pope et al. (2011:907), Chantrell (2009:157), Downey, Mountstephen, Lloyd, Hansen en Stough (2008:14), Goleman (s.a.), Qualter et al. (2007:14,17) asook Zins, Bloodworth, Weissberg en Walberg (2004a:3) bevestig. Volgens Pope et al. (2011:907) dui navorsingstudies 'n positiewe korrelasie aan tussen hoë vlakke van EI en akademiese sukses by beide leerders en volwassenes. Alhoewel Bar-On (2006:19) inligting verskaf oor 'n navorsingstudie deur Newsome, Day en Cantano (2000) wat nie 'n beduidende korrelasie gevind het tussen skolastiese prestasie en EI nie, het vier ander (groter) navorsingstudies in Kanada, Suid-Afrika en die Verenigde State wel 'n beduidende korrelasie aangedui tussen EI-tellings en skolastiese prestasie, en daarmee duidelik bevestig dat sodanige verhouding wel bestaan (Bar-On 2006:19). Die bevindinge van laasgenoemde navorsingstudies het ook aangedui dat die Bar-On-model waarskynlik kan identifiseer en voorspel watter leerders goed sal presteer op skool en watter leerders nie. Om meer spesifiek te wees, verduidelik Bar-On (2006:19) dit as volg: die vermoë om 'n mens se eie emosies te bestuur, om jou eie gevoelens te bevestig en om probleme van 'n intra- en interpersoonlike aard op te los, is belangrik vir akademiese sukses.

Dit blyk verder dat akademiese sukses gefasiliteer kan word deur die stel van persoonlike doelwitte, tesame met genoegsame optimisme en selfmotivering om die doelwitte te bereik. Die akademies meer suksesvolle leerders se emosioneel-sosiale intelligensie was beduidend hoër as dié van die akademies onsuksesvolle leerders.

Pope en medewerkers verwys na navorsingstudies wat aandui dat spesifieke aspekte van EI akademiese sukses voorspel. Volgens hulle beskik suksesvolle studente oor goeie intrapersoonlike intelligensie en aanpassingsvermoë, die vermoë om spanningsdruk effektief te bestuur en te beheer, en het suksesvolle studente die nodige vaardighede om probleme op te los. Hierdie studente gebruik realistiese en buigsame hanteringsmeganismes (Pope et al. 2011:908).

2.2.2.5 Leierskap

Coleman en Argue (2015:18), Doe et al. (2015:105), Cowan en Callahan (2005, soos aangehaal in Jansen et al. 2014:5), asook George (2000:1039-1044) verwys na EI as 'n belangrike komponent van effektiewe leierskap by beide volwassenes en leerders. Jansen et al. (2014:3-5) is van mening dat skoolleiers doelbewus geleer moet word hoe om hulle emosies te hanteer, juis omdat hulle, as onvolwassenes, nog leer om hulle eie emosies te bestuur en te verstaan. Skoolleiers benodig EI om ander leerders positief te beïnvloed. Nie net moet die skoolleiers hulle eie emosies kan bestuur nie, maar ook dié van die ander leerders, aangesien die persoonlikheidseienskappe van die skoolleier en die ander leerders heel waarskynlik mag verskil, veral met inagneming van die moontlik verskillende kontekste waarin situasies bestuur moet word.

Die navorsingsbevindinge van Jansen et al. (2014:14,15) beveel aan dat:

- skoolleiers blootstelling aan 'n EOP ontvang wat leierskapsontwikkeling laat wegbeweeg van 'n opdrag-en-beheer-tipe leierskapstyl na 'n leierskapstyl wat EI ontwikkel en gebruik. Sousa (2003:8) sluit hierby aan en waarsku dat skole selde die ideale plek is om leierskapsvaardighede te ontwikkel, aangesien skoolbeleide en -regulasies streng beperkinge op die diskresionêre mag van 'n skoolleier plaas;
- leierskapsontwikkeling 'n meetinstrument moet gebruik om te bepaal wat die EI-uitdagings van elke skoolleier ten opsigte van sy/haar persoonlike EI-profiel is. Hierdie verskillende EI-profiel kan as basis dien vir die leierskapsontwikkeling wat as 'n EOP aangebied kan word;
- daar voorsiening gemaak word vir die indiensopleiding van alle personeel wat by die skoolleiers betrokke is, sodat hulle die ontwikkeling van skoolleiers se EI kan fasiliteer en voortdurend 'n leierskapstyl (wat EI ontwikkel en gebruik), by die skoolleiers kan aanmoedig.

Le Doux (2000), soos aangehaal in Doe et al. (2015:109), identifiseer die belangrike rol wat die amigdala, gesetel in die subkortikale dele van die brein, in menslike emosies speel. Dit berg ervarings en kan menings en gedrag feitlik onbewustelik aan die gang sit. Volgens Goleman is emosies noodsaaklik vir denke, en denke vir emosies, en het die mens as't ware twee "breine" – een wat voel en een wat dink. Gewoonlik is daar 'n balans tussen dié twee (die emosionele en die rasonale "brein"), maar soms sal die een "brein" die meedelings van die ander opponeer of verontagsaam (Goleman 1996:4,15). Volgens Doe et al. (2015:105) bied navorsingsbevindinge neurobiologiese verklarings aan wat verduidelik hoe die mens se besluitneming gedurende komplekse en uitdagende tye deur emosies gerig kan word. Doe et al. (2015:105,107,108) beskou EI as 'n sleutelkomponent ten opsigte van effektiewe leierskap en hulle stel die kombinasie van 'n hoë IK tesame met 'n hoë EI as die sleutel tot suksesvolle leierskap voor.

2.2.2.6 Lewens- en werksukses

Alhoewel intellektuele vermoëns sedert die begin van die 20ste eeu by die mens gemeet is deur die tradisionele IK-telling (intelligensiekwasiënt-telling) te verkry, verwys Coleman en Argue (2015:16) asook Bar-On, Maree en Elias (2006:1) na EI as 'n beter voorspeller vir sukses in 'n individu se volwasse lewe as intellektuele vermoëns, omdat meer faktore (wat almal mag bydra tot die individu se uiteindelijke sukses, of nie) met EI in ag geneem en gemeet word.

Soos reeds in Hoofstuk 1 genoem, voorspel Wiley en Siperstein (2015:213), Walton (2012:157-160), Cilliers (2004:2,32), asook Nel en De Villiers (2004:75) (vgl. 1.2.2.1) dat individue met 'n hoë EI 'n groter kans het op toekomstige sukses in die werk en in die lewe as individue daarsonder. Caruso et al. (2016:ix), Chapin (2015:28), Coleman en Argue (2015:19,24), Vasumathi et al. (2015:392), Salovey et al. (2008:195), Qualter et al. (2007:14), Bar-On (2006:19,20) asook Mayer et al. (2001:240) ondersteun hierdie navorsingsbevindinge, maar Zeidner, Mathews en Roberts (2004, in Caruso et al. 2016:x), maan dat EI as voorspellingswaarde vir lewens- en werksukses omsigtig hanteer moet word; die voorspellingswaarde van die individu se intellektuele vermoë moenie buite rekening gelaat word nie. Bar-On en sy kollegas het ses navorsingstudies onderneem wat 'n beduidende korrelasie aandui tussen beroepsukses en emosioneel-sosiale intelligensie (Bar-On 2006:20). Cherniss (2000), soos aangehaal in Mayer et al. (2004:197), ondersteun Bar-On se navorsingsbevindinge en verduidelik dat hoë EI die basis van bevoegdhede voorsien wat vir feitlik elke beroep belangrik is. Die samevattende navorsingsbevindinge van Mayer et al. (1999:295) stel voor dat 'n algemene intelligensie wat EI insluit 'n kragtiger voorspeller van toekomstige lewens- en werksukses mag wees, as 'n algemene intelligensie wat dit nie insluit nie.

Bar-On (2006:20) se navorsingsbevindinge beskryf die belangrikste bydraende subkomponente van emosioneel-sosiale intelligensie tot beroepsprestasie as die volgende:

- a) Die vermoë om bewus te wees van jouself en om jouself te aanvaar;
- b) Die vermoë om bewus te wees van ander se emosies, bekommernisse en behoeftes;
- c) Die vermoë om emosies te bestuur;
- d) Die vermoë om realisties te wees en om dinge in die regte perspektief te plaas; en
- e) Die vermoë om oor die algemeen tevrede te voel met jouself en ander.

Volgens Bar-On (2006:20) vergelyk die *Bar-On Emotional Quotient Inventory* (EQ-i) as meetinstrument van emosionele en sosiale intelligensie baie goed met ander emosioneel-sosiale intelligensie meetinstrumente in die voorspelling van toekomstige werksukses.

2.2.2.7 Selfverwesenliking

In Hoofstuk 1 (vgl. 1.2.2.1) verwys Herbst (2003:xvi) na 'n positiewe verband tussen EI, die bereiking van persoonlike doelwitte, die aktualisering van eie potensiaal en die individu se algehele sukses in die lewe. Volgens Bar-On (2006:20) is selfverwesenliking die proses waartydens die individu strewende na die aktualisering van persoonlike potensiaal, vermoëns en talente. Dit vereis egter die vermoë om realistiese doelwitte te stel, persoonlike betrokkenheid, toewyding, verbintenis en die dryfkrag en deursettingsvermoë om dit te bereik. Selfverwesenliking kan beskou word as 'n lewenslange strewende na 'n verrykte en betekenisvolle lewe. Dit is meer as slegs prestasie. Dit impliseer volgehoue pogings deur die individu om sy/haar bes te doen.

Bar-On verwys na navorsingsbevindings wat spesifieke emosioneel-sosiale intelligensie-bevoegdheidsse invloed op selfverwesenliking aandui. Volgens hierdie navorsingsbevindings speel emosioneel-sosiale intelligensie 'n groter rol as kognitiewe vermoëns wanneer eienskappe soos selfverwesenliking, doelwitbereiking, om jou bes te doen en die aktualisering van eie potensiaal ter sprake kom. Klaarblyklik bewys 'n hoë intelligensiekwosiënt (IK) nie noodwendig dat 'n persoon sy/haar eie potensiaal sal aktualiseer nie, terwyl 'n hoë emosionele kwosiënt 'n beter aanduiding van sukses hieromtrent is. Selfverwesenliking is ook tot 'n groot mate afhanklik van die individu se selfbewussyn, selfkennis en selfbegrip: "... a deep sense of self-awareness and understanding of who one is, what one wants to do, can do and enjoys doing" (Bar-On 2006:21). Laastens dui Bar-On (2006:20,21) aan dat selfverwesenliking ook afhanklik is van goeie probleemoplossings- en besluitnemingsvaardighede, tesame met die individu se selfgeldingsdrang wat daartoe lei dat persoonlike besluite deurgevoer word. Hierdie siening word deur Pope et al. (2011:907) ondersteun en hulle noem dat EI-bevoegdheidsse ontwikkel kan word met die potensiaal om toekomstige lewensdoelwitte te verbeter.

2.2.2.8 Positiewe algemene gemoedstoestand

Coleman en Argue (2015:24), Walton (2012:47), Pope et al. (2011:908), Salovey et al. (2008:194), Bar-On (2005:52) asook Kravitz en Schubert (2000:9) (vgl. 1.2.2.8) identifiseer die verband tussen individue met 'n hoë EI en genoemde individue se vermoë om positief te wees, van die gunstiger kant van die lewe bewus te bly, en om oor die algemeen tevrede te voel met hulleself en met ander (ongeach van moontlike terugslae). Selfmotiveringsaspekte soos optimisme en gelukkigheid is by positiewe algemene gemoedstoestand betrokke en stel individue tot doelwitbereiking in staat (vgl. 2.3.3.1).

Bar-On (2006:21) beskryf navorsingstudies wat 'n positiewe korrelasie tussen hoë emosioneel-sosiale intelligensie (soos gekonseptualiseer deur die Bar-On-model) en 'n positiewe algemene gemoedstoestand (wat Bar-On onderskei as subjektiewe welstand) aandui. Hy definieer positiewe algemene gemoedstoestand as 'n subjektiewe toestand wat voortspruit uit 'n gevoel van tevredenheid met jou fisieke gesondheid, jouself

as individu, met intieme interpersoonlike verhoudinge, met jou beroepslewe en met jou finansiële situasie. Volgens hierdie navorsingstudies dra die volgende emosioneel-sosiale intelligensie-bevoegdhede die meeste by tot die individu se positiewe algemene gemoedstoestand: die begrip vir en aanvaarding van eie emosies, die vermoë om persoonlike doelwitte te stel en te bereik (as die aktualisering van eie potensiaal), asook die vermoë om eie emosies te verifieer en om dinge in korrekte perspektief te plaas. Bar-On (2005:41,54) verwys ook na sy navorsingstudie wat die korrelasie tussen emosioneel-sosiale intelligensie en positiewe algemene gemoedstoestand ondersoek het. Die implikasie van sy navorsingsbevindinge is dat 'n toename in EI die individu se effektiwiteit ten opsigte van menslike prestasie mag verhoog, wat tot 'n gevoel van algemene tevredenheid met hom-/haarself, met ander, en die lewe oor die algemeen mag lei. Hy lig uit dat sy navorsingsresultate wel bevind dat emosioneel-sosiale intelligensie 'n voorspellingswaarde het ten opsigte van positiewe algemene gemoedstoestand, maar dat dit nie noodwendig aandui of dit direk of indirek is nie. Indien EI positief impakteer op die individu se vermoë om goed te presteer in verskillende aspekte van die lewe, mag dit lei tot 'n gevoel van sukses wat die individu se subjektiewe gemoedstoestand positief mag beïnvloed. Volgens Bar-On se navorsingsbevindinge is dit moontlik om emosioneel-sosiale modelle van positiewe algemene gemoedstoestand te konstrueer: "... assessment could scientifically identify those specific EI factors that need to be strengthened in order to enhance our sense of satisfaction with ourselves, others and with life in general" (Bar-On 2005:54).

Navorsingsbevindinge van Bluth en Blanton (2014:219) wys daarop dat die fase van adolessensie (eerder as geslag) die verhouding tussen deernis-met-jouself ("self-compassion") en dimensies van positiewe algemene gemoedstoestand beheer. By die ouer adolessente was die verhouding tussen min-deernis-met-jouself en 'n negatiewe algemene gemoedstoestand, sterker. Hierdie komponent toon ooreenkoms met Bar-On se EI (vgl. 2.3.3.5).

Die bespreking van die benuttingswaarde van EI in afdeling 2.2, paragraaf 2.2.2, dui aan dat hoë EI betekenisvol mag bydra tot aspekte van sukses in die individu se lewe. Paragraaf 2.2.1 dui onder andere aan dat EI aangeleer en verbeter kan word. Beide hierdie navorsingsbevindinge is vir hierdie studie van groot belang, omdat die navorsing binne die beginsels en konteks van inklusiewe onderwys uitgevoer word en daarom fokus op die moontlike ontwikkeling van deelnemers se EI-vaardighede wat, volgens die navorser se definisie, op Bar-On se konstruk van EI berus (vgl. 2.3).

2.2.3 Benaderings tot die konstruk EI

Verskillende individue beklemtoon verskillende aspekte van EI. Bar-On (2005:42) lig uit dat, selfs as die verskillende terme en konseptualiserings wat gebruik word om EI te verduidelik, verskil en oor tyd verander, dit steeds verskillende aspekte van dieselfde konstruk beskryf.

Volgens Caruso en medewerkers is daar verskeie definisies en benaderings tot EI en elkeen het meriete op sy eie, maar hulle fokus oor die laaste 25 jaar was daarop om EI te definieer as 'n standaard intelligensie (Caruso et al. 2016:ix). Dit impliseer, volgens hulle, dat EI gelyk is aan breër intelligensies (soos verbale en ruimtelike intelligensie) en bedryf word volgens emosionele data. EI behels dus, volgens hulle, sosiale en emosionele selfbewussyn, inter- en intrapersoonlike verhoudinge, die vermoë om emosies te ontgin en denke daardeur te rig, asook die effektiewe bestuur van emosies (Caruso et al. 2016:ix).

Die bespreking wat hieronder volg, dui aan dat navorsers twee breë modelle van EI onderskei, naamlik:

- 'n Vermoëns-model van EI, en
- 'n Gemengde model van EI.

Die vermoëns-model van EI kombineer verstandelike vermoëns met kapasiteite, terwyl die gemengde model van EI verwys na vaardighede, bevoegdhede en vermoëns wat verskeie karaktertrekke en ingesteldhede, soos optimisme, motivering en gemoedstoestande met verstandelike vermoëns kombineer (Chapin 2015:26; Doe et al. 2015:106; Qualter et al. 2007:14; Mayer & Ciarrochi 2006:264; Extremera & Fernández-Berrocal 2002:48; Mayer et al. 2000:399,400; Mayer et al. 1999:268). Hierdie verstandelike vermoëns moenie met die tradisionele intelligensiekwasiënt (IK-telling) verwar word nie. "Bar-On's theoretical work combines what may qualify as mental abilities (e.g., emotional self-awareness) with other characteristics that are considered separable from mental ability, such as personal independence, self-regard, and mood; this makes it a mixed model" (Mayer et al. 2000:402).

Volgens Mayer et al. (2000:400) maak die vermoëns-model van EI voorspellings oor die interne strukture van intelligensie, en voorspel die teorie dat EI in wese 'n *intelligensie* is. Dit voldoen ook, volgens hulle, aan die drie vereiste empiriese kriteria om as 'n intelligensie erken te word. Soos reeds deur Mayer et al. (1999:269-271) verduidelik is (vgl. 2.2.1), is die drie vereiste kriteria konseptueel, korrelasioneel en ontwikkelend van aard. Caruso et al. (2016:ix) asook Mayer en Ciarrochi (2006:264) verwys na die gemengde model van EI as 'n benadering tot EI wat bevoegdhede, karaktertrekke en ingesteldhede uitlig. Qualter et al. (2007:12) is van mening dat beide die gemengde model en die vermoëns-model van EI as omvattende sambreelbegrippe gesien moet word, wat bevindinge van vorige navorsing, ondersoeke en empiries ondersteunde psigologiese konstrukke insluit.

George (2000:1033-1034) is van mening dat individue verskillende grade van bevoegdheid ten opsigte van die verskillende emosies het. Hy beskou EI as die vermoë om redenering effektief met emosies te laat saamwerk. Terwyl emosies redenering fasiliteer, redeneer die individu intelligent oor emosies. "In other

words, emotional intelligence taps into the extent to which people's cognitive capabilities are informed by emotions and the extent to which emotions are cognitively managed.”

Die vier aspekte wat George (2000:1033-1034) as hoofaspekte van EI identifiseer, sluit aan by Mayer en Salovey (1997:10,11) se definisie van vermoëns-EI, en sluit die volgende in:

- Die waarneming, evaluering en uitdrukking van emosies;
- Die gebruik van emosies om kognitiewe prosesse te verhelder en goeie besluite te neem;
- Die bestuur van emosies; en
- Kennis van emosies.

Morehouse (2007:301) verskil ten dele van George, maar sluit nou aan by Bar-On se uiteensetting van komponente en subkomponente van EI soos uitgebeeld in Figuur 2.2, asook Bouwer (2007:8) se werksdefinisie van EI, wat as volg lui: “Emosionele intelligensie verwys na 'n individu se vermoë om emosies te herken, te verstaan en te reguleer, om in sosiale konteks ander se emosies te herken en te verstaan, om probleemoplossingsvaardighede effektief te gebruik, en om verhoudings met ander te stig, in stand te hou en te bevorder.” Volgens Morehouse (2007:301) is die belangrikste aspekte van EI die volgende:

- Algemene gemoedstoestand (wat optimisme en gelukkigheid insluit);
- Aanpassingsvermoë (wat werklikheidsbesef, buigzaamheid en probleemoplossingsvaardighede insluit);
- Bestuur en beheer van spanningsdruk (met verwysing na die individu se vermoë om sy/haar eie spanningsdruk te bestuur, toelating vir spanningsdruk, en impulsbeheer);
- Interpersoonlike intelligensie (die individu se vermoë om ander se gemoedstemmings, bedoelinge en emosies akkuraat waar te neem en effektief daarop te reageer. Dit sluit empatie, sosiale verantwoordelikheid en interpersoonlike verhoudinge in); en
- Intrapersoonlike intelligensie (emosionele selfkennis en die vermoë om op grond daarvan aanpasbaar te reageer, selfagting, emosionele selfbewussyn, selfgeldingsdrang, onafhanklikheid, selfverwesenliking).

In teenstelling met die konseptualisering van EI wat in die paragrafe hierbo oor die afgelope paar dekades strek (en dalk die indruk mag skep dat EI merendeels 'n resente konstruk is), verskuif die navorser die fokus nou na meer as 'n eeu gelede, want die wyse waarop sosiale intelligensie in die vroeë 1800's gedefinieer is, het die konseptualisering van EI aan die einde van die 1800's beïnvloed (Bar-On 2005:43).

Dann (2012:8,9) verduidelik spesifieke navorsers en skrywers se bydraes tot konsepte verwant aan EI sedert die 1800's kortliks en kronologies as volg:

- Darwin – 1859 (“... the importance of emotional expression for survival and adaptation ...”)
- Thorndike – 1920 (“... ‘social intelligence’ distinct from abstract or academic intelligence ...”)
- Doll – 1935 (“... ‘social competence’ ...”)
- Wechsler – 1940 (“... ‘nonintellective intelligence’ ...”)
- Leeper – 1948 (“... ‘emotional thought’ ...”)
- Leuner – 1966 (“... ‘emotional intelligence’ ...”)
- Seligman/Maier – 1967 (“... ‘learned helplessness’ ...”)
- Sifneos – 1973 (“... ‘alexithymia’ – cognitive-affective deficits ...”)
- Gardner – 1980 (“... ‘multiple intelligences’ ...”)
- Gardner – 1983 (“... ‘personal intelligences’ ...”)
- Sternberg – 1983 (“... ‘practical intelligences’ ...”)
- Saarni – 1989 (“... ‘emotional competency’ ...”)
- Mayer & Salovey – 1990 (“... ‘emotional intelligence’: brain function and cognitive ability ...”)
- Goleman – 1995 (“... ‘emotional intelligence’ – popularized the term ...”)
- Le Doux – 1998 (“... discovery of the emotional brain’s ability to be one jump ahead of the neo-cortex ...”)
- Mayer & Cobb – 2000 (“‘EI’ – the ability to process emotional information, particularly as it involves the perception, assimilation, understanding, and management of emotions”)
- Boyatzis & McKee – 2005 (“... ‘resonant leadership’ – mindfulness, hope and compassion producing resilient leaders with resonance of heart, mind, body and spirit ...”)
- Forgas – 2006 (“... ‘affect infusion’ – explaining how mild feeling shifts influence memory recall, judgement and behaviour ...”)
- Goleman – 2006/7 (“... ‘social intelligence’ – the brain is designed to be social; we are wired to connect, to use the neural bridge to link up when we engage with another person, to be ‘contagious’ emotionally ...”)
- Albrecht – 2008/9 (“Social intelligence such as applied to customer value management – various works ...”)
- Gilbert – 2009 (“... the compassionate mind – overcoming negative self-talk, the neuroscience of affection and the importance of affection in our lives ...”)
- The International Positive Psychology Association (IPPA) – 2009 (“... positive psychology – a holistic and compassionate approach to psychology focussing on mental well-being instead of a focus on mental illness.”)
- Seligman – 2011 (“... flourish – building on his texts about learned helplessness, learned optimism, and documenting ten years of ‘research’ and the application of positive psychology – the focus is on wellness – not mental illness ...”)

GESAGHEBBENDE MODELLE VAN EI

DEFINISIE MAYER-SALOVEY (1997)	DEFINISIE BAR-ON (1997)	DEFINISIE GOLEMAN (1998)
<p>Verskille in individue se EI bepaal verskille in emosionele waarnemings en individue se begrip daarvoor. Die Mayer-Salovey-model verwys na EI as die vermoë om emosies akkuraat waar te neem, die betekenis daarvan te verstaan, om emosies uit te druk, dit in denke te gebruik, daaroor te redeneer, dit te bestuur en te beheer. EI bepaal hoe akkuraat die individue se waarnemings oor sy/haar emosies is, asook hoe akkuraat hy/sy die betekenis daarvan verstaan (Mayer et al. 2004:197; Mayer & Salovey 1997, soos aangehaal in Mayer et al. 2000:401).</p>	<p>EI is 'n individu se vermoë om eie en ander se emosies te herken, te verstaan en te reguleer, om probleemoplossingsvaardighede effektief te gebruik, om verhoudings met ander te stig, in stand te hou en te bevorder (Bouwer 2007:8; Bar-On & Parker 2000:1). Die konstruk EI word saamgestel uit 'n aantal intra- en interpersoonlike vaardighede, bevoegdhede en fasiliteerders wat gesamentlik kombineer en tot effektiewe menslike gedrag mag lei (Bar-On 2006:14; Bar-On 1997:14). EI is 'n stel van vaardighede, bevoegdhede en vermoëns wat die individue help om aan te pas by veranderinge en uitdagings in die omgewing, die bestuur en beheer van emosies (Bar-On & Parker 2000:1).</p>	<p>Goleman sluit die volgende vermoëns en vaardighede by EI in: selfmotivering, selfbeheersing, volharding, beheer oor impulse, die uitstel van behoeftebevrediging, die regulering van jou eie gemoedstoestand, die vermoë om jou denke te gebruik in krisissituasies, empatisering en hoop (Goleman 1995:xii) en hy verwys daarna as <i>karaktereieenskappe</i> (Goleman 1995:28, soos aangehaal in Mayer et al. 2000:401). Een van Goleman se bekendste modelle (1998) sluit 25 eienskappe van EI in wat wissel vanaf emosionele selfbewussyn tot diverse kwaliteite soos spanwerk en samewerking, werkoriëntasie, inisiatief en motivering ten opsigte van doelwitbereiking (Mayer 2012).</p>
MODEL-TIPE	MODEL-TIPE	
<p>VERMOËNS-MODEL</p> <p>'n Vermoëns-model van EI kombineer verstandelike vermoëns met kapasiteite (Mayer & Ciarrochi 2006:264; Mayer et al. 2000:399; Mayer et al. 1999:268).</p> <p>VAARDIGHEDE: HOOFAREAS EN SPESIFIEKE VOORBEELDE (Mayer et al. 2000:400)</p> <p>Waarneming en uitdrukking van emosies</p> <ul style="list-style-type: none"> o Identifisering en uitdrukking van emosies t.o.v. die fisieke, emosies en denke o Identifisering en uitdrukking van emosies ten opsigte van ander, taal, kuns, ens. <p>Emosionele fasilitering van denke</p> <ul style="list-style-type: none"> o Emosies prioriteer denke deur aandag op belangriker inligting te fokus o Emosies word ingespan om oordeel en geheue te ondersteun <p>Begrip vir, die redenering oor en analisering van emosies</p> <ul style="list-style-type: none"> o Die herkenning/benoeming van emosies (komplekse en/of gelyktydige emosies) o Die vermoë om verhoudinge te verstaan (mêr veranderinge binne verhoudinge) <p>Reflektiewe beheer en kontrole oor emosies</p> <ul style="list-style-type: none"> o Om oop te bly t.o.v. gevoelens o Reflektiewe regulering van emosies vir emosionele en intellektuele groei (Mayer & Salovey 1997:11, soos aangehaal in Mayer et al. 2000:401) 	<p style="text-align: center;">GEMENGDE MODEL</p> <p>'n Gemengde model van EI verskil substansieel van die vermoëns-model as 'n stel van vaardighede, bevoegdhede en vermoëns (Mayer et al. 2000:401,402). Hierdie model van EI kombineer 'n verskeidenheid karaktertrekke en ingesteldhede, soos optimisme, motivering en gemoedstoestande met verstandelike vermoëns (Chapin 2015:26; Doe et al. 2015:106).</p>	
<p>VAARDIGHEDE: HOOFAREAS EN SPESIFIEKE VOORBEELDE (Mayer et al. 2000:400)</p> <p>Algemene gemoedstoestand</p> <ul style="list-style-type: none"> o Optimisme o Gelukkigheid <p>Aanpassingsvermoë as die bestuur van verandering</p> <ul style="list-style-type: none"> o Werklikheidsbesef o Buigzaamheid o Probleemoplossingsvaardighede <p>Bestuur en beheer van spanningsdruk</p> <ul style="list-style-type: none"> o Toelating vir spanningsdruk o Impulsbeheer <p>Interpersoonlike aspekte van intelligensie</p> <ul style="list-style-type: none"> o Empatie o Sosiale verantwoordelikheid o Interpersoonlike verhoudinge <p>Intrapersoonlike aspekte van intelligensie</p> <ul style="list-style-type: none"> o Selffagting o Emosionele selfbewussyn o Selfgeldingsdrang o Onafhanklikheid o Selfverwesenliking 	<p>VAARDIGHEDE: HOOFAREAS MET SPESIFIEKE VOORBEELDE (Goleman 1995:43, soos aangehaal in Mayer et al. 2000:402)</p> <p>Kennis van eie emosies</p> <ul style="list-style-type: none"> o Herken emosies as dit plaasvind o Monitering van emosies van oomblik-na-oomblik <p>Bestuur van emosies</p> <ul style="list-style-type: none"> o Hanteer emosies op 'n gepaste wyse o Die vermoë om jouself te kalmeer o Die afskud van buitensporige angstigheid, somberheid of geïrriteerdheid <p>Selfmotivering</p> <ul style="list-style-type: none"> o Orden emosies ter wille van die doel o Beheer oor impulse, die uitstel van behoeftebevrediging o Die vermoë om in die "vloeiende staat" ("flow state") te kom en dit in stand te hou <p>Herkenning van emosies in ander</p> <ul style="list-style-type: none"> o Empatiese bewustheid o 'n Ingesteldheid en aanvoeling vir ander <p>Hantering van verhoudinge</p> <ul style="list-style-type: none"> o Vaardighede om emosies van ander te bestuur o Goeie spanwerk en samewerking 	

Tabel 2.1: Gesaghebbende Modelle van EI (aangepas uit Mayer et al. 2000:401)

2.2.4 Mayer, Salovey, Goleman en Bar-On

Die verskillende benaderings tot die konstruk EI saam met die verskillende definisies daarvan, maak dit vir die navorser nodig om 'n keuse uit te oefen ten opsigte van 'n konseptuele model van EI wat vir hierdie navorsingstudie van waarde mag wees. Soos reeds by paragraaf 2.2.3 genoem, onderskei navorsers dikwels tussen twee dominante modelle van EI (Chapin 2015:26; Doe et al. 2015:106; Mayer, Salovey & Caruso 2008:503; Qualter et al. 2007:14; Mayer en Ciarrochi 2006:262,264; Extremera & Fernández-Berrocal 2002:48; Mayer et al. 2000:399-403; Mayer et al. 1999:268), naamlik:

- Die gemengde model van EI, en
- Die vermoëns-model van EI.

Die navorser berei die leser voor vir haar keuse ten opsigte van 'n konseptuele model van EI deur eers agtergrondinligting te gee oor drie verskillende modelle van EI wat as drie van die mees gesaghebbende modelle van EI erken word. Die drie modelle word in Tabel 2.1 vergelykenderwys uiteengesit, en is:

- Die Mayer-Salovey-model;
- Die Goleman-model; en
- Die Bar-On-model.

Volgens Bar-On (2006:14) het die *Encyclopedia of Applied Psychology* die drie modelle as sterk konseptuele modelle geïdentifiseer, terwyl Mayer et al. (2000:399) hulle as kompeterende modelle van EI beskryf. Bower (2007:8) noem dat hierdie drie modelle die meeste gebruik word. Twee van die modelle is verteenwoordigend van die gemengde model van EI en die ander een is verteenwoordigend van die vermoëns-model van EI.

In afdeling 2.3, paragraaf 2.3.4, motiveer die navorser vir die leser waarom sy uiteindelik op Bar-On se model van EI vir hierdie navorsingstudie besluit het.

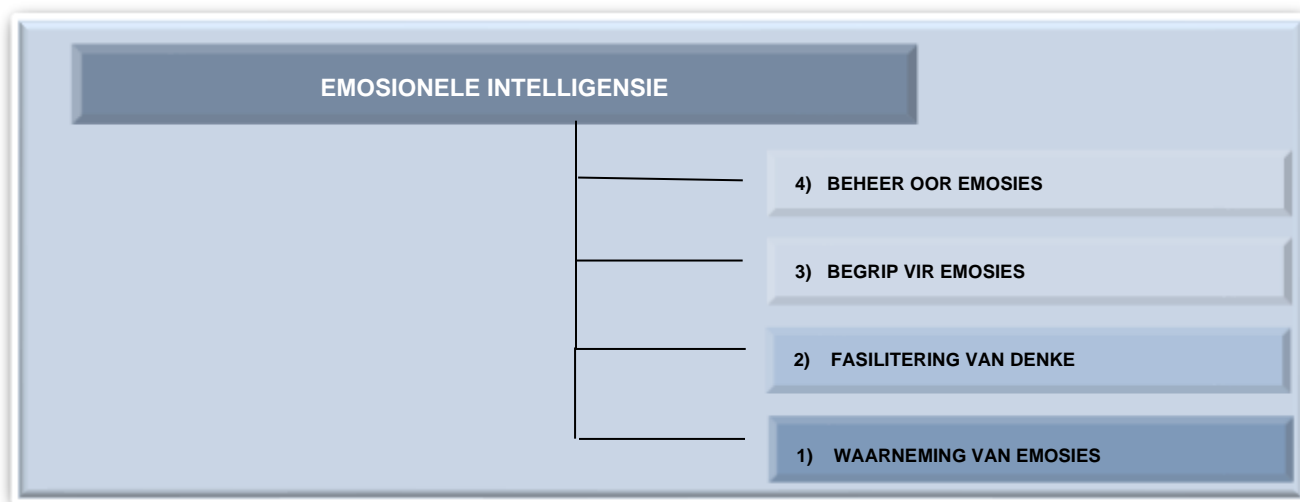
2.2.4.1 Die Mayer-Salovey-model

Die Mayer-Salovey-model is 'n vermoëns-model van EI (Mayer 2012; Qualter et al. 2007:14; Extremera en Fernández-Berrocal 2002:48; Mayer et al. 2000:400) en is reeds in paragraaf 2.2.3 van die gemengde model van EI onderskei en verduidelik.

Soos in Figuur 2.1 uitgebeeld, word die Mayer-Salovey-model van EI (wat ook bekend staan as die *Mayer-Salovey se Vier-Tak-Model van EI*), reeds sedert 1997 as 'n model met vier vertakkings voorgestel (Mayer et al. 2008:507; Mayer et al. 2004:199; Mayer et al. 2001:234,235; Mayer et al. 1999:269; Mayer & Salovey 1997:11). Mayer (2012) verduidelik dat die term “tak” voortspruit uit die visuele voorstellings wat Mayer en Salovey in die publikasie van hulle artikels oor EI gebruik het, waarin daar vertakkings is vanaf 'n sentrale

punt. Dit impliseer egter, volgens Mayer, nie 'n dieper wetenskaplike betekenis nie, en kon ook byvoorbeeld “Die Vier-Area-Model” geheet het.

Die takke van Figuur 2.1 moet numeries (van onder na bo) geles word, want die vier vertakkings is hiërargies van onder na bo gerangskik – van die meer basiese psigologiese prosesse na die hoër, meer geïntegreerde psigologiese prosesse. Soos in Figuur 2.1 uitgebeeld, versprei die vertakkings vanaf prosesse verwant aan die emosie-area (soos die waarneming van emosies) na prosesse meer algemeen tot persoonlikheid (soos die beheer oor emosies) (Mayer et al. 2008:503; Mayer et al. 2004:199; Mayer & Salovey 1997:10,11).



Figuur 2.1: Mayer-Salovey se Vier-Tak-Model van EI (aangepas uit Mayer et al. 2008:507; Mayer et al. 1999:269)

Soos in Tabel 2.2 uitgebeeld, begin elke vertakking aan die linkerkant met vermoëns wat relatief vroeg in die mens se ontwikkeling plaasvind. Vermoëns wat groter volwassenheid vereis en eers later ontwikkel, word na regs in elke vertakking aangedui. Vertakkings 1, 3 en 4 behels redenering oor emosies, terwyl vertakking 2 emosies betrek om redenering te verhelder (Mayer et al. 2001:234; Mayer et al. 2000:400; Mayer & Salovey 1997:10). Mayer en Salovey (1997:10) dui ook die verwagting aan dat individue met hoër EI vinniger deur die aangewese vermoëns sal beweeg en ook meer daarvan sal bemeester. Die teorie van die Mayer-Salovey-model beskryf EI as 'n stel van vier interafhanklike areas van vermoëns of kapasiteite wat gesamentlik baie areas van EI verduidelik en georganiseer kan word volgens vier dimensies, naamlik:

- Die akkurate waarneming, beoordeling en uitdrukking van eie en ander se emosies;
- Die gebruik van emosies om denke te fasiliteer;
- Begrip vir, redenering oor en analisering van emosies; en
- Die reflektiewe bestuur en beheer van emosies (Mayer 2012; Pope et al. 2011:908; Bar-On 2006:14; Salovey 2006:229; Mayer et al. 2004:199; Mayer et al. 2000:396,400,401; Mayer & Salovey 1997:5,10).

DIE VIER TAKKE VAN EI: MAYER EN SALOVEY

1. Waarneming, beoordeling en uitdrukking van emosies
2. Emosionele fasilitering van denke
3. Begrip vir, redenering oor, en die analisering van emosies (as die gebruik van emosionele kennis)
4. Reflektiewe beheer oor emosies om emosionele en intellektuele groei te bevorder

1. Waarneming, beoordeling en uitdrukking van emosies

Die vermoë om emosies te identifiseer t.o.v. eie fisieke toestande, gevoelens en denke.	Die vermoë om emosies te identifiseer in ander, bv. in ontwerpe en kuns deur taal, klank, voorkoms en gedrag.	Die vermoë om emosies akkuraat uit te druk, en om behoeftes uit te druk wat met die emosies verband hou.	Die vermoë om te onderskei tussen akkurate en onakkurate, eerlike en oneerlike uitdrukking van emosies.
---	---	--	---

2. Emosionele fasilitering van denke

Emosies prioritiseer denke deur aandag op belangrike inligting te fokus.	Emosies is duidelik, beskikbaar en kragtig genoeg om ingespan te word om oordeel en geheue t.o.v. gevoelens te ondersteun.	Emosionele gemoedskommeling kan die individu se perspektief van optimisme na pessimisme verander. 'n Uitkyk met verskillende gesigspunte word aangemoedig.	Gesteldhede moedig differensieel spesifieke probleemoplossingsbenaderings aan, bv. wanneer gevoelens van geluk inductiewe redenering en kreatiwiteit fasiliteer.
--	--	--	--

3. Begrip vir, redenering oor, en die analisering van emosies (as die gebruik van emosionele kennis)

Die vermoë om emosies te benoem en om verhoudinge tussen woorde en emosies te herken, bv. die verhouding tussen "hou van" en "liefhê".	Die vermoë om die betekenis van die emosies te verstaan oor veranderinge binne verhoudinge: bv. hartseer saam met verlies.	Die vermoë om komplekse en/of gelyktydige emosies te verstaan: bv. gelyktydige gevoelens van haat en liefde asook kombinasies soos ontsag as 'n kombinasie van vrees en verrassing.	Die vermoë om waarskynlike oorgange tussen emosies te herken, bv. van woede na tevredenheid of van woede na skaamte.
--	--	---	--

4. Reflektiewe beheer oor emosies om emosionele en intellektuele groei te bevorder

Die vermoë om ontvanklik te bly t.o.v. gevoelens, beide aangenaam of onaangenaam.	Die vermoë om emosies reflektief te reguleer (te betrek of los te maak daarvan) afhangende van hul beoordeelde leersaamheid of nuttelosheid, of waarde vir emosionele en intellektuele groei.	Die vermoë om emosies reflektief te monitor in verhouding tot die self en ander, bv. om te besef hoe duidelik, tipies, betekenisvol of regverdig die emosie is.	Die vermoë om eie en ander se emosies te beheer deur negatiewe emosies met positiewe emosies te konstrueer, sonder om die inligting wat die emosie oordra te onderdruk of te vergroot.
---	---	---	--

Tabel 2.2: Die Vier Takke van EI – volgens Mayer en Salovey (Mayer & Salovey 1997:10,11)

2.2.4.2 Die Goleman-model

Goleman is 'n voorstander van 'n gemengde model van EI wat 'n menigte komponente saam as 'n breë model van EI benoem (Mayer et al. 2000:403). Volgens Mayer en Ciarrochi (2006:263) bring Goleman EI in verband met karaktertrekke en ingesteldhede of bevoegdhe, wat nie noodwendig met emosies of tradisionele intelligensie verband hou nie. Mayer et al. (2000:402) noem vyf areas wat Goleman (1995) as hoofareas van EI identifiseer. Dit is kennis van eie en van ander se emosies; bestuur van emosies; selfmotivering; en hantering van verhoudinge.

Een van Goleman se bekendste gemengde modelle van EI (1998) sluit 25 eienskappe van EI in wat verwys na vaardighede, bevoegdhe en vermoëns, met verskeie karaktertrekke en ingesteldhede wat wissel vanaf emosionele selfbewysyn tot diverse kwaliteite soos spanwerk, samewerking, werkoriëntasie, inisiatief en motivering ten opsigte van volharding en doelwitbereiking (Mayer 2012). Dit staan teenoor die vermoëns-model van EI wat fokus op emosies en hulle interaksie met denke (Mayer et al. 2000:403).

Goleman fokus op persoonlike en sosiale vaardighede in sy konstruk van EI. Tabel 2.3 identifiseer kategorieë van persoonlike en sosiale vaardighede wat elkeen weer uit 'n aantal gedifferensieerde vaardighede bestaan. Dit is persoonlike vaardighede soos selfbewussyn, selfbestuur en selfbeheer; sosiale vaardighede soos sosiale bewustheid, empatie en verhoudingsbestuur (Mayer et al. 2000:401,402; Goleman 1995:xii).

GOLEMAN SE MODEL VAN EI (1998)		
	PERSOONLIK	SOSIAAL
HERKENNING	Selfbewussyn Emosionele selfbewussyn Kennis van eie emosies Selfvertroue Akkurate selfassessering (herkenning van) eie emosies en die invloed daarvan op ander Monitering van emosies van oomblik na oomblik	Sosiale bewustheid Om ander se emosies te verstaan Empatie Bewus wees van die omgewing en dit verstaan Om 'n empatiese ingesteldheid en aanvoeling vir ander te hê
REGULERING	Selfbestuur en selfbeheer Hanteer emosies op 'n gepaste wyse Selfbeheersing en -bestuur Aanpasbaarheid en die regulering van jou eie gemoedstoestand Volharding (ten spyte van frustrasies), selfmotivering, beheer oor impulse, die uitstel van behoeftebevrediging	Sosiale vaardighede en verhoudingsbestuur Om effektief met ander om te gaan Vaardighede om ander se emosies te bestuur Inspirerende leierskap Hoop Spanwerk en samewerking

Tabel 2.3: Goleman se Model van EI (aangepas uit Mayer et al. 2000:401,402; Goleman 1995:xii)

Volgens Goleman sal individue met hoë EI van hulle eie emosies bewus wees, hulleself kan beheer en motiveer. Hierdie individue beskik ook oor die sosiale vaardighede om ander se emosies te verstaan, daarmee empatie te hê, en om effektief met ander om te gaan (Bouwer 2007:20; Mayer et al. 2000:402). Goleman sluit, onder andere, die volgende vermoëns by EI in: selfmotivering, volharding ten spyte van frustrasies, beheer oor impulse, die uitstel van behoeftebevrediging, die regulering van jou eie gemoedstoestand, die vermoë om jou denke te gebruik in krisissituasies, empatisering en hoop (Goleman 1995:xii). Goleman beskou EI verder as die individu se vermoë om omgewingsuitdagings en omgewingsdruk suksesvol te hanteer, terwyl groei bevorder word. Dit is die individu se vermoë om persoonlike, sosiale en omgewingsveranderinge effektief te hanteer deur ywerig en met toewyding die onmiddellike situasie te hanteer, terwyl die individu terselfdertyd probleme oplos en besluite neem soos die veranderende situasie dit vereis (Vasumathi et al. 2015:392). Bar-On (2013) beskou die Goleman-model as 'n verskeidenheid emosionele en sosiale vaardighede en bevoegdhede wat mag bydra tot bestuursvaardighede en leierskap (Bar-On 2013: *The Bar-On Concept of EI*).

2.2.4.3 Die Bar-On-model

Bar-On het, as deel van sy doktrale studie, reeds in die vroeë tagtigs met navorsing rakende die konstruk EI begin (Bar-On 2006:22). Die Bar-On-model van EI is reeds in Hoofstuk 1 aan die leser bekendgestel, maar dit word hier in meer detail verduidelik en uiteengesit.

2.3 DIE BAR-ON-MODEL VAN EI

Bar-On (2006:14) verduidelik EI as 'n konstruk wat saamgestel word uit 'n aantal intra- en interpersoonlike vaardighede, bevoegdhede en fasiliteerders wat gesamentlik kombineer en tot effektiewe menslike gedrag mag lei.

2.3.1 Bar-On se konstruk van EI, inklusiewe onderwys en spesiale onderwysbehoefte

Die teoretiese konteks van die studie is reeds in Hoofstuk 1 bespreek en word dus slegs kortliks saamgevat:

- Die teoretiese raamwerk waarop hierdie navorsingstudie gebaseer is, is Bar-On se konstruk van EI (vgl. 1.7.1).
- Die algemene doelstellings van hierdie navorsingstudie ondersteun die paradigmaverskuiwing in Suid-Afrikaanse onderwys van die mediesetekort-model na die sosiale model, en inspireer die navorser om 'n EOP saam te stel wat die deelnemers se EI-vaardighede mag ontwikkel. Die algemene doelstelling van die navorsingstudie is om vas te stel wat die effek van 'n emosionele ondersteuningsprogram op die EI van adolessente leerders met spesiale onderwysbehoefte is (vgl. 1.5.1).

- Die Suid-Afrikaanse Skolewet onderskryf 'n inklusiewe onderwysstelsel wat toepaslike en voldoende ondersteuningsdienste bied. Hierdie navorsingstudie word binne die raamwerk, beginsels en konteks van die inklusiewe onderwysstelsel uitgevoer (vgl. 1.1.3.3).
- Die onderbou van inklusiwiteit is die sisteemteorie, die bio-ekologiese teorie en sosiale konstruktivisme. Sosiale konstruktivisme fokus op die sosiale konteks van leer (vgl. 1.1.3.4).
- Soos die inklusiewe onderwysbeleid voorstel, bied die navorser ondersteuning, skep sy leerdergeleenthede en maak sy voorsiening vir leerders se spesiale onderwysbehoefte (vgl. 1.1.5.3).
- Die sosiale model stel voor dat aanpassings in die skoolkurrikulum gemaak word, sodat leerders hulle volle potensiaal kan ontwikkel. Die navorser se EOP kan moontlik, as deel van 'n verrykte skoolkurrikulum, geredelik toeganklik en geskik gemaak word vir skoolleerders, insluitend leerders met spesiale onderwysbehoefte (vgl. 1.1.4.1).

2.3.2 Agtergrond: Bar-On se konseptualisering van die konstruk EI

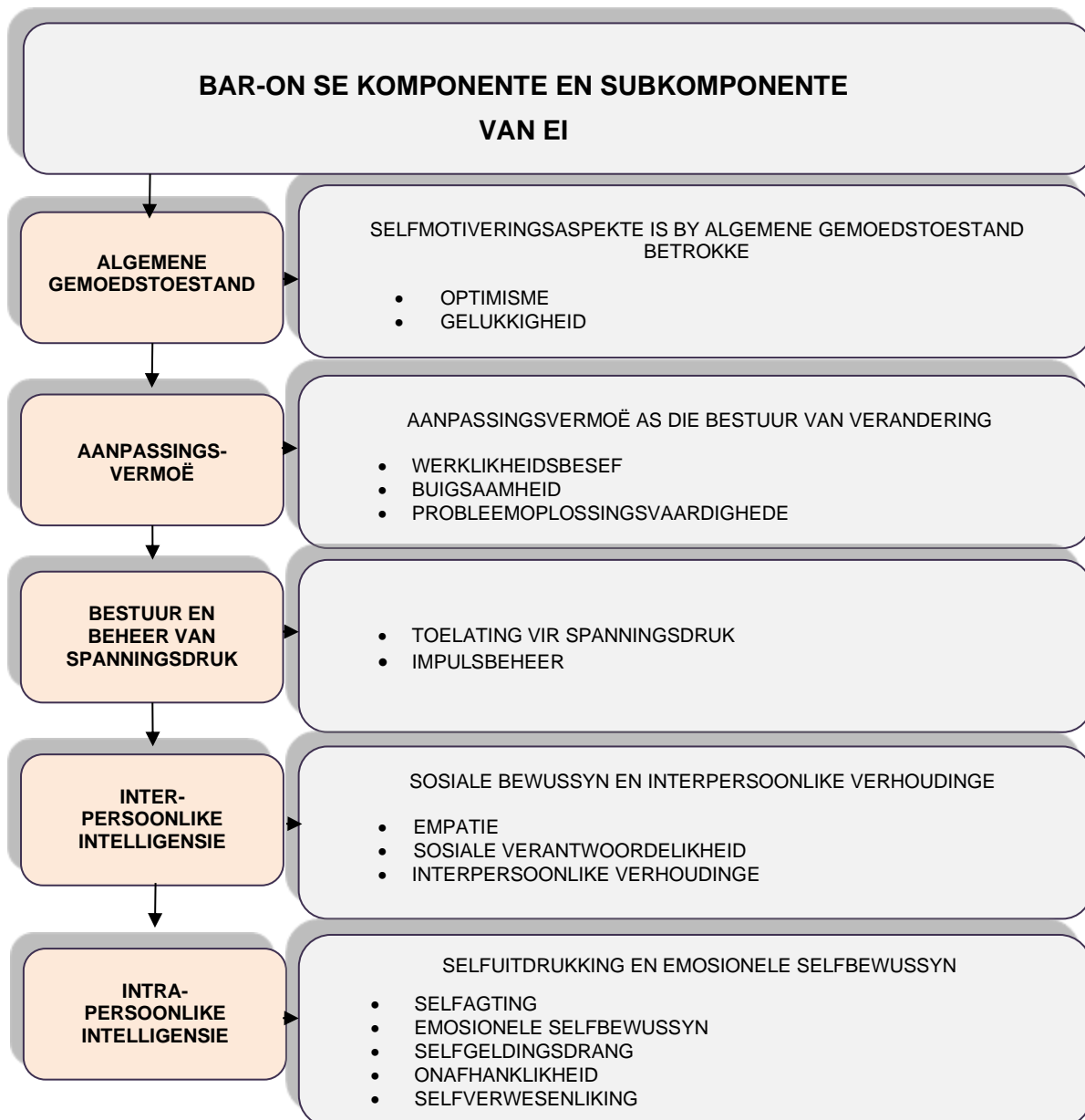
Die teoretiese grondslag vir die Bar-On-model van EI kan so ver teruggevoer word as Darwin (1872) se vroeë werke oor die belangrikheid van emosioneel en sosiaal intelligente gedrag in terme van effektiewe aanpassing en oorlewing. Thorndike se beskrywing van sosiale intelligensie (apart van abstrakte intelligensie) asook Wechsler se observasies oor die impak van die nie-kognitiewe en konatiewe faktore op intelligente gedrag, beïnvloed Bar-On se konseptualisering van die konstruk EI. 'n Ander invloed is Sifneos se bekendstelling van die term, "alexithymia" aan psigiatrie, in 1972. Die woord is van Grieks afgelei en beteken letterlik dat 'n persoon nie sy/haar emosies kan verwoord nie (a = "lack", lexis = "word", thymos = "emotions") (Chapin 2015:27). Aleksitimie word nie as 'n diagnose gebruik nie, maar as 'n bruikbare persoonlikheidskonstruk om pasiënte wat nie hulle emosies verstaan en/of kan beskryf nie, te help (Bar-On 2005:43; Muller 2000:1). Volgens Serani (2014:1) is aleksitimie 'n persoonlikheidskonstruk en dui navorsingstudies aan dat aleksitimie beide 'n kognitiewe en 'n affektiewe dimensie het. Probleme om emosies te identifiseer/verbaliseer en te interpreteer verwys na die kognitiewe dimensie van aleksitimie (die denkende gedeelte van die emosionele ondervinding), terwyl probleme met die aanvoeling en uitdrukking van emosies, reaksie op emosies asook verbeelding verwys na die affektiewe dimensie (die ervaringsgedeelte gedeelte van die emosionele ondervinding). Die kernprobleme is met emosionele bewussyn, sosiale binding en interpersoonlike verhoudinge.

Die laaste invloed waarna Bar-On (2006:14) verwys in sy konseptualisering van die konstruk EI, is dié van Appelbaum (1973). Appelbaum konseptualiseer die term "psychological mindedness" en verduidelik dit in Conte, Ratto en Karasu (1996:1) as die persoon se vermoë om die verhouding tussen sy/haar gedagtes, emosies en aksies raak te sien. Die konseptualisering van hierdie komplekse konstruk deur ander navorsers stem nie noodwendig met Appelbaum s'n ooreen nie (Conte et al. 1996:1). Parallel aan hierdie konstruk,

ontwikkel die konstruk emosionele bewustheid. Bar-On (2006:13) is van mening dat die konseptualisering van beide konstrukte waarskynlik gestimuleer is deur navorsing oor aleksitimie.

2.3.3 Komponente en subkomponente van Bar-On se konstruk van EI

Soos reeds in Hoofstuk 1 genoem, word Bar-On se model van EI saamgestel uit vyf saamgestelde komponente en 15 subkomponente met nou verwante bevoegdhede en vaardighede (Bar-On 2006:23). Vervolgens word die komponente en subkomponente in Figuur 2.2 vervat en daarna uitvoerig uiteengesit.



Figuur 2.2: Komponente en subkomponente van Bar-On se konstruk van EI (Bar-On 2006:23)

Bar-On verduidelik dat die meeste beskrywings, definisies en konseptualiserings rakende EI (reeds van Darwin se tye tot op hede) vyf saamgestelde komponente beklemtoon. Hyself konseptualiseer EI in die volgende vyf komponente: die individu se algemene gemoedstoestand, aanpassingsvermoë, bestuur en beheer van spanningsdruk, tesame met inter- en intrapersoonlike aspekte van intelligensie.

Bar-On & Handley (2003) (soos aangehaal in Bar-On 2006:14), beklemtoon die onderlinge verwantskap en interafhanklikheid van die Bar-On-model as 'n multifaktoriale verskeidenheid van interafhanklike emosionele en sosiale bevoegdhede, vaardighede en fasiliteerders wat die individu se vermoë om emosies te herken, te verstaan en te bestuur, beïnvloed en impakteer op intelligente gedrag. Bar-On (2006:22) lig uit dat hierdie interafhanklike emosionele en sosiale bevoegdhede, vaardighede en fasiliteerders ook die individu rig ten opsigte van verhoudinge met ander; die vermoë om by veranderinge aan te pas; probleme op te los (persoonlik en/of interpersoonlik); en om daaglikse eise, uitdagings en druk effektief te hanteer.

Volgens Bar-On (2006:14) begin die onderlinge verwantskap en interafhanklikheid van bevoegdhede by die mens se intrapersoonlike vermoëns – dit is die bewustheid van en begrip vir eie emosies, sterktes en swakhede en die vermoë om hierdie (eie) gevoelens en gedagtes effektief uit te druk, sonder om vernietigend te wees. Op 'n interpersoonlike vlak behels dit die vermoë om bewus te wees van ander se emosies en behoeftes en om wedersyds bevredigende verhoudinge van samehorigheid te vestig en te behou. Bar-On brei uit en verduidelik dit ook as die effektiewe bestuur van persoonlike, sosiale en omgewingsveranderinge deur buigzaam te wees en die onmiddellike situasie en veranderinge op 'n realistiese wyse te hanteer. Dit sluit die neem van goeie besluite en probleemoplossingsvaardighede in. Om dit te kan doen, moet die individu sy/haar emosies bestuur, sodat emosies vir hom/haar werk. Die individu moet ook genoegsaam optimisties, positief en selfgemotiveerd wees.

Bar-On (Bar-On 2013: *The Bar-On Concept of EI*) verduidelik die Bar-On-model van emosioneel-sosiale intelligensie in meer detail as bestaande uit twee komponente (teorie en meting), maar as onskeibaar gekombineerd in een entiteit. Die Bar-On-model van emosioneel-sosiale intelligensie bied die teoretiese basis vir die EQ-i wat oorspronklik as 'n eksperimentele instrument ontwerp is om verskeie aspekte van die konstruksie te evalueer en te ondersoek (Bar-On 2006:15). Die psigometriese komponent (die meting van emosioneel-sosiale intelligensie), is gebaseer op die teorie en is ook ontwerp om dit te assesser (Bar-On 2013: *The Bar-On Concept of EI*). Die vyf saamgestelde komponente en 15 subkomponente van EI (Bar-On 2006:23) word vervolgens uiteengesit.

2.3.3.1 Algemene gemoedstoestand

Selfmotiveringsaspekte is by algemene gemoedstoestand betrokke:

- Optimisme – die vermoë om positief te wees en van die gunstiger kant van die lewe bewus te bly;

- Gelukkigheid – om oor die algemeen tevrede te voel met jouself en ander.

2.3.3.2 *Aanpassingsvermoë*

Aanpassingsvermoë as die bestuur van verandering:

- Werklikheidsbesef – die objektiewe bevestiging van eie emosies en denke met die werklikheid;
- Buigzaamheid – die aanpassing en wysiging van eie emosies en denke tydens nuwe situasies;
- Probleemoplossingsvaardighede – die effektiewe oplos van probleme (van 'n inter- en intrapersoonlike aard).

2.3.3.3 *Bestuur en beheer van spanningsdruk*

Bestuur en beheer van spanningsdruk:

- Toelating vir spanningsdruk – die effektiewe en konstruktiewe bestuur van emosies;
- Impulsbeheer (“impulse control”) – die effektiewe en konstruktiewe beheer van emosies.

2.3.3.4 *Interpersoonlike aspekte van intelligensie*

Interpersoonlike aspekte van intelligensie (sosiale bewussyn en interpersoonlike verhoudinge):

- Empatie – die individu se bewuswording van en begrip vir ander se emosies;
- Sosiale verantwoordelikheid – die individu se identifisering en samewerking met sy sosiale groep;
- Interpersoonlike verhoudinge – die individu se vermoë om wedersyds bevredigende verhoudinge van samehorigheid te vestig.

2.3.3.5 *Intrapersoonlike aspekte van intelligensie*

Intrapersoonlike aspekte van intelligensie (selfuitdrukking en emosionele selfbewussyn):

- Selfagting – die individu se akkurate selfwaarneming, selfbegrip en self-aanvaarding;
- Emosionele selfbewussyn – die individu se gewaarwording van en begrip vir eie emosies;
- Selfgeldingsdrang – die individu se effektiewe en konstruktiewe uitdrukking van hom-/haarself en sy/haar emosies;
- Onafhanklikheid – die individu se vermoë om op hom-/haarself staat te maak en om emosioneel onafhanklik te wees van ander;
- Selfverwesenliking – die individu se strewe na die bereiking van persoonlike doelwitte en die aktualisering van eie potensiaal.

2.3.4 Die Bar-On-model van EI as die navorser se keuse

Die navorser kies die Bar-On-model van EI as die konseptuele model vir hierdie navorsingstudie, omdat dit, volgens haar, vir hierdie navorsingstudie die meeste waarde mag inhou. Sy motiveer haar keuse in die onderstaande paragrawe.

Eerstens is gemengde modelle van EI (soos die Goleman- en Bar-On-model) meer omvattend as die vermoëns-modelle van EI (soos die Mayer-Salovey-model). Gemengde modelle van EI is breër modelle wat verwys na vaardighede, bevoegdhede en vermoëns (Mayer et al. 2000:401,402) wat 'n verskeidenheid karaktertrekke en ingesteldhede met verstandelike vermoëns (anders as die tradisionele intelligensiekwasiënt) kombineer (Chapin 2015:26; Doe et al. 2015:106; vgl. 2.2.3).

Die vermoëns-model van EI, daarenteen, kombineer verstandelike vermoëns met kapasiteite (Mayer & Ciarrochi 2006:264; Mayer et al. 2000:399; Mayer et al. 1999:268), "... which focus on the interplay of emotion and intelligence as traditionally defined ..." (Mayer et al. 2000:399).

Omdat die navorser die algemene doelstelling van die navorsingstudie wil bereik, naamlik om vas te stel wat die effek van 'n EOP op die EI van haar deelnemers is (vgl. 1.5.1), verkies die navorser 'n gemengde model van EI wat die navorsingsprobleem uit breër invalshoeke (vaardighede, bevoegdhede, vermoëns, karaktertrekke en ingesteldhede) ondersoek. Alhoewel beide die Bar-On- en die Goleman-model breë, gemengde modelle van EI is, beklemtoon Goleman sosiale en persoonlike vaardighede in sy konseptualisering van EI (Bouwer 2007:8; Bar-On 2006:14; Bar-On et al. 2006:3), terwyl die Bar-On-model vyf saamgestelde komponente en 15 subkomponente van EI (Bar-On 2006:23) uitlig, wat vir hierdie studie van groter waarde mag wees.

Tweedens word deelnemers aan hierdie navorsingstudie by die skool vir hulle moontlike beroepslewens voorberei. Bar-On beklemtoon komponente en subkomponente van EI (Bar-On 2006:20,23) wat, volgens hom, bevoegdhede is wat vir feitlik elke beroep belangrik is (vgl. 2.2.2.6). Aangesien die navorser met Bar-On saamstem, maak dit dus sin om die Bar-On-model van EI as konseptuele raamwerk te gebruik.

Derdens het Bar-on 'n betroubare en geldige psigometriese instrument (die EQ-i:YV) ontwikkel wat tydens die empiriese studie gebruik en in latere hoofstukke verder bespreek sal word. Dié meetinstrument mag die navorser in staat stel om die volgende sekondêre navorsingsvraag te beantwoord: "Watter komponente en subkomponente van EI het tydens die navorsingstudie by die deelnemers verbeter, verswak of dieselfde gebly?" (vgl. 1.4.2).

Vierdens gebruik die navorser die SEL-program, *Skills for Adolescence*, as grondslag vir haar intervensieprogram (vgl. 1.2.6). Dié intervensieprogram (die voorgestelde EOP) fokus op die ontwikkeling van deelnemers se komponente en subkomponente van EI (vgl. 1.1.2) wat op Bar-On (2006) se konstruk van EI berus (vgl. 1.2.3). Soos uitgebeeld in Tabel 2.4, identifiseer die navorser ooreenkomste tussen kernbevoegdheede van sosiale en emosionele leer (SEL) (*Lions Quest: Programs* 2015:5) en aspekte van Bar-On se konstruk van EI. Die kombinasie van die Bar-On-model van EI as konseptuele raamwerk met die navorser se voorgestelde EOP gefundeer in SEL, mag optimale groei in haar deelnemers se EI ten opsigte van Bar-On se komponente en subkomponente van EI (vgl. 2.3.3) bewerkstellig.

OOREENKOMSTE TUSSEN EI VOLGENS BAR-ON EN KERNBEVOEGDHEDE VAN SEL	
ASPEKTE VAN BAR-ON SE KONSTRUK VAN EI	KERNBEVOEGDHEDE VAN SOSIALE EN EMOSIONELE LEER (<i>LIONS QUEST SEL-PROGRAM SKILLS FOR ADOLESCENCE</i>)
Emosionele selfbewussyn as die individu se gewaarwording van en begrip vir eie emosies	Emosionele selfbewussyn Identifiseer en herken emosies Akkurate selfpersepsie
Onafhanklikheid as die individu se vermoë om op hom-/haarself staat te maak en om emosioneel onafhanklik te wees van ander	Selfbestuur
Impulsbeheer as die effektiewe en konstruktiewe beheer van emosies	Impuls- en spanningsbeheer
Interpersoonlike aspekte van intelligensie: sosiale bewussyn Empatie as die individu se bewuswording van en begrip vir ander se emosies Sosiale verantwoordelikheid as die individu se identifisering en samewerking met sy sosiale groep	Sosiale bewussyn Empatie
Interpersoonlike aspekte van intelligensie: interpersoonlike verhoudinge – die individu se vermoë om wedersyds bevredigende verhoudinge van samehorigheid te vestig	Verhoudingsvaardighede Kommunikasie, sosiale betrokkenheid en die bou van sosiale verhoudinge Samewerking en spanwerk
Probleemoplossingsvaardighede as die effektiewe oplos van probleme (van 'n inter- en intrapersoonlike aard)	Verantwoordelike besluitneming Probleemidentifisering en analisering van die situasie Probleemoplossing

Tabel 2.4: Ooreenkomste tussen EI volgens Bar-On en kernbevoegdheede van SEL (Blair & Raver 2015:65; *Lions Quest: Programs* 2015:5; Weissberg et al. 2015:7; Bar-On 2006:23; Zins et al. 2004a:7)

Bogenoemde motiverings maak die Bar-On-model van EI, in die navorser se opinie, die mees geskikte keuse vir gebruik in hierdie navorsingstudie.

2.4 DIE NAVORSER SE EMOSIONELE ONDERSTEUNINGSPROGRAM

2.4.1 Oriëntering

Soos reeds in Hoofstuk 1 genoem (vgl. 1.6.4), verwys die begrip “emosionele ondersteuningsprogram” in hierdie navorsingstudie na ’n intervensieprogram waaraan adolessente leerders individueel of in groepsverband blootgestel kan word met die primêre doelstelling om EI-vaardighede te fasiliteer. Die aktiwiteite waaraan die individu of individue tydens die intervensie blootgestel en/of interaktief by betrek word, fokus primêr op die ontwikkeling van EI-vaardighede.

2.4.2 Agtergrond

Die navorser het reeds in Hoofstuk 1 (vgl. 1.2.6) aangedui dat emosionele ondersteuningsprogramme wêreldwyd gebruik word vir die ontwikkeling van EI by volwassenes en kinders. Tydens haar aanvanklike navraag na en navorsing oor programme wat suksesvol gebruik kan word vir die ontwikkeling van EI by adolessente, het die navorser vir Eva Oberle (’n post-doktorale navorser betrokke by die *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning* in Chicago, Universiteit van Illinois), gekontak. CASEL (*Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning*) bied inligting oor en is betrokke by gehaltebeheer rakende emosionele geletterdheidsprogramme. Oberle se navorsingsbelangstellings en navorsingsgeskiedenis saam met haar Curriculum Vitae en publikasies het haar ’n geskikte kandidaat as verwysingsbron gemaak. Haar navorsing fokus onder andere op “positive youth development and resilience throughout the adolescent years” (Oberle: Research Interests). Op die navorser se elektroniese navraag, gee Oberle in haar terugvoering erkenning aan die goeie navorsingswerk wat in Suid-Afrika gedoen word en haar aanbeveling aan die navorser is na ’n elektroniese skakel vir die CASEL-webtuiste met die oog op die moontlike gebruik van SEL-programme met spesifieke verwysing na die CASEL-kriteria.

Die navorser volg die elektroniese skakel vir die CASEL-webtuiste (soos aangedui in die bibliografie) op. Die elektroniese gidse sit uiteen watter programme vir watter ouderdomsgroepe geskik is (*CASEL guide*). Soos reeds in Hoofstuk 1 aangedui (vgl. 1.2.6), is daar programme soos RULER wat die aanleer van EI-vaardighede vanuit ’n sosiaal-konstruktivistiese perspektief met die akademiese skoolkurrikulum integreer (Brackett et al. 2015:22,23), SST-programme wat sterker gebaseer is op die beginsels van gedragsanalise (Wiley & Siperstein 2015:214), asook SEL-programme vir skoolgaande leerders uit alle ouderdomsgroepe. *Lions Quest* bied ’n verskeidenheid SEL-gebaseerde programme met ’n opvoedkundige benadering tot leer aan (*Lions Quest: Home* 2015), en daar is ook programme beskikbaar vir meer gespesifiseerde behoeftes (*Lions Quest: Programs* 2015). Die SEL-program *Skills for Adolescence* is ontwerp vir gebruik met

adolesente leerders en sluit nou aan by die teoretiese raamwerk van inklusiwiteit, die sisteemteorie en sosiale leer (*Lions Quest: Programs* 2015). Dit maak die program teoreties baie geskik vir gebruik in hierdie navorsingstudie, want die navorsing word binne die raamwerk, beginsels en konteks van die inklusiewe onderwysstelsel uitgevoer (vgl. 1.1.3.4; 2.3.1).

2.4.3 Emosionele ondersteuningsprogramme en navorsing

Salovey et al. (2008:195) verwys na meer as 300 kurrikulumgebaseerde emosionele ondersteuningsprogramme in die Verenigde State wat daarop gemik is om sosiale en emosionele intelligensie te verhoog. Die fokus van die programme varieer van spesifieke sosiale probleemoplossingsvaardighede, strategieë vir meer algemene konfliktoplossing, asook algemene temas ten opsigte van karakterontwikkeling (Elias & Tobias 1996; Lantieri & Patti 1996; Lickona 1991, soos aangehaal in Salovey et al. 2008:195). Salovey et al. (2008:195) maak spesiale vermelding van die sosiale ontwikkelingskurrikulum, *New Haven Social Development Program*, wat sosiale en emosionele vaardighede in Connecticut, New Haven vanaf Graad R tot Graad 12 met die skoolkurrikulum integreer. Hierdie sosiale ontwikkelingskurrikulum van die Verenigde State inkorporeer voorkomende programme vir die voorkoming van bv. HIV/Vigs, substansmisbruik en swangerskap in die tienerjare. Tweejaarlikse ondersoeke dui op 'n afname in geweld en in gevoelens van hopeloosheid by skoolleerders in skole waar die programme geïmplementeer word, maar, volgens Salovey et al. (2008:196), is dit 'n leemte dat ewekansige, gekontroleerde navorsingsondersoeke (ten tye van hulle publikasie) nog nie van hierdie *New Haven Social Development Program* gedoen is nie. In teenstelling hiermee, verwys Weissberg et al. (2015:3) na meer as 500 evalueringe van verskeie bestaande SEL-programme (hoofsaaklik skoolgebaseerd, maar ook andersins), wat bevestig dat SEL-programme wat wêreldwyd geïmplementeer word, bydra tot die ontwikkeling van EI.

Die navorser se literatuurstudie identifiseer 'n groot en wye verskeidenheid emosionele ondersteuningsprogramme en/of EI-kurrikulums wat nie almal hier genoem of verduidelik kan word nie. Die navorser lig slegs enkele uit wat vir hierdie navorsingstudie van waarde mag wees:

- Die SEL-program *Skills for Adolescence (SFA)* vorm die grondslag van die navorser se voorgestelde EOP, en bevorder die ontwikkeling van vaardighede in die vyf kernbevoegdhede van sosiale en emosionele leer. Interaktiewe lesse bevorder vaardighede soos emosionele kennis en bestuur, empatie en perspektief neem, selfkonsep, besluitneming, kommunikasie, doelwitstelling en persoonlike verantwoordelikheid, interpersoonlike probleemoplossingsvaardighede, konflikthantering en selfgeldingsdrang (Fagan, Hawkins & Shapiro 2015:472; Jagers, Harris & Skoog 2015:174; *Lions Quest: Programs* 2015:5).
- *Self-science* is 'n EI-kurrikulum wat in Kalifornië by die Nueva Skool in Hillsborough ontwikkel en getoets is met 'n baie direkte benadering tot emosies. Hierdie kurrikulum leer skoolleerders om oor

emosies en behoeftes te gesels; om na mekaar te luister; met ander te deel en om ander te troos; om konflik en teenspoed as leergeleenthede te benut; om doelwitte te stel en te prioritiseer; om ander mense in te sluit; om doelbewus besluite te neem; en om jou tyd en hulpbronne met die groter gemeenskap te deel (Salovey et al. 2008:196).

- *Positive Life Changes (PLC)* is 'n SEL-program wat fokus op selfbestuur, emosionele selfbewussyn, besluitneming, verhoudingsvaardighede en sosiale bewussyn, en is 'n bevoegdheidsgebaseerde, sosiaal-kognitiewe program wat ontwikkel is om probleemgedrag tydens adolessensie te verminder deur vyf kernbevoegdhele te bevorder. Dié kernbevoegdhele is selfagting, selfbeheersing, besluitnemingsvaardighede, pro-sosiale verbondenheid en morele oortuiging (Williamson et al. 2015:191).
- *Emotional Literacy in the Middle School (ELMS)* is 'n EOP wat in verskeie skole in die Verenigde State en die Verenigde Koningryk geïmplementeer word met skoolleerders tussen 10 en 13 jaar oud. Die fokus is daarop om emosionele geletterdheid te verkry deur die uitbreiding van hulle emosionele woordeskat en hulle begrip daarvan. Skoolleerders leer om hulle emosies te herken, te benoem, te verstaan en uit te druk. Hulle word ook geleer om oor sosiaal-emosionele aspekte van hulle lewens te skryf. Projekte, groepsbesprekings, interpretasies en analisering van emosies word gedoen en aangemoedig. Die *ELMS* onderrig skoolleerders oor multi-kulturele verskille in EI wat in diverse klaskamers mag voorkom (Salovey et al. 2008:196).

Die navorser se literatuurstudie lig ook die volgende motiverings vir verdere navorsing en ontwikkeling uit:

- Verdere navorsing oor die konstruk EI is nodig, aangesien daar steeds heelwat empiriese navorsing oor (veral) die benuttingswaarde van EI gedoen kan word (Salovey et al. 2008:199).
- Verdere navorsing oor die *Lions Quest SEL-program, Skills for Adolescence (SFA)* is nodig, want volgens Jagers et al. (2015:174) is die omvang van adolessente se verbeterde bevoegdhele soos emosionele bestuur en kommunikasie nog nie volledig deur navorsingstudies geëvalueer nie. Hierdie beperking mag 'n aanbeveling vir verdere navorsing en ontwikkeling wees wat dus 'n verdere impetus aan die huidige studie verleen.
- Weissberg et al. (2015:13) stel voor dat toekomstige navorsers daarop moet fokus om die kwaliteit van SEL-programme te verhoog, deur die aktiewe en kernkomponente van bestaande suksesvolle SEL-programme uit te lig, omdat dit dié komponente van 'n program is wat die mate van sukses (al dan nie) van elke program bepaal. Die huidige studie behoort dus 'n bydrae tot die spesifieke *Skills for Adolescence*-program te kan lewer.
- Navorsingstudies dui reeds aan dat SEL-intervensieprogramme effektief is met groepe waar etniese en kulturele diversiteit ter sprake kom, maar daar is nog nie genoegsame navorsing gedoen om te bepaal of (en watter tipe) aanpassings aan bestaande SEL-intervensieprogramme die programme

meer effektief kan maak vir etniese en kultureel diverse groepe nie (Hecht & Shin 2015:59-61; Weissberg et al. 2015:13). Alhoewel dit nie die fokus van die studie is nie, kan etniese en kulturele diversiteit dalk ter sprake kom tydens die empiriese ondersoek. Bar-On (2006:16,21,22) ondersteun die gedagte van voortgesette navorsing van EI oor verskillende kulture heen.

2.5 TEN SLOTTE

Hoofstuk 2 bied aan die leser die agtergrond met betrekking tot die teoretiese onderbou van die navorsingstudie, met die fokus op die Bar-On-model en EI, tesame met ander konseptuele modelle van EI. Die navorser motiveer haar keuse vir die gebruik van die Bar-On-model in die empiriese studie. Sy verskaf inligting oor sosiale en emosionele leer, SEL- en ander emosionele ondersteuningsprogramme en verduidelik die rasionaal onderliggend aan die EOP wat in hierdie studie gebruik word.

In Hoofstuk 3 definieer die navorser adolessensie en bespreek die omvang daarvan (as die ontwikkelingsfase van die leerder-deelnemers). Sy lig dit toe met inligting oor nagevorste teorieë wat vir die navorsingstudie van waarde mag wees, met spesiale verwysing na die leerder-deelnemers se ontwikkelingsvlak en spesiale onderwysbehoefte.

HOOFSTUK 3

LITERATUURSTUDIE: ADOLESSENSIE

3.1 INLEIDING

In hierdie hoofstuk definieer en dui die navorser die omvang van adolessensie (vgl. 1.6.1) aan, aangesien dit die ontwikkelingsfase van haar leerder-deelnemers is. Sy fokus op verbandhoudende literatuur wat die leser meer in-diepte inlig oor die uitdagings en kenmerke van adolessensie. Sy lig dit toe met inligting oor menslike ontwikkeling wat vir die navorsingstudie van waarde mag wees. Sy dui vir die leser aan hoe die verskillende teorieë op hierdie navorsingstudie en op die leerder-deelnemers mag impakteer met spesiale verwysing na hulle ontwikkelingsvlak en spesiale onderwysbehoefte.

3.2 ADOLESSENSIE

Die bespreking oor adolessensie word ingelui met die definiëring en omvang van adolessensie met spesiale verwysing na ontwikkeling.

3.2.1 Die definisie en omvang van adolessensie

Soos reeds in Hoofstuk 1 (vgl. 1.6.1) verduidelik, strek adolessensie, met kultuurinvloede in ag geneem, van ongeveer 11 of 12 tot 21 jaar. Die middel-adolessente jare (waarin die leerder-deelnemers aan hierdie navorsingstudie hulle bevind), strek van ongeveer 15 tot 17 jaar. Alhoewel kronologiese ouderdom aanduidend is van adolessensie, speel kognitiewe en morele ontwikkeling, integrasie van die selfkonsep en ander psigologiese faktore ook 'n beduidende rol in die definiëring van adolessensie en om begrip vir die adolessent en sy/haar probleme te verkry (Schalkwijk 2015:31; Wilson & Wilson 2015:194; Wild & Swartz 2012:206,236,237; Coleman 2011:26). Adolessensie by leerders met liggaamlike gestremdhede mag veel langer duur, aangesien kronologiese ouderdom nie altyd verband hou met sosiale, emosionele en fisieke gereedheid nie (vgl. 1.6.1).

Volgens Schalkwijk (2015:32), Wilson en Wilson (2015:194,195), Santrock (2014:20,327), Vetter, Leipold, Kliegel, Phillips en Altgassen (2013:616), Wild en Swartz (2012:206), Coleman (2011:27), Naidoo, Townsend en Carolissen (2011:126), Shefer (2011:87), Johnston en Nahmad-Williams (2009:191) asook Erikson (soos aangehaal in Bouwer 2007:27), het individue tydens adolessensie die basiese ontwikkelingstaak van fisieke, kognitiewe en emosioneel-sosiale rypwording. Bemeestering van 'n taak in 'n spesifieke stadium, lei tot aanpassings en voorbereidings vir die volgende, moeiliker taak wat wag (Uhlendorff 2004:54-59). Veranderinge mag egter reeds vroeër as die adolessente jare begin en mag verskil, aangesien elke mens uniek is, en, volgens Coleman (2011:30) asook Gesell (soos aangehaal in Rice 1996:30), teen sy/haar eie tempo ontwikkel. Adolessensie word deur Smith, Cowie en Blades (2015:646), Wilson en Wilson (2015:194),

Honwana (2012:11,12), Wild en Swartz (2012:206) asook Shefer (2011:87) gedefinieer as die intermediêre groeiperiode tussen die kinderjare en volwassenheid wat van kultuur-tot-kultuur en van adolessent-na-adolessent mag verskil ten opsigte van intensiteit, oorgang en tydsverloop. Shaffer en Kipp (2014:187) verduidelik (vgl. 1.6.1), dat adolessensie die tyd is wanneer vinnige liggaamlike groei plaasvind, geslagskenmerke verskyn en geslagsrypheid bereik word. Hierdie biologiese veranderinge tydens adolessensie, beklemtoon, volgens Bluth en Blanton (2014:219), Klimstra, Hale, Raaijmakers en Meeus (2012:203) asook Shefer (2011:87,88), die fisieke, seksuele en fisiologiese veranderinge wat plaasvind en die gevolge daarvan, terwyl Brady (2017:58) die adolessent se onsekerhede hieromtrent aandui: “The adolescent feels cut off from his or her younger self and not yet able to see a way towards an older self”.

Brady (2015:179), Bluth en Blanton (2014:219) asook Gouws, Kruger en Burger (2008:44,77,117) verduidelik die adolessent se verhoogde emosionaliteit en emosionele labiliteit aan die hand van die fisieke, kognitiewe, morele, sosiale en ander veranderinge wat tydens adolessensie plaasvind. Wilson en Wilson (2015:195) stem saam en noem dat ontwikkeling in een area 'n ander area sal beïnvloed. Bemeestering van die take van adolessensie lei tot volwassenheid. Indien die adolessent die take egter nie bemeester nie, mag dit tot angstigheid, sosiale afkeuring en die onvermoë om as 'n volwassene te funksioneer, aanleiding gee (Schalkwijk 2015:29). Coleman (2011:25) verbind die veranderinge wat in die limbiese sisteem van die brein plaasvind met verhoogde emosionaliteit en emosionele labiliteit. Adolessensie kan, volgens Brady (2015:179), Bluth en Blanton (2014:219) asook Gouws et al. (2008:44,77,117), 'n tydperk wees van beide disoriëntasie én ontdekking en kan die wyse waarop die adolessent sy/haar daaglikse ondervindinge waarneem, verstaan en interpreteer, vernaamlik die sosiale en emosionele ondervindinge, beïnvloed. Leerders met spesiale onderwysbehoefte mag uitgesluit word uit die portuurgroep, as hulle nie soos die portuurgroep lyk of optree nie, of vanweë hulle swakker sosiale vaardighede. Sodanige uitsluiting en/of verwerping mag op beide die selfkonsep en akademiese prestasie negatief impakteer (Lewis & Doorlag 2011:147). Amaro en medewerkers (2001), Griffin, Botvin, Epstein, Doyle en Diaz (2000) asook Weinberg (2001) (soos aangehaal in Myers, Bhana & Mpofu 2011:423) dui aan dat individue met min inhibisies en hoë vlakke van impulsiwiteit risikogevalle vir substansmisbruik is.

Gesaghebbendes kom in Brady (2017:63), Honwana (2012:11), Wild en Swartz (2012:205), Shefer (2011:95), Dooley en Fargher (2010:28-32) asook Laker (2001) met uiteenlopende perspektiewe oor adolessensie na vore, omdat hulle dit vanuit uiteenlopende oogpunte benader. Tog stem almal saam dat adolessensie 'n lewensfase met groot uitdagings en 'n tyd van baie veranderinge is. Hall (in Gouws et al. 2008:77) sluit hierby aan en beskryf adolessensie (of puberteit) as die storm-en-drang-tydperk in menslike ontwikkeling. Smith en medewerkers (2015:669) beskryf adolessensie as 'n periode van innerlike konflik, psigiese onewewigtigheid en wisselvallige gedrag, terwyl Brady (2017:63) die moontlikheid van vermyding byvoeg: “... avoidance of adolescent turbulence constitutes a psychic retreat”. Die oorgang na puberteit

verander kinders se liggame in dié van jong volwassenes, maar meeste adolessente verduur dié vreemdheid van hulle liggame in isolasie (Brady 2017:60).

Saam met die liggaamlike veranderinge, vind daar ook sosiale rolveranderinge plaas (Schalkwijk 2015:32; Tanti, Stukas, Halloran & Foddy 2008:362). Jong adolessente mag aanvanklik probleme ervaar met onafhanklikheid en om hulle eie doelwitte (onafhanklik van hulle ouers) te definieer. As adolessente is hulle egter beter tot idealistiese en abstrakte denke in staat, en daarom fokus die skool toenemend op hulle voorbereiding vir die volwasse lewe wat wag (Patterson 2008:7). Die portuurgroep, romantiese belangstellings en uiterlike voorkoms mag toeneem in belangrikheid gedurende adolessensie (Schalkwijk 2015:28; Smith et al. 2015:646; Vetter et al. 2013:616; Hardman 2012b:32; Gouws et al. 2008:74), en is, volgens Woods (2000:98), een van die belangrikste invloede op adolessente se gedrag en ontwikkeling. Beide geslagte reageer op die norme en waardes van hulle portuurgroep (Smith et al. 2015:183; Woods 2000:264). Coleman (2011:181-183) asook Csikszentmihalyi en Larson (1984) (soos aangehaal in Berndt, 1999:51) verduidelik die toenemende onafhanklikheid van die adolessent ten opsigte van die ouerhuis en die al-groter-wordende rol wat die portuurgroep speel. Hierdie toenemende onafhanklikheid van hulle ouers mag gepaard gaan met gevoelens van pyn en verlies oor kindwees (Brady 2017:58), wanneer die adolessent sy/haar primêre gevoelens van liefde verskuif na nuwe, volwasse verhoudinge (Brady 2015:179). Die adolessent mag probeer kompenseer vir hierdie gevoelens van leegheid en/of eensaamheid deur substansmisbruik, oormatige gebruik van alkohol, kos, seksuele aktiwiteite of die internet (Dooley & Fargher 2010:91). Berndt en Perry verduidelik die behoefte wat die adolessent het om sy/haar plek te vind in hierdie komplekse, uitgebreide sosiale wêreld (Dooley & Fargher 2010:68-76; Berndt 1999:51).

Die navorser besef die belangrikheid van hierdie navorsingstudie wanneer sy tydens haar literatuurstudie verskillende teorieë oor menslike ontwikkeling bestudeer en toenemend van die vele fasette en kompleksiteite van adolessensie bewus raak. Soos Coleman (2011:14), Gouws en Kruger (1994:3) asook Conger (1991:30) aandui, is adolessensie 'n ontwikkelingsstadium tussen kindwees en volwassenheid, en, om aan die eise van hierdie ontwikkelingsstadium te voldoen, is emosionele intelligensie van kardinale belang. Die implikasie hiervan verleen 'n verdere motivering aan die navorsingstudie.

3.2.2 Adolessensie en spesiale onderwysbehoefte

Aangesien leerders met serebrale en fisieke gestremdhede sentraal in hierdie studie staan, word die gestremdheid in samehang met adolessensie hieronder bespreek. Die algemene bespreking oor selfkonsep en selfgating tydens adolessensie word ook met gestremdheid in verband gebring. Die oorwegend neurosielkundige en psigososiale bespreking van adolessente onvanpaste, afwykende of risikogedrag betrek vervolgens leerders met spesiale onderwysbehoefte. Laastens word adolessente se riskante gedrag en EI

bespreek met verwysing na die ontwikkeling van leerders met spesiale onderwysbehoefte se EI by wyse van die voorgestelde EOP.

3.2.2.1 Serebrale en fisieke gestremdhede

Adolesseente met serebrale en fisieke gestremdhede loop die risiko om deur 'n onsensitiewe, onkundige gemeenskap gestigmatiseer te word en hulle word dikwels deur omstandighede gedwing om van ander afhanklik te bly (Laker 2001:31) ten koste van hulle behoefte aan selfstandigheid, wat kenmerkend is van adolessensie (Wilson & Wilson 2015:196; Coleman 2011:83; Tanti et al. 2008:362). Die probleme wat adolessente met serebrale en fisieke gestremdhede ervaar, kan wissel van gering, tot baie ernstig: dit kan van so 'n ernstige aard wees dat onafhanklike beweging vir die adolessent onmoontlik is (vgl. 1.2.4.1). Hulle mag hierdie lewensfase as baie traumaties ervaar, aangesien die implikasies daarvan en die finaliteit van hulle gestremdheid dikwels in hierdie fase meer intens beleef word, want alle mense beleef die wêreld deur hulle liggaamlikheid (Gouws et al. 2008:103). Volgens Cole en Cole asook Du Plessis (soos aangehaal in Laker 2001:31) word selfrespek (wat saamhang met die adolessent se begeerte om uitdagings te aanvaar en ontwikkelingsmylpale te bereik) deur bogenoemde geraak, maar die omvang daarvan word eintlik bepaal deur die individu se persepsie van sy/haar gestremdheid.

Vir adolessente met fisieke gestremdhede is eerlike en direkte kommunikasie oor hul gestremdheid volgens Povey et al. (soos aangehaal in Laker 2001:36) belangrik en, ironies genoeg, is hierdie gesprekke met hulle ouers, vir die adolessente die moeilikste – juis vanweë die ouers se emosionele betrokkenheid. Dit versterk die navorser se motivering om spesifieke aktiwiteite in haar EOP by te voeg wat haar deelnemers geleentheid gee vir eerlike en direkte kommunikasie oor hulle gestremdheid waardeur hulle, hul kennis van en begrip vir eie en ander se spesiale onderwysbehoefte kan uitbrei. Terwyl tekortkominge in die mikrosisteem negatief mag impakteer op die adolessent se emosionele en sosiale ontwikkeling (Dooley & Fargher 2010:11; Swick & Williams 2006:372), wys Lyons, Huber, Carter, Chen en Asmus (2016:328) daarop dat die skool 'n belangrike rolspeler kan wees om die siening en waardering van die self positief te help vorm, en dat adolessensie 'n kritieke tydperk is om sosiaal-verwante behoeftes van leerders met spesiale onderwysbehoefte aan te spreek. Die rol van die skool (as deel van die mikro-sisteem van die adolessent) kan dus bepalend wees in die ontwikkeling van die adolessent se selfkonsep (Bronfenbrenner, in Laker 2001:20).

3.2.2.2 Selfkonsep en selfagting

Soos reeds in Hoofstuk 1 verduidelik (vgl. 1.6.3), verwys selfkonsep na 'n individu se persepsies van hom-of haarself in verhouding tot belangrike aspekte in sy/haar lewe (Smith et al. 2015:215). Die selfkonsep ontwikkel vinnig gedurende die adolessente jare (Coleman 2011:76; Tanti et al. 2008:362) en die ontwikkeling van abstrakte denkvaardighede (vgl. 3.2.3.4) en veranderende sosiale verhoudinge (Brady 2015:179;

Schalkwijk 2015:32; Patterson 2008:7; Tanti et al. 2008:362) beïnvloed hoedat adolessente oor hulleself dink (Wild & Swartz 2012:233). Dit gee aanleiding tot selfevaluerende houdings wat gedrag mag motiveer en rig (Schalkwijk 2015:29). Volgens Gouws et al. (2008:100) en Louw (soos aangehaal in Laker 2001:1) is die selfkonsep bepalend om die individu se potensiaal maksimaal te ontgin, en alle persepsies, houdings, persoonlikheidstrekke en doelstellings van die individu berus daarop. Sousa (2006) (soos aangehaal in Gouws et al. 2008:117), lig die korrelasie tussen die selfkonsep en emosies as volg uit: "Experiences such as passing a test raised our self-concept while failing the same test lowered the self-concept. These experiences produced strong emotional reactions, which the brain's amygdale encoded and stored. Over time, the addition of new positive and/or negative experiences moderates the self-concept and alters the self-esteem." 'n Swak selfkonsep mag, volgens Ntshangase (2011:78) asook Gouws en medewerkers (2008:26), by adolessente daartoe lei dat hulle baie blootgestel en kwesbaar voel ten opsigte van moontlike kritiek. Hulle verwag verwerping en vermy gedrag wat tot vernedering kan lei. Brage, Meredith en Woodward (soos aangehaal in Rice 1996:272) asook Gouws en medewerkers (2008:26) verduidelik hoe moeilik dit vir depressiewe en emosioneel ontwrigte adolessente mag wees om hegte vriendskapsverhoudinge te vestig. Tanti en medewerkers (2008:361) haal Greenwald en Pratkanis (1984) asook Markus en Wurf (1987) aan wat selfkonsep beskryf as "... a multifaceted set of cognitive schemata representing an individual's attributes and characteristics".

Gouws et al. (2008:103) verduidelik dat die implikasies van fisieke gestremdhede dit nog moeiliker maak om 'n positiewe selfkonsep te ontwikkel, want fisieke aantreklikheid is 'n belangrike faktor in die ontwikkeling van die selfkonsep, en veral adolessente dogters word negatief deur die media se voorstelling van die "ideale" liggaam beïnvloed. Emosionele probleme by adolessente met fisieke gestremdhede manifesteer dikwels as 'n lae selfkonsep met gepaardgaande depressie en angs (Laker 2001:1,31). Mayer en medewerkers verwys na Bandura (1977), wat aandui dat individue dikwels optree volgens hulle persepsies oor hul vermoëns, eerder as volgens hulle werklike vermoëns (Mayer et al. 1999:268).

Volgens Schalkwijk (2015:24), Coleman, Dworetzky en Vrey (soos aangehaal in Laker 2001:23) wil elke adolessent seker wees dat hy/sy vir sy/haar ouers belangrik is. Aanvaarding en beskerming deur ouers bied liefde, sekuriteit, geborgenheid en waardigheid. Die adolessent se ouers speel 'n belangrike rol in die versterking of beperking van sy/haar selfkonsep en selfagting (Wild & Swartz 2012:234; Coleman 2011:64,65; Laker 2001:23).

Selfkonsep en (later) identiteit vorm die basis vir selfagting (Gouws et al. 2008:100). "When you have developed a concept of self, you have developed a sense of what it means to be you, of yourself in relation to others" (Woods 2000:206). Volgens Smith en medewerkers (2015:215) asook Gouws en medewerkers (2008:100) is selfagting die waarde wat die individu aan hom-/haarself toeken en dit word, volgens Schalkwijk

(2015:35) gevorm vanuit die adolessent se gedagtes en gevoelens. Tydens adolessensie word hierdie selfagting meer stabiel, maar gepaardgaande met die risiko van gevoelens van skaamte en skuld (Schalkwijk 2015:32). Goeie selfbeoordeling mag lei tot selfaanvaarding, tevredenheid, 'n gevoel van eiewaarde en 'n hoë selfagting, terwyl individue wat hulleself negatief beoordeel, se eiewaarde en selfagting waarskynlik laag is (Gouws et al. 2008:100). Selfagting ontwikkel geleidelik en volgens die individu se persoonlike waardesisteem. Selfagting het 'n sterk invloed op domeine soos skolastiese prestasies, sosiale verhoudinge, geestesgesondheid asook die hantering van spanningsdruk (Coleman 2011:77). Coleman (2011:63) verwys na navorsing wat aandui dat lae selfagting geassosieer word met aanpassingsprobleme, depressie, angstigheid en onderprestasie, terwyl Myers en medewerkers (2011:423) aandui dat lae selfagting en 'n eksterne lokus van kontrole geassosieer word met moontlike alkohol- en ander substansmisbruike. Schalkwijk (2015:423) lig die belangrikheid van die adolessent se ontwikkelingsgeskiedenis (oor fases heen) uit.

Dworetzky, Frydenberg, Smith et al. asook Van Hasselt en Hersen (soos aangehaal in Laker 2001:25) beskou aanvaarding binne die portuurgroep as noodsaaklik vir die adolessent om 'n gevoel van status te ervaar wat onontbeerlik is vir die ontwikkeling van 'n positiewe selfkonsep. Schalkwijk (2015:32), Hardman (2012b:32), Graham (2011:329), Tanti et al. (2008:364), Woods (2000:98) en Berndt (1999:51) sluit by hulle siening oor die belangrike invloed van die portuurgroep tydens adolessensie aan. Individue wat hoog beoordeel word deur portuurgroepede, het, volgens Piers, ook hoër selfkonseptellings verkry. Gouws en medewerkers (2008:90) asook Woods (2000:207) bevestig die positiewe korrelasie tussen hoë selfagting en positiewe beoordelings deur die portuurgroep. Adolessensie is die tydperk waarin die individu hom-/haarself herevalueer in terme van fisieke, kognitiewe, emosionele, sosiale, gedrags- en verhoudingsaspekte en in vergelyking met sy/haar portuurgroep (Santrock 2014:321; Gouws et al. 2008:100), maar volgens Coleman (2011:33) vergelyk die adolessent hom-/haarself ook met die geïdealiseerde, dikwels onrealistiese norm vir aantreklikheid wat die media voorhou. Die uitdaging vir die adolessent is dat, terwyl hy/sy sterk op fisieke voorkoms steun in verhouding tot identiteitsvorming en selfkonsep, hy/sy terselfdertyd toelatings moet maak vir talle liggaamlike veranderinge. Adolessente vergelyk hulle fisieke en intellektuele vermoëns, talente en sosiale vaardighede met ander portuurgroepede en hierdie direkte vergelyking mag vir leerders met spesiale onderwysbehoefte 'n negatiewe vergelyking wees wanneer hy/sy hom-/haarself met die portuurgroep sonder gestremdhede vergelyk: "... if their self-appraisal is negative, it may result in self-conscious, embarrassed behaviour" (Gouws et al. 2008:100). Neff en McGee (2010) (soos aangehaal in Bluth & Blanton 2014:220) wys daarop dat vergelykings met sy/haar portuurgroep verder aanleiding gee tot oordeel omtrent sy/haar posisie in die sosiale hiërargie. Anderson en Clarke, Du Plessis asook Van Hasselt en Hersen (soos aangehaal in Laker 2001:31) beklemtoon ouer adolessente se moedeloosheid oor beperkte werksmoontlikhede en beperkinge as gevolg van hulle spesiale onderwysbehoefte wat hulle posisie in die sosiale hiërargie verder verswak. Die mate waartoe die individu suksesvol binne sy/haar portuurgroep

aangepas het, het volgens hulle ook 'n voorspellingswaarde vir die mate waarop hy/sy as volwassene in die groter gemeenskap sal inskakel (Gouws et al. 2008:94). Volgens Laker (2001:24) help die ontwikkeling van spesiale vaardighede die adolessent om minder suksesvolle pogings te hanteer, terwyl Brannen (1999:214) noem dat 'n verbeterde selfagting veronderstel is om jong mense beter toe te rus om portuurgroepdruk te weerstaan.

3.2.2.3 Onvanpaste, afwykende of risikogedrag

Daar is heelwat navorsing oor onvanpaste, afwykende en risikogedrag gedoen. Volgens Wilson en Wilson (2015:202) mag adolessente meer blootgestel wees aan moontlike verslawings as volwassenes, omdat die adolessent se brein meer (moontlike) neurale verbindings in sekere breinareas het as die volwassene se brein. Wild en Swartz (2012:205) verduidelik risikogedrag as enige gedrag wat die persoon in gevaar stel vir kort- of langtermyn negatiewe fisieke, sielkundige of sosiale gevolge. Onvoldoende slaappatrone word onder andere geassosieer met die voorkoms van depressie, gedragsprobleme en onderprestasie by adolessente (Smith et al. 2015:675; Wild & Swartz 2012:209; Coleman 2011:36), en rolverwarring tydens adolessensie (onder andere) met angstigheid en selftwyfel (vgl. 3.2.3.2). Die moontlikheid bestaan dat die adolessent wat angstigheid, selftwyfel en rolverwarring ervaar, sosiaal minder aanvaarbare gedrag mag openbaar om die angstigheid (wat met rolverwarring gepaard mag gaan), te probeer ontwyk. Dit mag, onder andere, selfvernietigende gedrag, 'n oormatige behepthed met ander se opinie (of 'n ongeërgdheid daaroor), onttrekkingsgedrag, asook dwelm- of alkoholmisbruik om angstigheid te beheer, insluit (Gouws et al. 2008:22).

Coleman (2011:199) asook Dooley en Fargher (2010:80-91) noem verskillende moontlike redes vir onvanpaste en risikogedrag by adolessente. Volgens hulle kan dit onder andere voortspruit uit verveling, om beter oor hulleself te voel, of om aandag te kry, en dit kan ook toegeskryf word aan kultuur- en/of groepsdruk, terwyl Smith en medewerkers (2015:678) asook Coleman (2011:25) die navorsers en lesers daaraan herinner dat verandering in die adolessent se brein ook 'n bydraende faktor mag wees. Wilson en Wilson (2015:201) verwys na neuro-wetenskaplike navorsing wat ooreenkomste identifiseer tussen die adolessent en die peuter se brein ten opsigte van veranderinge. Hierdie veranderinge gaan gepaard met kenmerkende opposisionele gedrag in beide die adolessente en peuterfasies. Volgens Kessler, Avenevoli en Merikangas (2001) (soos aangehaal in Bluth & Blanton 2014:220) mag die uitdagings van die adolessent se ontwikkelingsprosesse in kombinasie met sosiale druk en verwagtinge van die adolessent se skool en familie, verstands- en emosionele versteurings laat toeneem. Volgens Brady (2017:57) begin die eetsteurnisse *anorexia nervosa* of *bulimia nervosa* dikwels tydens adolessensie as uitdrukking van die intense fisieke en emosionele onrus wat die adolessent ervaar, en dit kan, volgens Shefer (2011:88,89), ook toegeskryf word aan die druk wat die adolessent op hom-/haarself plaas vanuit sy/haar perspektiewe ten opsigte van die samelewing se verwagtinge oor fisieke voorkoms. Adolessente se blootstelling aan geweld en ander versteurings in die

samelewing, impakteer negatief op hulle emosionele en sosiale ontwikkeling (Wild & Swartz 2012:205; Shefer 2011:95). Bronfenbrenner verwys na die toenemende chaos in Amerikaanse samelewings (Bronfenbrenner 2001:195). Honwana (2012:69) dui armoede en werkloosheid onder jong mense as verdere bydraende faktore tot sosiale spanning aan.

Chantrell (2009:157) voer aan dat kinders en adolessente met 'n leergestremdheid meer geneig is om probleme met geestesgesondheid te ontwikkel as hulle portuurgroepe. Sy verwys na Emerson en Hatton se navorsingstudie (2007) wat aandui dat 36% van kinders en adolessente met 'n leergestremdheid tussen die ouderdomme van 5 en 16 'n diagnoseerbare psigiatriese steurnis het. Psigiatriese steurnisse soos anti-sosiale en ander gedragsteurnisse mag, volgens Amaro en medewerkers (2001), Assanangkornchai, Geater, Saunders en McNeil (2002), albei bronne aangehaal in Myers et al. (2011:423), bydra tot die ontwikkeling van substansmisbruik. Tekorte in neuropsigologiese funksies, soos effektiewe selfbeheer en -bestuur, is ook verswarende faktore vir moontlike substansmisbruik (Weinberg, soos aangehaal in Myers et al. 2011:423).

Navorsingsresultate dui aan dat die prefontale korteks (die area in die brein betrokke by beplanning en besluitneming) tydens adolessensie nog nie volwasse is nie en daarom daartoe mag bydra dat die adolessent meer kwesbaar is vir risikogedrag en sielkundige versteurings (Wilson & Wilson 2015:202; Wild & Swartz 2012:209). Volgens die Nasionale Instituut van Geestesgesondheid (2011) reageer adolessente meer intens op stresvolle én aangename ervarings as volwassenes, maar het hulle nog nie die vermoë om hulle sterk emosionele impulse te beheer nie (Wild & Swartz 2012:209). 'n Opname deur Reddy en medewerkers (2010) dui onder andere substansgebruik, eetgedrag, seksuele gedrag, fisieke aktiwiteite, selfdood en verwante gedrag as risiko-domeine aan (Wild & Swartz 2012:205).

Smith en medewerkers (2015:185) dui aan dat depressie algemeen tydens adolessensie manifesteer, en Venter (soos aangehaal in Jansen & Stroud 2012:338) identifiseer depressie en angs as die mees verlamende emosionele versteurings van adolessensie. Depressie en angs word, volgens Amaro en medewerkers (2001) asook Assanangkornchai, Geater, Saunders en McNeil (2002) (soos aangehaal in Myers et al. 2011:423) sterk verbind met die moontlike begin van alkohol- en ander substansmisbruik. Die effek van adolessente egosentrisme (vgl. 3.2.3.4) deur die konsep van persoonlike mites, mag ook depressie en angstigtheid verhoog. Kashani en Orvaschel (1990) wys op navorsingsbevindinge wat aandui dat 21% van kinders en adolessente angsversteurings ervaar, terwyl Lewinsohn, Hops, Roberts, Seeley en Andrews (1993) aandui dat 20-25% van adolessente depressie ervaar voordat hulle hul skoolloopbane voltooi (soos aangehaal in Bluth & Blanton 2014:220). Internasionale navorsingstudies dui daarop dat adolessente dogters wat baie vroeg (vroeër as die res van hulle portuurgroep) puberteit bereik, 'n verhoogde risiko loop om, onder andere, depressie en gedragsprobleme te ontwikkel (Wilson & Wilson 2015:198; Wild & Swartz 2012:208; Coleman 2011:34), terwyl adolessente seuns wat laat puberteit bereik, volgens Wilson en Wilson (2015:198)

hulle in hierdie tydperk tot onvanpaste en risikogedrag mag wend as kompensasie vir hulle fisieke onvolwassenheid. Polloway, Patton, Serna en Bailey (2013:376,377) beskryf hoe verwarrend en spanningsvol die adolessent met spesiale onderwysbehoefte die oorgang van die primêre na die sekondêre onderwys kan ervaar. Tanti et al. 2008:362 maak spesifieke vermelding van die veranderde eise van die nuwe skoolfase, terwyl Govender, Petersen en Pillay (2011:414) die duidelike verband aandui tussen spanning en risikogedrag.

Adolessente met 'n hoë EI word deur hulle portuurgroep beskryf as minder aggressief en meer sosiaal (Qualter et al. 2007:12). Coleman en Argue (2015:15) rapporteer in hulle navorsingsbevindinge dat daar 'n verband is tussen hoë EI en laer vlakke van kortisol (spanningshormoon) by die individu. Zeidner, Matthews en Roberts (2006:101,119) verduidelik dat hoë EI die wyse waarop individue spanningsvolle situasies hanteer, fasiliteer. Ciarrochi, Chan en Chaputi (2000, soos aangehaal in Qualter et al. 2007:12) brei hierop uit en voeg by dat hierdie adolessente ook meer empaties is. Trinidad en Johnson (2002) asook Trinidad, Unger, Chou en Johnson (2004, soos aangehaal in Qualter et al. 2007:12) wys die lesers daarop dat adolessente met 'n hoë EI ook minder geneig is om nikotien en alkohol te gebruik, terwyl Pope en medewerkers die verband aandui tussen 'n lae EI en 'n toename in dwelm- en alkoholmisbruik, afwykende gedrag en depressie (Pope et al. 2011:908). Hierdie voorspellingswaarde van 'n lae EI ten opsigte van afwykende en probleemgedrag, word deur Mayer en medewerkers bevestig (Mayer et al. 2004:207), en versterk die navorser se motivering om 'n EOP saam te stel waardeur adolessente leerders met spesiale onderwysbehoefte se EI moontlik verhoog kan word.

3.2.3 Navorsing oor menslike ontwikkeling en adolessensie

Ter agtergrond en met die doel om meer insig vir die lesers en vir haarself oor hierdie komplekse ontwikkelingsstadium ten opsigte van kontraste, veranderinge, uitdagings en groeimoontlikhede te bekom, verwys die navorser na teorieë oor menslike ontwikkeling wat mag meehelp dat die lesers en self meer begrip verkry vir die kompleksiteit van adolessensie. Inligting wat die navorser bekom oor adolessente leerders met spesiale onderwysbehoefte word bygevoeg. Dit het die navorser in gestaat stel om die empiriese navorsingsresultate in verband te bring met navorsing oor:

- Gekose teorieë oor menslike ontwikkeling;
- Kontraste, veranderinge, uitdagings en groeimoontlikhede van adolessensie; en
- Spesiale onderwysbehoefte.

Die navorser kon dus die empiriese navorsingsresultate optimaal interpreteer en tot betroubare samevattende gevolgtrekkings kom.

3.2.3.1 Bronfenbrenner

Bronfenbrenner (1917 – 2005) het 'n ekologiese model ontwikkel wat sosiale invloede op die ontwikkeling van die mens verduidelik (Smith et al. 2015:10; Ungar, Ghazinour & Richter 2013:348; Hardman 2012b:48,212; Moletsani 2012:260; Gouws et al. 2008:82; Härkönen 2007:1; Bronfenbrenner 1994:37; 1986:723; 1979:3). Dié ekologiese model val binne die sisteemteorie en fokus op die fenomeen van menslike ontwikkeling (Ungar et al. 2013:348; Härkönen 2007:2). Die sosiale invloede van die ekologiese model bestaan uit 'n reeks sisteme wat uitgebrei is buite die mens en verduidelik die afhanklikheid tussen die mens en sy/haar omgewing, want Bronfenbrenner redeneer dat menslike ontwikkeling net verstaan kan word met inbegrip van die ekologiese sisteem waarbinne die ontwikkeling plaasvind (Wilson & Wilson 2015:54; Ungar et al. 2013:348; Hardman 2012b:48,212; Swick & Williams 2006:371; Bronfenbrenner 1994:37; 1986:723).

Die navorser gebruik Bronfenbrenner se ekologiese model om in hierdie studie die belangrikheid van sosiale invloede op die adolessent se emosioneel-sosiale ontwikkeling uit te lig. Die adolessent staan sentraal in die model. Die mikro-, meso-, eko-, makro- en kronosisteem kom in Bronfenbrenner se ekologiese model voor (Smith et al. 2015:10; Hardman 2012b:48; Miller 2011:205; Härkönen 2007:6-14; Swick & Williams 2006:371).

Mikrosisteem

Die mikro-sisteem van die adolessent bestaan uit die adolessent se onmiddellike fisieke en sosiale omgewing wat sy/haar ouerhuis, die skool en die portuurgroep kan insluit (Smith et al. 2015:10; Miller 2011:205; Bronfenbrenner 1994:39; 1988:262). Daar is aktiwiteite, rolle en interpersoonlike verhoudinge wat plaasvind tussen die adolessent en die sisteem waarby hy/sy aktief betrokke is, dus die onmiddellike omgewing waar proksimale prosesse uitgevoer word – mense en dinge naaste aan die individu en van aangesig-tot-aangesig interaksies met direkte invloed. Die adolessent se mikrosisteem verander voortdurend namate hy/sy by verskillende sosiale omgewings in- en uitbeweeg (Schalkwijk 2015:28; Smith et al. 2015:171,172; Tanti et al. 2008:362; Härkönen 2007:7; Bronfenbrenner 1994:39). Die mikrosisteem is die kind se direkte en mees intieme leeromgewing en bied vir hom/haar 'n eerste verwysingspunt ten opsigte van die groter wêreld. Familie-invloede impakteer beduidend op die kind se ontwikkeling (Wilson & Wilson 2015:55; Swick & Williams 2006:372), terwyl die adolessent se innerlike konflik, psigiese onewewigtigheid en wisselvallige gedrag (vgl. 3.2.1) negatief op familie-verhoudinge mag impakteer (Coleman 2011:33). Die familie/gesin speel 'n fundamentele rol in kinders se oorgang van die kinderjare na volwassenheid asook in die ontwikkeling van hulle sosiale, godsdienstige en politieke waardes. Versorgende, ondersteunende ouers, op wie die kind kan staatmaak, is nodig vir hulle gesonde emosionele en sosiale ontwikkeling (Dooley & Fargher 2010:11; Swick & Williams 2006:372). Bronfenbrenner (1986:732) verwys na navorsingstudies wat die negatiewe impak van ouers se egskeidings op verhoudinge tussen gesinslede uitwys. McCombs, Forehand en Smith wys in Rice (1996:41) op navorsingstudies wat 'n beduidende korrelasie aandui tussen die verhouding van die adolessent met sy/haar ouers en sy/haar sosiale aanpassingsvermoë. Disfunksionele of gebroke

ouerhuise, konflik en ontwrigting in families asook egskeidings het 'n direkte, negatiewe invloed op adolessente se spanningsvlakke en emosionele ontwikkeling (Dooley & Fargher 2010:162; Swick & Williams 2006:372), en mag daartoe lei dat die adolessent hom/haar na die portuurgroep wend vir aanvaarding (Gouws et al. 2008:93), maar die portuurgroep mag, volgens Chassin, Presson, Montello, Sherman en McGrew (1986) asook Urberg, Cheng en Shyu (1991) (soos aangehaal in Berndt 1999:67) ook negatief op die adolessent impakteer ten opsigte van gedrag, alkohol- en/of dwelmgebruik. Billy en Udry (1985) asook Davies en Kandel (1981) (soos aangehaal in Berndt 1999:67), verduidelik dat sommige adolessente meer vatbaar en ontvanklik is vir invloede van die portuurgroep as ander. Volgens Gouws en medewerkers (2008:239) sal die meeste adolessente egter hulle probleme oorkom en hulle teleurstellings leer verwerk en nie noodwendig onvanpaste, afwykende of probleemgedrag demonstreer nie.

Kinders se emosionele behoeftes kan aanvanklik volledig deur hulle ouers bevredig word en slegs as hierdie behoeftes nie bevredig word nie, sal die kind hom tot ander individue wend (Rice 1996:270). Hierdie patroon verander gedurende die adolessente jare, wanneer adolessente se seksuele rypwording, nuwe emosies en die behoefte aan emosionele onafhanklikheid daartoe lei dat hulle die ondersteuning en bevrediging wat hulle aanvanklik by hulle families verkry het, verruil vir emosionele onafhanklikheid en emansipasie van die ouers en/of families (Smith et al. 2015:646, Tanti et al. 2008:362). Elke adolessent ontwikkel sy/haar eie etiese kode, met eie ideale en identiteit (wat mag verskil van hulle ouers en/of families s'n) (Schalkwijk 2015:289; Klimstra et al. 2012:203). Adolessente kry nou hulle ondersteuning en bevrediging toenemend by hulle portuurgroep en vriende in plaas van by hulle ouers en/of families (Lyons et al. 2016:327; Smith et al. 2015:646; Hardman 2012b:32; Wild & Swartz 2012:215). Die aanvaarding van en aanpassing by 'n snel veranderende liggaam en psige is nodig vir die adolessent om met sy/haar liggaam te identifiseer (Coleman 2011:33). Indien die adolessent nie met sy/haar liggaam in hierdie lewensfase identifiseer nie, mag vervreemding intree. Sodanige vervreemding mag, volgens Du Plessis asook Veldsman en Engelbrecht (soos aangehaal in Laker 2001:1), 'n baie nadelige uitwerking op die adolessent se selfkonsep hê. Hy/sy mag selfs probleme met selfaanvaarding ervaar. Brady (2015:180) asook Wilson en Wilson (2015:197) brei hierop uit en verwys na psigologiese isolasie wat mag manifesteer as gevolg van die groter afstand tussen die adolessent en sy/haar ouers; die adolessent se (onbewuste) verlies van beide ouerliefde en voorwerpe uit sy/haar kinderjare; asook die verlies van sy/haar bekende liggaam en die aanvaarding van 'n (ongevraagde) veranderende liggaam, met nuwe seksuele moontlikhede en verhoudinge (Brady (2017:58).

Smith en medewerkers (2015:663), Shefer (2011:87), Gouws en medewerkers (2008:11) asook Tanti en medewerkers (2008:362) verduidelik hoe die invloed van die portuurgroep met adolessensie toeneem. Dit verskaf, volgens Muuss (soos aangehaal in Rice 1996:41), sterk sosiale bevrediging in terme van aanvaarding, gewildheid, vriendskap en status. Muuss beklemtoon egter dat die portuurgroep ook 'n negatiewe invloed op die adolessent mag uitoefen ten opsigte van onverantwoordelike seksuele aktiwiteite,

dwelm- en substansmisbruik, diefstal en bedrog. Berndt (1999:51) ondersteun Muuss se gesigspunt en is van mening dat die portuurgroep en vriende adolessente kan help om 'n positiewe identiteit te vestig, maar dat 'n portuurgroep en vriende ook die adolessent se ontluikende identiteit kan uitdaag en versteur. Yarcheski en Mahon (in Rice 1996:38,39,270) verduidelik die noodsaaklikheid daarvan dat die adolessent boesemvriende moet hê, terwyl Selman (ook aangehaal in Rice 1996:38,39,270) sosiale kognisie (as die mens se vermoë om sosiale verhoudinge te verstaan) as voorvereiste vir die vestiging van interpersoonlike verhoudinge met ander verduidelik. Lyons et al. (2016:339) brei hierop uit en vermeld dat sosiaal- en gedragsverwante vaardighede direk op verhoudinge, akademiese prestasie, werks- en lewensukses impakteer. Feldman en Ruble asook Gnepp en Chilamkurti (soos aangehaal in Rice 1996:39) volg dieselfde denkpatroon en beklemtoon dat die mens moet weet wat ander mense dink en voel, voordat hy/sy ander mense kan verstaan en verhoudinge met hulle kan vestig, terwyl Schalkwijk (2015:53,54) byvoeg dat die adolessent se bewuswording van die moontlike impak van sy/haar aksies op ander, die adolessent se empatiese bewustheid en empatiese kapasiteit kan bevorder.

Een van die grootste probleme van adolessensie is juis die probleem van eensaamheid (Brady 2017:60), wat by adolessente met spesiale onderwysbehoefte 'n nog groter probleem mag wees, omdat adolessente met spesiale onderwysbehoefte die sosiale en gedragsverwante vaardighede wat nodig is vir suksesvolle deelname aan inklusiewe aktiwiteite met die portuurgroep mag ontbreek (Lyons et al. 2016:328). Adolessente se ervaring van gevoelens van eensaamheid, leegheid en isolasie, mag tot die gebruik van verdedigingsmeganismes aanleiding gee, wat onder andere as gedrewe pogings om te sosialiseer (Brady 2015:179) mag manifesteer, of 'n soeke na intimiteit met die mees onwaarskynlike individue (Coleman 2011:68). Adolessente seuns het 'n groter probleem met gevoelens van eensaamheid. Dit is waarskynlik omdat dit vir seuns dikwels moeiliker is om hulle gevoelens met ander te deel as wat dit vir dogters is (Rice 1996:271). Die navorser hou dit tydens die empiriese studie in gedagte.

Mitchell verduidelik in Rice (1996:272) dat daar adolessente is wie se gebrek aan vertroue in hulle medemens daartoe mag lei dat hulle sinies raak omtrent die vestiging van betroubare vriendskapsverhoudinge en dit daarom eerder vermy, terwyl Goswick en Jones (soos aangehaal in Rice 1996:271,272) wys op die belangrikheid van (die vorming) van vriendskapsverhoudinge tydens adolessensie vir die adolessent se aanpassing in die volwassene se wêreld. Die adolessent verkry sy/haar sterkte vanuit vriende wat vir hom/haar help om grense te stel en die nodige persoonlike en sosiale vaardighede te ontwikkel wat hom/haar daartoe in staat stel om in te skakel by die groter wêreld van die volwassene. Die adolessent verkry erkenning, aanvaarding en die gevoel van status en dat hy/sy behoort in 'n sosiale groep (of groepe) (Schalkwijk 2015:28,29). Emosioneel bind hulle met ander wat dieselfde kwesbaarhede as hulle ervaar en daardeur word hulle kamerade in 'n vyandige wêreld (Rice 1996:271,272).

Mesosistees

Die mesosistees is 'n stelsel van mikrosistees wat mekaar beïnvloed. Dit sluit die skool, gesin en portuurgroep in (Smith et al. 2015:10; Miller 2011:205; Härkönen 2007:10; Bronfenbrenner 1994:40; 1986:723; 1979:25,209). Tekortkominge in een sisteem wat 'n individu nadelig beïnvloed kan gebuffer word deur 'n ander sisteem wat voorsien. 'n Leerder uit 'n nie-ondersteunende ouerhuis met 'n risiko vir die ontwikkeling van leerstruikelblokke kan, byvoorbeeld, by die skool sodanig ondersteun word deur 'n empatiese volwassene dat dit vir hom/haar 'n omgewing van aanvaarding en veiligheid skep waarbinne hy/sy genoegsaam versterk word om met selfvertroue te groei, ten spyte van sy/haar nie-ondersteunende ouerhuis (Coleman 2011:171,172). Die mesosistees impliseer wedersydse verhoudinge tussen verskillende komponente van die mikrosistees (Härkönen 2007:10; Swick & Williams 2006:372). Die adolessent se sosiale ontwikkeling word die beste verstaan met inagneming van die invloed wat die verskillende komponente (in verhouding) op mekaar het: die frekwensie, die kwaliteit en die interaksie. Die mikro- en mesosistees kan mekaar versterk of teenoorgestelde invloede uitoefen. Härkönen (2007:11) en Rice (1996:41,42) waarsku oor moontlike risiko's wanneer die basiese waardes van die mikro- en mesosistees verskil, want dit mag baie spanning vir die adolessent meebring om hierdie verskille tussen die mikro- en mesosistees te beoordeel en persoonlike keuses daarvolgens te maak.

Ekosistees

Die ekosistees beïnvloed en raak die adolessent selfs al is hy/sy nie direk daarby betrokke nie. Hy/sy word wel geraak deur veranderinge of eienskappe van die sistees. Dit mag byvoorbeeld die effek wees van 'n insident by die ouer se werk wat op die adolessent impakteer, of spanning by die ouer se werkplek wat die ouer se verhouding met die adolessent beïnvloed, of as ouers skofte werk en daarom nie gereeld by die huis is nie, kan dit lei tot swakker verhoudinge tuis wat kan oorspoel tot swakker verhoudinge met ander volwassenes, die kies van verkeerde vriende, ensovoorts. 'n Verandering in die skoolkurrikulum (waaroor die leerders geen beheer of seggenskap het nie) kan byvoorbeeld die leerders beïnvloed, selfs al speel hulle nie 'n aktiewe rol daarin nie (Smith et al. 2015:10; Miller 2011:205; Härkönen 2007:11; Swick & Williams 2006:372; Bronfenbrenner 1986:723; 1979:25).

Makrosistees

Volgens Bronfenbrenner (1989; 2000) se hersiene definisie van die makrosistees, behels die makrosistees die houdings, sienings, waardes en ideologië inherent aan die samelewing en kultuur waarbinne die individu hom/haar bevind. Ungar (soos aangehaal in Brady 2017:60), dui aan dat adolessente die meeste deur kultuurveranderinge geraak word. Voorbeelde hiervan is demokrasie en sosiale regverdigheid, want die makrosistees sluit 'n kern van opvoedkundige, ekonomiese, godsdienstige, politieke en sosiale waardes in. Die makrosistees bepaal wie die volwassene en wie die adolessent is. Dit stel standarde vir fisiese aantreklikheid, geslagsgepaste gedrag en beïnvloed gesondheidspraktyke soos rook. Dit beïnvloed onder

andere ook onderwysstandaarde, patrone van sosiale interaksie en verhoudinge tussen ras- en kultuurgroepe. Die makrosisteem is soos 'n sambreelbegrip en 'n gemeenskaplike bloudruk ten opsigte van 'n spesifieke kultuur, subkultuur of vir die breër gemeenskap (Smith et al. 2015:11; Miller 2011:205,206; Härkönen 2007:12; Swick & Williams 2006:372).

Kronosisteem

Die kronosisteem behels die tydgleuf waarbinne die ontwikkeling plaasvind en raak al die ander betrokke sisteme (Bronfenbrenner 1986:724). Voorbeelde hiervan is:

- Gesinne met babas en kleuters wat aan ander prosesse onderworpe is as gesinne met tieners; en
- Skole wat pas gestig is, wat onderworpe is aan ander prosesse as gevestigde skole met 'n lang geskiedenis en vasgelegde patrone (Swart & Pettipher 2005:12).

'n Sleutelkomponent van Bronfenbrenner se ekologiese model is dat kinders aktiewe deelnemers is in hulle eie ontwikkelingsproses. Die omgewing impakteer nie sommer net op die kind nie – die kind het 'n wil en 'n keuse van hoe hy/sy reageer op die impak vanuit die omgewing. Kinders se persepsie van hulle konteks is sentraal tot die begrip van hoe interaksie plaasvind met die omgewing. Die wyse waarop leerders hulle omstandighede sien, beïnvloed die wyse waarop hulle reageer op die menslike en fisieke kontekste (Swart & Pettipher 2005:12).

3.2.3.2 Erikson

Erik Erikson (1902 – 1994) se psigososiale teorie van ontwikkeling toon ooreenkomste met Sigmund Freud se psigoseksuele stadiums van ontwikkeling, maar heelwat verskille tussen die twee teorieë word ook deur die literatuurstudie uitgewys (Miller 2011:145; Erickson 1998:93). Freud en Erikson deel die oortuiging dat gebeure vroeg in die mens se lewe 'n beslissende invloed op die mens se latere ontwikkeling het (Miller 2011:206). Erikson se raamwerk is egter breër as Freud s'n; hy beklemtoon die sosiale (die invloed van kulturele en kontekstuele kwessies) eerder as die seksuele aspekte van ontwikkeling (Santrock 2014:19; Ntshangase 2011:77; Patterson 2008:18).

Erikson se psigososiale teorie identifiseer agt ontwikkelingsstadiums in die mens se lewe. Elke stadium het sy eie ontwikkelingsstake met doelstellings, moontlikhede, bekommernisse en gevare (Hardman 2012b:32; Watson, McMahon & Stroud 2012:272,273; Coleman 2011:68; Naidoo et al. 2011:126; Shefer 2011:90; Woolfolk 2007:67). Dié stadiums hou verband met die mens se toenemende ervaring van emosionele behoeftes in interaksie met die uitbreidende sosiale omgewing. Die term “psigososiaal” verwys na die verhouding tussen die mens se emosionele behoeftes en die sosiale omgewing, en dit beklemtoon die ontwikkeling van die self, die soeke na 'n eie identiteit, die mens se verhoudinge met ander en die rol van kultuur in elke mens se lewe (Marais 2012:31; Wild & Swartz 2012:237,238; Miller 2011:145,146; Naidoo et

al. 2011:126; Gouws et al. 2008:78). Erikson beklemtoon dat die verskillende stadiums nie as afsonderlike entiteite beskou moet word nie. Dit is belangrik om te onthou dat alle mense positiewe én negatiewe ondervindinge het. Die uitdaging vir elke mens is om die spanning tussen hierdie teenstrydige ondervindinge op te los. Slegs wanneer ondervindinge oorwegend negatief is, sal wanaanpassings presenteer (Marais 2012:32). Hierdie ontwikkelingstadiums is volgens Erikson onderling afhanklik en prestasies in latere stadiums is afhanklik van suksesse in die voorafgaande stadiums (Miller 2011:154; Johnston & Nahmad-Williams 2009:29,93; Woolfolk 2007:67; Conger 1991:18,54-56).

Volgens Erikson kom die mens in elke ontwikkelings stadium voor 'n ontwikkelingskrisis (in 'n spesifieke volgorde) te staan. Daar is konflik tussen 'n moontlike positiewe of negatiewe alternatief (Shefer 2011:90; Gouws et al. 2008:112). Erikson wys op die negatiewe implikasies vir die daaropvolgende lewensfasies as ontwikkelingsstake negatief opgelos word (Naidoo et al. 2011:126; Shefer 2011:90; Johnston & Nahmad-Williams 2009:29,93; Woolfolk 2007:67; Conger 1991:18,54-56). Die wyse waarop die persoon die ontwikkelingskrisis oplos, het ook 'n blywende effek op sy/haar selfgating en persepsies van die samelewing (Shefer 2011:90; Woolfolk 2007:67).

Die navorser is daarvan bewus dat Erikson se psigososiale teorie van ontwikkeling direk op hierdie navorsingstudie impakteer, aangesien haar adolessente deelnemers aan die ontwikkelingskrisis van identiteitsverwerwing en identiteitsvorming blootgestel is (met die ontwikkeling van 'n identiteit as die hoofsaak). Erikson beskou die ontwikkeling van 'n identiteit as 'n geleidelike proses wat reeds voor adolessensie begin, maar verduidelik dit as die ontwikkelingstaak primêr tot adolessensie (Wilson & Wilson 2015:196; Miller 2011:149; Naidoo et al. 2011:126). Navorsing dui ook aan dat die individu se identiteit deur die loop van sy/haar lewe en deur die kultuur en konteks van sy/haar leefwêreld beïnvloed word (Coleman 2011:77; Shefer 2011:90). Coleman (2011:62) verduidelik dat introspeksie kenmerkend is van adolessensie, terwyl Erikson waarsku dat identiteitsverwerwing en identiteitsvorming tydens adolessensie mag skipbreuk ly. Terwyl die positiewe oplossing van hierdie psigososiale ontwikkelingstaak lei tot identiteitsverwerwing en identiteitsvorming, mag die negatiewe oplossing van die ontwikkelingstaak tot identiteits- en rolverwarring aanleiding gee (Wild & Swartz 2012:234,235; Coleman 2011:69; Shefer 2011:90). Die suksesvolle oplossing van hierdie konflik impliseer die ontwikkeling van selfversekerdheid en selfvertroue by die adolessent, gebaseer op vorige suksesvolle ondervindinge. Dit lei daartoe dat die adolessent toenemend in hom-/haarself glo en in sy/haar kans om toekomstige doelwitte te bereik; dus nou "... firmly committed to an occupation, an ideology and to a choice of social roles" (Coleman 2011:69). Dit word gewoonlik voorafgegaan deur 'n tydperk van selfbewustheid – veral ten opsigte van fisieke voorkoms en sosiale verhoudinge. Indien relatief normale ontwikkeling plaasvind, ontwikkel adolessente toenemend vertroue in hulleself en in hulle vermoëns, hulle hou tred met die uitdagings van die hede en sien in afwagting uit na hulle toekomstige suksesse (Randolph & Dye 1981, soos aangehaal in Rice 1996:35). Volgens Bluth en Blanton (2014:219) mag die eksplorاسie wat

met identiteitsverwerwing en identiteitsvorming gepaard gaan, prosesse soos (self)refleksie, die heroorweging van verhoudinge met ander, hulle rol in die samelewing en nis (“niche”) in die portuurgroep stimuleer. Negatiewe alternatiewe is die moontlikheid van selfbewustheid wat daartoe mag lei dat die adolessent min selfvertroue en selfversekerdheid ontwikkel en nie in hom-/haarself glo om toekomstige doelwitte te bereik nie (Rice 1996:35). Coleman (2011:69), Miller (2011:154) asook Archer en Waterman (soos aangehaal in Conger 1991:61) beskryf negatiewe oplossings van die adolessent se ontwikkelingstaak van identiteitsverwerwing/-vorming, as identiteitsvoorafsluiting (“identity foreclosure”) en identiteits- en rolverwarring (“identity diffusion”). Identiteits- en rolverwarring dui aan dat die adolessent nog nie ’n keuse ten opsigte van sy/haar volwasse rol (beroepskeuse en/of eie waardesisteem) uitgeoefen het nie en daar is geen aanduiding van sodanige toekomstige keuses nie (Coleman 2011:69). Identiteitsvoorafsluiting en identiteitsverwerwing/-vorming impliseer aanvaarding ten opsigte van die individu se volwasse rol, maar daar is fundamentele verskille, aangesien identiteitsvoorafsluiting aandui dat die adolessent ’n volwasse rol aanvaar het wat deur ander vir hom/haar geskep is (Coleman 2011:69).

In Brady (2017:63), Smith en medewerkers (2015:670), Coleman (2011:69) asook Shefer (2011:91) word Erikson (1959) se beskouing van adolessensie ook as ’n tydperk van psigososiale moratorium verduidelik. Dit is, volgens Schalkwijk (2015:29), Wild en Swartz (2012:235), Dooley en Fargher (2010:8) asook Gouws et al. (2008:109-113) die periode waarin die individu verskillende rolle kan uitprobeer en met baie verskillende identiteite, persoonlikhede, karaktertrekke, maniere van praat, idees, doelwitte, tipes verhoudinge, en ander dinge, eksperimenteer, sonder om noodwendig dié identiteit as ’n permanente identiteit te aanvaar. Adolessente wat te veel innerlike terughouding en skuldgevoelens ontwikkel om verskillende rolle uit te toets, wat inisiatief verloor, of wat voortydig op ’n sekere identiteit fikseer, mag nooit uitvind wie hy/sy regtig is nie (Wild & Swartz 2012:235). Dié negatiewe oplossing van die ontwikkelingstaak mag daartoe lei dat die adolessent dalk nooit genoegsame selfkennis en -insig bekom nie (Dooley & Fargher 2010:8; Rice 1996:35,36). Die duur en intensiteit van adolessensie mag van samelewing tot samelewing verskil, maar indien die adolessent nie teen die einde van adolessensie ’n eie identiteit bekom het nie, mag dit tot baie swaarkry lei, omdat die adolessent dan rolverwarring ervaar (Wild & Swartz 2012:236; Shefer 2011:91). Erikson stel voor dat daar tydens adolessensie integrasie moet plaasvind van alle konvergerende identiteits-elemente om ’n oplossing vir die konflikte van adolessensie te bekom. Indien die adolessent dit positief oplos, vestig ’n sterk identiteit.

Nog konflikte wat die adolessent tydens adolessensie moet oplos, word deur Erikson as volg verduidelik:

- Tydsbegrip versus verwarring ten opsigte van tyd: ’n Tydsbegrip is noodsaaklik vir die adolessent om die verlede, hede en toekoms te koördineer, sodat sy/haar tydstoewysing en -skatting ten opsigte van lewensplanne in lyn kom met die werklikhede ten opsigte van tyd. Dit vestig gewoonlik nie voor laat-adolessensie nie (Coleman 2011:68);

- Vakleerlingskap versus paralise: Soortgelyk aan die eksperimentering met verskillende moontlike identiteite, het die adolessent die geleentheid om verskillende beroepe te oorweeg en/of uit te toets voordat hy/sy 'n finale beroepskeuse uitoefen (Smith et al. 2015:671). 'n Negatiewe selfbeeld met gevoelens van minderwaardigheid, mag verhinder dat die adolessent die nodige energie bymekaarmaak om genoegsaam hiermee te eksperimenteer en om óf op skool óf in sy/haar beroepslewe sukses te ervaar (Naidoo et al. 2011:126);
- Seksuele polarisasie versus biseksuele verwarring: As adolessent poog die individu om sy geslagsrol van manlik óf vroulik te definieer. Volgens Erikson (1968) is dit belangrik dat die adolessent 'n duidelike identifisering maak met 'n geslagsrol, aangesien dit, volgens hom, die basis vorm vir toekomstige heteroseksuele intimiteit en 'n sterk ontwikkelde identiteit (Schalkwijk 2015:29; Smith et al. 2015:671). Kohlberg (in Smith et al. 2015:225) ondersteun Erikson se standpunt hieromtrent.
- Leierskap-en-volgelingrol versus outoriteitsverwarring: Deur 'n persoonlike waardestelsel te ontwikkel en persoonlike prioriteite te bepaal, leer die adolessent wanneer om te volg en wanneer om te lei; vir wie hulle gaan navolg en wanneer en/of vir wie hulle gaan weier. Die moontlikheid dat die adolessent outoriteitsverwarring mag ervaar en nie 'n persoonlike waardestelsel met persoonlike prioriteite ontwikkel nie, mag daartoe lei dat hy/sy verward voel en nie seker is wanneer (en vir wie) om te volg en wanneer om self te lei nie. Hierdie adolessente mag individue of groepe navolg wat hulle ontwikkeling nie tot voordeel is nie (Rice 1996:35); en
- Ideologiese verbintenis versus disharmonie van waardes: Erikson (1968) verwys in Rice (1996:35) na hierdie konflik as die soeke na getrouheid. Die verbintenis tot waardes staan teenoor die onsekerheid en disharmonie daarvan. Erikson beklemtoon dat die adolessent in iets of iemand moet glo (of iets of iemand navolgenswaardig moet vind). Hierdie konflik is nou verwant aan die ander konflikte van adolessensie, want die konstruksie van 'n ideologie van waardes rig ander aspekte van gedrag (Rice 1996:35).

Hardman beklemtoon die belangrike rol van die portuurgroep, aangesien die adolessent hom-/haarself met die portuurgroep vergelyk tydens hierdie identiteitsverwerwing en identiteitsvorming (Hardman 2012b:32). As hoofsaak vereis identiteitsverwerwing en identiteitsvorming fisieke en emosionele rypwording en heelwat individuele inspanning tesame met die evaluering van persoonlike sterk- en groeipunte ten einde te leer hoe om hierdie kennis ten beste te benut. Dit mag tot 'n duideliker begrip by die adolessent lei ten opsigte van persoonlike kennis en doelwitte (Bluth & Blanton 2014:219; Santrock 2014:20,327; Naidoo et al. 2011:126,127; Shefer 2011:91; Johnston & Nahmad-Williams 2009:191; Gouws et al. 2008:77; Woolfolk 2007:70).

Soos egter reeds in Hoofstukke 1 en 2 (vgl. 1.2.2, 2.2.2) genoem, voorspel navorsingsbevindinge dat individue met 'n hoë EI 'n groter kans het op sukses in vele aspekte van die lewe, as die individue daarsonder. Dié aspekte sluit onder andere algemene gesondheid, geestesgesondheid, sosiale interaksie, akademiese prestasie, leierskap, algehele werks- en lewensukses, selfverwesening en positiewe algemene gemoedstoestand in. Adollesente met 'n hoë EI word beskryf as minder aggressief, meer sosiaal en meer empaties (Qualter et al. 2007:12). Dit dui vir die navorser op die moontlikheid dat, alhoewel haar leerderdeelnemers óf as gevolg van hulle ontwikkelingsvlak (adollessensie) óf as gevolg van hulle spesiale onderwysbehoefte probleme mag ervaar met die positiewe oplos van die ontwikkelingskrisis van adollessensie waaraan hulle blootgestel is, dit verbeter kan word deur die adollesent aan 'n EOP bloot te stel wat fokus op die ontwikkeling van hulle EI-vaardighede (Shefer 2011:90; Woolfolk 2007:67). Die navorser se EOP (vgl. 1.2.6, 2.4) mag bydra tot die herstel of verbetering van sekere wanaanpassings wat manifesteer as gevolg van die adollesent se negatiewe oplossing van die ontwikkelingskrisis van adollessensie.

Die navorser se literatuurstudie bevestig dat emosionele ondersteuningsprogramme reeds wêreldwyd suksesvol gebruik word vir die ontwikkeling van EI by beide volwassenes en kinders (Marais 2012:iii; Wootton 2009:iv; Bouwer 2007:5; Croukamp 2004:5; Herbst 2003:xvi; vgl. 1.2.6, 2.4.2), maar dui ook aan dat leerders met spesiale onderwysbehoefte se sosiaal- en gedragsverwante behoeftes in meer diepte ondersoek moet word met die oog op die samestelling van spesifieke ondersteuningsprogramme vir leerders met spesiale onderwysbehoefte (Lyons et al. 2016:328).

3.2.3.3 Freud

Freud (1856 – 1939) se teorie oor menslike ontwikkeling en oor die motivering vir menslike gedrag, plaas vanuit die psigo-analitiese perspektief klem op die seksuele aspekte en word die psigoseksuele teorie van ontwikkeling genoem (Swartz 2011:12; Patterson 2008:17; Woods 2000:155). Freud verdeel die mens se persoonlikheid in drie hoofkomponente, naamlik die id, die ego en die superego. Hierdie drie komponente verskil van mekaar, maar is ook onderling verbind en interafhanklik (Naidoo et al. 2011:121; Woods 2000:153):

- Volgens Freud is die id die primitiewe deel van die mens se persoonlikheid wat op die individu se basiese behoeftes en begeertes ingestel is (Schalkwijk 2015:34; Miller 2011:112; Naidoo et al. 2011:121). Dit is die bewaarplek van onbewuste begeertes en wense en 'n bron van psigiese energie. Die wense is egter van 'n primitiewe aard, dikwels op die seksuele, aggressiewe of ander instinktiewe begeertes gefokus (Miller 2011:112; Patterson 2008:18). Tydens adollessensie mag verhoogde fisieke begeertes en selfbeheptheid onderskeidelik tot gevoelens van skaamte en skuld lei (Schalkwijk 2015:32). Freud stel die id se instinktiewe, ingebore begeertes voor as motivering vir menslike gedrag (Miller 2011:112) en verduidelik dat die id beide lewensverrykende en/of destruktiewe instinkte bevat (Woods 2000:153). Lewensinstinkte (*eros*) is behoudend, lewensverrykend en kreatief, en sluit

seksuele energie en libido in, terwyl doodsinstinkte (*thanatos*) destruktief en aggressief is (Wilson & Wilson 2015:177; Naidoo et al. 2011:120,121; Woods 2000:152);

- Freud, soos aangehaal in Miller (2011:113), Naidoo en medewerkers (2011:121) asook Woods (2000:153), verduidelik die ego as die evaluerende, redenerende en rasonale denke wat die id tevrede hou, gedrag beplan en tot uitvoering bring; en
- Die superego opponeer die begeertes en wense van die id deur die toepassing van morele beginsels en beperkinge. Dit word ook die *stem van die gewete* genoem en word dikwels deur die mens gebruik om die moraliteit van sy/haar aksies te evalueer (Miller 2011:116; Naidoo et al. 2011:122) wanneer die mens leer om die sterk begeertes van die id te balanseer met die streng vereistes van die superego deur die bemiddeling van die ego (Miller 2011:116; Patterson 2008:18).

Freud identifiseer die primêre motivering vir menslike gedrag as seksueel van aard (Naidoo et al. 2011:123). Die vyf stadiums in die mens se ontwikkeling wat hy identifiseer, is die orale, anale, falliese, latente en genitale stadiums (Hardman 2012b:31; Miller 2011:120; Naidoo et al. 2011:122,123; Patterson 2008:17). Alhoewel een stadium dominant is ten opsigte van die vorige stadium en daarop voortbou, word vorige stadiums, volgens Freud, nie volkome vervang nie. Die kind mag byvoorbeeld terugval en weer sy/haar duim begin suig (Miller 2011:121). Die genitale stadium strek vanaf die aanvang van adolessensie tot aan die einde van die individu se lewe (Freud, soos aangehaal in Patterson 2008:17). Woods verduidelik die libido se behoefte aan bevrediging in die genitale stadium waarin die adolessent is (Woods 2000:157).

Ten spyte van beperkinge en kritiek op Freud se psigoseksuele teorie, besef die navorser die moontlike implikasies van die teorie op haar adolessente deelnemers, aangesien haar adolessente deelnemers binne die genitale stadium van Freud se geïdentifiseerde seksuele stadiums ressorteer en die adolessent, volgens Patterson (2008:17), in hierdie stadium eksplisiete seksuele stimulasie en bevrediging soek. Dooley en Fargher (2010:3) beklemtoon dat die drange van die id tydens adolessensie toeneem en dus 'n baie direkte uitdaging aan die adolessent se ego en superego sal stel, terwyl Schalkwijk (2015:32) aandui dat die adolessent gevoelens van skaamte mag ervaar as gevolg van sy/haar verhoogde seksualiteit en gepaardgaande fantasieë.

Die navorser hou bogenoemde tydens die empiriese studie en die interpretasie van die navorsingsdata in gedagte.

3.2.3.4 Piaget

Piaget (1896 – 1980) se teorie mag vir hierdie navorsingstudie van waarde wees, aangesien hy die ontwikkeling en verloop van die mens se kognitiewe ontwikkeling ondersoek en, vanuit sy kognitiewe

perspektief, verduidelik het (Coleman 2011:54,55; Mayekiso 2011:67; Swartz 2011:14; Gouws et al. 2008:43-51; Woods 2000:227; Burman 1999:171). Piaget se teorie fokus op kognitiewe ontwikkeling, eerder as op leer of spesifieke gedrag. Hy onderskei kwalitatiewe verskille in die verskillende vlakke van ontwikkeling. Volgens Piaget (Hardman 2012b:36) asook Dooley en Fargher (2010:14) ondergaan die mens se kognitiewe bevoegdhede vanaf geboorte tot in volwassenheid voortdurende verandering. Piaget definieer kognitiewe ontwikkeling as die kombinasie van omgewingsinvloede tesame met die volwassewording van die menslike brein en senustelsel (Wild & Swartz 2012:210). Coleman (2011:25) sluit hierby aan en verduidelik dat die toename van verbindings tussen die prefrontale korteks en ander dele van die brein die groei in denke en redenering moontlik maak. Piaget gebruik vyf verskillende terme om die dinamika van hierdie ontwikkeling te verduidelik en verdeel die mens se kognitiewe ontwikkeling in vier verskillende stadiums (Hardman 2012b:38; Woods 2000:227).

Die terme wat Piaget ten opsigte van kognitiewe prosesse gebruik (Mayekiso 2011:68,69), word kortliks aan die leser verduidelik:

- *Skemas* is die basiese boublokke van intelligente gedrag: die oorspronklike patroon van denke en die verstandelike strukture wat die individu gebruik om omgewingsinvloede en -gebeure te hanteer as 'n manier om kennis te organiseer (Gilbert 2011:247; Woods 2000:232);
- *Adaptasie* is die insluiting van en aanpassing by nuwe inligting wat begrip verbeter (Gilbert 2011:249), en behels beide assimilasie en akkommodasie (Miller 2011:64);
- *Assimilasie* is die proses waartydens nuwe ondervindinge by reeds bestaande skemas geïnkorporeer word (Hardman 2012b:38; Gilbert 2011:249; Woods 2000:232);
- *Akkommodasie* gebeur wanneer 'n bestaande skema nie werk nie, en dit verander moet word om met die nuwe inligting te werk. Dit behels die skep van nuwe verstandelike strukture en/of die vervanging van bestaande strukture (Hardman 2012b:38; Gilbert 2011:249; Miller 2011:64); en
- *Ekwilibrium* is 'n balans tussen skemas en akkommodasie en is die krag wat die leerproses dryf. Die mens soek voortdurend 'n manier om die balans terug te kry terwyl hy/sy 'n nuwe uitdaging bemeester (Hardman 2012:38; Miller 2011:66; Woods 2000:233).

Volgens Miller (2011:36) is die vier stadiums van kognitiewe ontwikkeling wat Piaget identifiseer, biologies gebaseer, dit verander voortdurend, dit bou voort op voorafgaande stadiums, en ontwikkel in dieselfde volgorde by alle kinders namate hulle ouer word. In elke kognitiewe ontwikkelings stadium gee Piaget 'n aanduiding van die kind se motoriese, kognitiewe en/of taalvaardighede (Hardman 2012b:39; Wild & Swartz 2012:210; Gouws et al. 2008:75; Tanti et al. 2008:362; Freeman & Reinecke 2007; Woods 2000:229). Die vier stadiums van ontwikkeling is:

Sensories-motories (vanaf geboorte tot 2 jaar oud): eenvoudige, refleksiwede gedrag – die kind leer om fisiek-motoriese aksies met sensoriese ondervindinge te koördineer (Smith et al. 2015:448-453; Hardman 2012b:39; Miller 2011:39);

Pre-operasionele stadium (2 tot 7 jaar oud): die kind se verbeelding en simboliese gedagtes begin ontwikkel. Die kind leer taal aan en ontdek dat taalsimbole die omgewing verteenwoordig, maar hy/sy gebruik nog nie logiese denke nie (Smith et al. 2015:453; Hardman 2012b:39; Miller 2011:39,102). In hierdie kognitiewe ontwikkelings stadium dink die kind byvoorbeeld dat lewlose voorwerpe gevoelens het (Woods 2000:229);

Konkreet operasionele stadium (7 tot 11 jaar oud): die kind se vermoë om logies te redeneer begin deurskemer, maar mag beperk wees tot dit wat hy/sy reeds ervaar het (Smith et al. 2015:464; Hardman 2012b:41,42; Coleman 2011:40; Miller 2011:39,102); en

Formeel operasionele stadium (11 jaar en ouer):

Die individu beweeg van die konkrete en persoonlike ervarings na hipotetiese, abstrakte denke en die maak van afleidings (Schalkwijk 2015:31; Smith et al. 2015:464; Wild & Swartz 2012:211,236; Coleman 2011:41; Miller 2011:39,57). Hipotetiese, abstrakte denke maak dit vir die individu moontlik om hom-/ haarself in 'n ander se posisie in te dink (Coleman 2011:45; Tanti et al. 2008:362) – dit mag daartoe bydra dat hy/sy toenemend insig verkry in sy/haar medemens se omstandighede (wat spesiale onderwysbehoefte en persoonlike uitdagings kan insluit) en daardeur 'n meer empatiese benadering teenoor sy/haar medemens ontwikkel (Schalkwijk 2015:31,64; Coleman 2011:47; Miller 2011:57). Bluth en Blanton (2014:219) voeg by dat individue toenemend daartoe in staat word om situasies vanuit verskillende perspektiewe te beskou en dat hulle, hulleself nou deur ander se oë kan sien. Morele oordeel hou verband met kognitiewe ontwikkeling en veranderinge in sosiale verhoudinge (Coleman 2011:47; Gouws et al. 2008:123). Volgens Piaget beïnvloed die oorgang van die pre-operasionele na die operasionele stadium van denke, die adolessent se interpersoonlike verhoudinge: "... people begin to feel from within the desire to treat others as they themselves would wish to be treated" (Rice 1996:307).

Die individu maak toenemend gebruik van sistematiese, proposisionele logika om probleme op te los en gevolgtrekkings te maak. Beide induktiewe en deduktiewe redenering, asook algebraïese simbole en metaforiese taal word gebruik (Tanti et al. 2008:363). Die individu se vermoë om metaforiese taal te gebruik, skep vir die navorser die geleentheid om metafoor-onderhoude by die emosionele ondersteuningsprogram in te bou en om kwalitatiewe projeksies (collage-aktiwiteite en metafoor-onderhoude) as voor- en nátoetse te gebruik om inligting oor die deelnemers se emosionele intelligensie te verkry (Cohen, Manion & Morrison, soos aangehaal in Bouwer 2007:13; vgl. 1.7.4.1).

Die individu dink al hoe meer in terme van moontlikhede en relatiwiteit soos hulle deur die adolessente fases voortbeweeg. Hulle kapasiteit vir kritiese denke neem toe, eie waardes en oortuiginge word toenemend geformuleer (Bluth & Blanton 2014:219; Miller 2011:57). Toekomsbeplanning geskied en toekomstige moontlikhede word bedink deur die hede as verwysingsbron te gebruik. Die individu se buigsame denke (Miller 2011:59), sy/haar vermoë om vir die toekoms te beplan asook toekomstige moontlikhede te bedink deur die hede as verwysingsbron te gebruik, skep vir die navorser geleentheid om deur haar EOP die deelnemers meer insig te bied in komponente van hulle eie EI en die belangrike rol wat hulleself daarin kan speel. Deur kommunikasie, abstrakte denke, rolspel en voorstellings word die deelnemers, onder andere, blootgestel aan verskillende wyses waarop spanningsdruk hanteer kan word (beter en swakker alternatiewe met verskillende uitkomstes vir dieselfde probleem-scenario). Hy/sy leer onderskei tussen verskillende moontlike benaderings tot probleem-scenario's en hoedat sy/haar gekose benadering tot en hantering van 'n situasie 'n wesentlike verskil aan die uitkoms daarvan kan maak (Schalkwijk 2015:64,65).

Die hoër vlak van kognitiewe denkvermoëns stel individue in staat om meer insig te verkry in leerinhoude, hulle eie en ander mense se emosies, vermoëns en tekortkominge (Wild & Swartz 2012:211,237; Coleman 2011:47; Gouws et al. 2008:75). Gouws en medewerkers verduidelik dat die vinnige toename in die adolessent se kognitiewe vermoëns daartoe lei dat hulle take vinniger en meer effektief kan uitvoer. Hulle ontwikkel 'n meer konseptuele benadering tot probleme en toon meer insig in die hantering daarvan, alhoewel hulle denke wel deur gebrekkige kennis en ander eksterne faktore ingeperk kan word (Wild & Swartz 2012:211; Miller 2011:60; Gouws et al. 2008:75). Die EOP poog nie om deelnemers hulle emosies te laat onderdruk nie, maar, onder andere, die bewuswording van eie en ander se emosies en die goeie beheer en bestuur daarvan: hoe die keuses wat ek uitoefen in terme van my reaksies op emosies die uitkoms van die situasie positief of negatief mag beïnvloed.

Volgens Piaget se teorie van kognitiewe ontwikkeling en volgens hulle kronologiese ouderdom, mag die deelnemers aan hierdie navorsingstudie hulle in die formeel operasionele stadium van kognitiewe ontwikkeling bevind (Shefer 2011:89), maar Wild en Swartz (2012:211) asook Tanti en medewerkers (2008:363) dui aan dat Piaget se (hersiene) teorie oor die mens se kognitiewe ontwikkeling (1972) hiervan verskil en dat dit aandui dat die formeel operasionele stadium van kognitiewe denke selde volkome bereik word voor 20-jarige ouderdom. Die navorser het verwag dat sommige deelnemers, vanweë hulle spesiale onderwysbehoefte en/of gekonfronteer deur 'n onbekende situasie met nuwe ervarings, mag funksioneer en/of terugval op vorige vlakke van kognitiewe denke (bv. konkreet operasionele denkpatrone) (Gouws et al. 2008:75). Kohlberg, wat vervolgens bespreek word, noem dat die ontwikkeling van morele oordeel en denke 'n geleidelike en deurlopende proses is, wat nie noodwendig aan ouderdom gekoppel moet word nie (in Rice 1996:309), en dat die post-konvensionele vlak van morele redenering nie noodwendig deur alle adolessente of volwassenes bereik word nie (vgl. 3.2.3.5). Elke nuwe stadium van ontwikkeling bou, volgens Schalkwijk

(2015:31), Smith en medewerkers (2015:448), Wilson en Wilson (2015:196) asook Miller (2011:36), voort op die assimilasies en akkommodasies gemaak in voorafgaande ontwikkelingsstadiums.

Adolesente egosentrisme (“adolescent egocentrism”) verwys na die adolessent se beheptheid met hom-/haarself en sy/haar verwante selfbewustheid (Schalkwijk 2015:32; Wilson & Wilson 2015:200; Wild & Swartz 2012:233; Coleman 2011:55; Shefer 2011:89). Dacey en Travers (2002), asook Hughes (2002) verduidelik in Shefer (2011:89,90) die effek van egosentrisme in formeel operasionele denke deur die konsepte van:

- Persoonlike mites (“personal myths”) – die adolessent se fantasieë oor hom-/haarself as uniek en as ’n spesiale wese (Coleman 2011:46; Shefer 2011:89). Volgens Elkind (1967; 1978; 1985, in Bluth en Blanton 2014:219) mag persoonlike mites daartoe aanleiding gee dat die adolessent oortuig voel dat niemand hom/haar kan verstaan nie, want sy/haar ondervindinge is té uniek. Hierdie wanpersepsie mag ook aanleiding gee tot gevoelens van isolasie, eensaamheid, depressie en angstigheid;
- Die adolessent se persepsies van hom-/haarself as onoorwinlik en onaantasbaar (“invincibility fable”) (Wilson & Wilson 2015:201; Coleman 2011:46; Shefer 2011:89); en
- Die denkbeeldige gehoor (“imaginary audience”) – die adolessent se persepsie dat hy/sy altyd die middelpunt van aandag is, wat voortspruit uit die adolessent se selfbewustheid en selfgesentreerdheid (Wilson & Wilson 2015:200; Vetter et al. 2013:616; Coleman 2011:46; Shefer 2011:90). Dit mag, volgens Bluth en Blanton (2014:219), lei tot verhoogde selfbewustheid en skerper selfkritiek.

3.2.3.5 Kohlberg

Kohlberg (1927 – 1987) se navorsing oor morele ontwikkeling vul die navorsingswerk van Piaget goed aan, aangesien Kohlberg heelwat navorsingstudies met adolessente deelnemers gedoen het. Sy fokusarea was morele oordeel en die tipe denkprosesse wat tot die deelnemers se gedrag gelei het (Wild & Swartz 2012:224). Volgens Kohlberg is die individu se vlak van morele redenering, onder andere, afhanklik van sy/haar prestasies ten opsigte van kognitiewe ontwikkeling (vgl. 3.2.3.4) en sosiale perspektiewe (Smith et al. 2015:321).

Kohlberg en Gilligan (1971) identifiseer drie hoofvlakke van morele ontwikkeling (Schalkwijk 2015:70; Smith et al. 2015:320; Gouws et al. 2008:126; Woods 2000:256). Elke vlak het twee tipes morele oriëntering of oordeel. Kohlberg herinner die leser dat die ontwikkeling van morele oordeel en denke ’n geleidelike en deurlopende proses is. Tydens morele ontwikkeling moet adolessente, volgens Kohlberg se vlakke van morele ontwikkeling, van ’n egosentriese na ’n sosio-sentriese vlak van funksionering vorder om eie morele beginsels te kan demonstreer. Volgens Kohlberg bereik min mense die derde vlak van morele redenering (Smith et al. 2015:319; Wild & Swartz 2012:225; Woods 2000:258), maar dié wat Piaget se formeel operasionele stadium van kognitiewe denke bereik, behoort tot Kohlberg se vlak van post-konvensionele

morele redenering in staat wees (Ntshangase 2011:83). "In fact, according to Kohlberg, it takes a lifetime to get to postconventional moral reasoning, with most adults reasoning at the conventional level" (Wild & Swartz 2012:225).

Kohlberg se vlakke van morele ontwikkeling word as volg uiteengesit:

Vlak I: Pre-konvensionele morele redenering

Tydens pre-konvensionele morele redenering word morele redenering baseer op persoonlike behoeftes, persepsies, ander se reëls en die fisies gevolge van dade (Schalkwijk 2015:70; Smith et al. 2015:318; Wild & Swartz 2012:224; Woods 2000:256).

- Stadium 1: Straf-en-gehoorsaamheid-oriëntasie: Die motivering vir stadium 1 is om straf te vermy. Beide goeie en slegte aksies word bepaal deur die verwagte goeie of slegte fisiese gevolge daarvan (streel of straf) (Schalkwijk 2015:70; Wild & Swartz 2012:224; Coleman 2011:49).
- Stadium 2: Persoonlike beloning-oriëntasie: Die motivering vir stadium 2 is om beloning van ander te kry (Schalkwijk 2015:70; Wild & Swartz 2012:224; Coleman 2011:49) en daarom bepaal persoonlike behoeftes wat vir die individu reg of verkeerd is. Gunste mag uitgedeel word volgens die beginsels van ek-help-jou en jy-help-my.

Vlak II: Konvensionele morele redenering

Tydens konvensionele morele redenering word oordeel gebaseer op ander se goedkeuring, families se verwagtinge, tradisionele waardes, die wette van die samelewing en lojaliteit aan die land. Gesag word geïnternaliseer, maar nie bevraagteken nie. Redenering word gebaseer op die norme van die groep waaraan die individu behoort (Wild & Swartz 2012:224; Woods 2000:257). Volgens Kohlberg is dit die vlak van morele redenering waarbinne die meeste adolessente funksioneer (Smith et al. 2015:319).

- Stadium 3: *Goeie seun-* ("good boy") en *oulike meisie-* ("nice girl") oriëntasie: Die motivering vir stadium 3 is die individu se onwilligheid om ander se afkeur te ontvang en om ander teleur te stel. Dít wat ander plesier en dít wat deur ander goedgekeur word, tesame met (die behou van) goeie verhoudinge met ander, motiveer die individu se handeling (Schalkwijk 2015:70; Wild & Swartz 2012:224; Coleman 2011:50).
- Stadium 4: *Wet-en-orde-orëntasie*: Wette is absoluut en onveranderlik. Die motivering vir stadium 4 is respek vir outoriteite, omdat die individu omgee vir die gemeenskap en die sosiale orde wil behou (Schalkwijk 2015:70; Wild & Swartz 2012:225; Coleman 2011:50).

Vlak III: Post-konvensionele morele redenering

Volgens Kohlberg kan die post-konvensionele vlak van morele ontwikkeling slegs bereik word deur individue wat reeds oor formeel operasionele denke (vgl. 3.2.3.4) beskik (Smith et al. 2015:321), en volgens hom bereik

'n minderheid van adolessente (teen ongeveer 20-jarige ouderdom) hierdie vlak van morele redenering (Smith et al. 2015:319). Piaget verduidelik dat daar 'n persentasie mense (adolessente én volwassenes) is wat nooit hierdie finale stadium (vlak III) van morele ontwikkeling bereik nie. Hulle gehoorsaam wette onder dwang of uit vrees vir eksterne straf. Hulle gedrag word beheer deur gesagsfigure en owerhede en nie deur 'n innerlike morele oordeel nie. Wanneer hierdie mense reëls oortree, is hulle begaan daarvoor of hulle uitgevang gaan word, en het hulle nie noodwendig berou oor hulle daade nie (Rice 1996:308). Die navorser hou dit in gedagte wanneer sy haar adolessente deelnemers se gedrag beoordeel. Tydens post-konvensionele morele redenering, kry die individu se persoonlike oordeel groter prioriteit. Wette is belangrik om gedrag te oordeel, maar die bepaalde situasie word nou ook in aanmerking geneem en morele redenering word gerig deur selfgekoose beginsels, individuele regte en geregtigheid (Wild & Swartz 2012:225; Woods 2000:257).

- Stadium 5: Sosiale-kontrak-oriëntasie: Die motivering vir stadium 5 is die verwerping van respek van die individu of gemeenskap deur die nakom van demokraties-aanvaarde wette (Schalkwijk 2015:71; Wild & Swartz 2012:225; Coleman 2011:50).
- Stadium 6: Universeel-etiese-beginsel-oriëntasie: Die motivering vir stadium 6 kom vanuit geïnternaliseerde beginsels vir gedrag en sluit, volgens Rice, die vermyding van selfoordeel vir lapsus (oordeelsfoute) in. In hierdie stadium bepaal die individu se gewete of iets aanvaarbaar is, of nie. Abstrakte konsepte van regverdigheid, menslike waardigheid en gelykheid kom ter sprake (Schalkwijk 2015:71; Coleman 2011:50). Die individu verstaan dus die reëls, maar besluit self of hy/sy hom/haar by die reëls gaan neerlê en of hy/sy dit gaan bevraagteken.

Die uiteensetting van Kohlberg se vlakke van morele ontwikkeling, tesame met die beperkinge wat hy daarop plaas, mag die leser en die navorser help om leerdergedrag tydens die empiriese studie beter te verstaan.

3.2.3.6 Bandura

Bandura (1925 – hede) se navorsing is gerig op die sosiale leerteorie van adolessensie. Hy verduidelik dat adolessente deur observasie en nabootsing (modellering) die gedrag van ander mag aanleer (Schalkwijk 2015:32; Wilson & Wilson 2015:178; Wild & Swartz 2012:213; Higson-Smith & Suffla 2011:376; Miller 2011:236) en daarom gesinslede, familielede en ander betekenisvolle persone mag naboots (Naidoo et al. 2011:133,134,230,231; Woods 2000:139,161). Aggressiewe gedrag wat waargeneem word (selfs dié op TV), kan ook gemodelleer word (Wilson & Wilson 2015:178; Gouws et al. 2008:133). Dit is vir die navorser belangrik om hierdie agtergrondkennis oor Bandura se sosiale leerteorie op adolessente uit te lig, sodat sy observasies van haar deelnemers se gedrag binne hulle sosiale konteks kan doen om beter begrip vir moontlike modellering te ontwikkel. "For Bandura, behaviour affects cognition, and vice versa, while a

person's behaviour can affect the environment, and the environment can change a person's thought processes" (Wild & Swartz 2012:213).

Bandura (Higson-Smith & Suffla 2011:376; Naidoo et al. 2011:134) ondersoek ook die rol wat versterking op gedrag uitoefen. Hy verduidelik dat versterking daartoe kan lei dat bepaalde gedrag in die toekoms herhaal word. Versterking impliseer die byvoeging of verwydering van 'n stimulus nadat die gedrag plaasgevind het. Indien die beginsel korrek toegepas word, mag die gewenste gedrag meer gereeld geopenbaar word. Bandura verduidelik verskillende vorme van versterking en hy onderskei ook tussen direkte versterking en selfversterking:

- Positiewe versterking verhoog die waarskynlikheid dat gedrag herhaal sal word. Byvoorbeeld: die kind manifesteer die gewenste gedrag (hy/sy voltooi sy/haar huiswerk) – die kind ontvang 'n versterkende stimulus (verbale aanprysing) van sy/haar moeder. Hierdie positiewe versterking (die versterkende stimulus van aanprysing) verhoog die waarskynlikheid dat die gewenste gedrag herhaal sal word (Higson-Smith & Suffla 2011:376).
- Die wegneem van negatiewe versterking verhoog die waarskynlikheid dat gedrag herhaal sal word. Negatiewe versterking vind plaas wanneer 'n sekere stimulus (gewoonlik 'n negatiewe stimulus) weggeneem word, nadat spesifieke gedrag gedemonstreer is. Die waarskynlikheid dat die spesifieke gedrag weer in die toekoms sal herhaal, word verhoog, omdat die kind die verwagte negatiewe gevolg van die daad wil vermy. Byvoorbeeld: die seun tel sy nat handdoek van die vloer af op en hang dit oor die handdoekreling (gedrag), sodat sy gesinslede moet ophou kla (negatiewe stimulus). Negatiewe versterking is nie straf nie, aangesien negatiewe versterking gedrag laat toeneem, terwyl straf gedrag laat afneem (Higson-Smith & Suffla 2011:376).
- Direkte versterking is die versterking van toekomstige gedrag deur die waarneming van die gevolge van spesifieke gedrag by ander. Dit kan positiewe óf negatiewe versterking van gedrag wees. Bandura ondersoek die rol wat response op gedrag (as versterking) in die herhaling van toekomstige gedrag speel. Hy bevind dat direkte versterking toekomstige gedrag rig (Naidoo et al. 2011:134).
- Selfversterking verwys na die wyse waarop die mens hom-/haarself versterk of beloon vir aktiwiteite of response wat hulle as van 'n hoë kwaliteit beskou. Volgens Bandura het selfversterking dieselfde effektiwiteit as eksterne versterking om toekomstige gedrag te rig (Miller 2011:243-246; Naidoo et al. 2011:134).

3.3 TEN SLOTTE

In Hoofstuk 3 het die navorser detail oor die definisie en die omvang van adolessensie verskaf. Sy het moontlike uitdagings en die kenmerke van adolessensie uitgelig, terwyl sy ook aangedui het hoe verskillende

teorieë oor menslike ontwikkeling op hierdie navorsingstudie en op die leerder-deelnemers kon impakkeer, met spesifieke verwysing na hulle spesiale onderwysbehoefte.

Hoofstuk 4 bevat 'n uiteensetting van en 'n motivering vir die keuse van die navorsingsontwerp (vgl. 4.4) en navorsingsmetodologie (vgl. 4.2). Die navorser beskryf haar rol in die navorsingsprosesse (vgl. 4.5) en beklemtoon die belangrikheid van navorsingsetiek (vgl. 4.7; 4.8). Sy verskaf inligting oor die fases van data-insameling (vgl. 4.6.1), data-insamelingsinstrumente (vgl. 4.6.2) en data-analise (vgl. 4.6.3). Sy bied inligting oor die EOP en verduidelik hoe die EOP in die SS-skoolkonteks inskakel (vgl. 4.9).

HOOFSTUK 4

NAVORSINGSMETODOLOGIE EN -ONTWERP

4.1 INLEIDING

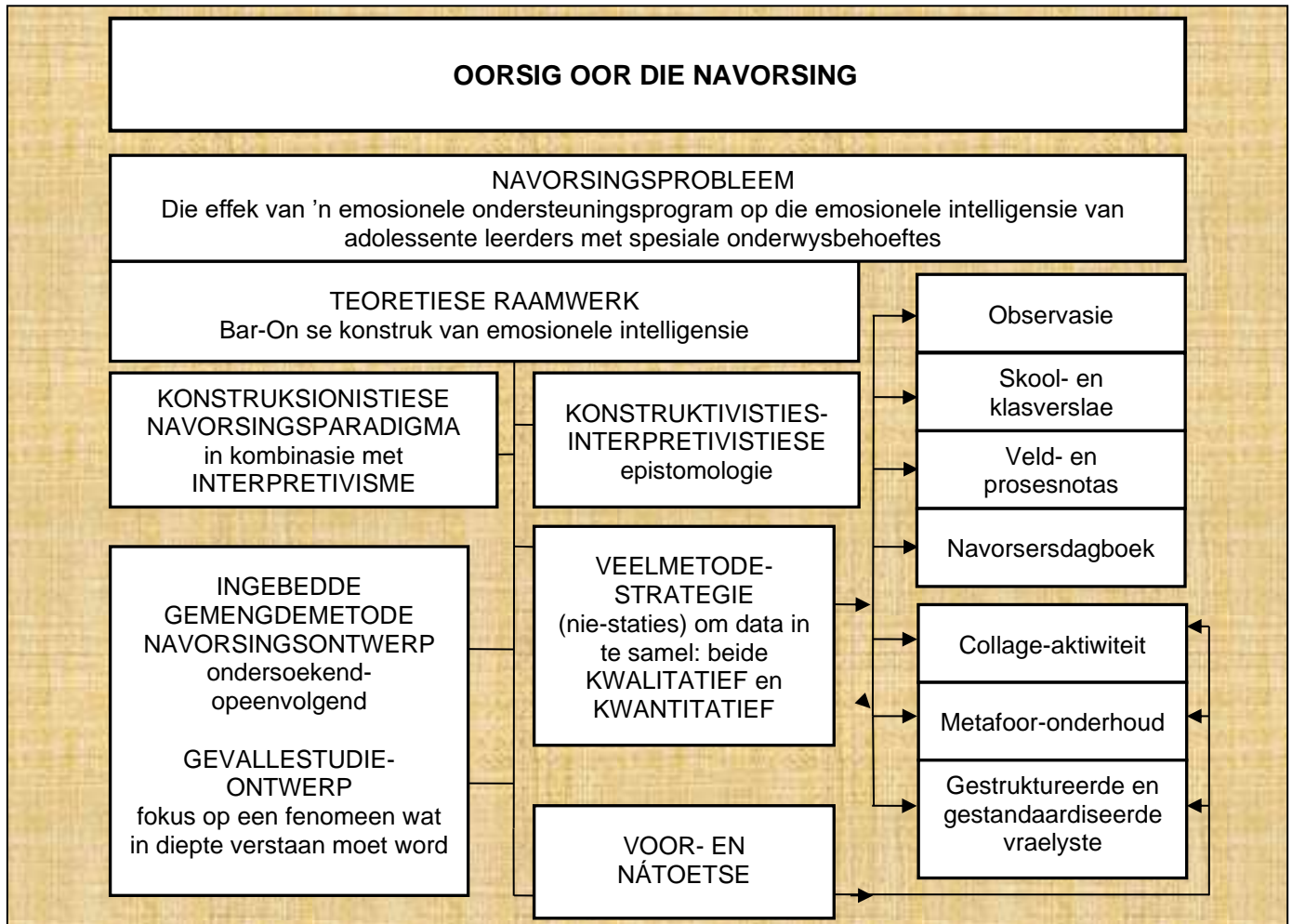
Soos uitgebeeld in Tabel 4.1, word die navorsing in hierdie hoofstuk wetenskaplike uiteengesit en gemotiveer ten opsigte van die navorsingsmetodologie en -ontwerp. Die navorser voorsien inligting oor die EOP (vgl. 4.9), die fases van data-insameling, die data-insamelingsinstrumente en data-analise (vgl. 4.6). Sy beklemtoon die belangrikheid van navorsingsetiek en dui aan hoe hierdie navorsingstudie etiese kodes erken en respekteer, en vir gehalteversekering voorsiening maak (vgl. 4.7; 4.8).

NAVORSINGSMETODOLOGIE EN NAVORSINGSONTWERP							
TEORETIESE RAAMWERK: BAR-ON SE KONSTRUK VAN EMOSIONELE INTELLIGENSIE							
DOEL	Plaas navorsingstudie in 'n bepaalde kennisraamwerk	Definieer die navorsingsprobleem	Anker die studie in die literatuur	Lei tot die motivering van die navorsingstudie	Lei tot die formulering van die navorsingsvrae	Het 'n direkte verband met die doelstellings	
NAVORSINGSPARADIGMA: KONSTRUKSIONISTIESE PARADIGMA, IN KOMBINASIE MET INTERPRETIVISME							
DOEL/ FUNKSIE	Beïnvloed die keuse van die navorsingsontwerp, navorsingstrategie, metodes van data-insameling en -analise en keuse van deelnemers			Verskaf rigting aan die aksie wat die navorser tydens die navorsingstudie onderneem			
	'n Sisteem van denkpatrone en interafhanklike praktyke wat vir die navorser definieer wat die aard van die ondersoek volgens die volgende drie dimensies is, nl. ontologie, epistemologie en metodologie						
ONTOLOGIE		EPISTEMOLOGIE		METODOLOGIE			
FUNKSIE	Werklikheidsbeskouing		Definieer die aard van die verhouding tussen die navorser, deelnemers en kennis wat gekonstrueer word		Hoe die navorser te werk gaan om die kennis te bekom		
DOEL/ FUNKSIE/ MOTIVERING			Veelmetodestategie en meervoudige werklikhede Voor- en nátoetse in twee fases 'n Verskeidenheid data-insamelingsmetodes		Kwalitatief: collage-aktiwiteit en metafoor-onderhoud; observasie; veld- en prosesnotas (navorsingsbevindinge word in woorde weergegee)		
	Verskuif die klem van universele denke na die individu s'n. "... by making (as opposed to using) ..." (Papert & Harel 1991) Sterker gegrond in die konteks Ervarings is uniek en subjektief		Veelvuldige realiteite Aktiewe konstruksie van kennis deur individue		Kwantitatief: gestruktureerde en gestandaardiseerde vraelys (navorsingsbevindinge word, waar moontlik, ook in woorde weergegee, eerder as om dit slegs in terme van syfers uit te druk) Kwalitatiewe en kwantitatiewe data word opeenvolgend ingesamel, die data word onafhanklik ontleed, die resultate vergelyk en dan gesamentlik gebruik vir die algehele interpretasie		
	NAVORSINGSONTWERP						
	INGEBEDDE GEMENGDOMETODE-NAVORSINGSONTWERP			GEVALLESTUDIE-ONTWERP			
	STRATEGIE: ONDERSOEKEND-OPEENVOLGEND			ONDERSOEK EEN FENOMEEN IN DIEPTE			
	Beide kwalitatiewe en kwantitatiewe komponente		Verkry toegang tot die leefwêreld van die deelnemers en ontwikkel begrip vir die deelnemers se ervarings binne konteks		Beklemtoon die ontwikkelende aard van kwalitatiewe navorsing, deurdat beide die proses én die produk van die ondersoek verken word		

Tabel 4.1: Navorsingsmetodologie en navorsingsontwerp (vgl. 1.7) (Lombard 2016a:5,9; Creswell 2014:8,19; Santrock 2014:31; Creswell 2013:43,44; Thomas & Coatwala 2012:64,69,71,77,107; Coetzee 2011:12; Koch 2010:10; Hofstee 2009:123; Johnston & Nahmad-Williams 2009:123; Bouwer 2007:40,41,45; McMillan & Schumacher 2006:26,315)

4.2 OORSIG OOR DIE NAVORSING

Soos uitgebeeld in Figuur 4.1, lei die aanvanklike identifisering en formulering van die navorsingsprobleem (vgl. 1.4) tot die kontekstualisering van Bar-On se konstruk van EI (vgl. 2.3) as die teoretiese raamwerk waarop hierdie navorsingstudie gebaseer is. Komponente en subkomponente van EI volgens Bar-On se konstruk, is reeds in vorige hoofstukke in detail beskryf (Chapin 2015:26; Doe et al. 2015:106; Morehouse 2007:301; Bar-On 2006:23; Mayer et al 2000:402; vgl. 1.2.3; 2.3.3).



Figuur 4.1: Oorsig oor die Navorsing (Hartell & Bosman 2016:37,38; Joubert 2016:133; Lombard 2016a:9; Chapin 2015:26; Doe et al. 2015:106; Creswell 2014:8,19; Denzin & Lincoln 2013:189; Thomas & Coatwala 2012:71; Koch 2010:10)

Volgens Hartell en Bosman (2016:37,38), Lombard (2016a:9), Creswell (2014:6) asook Creswell en Plano Clark (2011:42) word die werklikheid deur verskillende dimensies, naamlik ontologie, epistemologie en metodologie gekenmerk. Die *aard* van die werklikheid is die ontologie, en, soos uitgebeeld in Figuur 4.1, is hierdie navorsingstudie vanuit 'n konstruksionistiese navorsingsparadigma (in kombinasie met interpretivisme) onderneem (Creswell 2014:8,19; Creswell & Plano Clark 2011:42). Hierdie konstruksionisties-interpretivistiese sisteem van denkpatrone definieer die aard van die werklikheid en die ondersoek ten opsigte van die ontologie as voortdurend veranderende meervoudige werklikhede (Lombard

2016a:9; Creswell 2014:8) waarbinne elke individu se ervaring uniek en subjektief is (Thomas & Coatwala 2012:71; Koch 2010:10; vgl. 1.7.2). Rousseau (2016:191) noem dat verskillende perspektiewe en meervoudige beskouings tot vernuwende denke mag lei.

Dit waaraan die werklikheid *geken* word, verwys na die epistemologie (Lombard 2016a:9; Denzin & Lincoln 2013:189). Die konstruktivistiese epistemologie (in kombinasie met interpretivisme) verduidelik die aard van die verhouding tussen die navorser, deelnemers en die kennis wat gekonstrueer is (Denzin & Lincoln 2013:189; Coetzee 2011:12; Creswell & Plano Clark 2011:42; Bouwer 2007:40; vgl. Tabel 4.1). Vanuit hierdie interpretivistiese paradigma is die werklikheid geken deur die verstaan van interaksies binne sosiale konteks (Creswell 2014:6,8; Liamputtong 2013:13; Creswell & Plano Clark 2011:42; Onwuegbuzie & Johnson 2006:49) en die konstruering van betekenis deur die interpretasie van verskeie subjektiewe perspektiewe (Joubert 2016:139; Lombard 2016a:9; Creswell 2014:8). Hierdie konstruktivisties-interpretivistiese epistemologie is gebaseer op die aanname dat kennis aktief, deur individue, gekonstrueer word (Donald et al., soos aangehaal in Koch 2010:10; McMillan & Schumacher 2006:315) en dat daar nie net een realiteit is nie, maar veelvuldige, unieke ervarings en realiteite (Liamputtong 2013:13; Thomas & Coatwala 2012:77; Johnston & Nahmad-Williams 2009:123; Cohen, Manion & Morrison 2001:19; vgl. 1.7.2).

Die metodologie verduidelik die wyse waarop die navorser te werk gegaan het om die kennis te bekom (Lombard 2016a:9; Coetzee 2011:12; Creswell & Plano Clark 2011:42). Soos Lombard (2016a:9) dit verduidelik, het die navorser kennis oor die werklikheid (vanuit 'n interpretivistiese paradigma) verkry deur haar (hoofsaaklik) induktiewe werkswyse. Spesifieke gevalle is bestudeer om moontlike patrone te identifiseer met die oog daarop dat dit van toepassing gemaak kan word op 'n groter geheel (Joubert 2016:133; Harding 2013:83; Creswell & Plano Clark 2011:42). Die navorser het verkies om 'n verskeidenheid data-insamelingsmetodes te gebruik om hierdie meervoudige werklikhede te verstaan (Joubert 2016:139; Nel & Jordaan 2016:384; Thomas & Coatwala 2012:71; Creswell & Plano Clarke 2011:62; Koch 2010:10) en hierdie gekose metodologiese benadering, soos uitgebeeld in Tabel 4.1 en Figuur 4.1, reflekteer Brannen (1992), Bryman (1988) en Creswell (2009) (soos al drie aangehaal in Ihantola & Kihn 2011:40) se sienswyse dat kwalitatiewe data-insameling en -analise opeenvolgend in kombinasie met kwantitatiewe data-insameling en -analise in een of meer fases van die navorsingsproses gebruik kan word (Creswell & Plano Clark 2011:4). Die navorser het veronderstel dat haar gekose veelmetodestrategie as navorsingsmetodologie moontlik praktiese waarde aan haar navorsing kon gee (Lombard 2016a:8; Rousseau 2016:190,192) en dat die verskillende metodes leemtes kan aanvul, terwyl gedetailleerde beskrywings tot volledige en ryk data kon bydra (Liamputtong 2013:29; Creswell & Plano Clarke 2011:62).

4.3 AFBAKENING VAN DIE STUDIE EN DEELNEMERSELEKSIE

Soos uitgebeeld in Tabel 4.2, en reeds in Hoofstuk 1 verduidelik is (vgl. 1.3), was die studie begrens deur een openbare skool vir leerders met spesiale onderwysbehoefte en een klasgroep, die PS-klas by die SS-skool. Die leerders in die PS-klas was tussen 15 en 17 jaar oud. Vanweë die kompleksiteit van die klasgroep is dié 24 leerders in kleiner groepe volgens ouderdom ingedeel, sodat leerders die nodige individuele aandag en/of fisieke ondersteuning kon kry. Daar was ongeveer agt leerders per ouderdomsgroep.

'n Nie-waarskynlikheidsteekproefneming is gebruik vir hierdie in-diepte ondersoek met 'n kleiner groepie leerder-deelnemers (Grosser 2016b:267; Hartell & Bosman 2016:39), omdat die navorser belanggestel het in 'n dieper en meer omvattende begrip van die fenomeen en nie noodwendig net in die totale omvang (Lombard 2016b:96), of die veralgemening daarvan nie (Onwuegbuzie & Collins 2007:287). Soos uitgebeeld in Tabel 4.2 en deur Lombard (2016b:104), Harding (2013:17) asook Liamputtong (2013:14) aanbeveel word, gebruik die navorser doelgerigte steekproefneming om, na haar oordeel, die mees inligtingryke leerder-deelnemers by die studie te betrek. Bertram en Christiansen (2014:61) sluit by Lombard aan en lig uit dat doelgerigte én kriteria-gerigte steekproefneming 'n bepaalde doel nastreef, maar dat 'n kriteria-gerigte steekproefneming vir hierdie navorsingstudie van groot waarde mag wees, omdat die navorser vyf kriteria geïdentifiseer het waaraan alle leerder-deelnemers moes voldoen (Tabel 4.2). Die navorser het egter ook gerieflikheid en beskikbaarheid in gedagte gehou by haar steekproefneming en daarom het sy leerders van die klasgroep en die vak waarvoor sy by die SS-skool verantwoordelik is, in die klasperiodes tot haar beskikking, vir die ondersoek gebruik (Grosser 2016b:267; Lombard 2016b:102; Liamputtong 2013:15). Soos reeds in Hoofstuk 1 verduidelik is (vgl. 1.3), was kultuur nie as kriterium geag nie, aangesien die Bar-On-model en die meting van EI reeds oor tyd en kulture heen gevestig was (Bar-On 2006:16,21,22).

Onwuegbuzie en Collins (2007:281) dui aan dat deelnemenseleksie in 'n gemengdemetode-navorsingsontwerp meer gekompliseerd mag wees, aangesien daar vir beide kwalitatiewe en kwantitatiewe navorsingskomponente voorsiening gemaak moet word. Die navorser het haar deelnemenseleksie volgens Onwuegbuzie en Collins (2007:282) se riglyne gedoen deur haar tydsoriëntering (opeenvolgend) en die verhouding tussen haar kwalitatiewe en kwantitatiewe komponente, (as ingebedde gemengdemetode-ontwerp), in ag te neem.

Soos Onwuegbuzie en Collins (2007:288) voorstel, het die navorser haar doelstellings, navorsingsvrae en -ontwerp (vgl. 1.4; 1.5; 1.7.3; 4.4) in ag geneem toe sy haar steekproefgrootte bepaal het. Die nege leerder-deelnemers was ingeskrewe leerders by die SS-skool (vgl. 1.7.3.3). Die steekproef was veelrassig en het deelnemers van die bruin, swart en wit populasies van Suid-Afrika en van albei geslagte ingesluit. Al die leerder-deelnemers was middel-adolesente leerders (15-17 jaar oud) en daar was drie leerders uit elke ouderdomsgroep. Hierdie leerders was die drie met die laagste EI in die spesifieke ouderdomsgroep (vgl.

1.3) en het aan al die vereiste van die navorsing soos uiteengesit in Tabel 4.2 voldoen. Soos Liamputtong (2013:19) voorstel, het die navorser op buigzaamheid en diepte ten opsigte van haar steekproef gefokus en nie noodwendig op die grootte daarvan nie. Die leerders se spesiale onderwysbehoefte het een (of meer) gestremdheid/-hede volgens die SS-skool se primêre aanduiders vir plasing (vgl. 1.2.4), ingesluit, maar al die leerder-deelnemers was primêr serebraal of fisiek gestremd.



Tabel 4.2: Afbakening van die studie en deelnemenseleksie (Lombard 2016b:102-104; Bertram & Christiansen 2014:61; vgl. 1.2.4)

Na etiese klaring verkry is, het die navorser ingeligte in- en toestemming van alle partye betrokke by die navorsingstudie verkry (vgl. 4.8). Meer gedetailleerde inligting oor die deelnemenseleksie en die leerder-deelnemers se spesiale onderwysbehoefte word in Hoofstuk 5 gegee.

4.4 NAVORSINGSONTWERP

Volgens Nel en Jordaan (2016:378), Creswell (2014:11,12) asook Hofstee (2009:107,108) dui die navorsingontwerp die tipes ondersoek wat tydens die studie gevolg word aan, en verskaf dit ook spesifieke riglyne vir die verloop van prosedures. Soos uitgebeeld in Tabel 4.1 en Figuur 4.1, het die navorser verkies om die navorsingsprobleem vanuit 'n ingebedde, gemengdemetode-navorsingontwerp, met 'n ondersoekend-opeenvolgende strategie (Creswell 2014:16), in kombinasie met 'n kwalitatiewe gevallestudie-ontwerp (vgl. 1.7.3.1), te ondersoek.

Campbell en Fiske (1959) word in Nel en Jordaan (2016:379) as vroeë kampvegters erken vir hulle bewusmaking van die waarde van 'n multi-metode-benadering tot navorsing. Hierdie benadering tot navorsing word aanvanklik deur Bryman (2006) asook Tashakkori en Teddlie (2010) (soos aangehaal in

Creswell 2014:217) as “... *integrating, synthesis, quantitative and qualitative methods, multimethod, and mixed methodology* ...” beskryf, maar die korter term “gemengdemetode-navorsing” word meer algemeen gebruik, en dit word, na etlike periodes van ontwikkeling, deur onder andere Creswell en Plano Clarke as ’n derde, erkende navorsingsmetode bevestig (Creswell 2014:217; Creswell & Plano Clark 2011:1). Die metode word veral in die sosiale, gedrags- en gesondheidsdissiplines gebruik (Nel & Jordaan 2016:377), en is geskik om byvoorbeeld die geskiktheid en waarde van ’n spesifieke program in ’n skoolopset te ondersoek (Creswell 2014:228).

Soos Onwuegbuzie en Collins (2007:290,291) voorstel, het die navorser spesifieke stappe gevolg in die seleksie van haar gemengdemetode-navorsingsontwerp. Sy het eers die navorsingsprobleem (vgl. 1.4) en die doel van haar navorsingstudie (vgl. 1.5) nagegaan, en, omdat die algemene doel van die studie was om vas te stel of deelname aan ’n EOP ’n effek het op die EI van adolessente leerders met spesiale onderwysbehoefte, was ’n gemengdemetode-navorsingsontwerp met ’n opeenvolgende benadering baie geskik vir gebruik (Onwuegbuzie & Collins 2007:291,292), want die navorser wou ontwikkeling (indien enige) by haar deelnemers bepaal (vgl. 1.1.2; 1.5.1). “... if the mixed method purpose is development, then sequential designs are appropriate because development involves using the methods sequentially, such that the findings from the first method inform the use of the second method” (Onwuegbuzie & Collins 2007:291). Die raamwerk waarbinne sy haar deelnemerseleksie gedoen het, was nie ’n plan om die navorsingsbevindinge te veralgemeen nie (vgl. 1.7.3), maar om ’n vollediger, in-diepte begrip oor die fenomeen te verkry, en daarom gebruik sy ’n nie-waarskynlikheidsteekproefneming om te verseker dat sy inligtingryke deelnemers by haar studie betrek (Onwuegbuzie & Collins 2007:287).

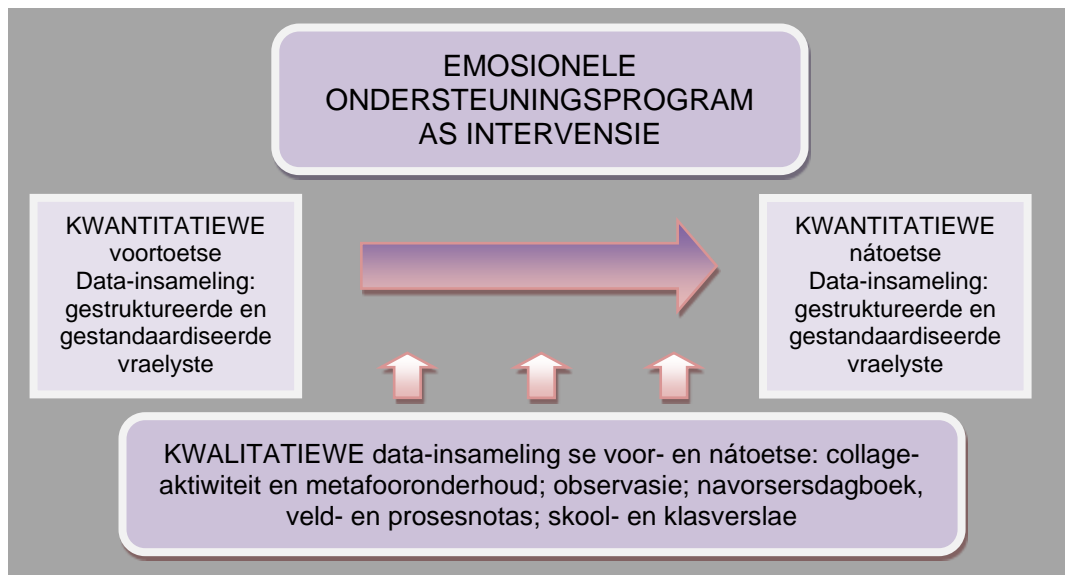
Creswell (2014:217) asook Creswell en Plano Clarke (2011:5) definieer die kerneienskappe van ’n gemengdemetode-navorsingsontwerp as volg:

- Gemengdemetode-navorsing impliseer die vermenging van kwalitatiewe en kwantitatiewe metodes en paradigma-eienskappe (Onwuegbuzie & Johnson 2006:51). Beide kwalitatiewe en kwantitatiewe data word ingesamel. Soos uitgebeeld in Figuur 4.2 dra die navorser se ingebedde, ondersoekend-opeenvolgende gemengdemetode-navorsingsontwerp, met beide kwalitatiewe en kwantitatiewe komponente (Creswell 2014:14,217; Creswell & Plano Clark 2011:4,91), daartoe by dat die spesifieke fenomeen vanuit verskillende deelnemers se perspektiewe verstaan word (Creswell 2013:281; Creswell & Plano Clark 2011:8,151).
- Alhoewel die kwantitatiewe en kwalitatiewe data apart afsonderlik ingesamel en onafhanklik ontleed word, kan die resultate wel vergelyk en uiteindelik gesamentlik vir die algehele interpretasie tydens geïntegreerde data-analise gebruik word: dit kan gelyktydig of opeenvolgend plaasvind. Hierdie integrasie van die kwalitatiewe en kwantitatiewe data kan die een binne die ander een insluit,

verbande trek tussen ingesamelde data, of data vermeng. Die navorser se ingebedde gemengdemetode het die een binne die ander ingesluit.

- Die gemengdemetode-navorsingsontwerp laat toe dat 'n spesifieke gewig aan die twee verskillende komponente (kwalitatief en kwantitatief) toegeken word (Ihantola & Kihn 2011:40). Soos uitgebeeld in Figuur 4.2, laat die navorser se gekose ingebedde gemengdemetode-navorsingsontwerp toe dat die groter kwalitatiewe komponent die kleiner kwantitatiewe komponent insluit (Creswell 2014:227-230; Creswell & Plano Clark 2011:67,68; Onwuegbuzie & Collins 2007:282,292).
- Omvattende kwalitatiewe en kwantitatiewe data-insameling en -analise word doelbewus, presies en streng gedoen om die navorsingsvraag te kan beantwoord of die hipotese te kan aanvaar of te verwerp.
- 'n Teoretiese begroning en 'n spesifieke wêreldbeskouing (vgl. 4.2) anker en rig die gemengdemetode-navorsingsontwerp.

Die gevallestudie-ontwerp wat in kombinasie met die gemengdemetode-navorsingsontwerp gebruik is, dui op 'n in-diepte ondersoek na 'n enkele fenomeen (Creswell 2014:14; Liamputtong 2013:200; Hofstee 2009:123), wat bydra tot 'n dieper en meer omvattende begrip van die kennis wat gekonstrueer is (Joubert 2016:133; Santrock 2014:31; Liamputtong 2013:202-203,211; Thomas & Coatwala 2012:77; Hofstee 2009:123; McMillan & Schumacher 2006:26; Mouton 2001:149; vgl. 1.7.3.1). Volgens Hofstee (2009:123) was die navorser se kombinasie van die gevallestudie met die gemengdemetode-navorsingsontwerp 'n goeie keuse, aangesien dit kon bydra tot beter fokus en vooroordele help beperk. 'n Sentrale fenomeen bly die kerngedagte of -konsep in kwalitatiewe ondersoeke (Hartell & Bosman 2016:30; Creswell 2014:124; Liamputtong 2013:207,208). Soos Creswell en Stake in Liamputtong (2013:211) aanbeveel, het die navorser vooraf bevestig dat die gevallestudie-ontwerp 'n bydrae kon maak tot die oplossing van die navorsingsprobleem. Volgens Joubert (2016:134) vind die konstruktivistiese siening van die sosiale konstruksie oor die werklikheid goeie aanklank by gevallestudienavorsing, omdat daar 'n noue verhouding tussen die navorser en haar deelnemers bestaan (of kan ontwikkel) (vgl. 4.5) en konteks 'n sentrale deel van kwalitatiewe gevallestudienavorsing is (Harding 2013:16) "... understanding cannot be divorced from context" (Liamputtong 2013:24).



Figuur 4.2: Ingebedde, gemengdemetode-navorsingsontwerp (Creswell 2014:227-230; Creswell & Plano Clark 2011:67,68)

Die navorser het nie probeer aanspraak maak op die absolute werklikheid nie, want sy was, soos Joubert (2016:163) en Creswell (2014:8) aandui, daarvan bewus dat die fenomeen vele fasette het en dat daar meervoudige werklikhede daaromtrent kon bestaan. Die moontlike ontwikkeling van konvergerende lyne van navraag maak wel gevallestudiebevindinge akkuraat en oortuigend (Nel & Jordaan 2016:380; Creswell & Plano Clarke 2011:62; Ihanola & Kihn 2011:40), terwyl die veelsydigheid en die in-diepte ondersoek van die gevallestudie-ontwerp toegelaat het dat die navorser, terwyl sy die navorsingsveld ondersoek en verken het, veldnavorsing kon doen (Joubert 2016:136). Yin (soos aangehaal in Harding 2013:16) doen aan die hand dat gevallestudies nie poog om te veralgemeen nie, maar eerder om 'n bydrae tot die teorie te lewer en dat dit tot 'n meer omvattende begrip van die werklikheid volgens die deelnemers se ervarings en interpretasies binne konteks mag lei (Creswell 2014:231; Creswell & Plano Clark 2011:4; Ihanola & Kihn 2011:40; McMillan & Schumacher 2006:315).

4.5 EMPIRIESE STUDIE EN DIE NAVORSER

Soos reeds in Hoofstuk 1 verduidelik is (vgl. 1.3), moes die empiriese navorsing oor 'n tydperk van 12 maande (of 'n minimum van 20 intervensie-sessies) afgehandel word. Die EOP is in beide Afrikaans en Engels aangebied, maar die Bar-On EQ-i:YV-vraelys is, as voor- en nátoetse, volgens die voorgeskrewe, gestandaardiseerde instruksies, in Engels afgeneem.

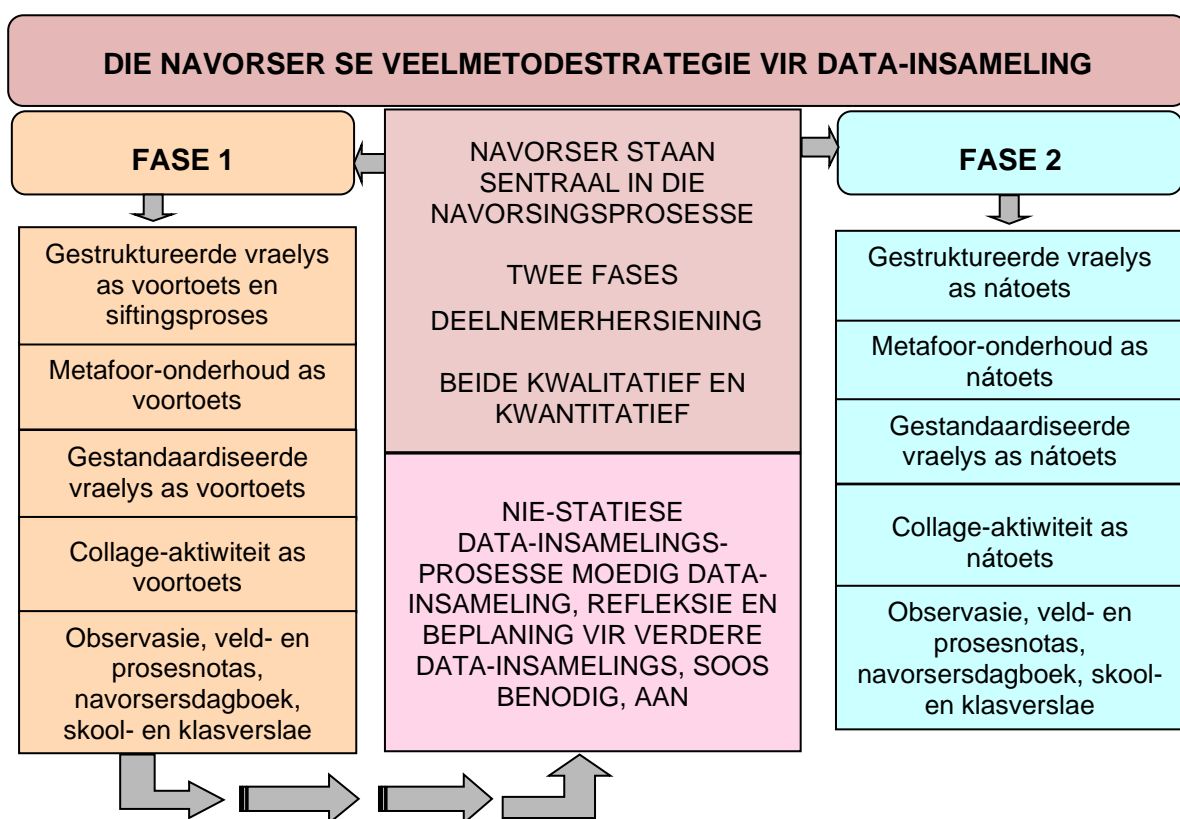
Die navorser het die EOP self saamgestel, alle intervensie-sessies self tydens skoolure aangebied en alle data-insamelings self hanteer (vgl. 1.3) – sy was beide navorser en opvoeder en daarom het sy (soos reeds in paragraaf 4.8 verduidelik is), spesiale maatreëls ten opsigte van sifting en onafhanklike beoordeling ingebou om te kompenseer vir haar moontlike subjektiwiteit as gevolg van die (bestaande) verhouding tussen

die navorsingsbelanghebbendes en haarself, asook vir haar interaktiewe rol tydens die navorsing (Engelbrecht 2016:110).

4.6 DATA-HANTERING

4.6.1 Fases van data-insameling

Soos uitgebeeld in Figuur 4.3 en uiteengesit in Tabelle 4.3 en 4.4 is data tydens die empiriese navorsing in twee fases as voor- en nátoetse ingesamel (vgl. 1.7.4). Al die stappe wat tydens die eerste en tweede fase van data-insameling gevolg is, is verryk deur goeie etiek, gehaltebeheer en deur die korrekte prosedures te volg (Creswell 2014:226,227; Creswell & Plano Clark 2011:9; Onwuegbuzie & Collins 2007:290).



Figuur 4.3: Die Navorsers se Veelmeterstrategie vir Data-insameling

In Tabel 4.3 voorsien die navorsers detail oor die eerste fase van data-insameling: die volgorde van haar data-insameling, die 11 stappe wat sy gevolg het, die terrein(e) van ondersoek, die deelnemers wat by elke sessie betrokke was, die doel van elke ondersoek, die wyse waarop data ingesamel is, en die aantal sessies in elke fase.

FASE 1 VAN DATA-INSAMELING

1.1 GESTRUKTUREERDE VRAELYS AS VOORTOETS, SIFTINGSPROSES EN BASISLYNASSESSERING

STAP	DOEL	AKSIE	ETIEK
1	<p>AANVANKLIKE SIFTING vir leerder-deelnemers</p> <p>Die klasonderwyseres van die PS-klas identifiseer en stel ná skoolure by die SS-skool 'n naamlys van potensiële leerder-deelnemers saam.</p>	<p>Die navorser en klasonderwyseres vergader en die klasonderwyseres se samewerking word vriendelik versoek. Die navorser kon reeds 15- tot 17-jarige leerders wat primêr serebraal of fisiek gestremd is, uit die klaslys identifiseer en hulle name neerskryf. Die klasonderwyseres (wat die leerders se taalvaardighede beter ken as die navorser), identifiseer uit hierdie naamlys, al die leerders wat Engels magtig is as potensiële leerder-deelnemers vir die studie (vgl. 4.3).</p>	<p>Ná Etiese Klaring deur Unisa (Addendum 1); Met toestemming van DvBO (Addendum 2), die skoolhoof en lede van die skoolbeheerliggaam van die SS-skool (Addendum 3)</p>
2	<p>IDENTIFISERING VAN ANDER BETROKKE OPVOEDERS DEUR KLAS-ONDERWYSERES</p> <p>Ná skoolure</p>	<p>Elke leerder wie se naam op die naamlys van potensiële leerder-deelnemers vir die studie verskyn, se ander betrokke opvoeders (ander personelede wat ook by die SS-skool met die leerder werk, bv. as sielkundige, arbeids-, spraak-, fisioterapeut, maatskaplike werker of verpleegkundige) (vgl. 1.6.2) word nou deur die klasonderwyseres geïdentifiseer.</p> <p>'n Lys met "ander opvoeders" word vir elke potensiële leerder-deelnemer opgestel. Hulle word persoonlik deur die navorser uitgenooi om aan die navorsingstudie deel te neem.</p>	<p>Indien hulle inwillig tot deelname, voltooi en teken hulle Addendum 4 (skriftelike, ingeligte toestemming: opvoeder).</p>
3	<p>VERDERE SIFTING vir leerder-deelnemers</p> <p>én</p> <p>1e BASISLYN-ASSESSERING</p> <p>Navorser verkry basislyninligting vanuit die klasonderwyseres en/of ander betrokke opvoeders se perspektiewe oor die leerder-deelnemers se emosionele intelligensie (EI).</p> <p>Ná skoolure</p>	<p>Die navorser nader elke opvoeder individueel en verduidelik die doel van die navorsing, die gebruik van die vraelys en alle praktiese kwessies soos uiteengesit in Hoofstuk 4 (vgl. 4.5). Sy versoek dat hulle die vraelys in hulle eie tyd volgens die instruksies in Addendum 8 voltooi.</p> <p>Die klasonderwyseres ontvang vir al die potensiële leerder-deelnemers op die naamlys (tydens stap 1 saamgestel) 'n vraelys om te voltooi. Sy voltooi dit in samewerking met die ander opvoeders (vgl. 1.6.2).</p> <p>Die ander opvoeders ondersteun die klasonderwyseres net vir die potensiële leerder-deelnemer(s), by wie hulle by die skool betrokke is.</p>	<p>Alhoewel hulle voltooiing van die vraelys die sifting van leerder-deelnemers bepaal het, sal hulle nie almal noodwendig by die voltooiing van dieselfde vraelys as nátoets betrokke wees nie, want <i>slegs</i> die opvoeders wat by die SS-skool betrokke is by die 9 (uiteindelik) geselekteerde leerder-deelnemers, neem verder aan die navorsingstudie deel (alhoewel die navorser hulle almal moes uitnoui en almal se toestemming moes verkry).</p>
4	<p>IDENTIFISERING VAN LEERDER-DEELNEMERS</p> <p>Finale siftingsproses</p> <p>Ná skoolure</p> <p>Voltooides vraelys</p>	<p>Die klasonderwyseres en ander opvoeders se beoordeling, (soos verkry uit hulle voltooiing van die vraelys), stel die navorser in staat om 9 leerder-deelnemers met die laagste emosionele intelligensie (drie uit elke ouderdomsgroep van 15-17 jaar) te identifiseer.</p>	<p>Die navorser het haar eie moontlike manipulasie van resultate beperk, deur ander die siftingsproses (ten opsigte van leerder-deelnemers) te laat lei (vgl. 4.8).</p>

5	<p>INLIGTINGSGESPREEKKE met ouers (óf telefonies, óf in persoon óf skriftelik)</p> <p>INGELIGTE TOESTEMMING Die navorser verkry skriftelike toestemming by die ouers van die potensiële leerder-deelnemers (Addendum 5)</p>	<p>Die navorser nader elke leerder-deelnemer se ouers individueel.</p> <p>Dit geskied óf telefonies, óf persoonlik óf skriftelik. Sy verduidelik aan die ouers:</p> <ul style="list-style-type: none"> • dat sy én hulle kind kan baat by navorsing oor die implementering van 'n emosionele ondersteuningsprogram; • die aard van hulle (en hulle kind) se deelname; • die doel van die navorsing, die gebruik van die vraelys, en hoe sy hulle en hulle kind sal beskerm; • die prosedures waaraan hulle kind sal deelneem. <p>Sy versoek dat hulle die vraelys in hulle eie tyd volgens die instruksies in Addendum 8 sal voltooi, indien hulle toestem dat hulle en hulle kind aan die studie mag deelneem.</p>	<p>Indien die ouers hulle toestemming tot hul kind se deelname gee, voltooi en teken hulle Addendum 5 (skriftelike, ingeligte toestemming: ouer).</p> <p>Die navorser verduidelik dat etiek in navorsing haar verhinder om voort te gaan met die navorsing voordat (beide) die ouer(s) én sy/haar/hul kind onderskeidelik ingeligte toe- of instemming verleen het.</p>
6	<p>INDIVIDUELE GESPREKKE MET LEERDER-DEELNEMERS wie se ouers toestemming verleen het tot hulle deelname aan die studie</p>	<p>Die navorser het individuele gesprekke met die 9 leerder-deelnemers.</p> <p>Op 'n baie eenvoudige vlak verduidelik sy aan die leerder-deelnemers die praktiese kwessies rondom die navorsing (vgl. 4.5), die aard van hulle deelname, wat die emosionele ondersteuningsprogram en emosionele intelligensie behels en die moontlike voordele van hulle deelname veral t.o.v. die ontwikkeling van hulle werkswaardighede.</p> <p>Die navorser gee eers tyd dat hulle daarvoor kan dink, dit met hulle ouers kan bespreek en vir haar kan kom vrae vra.</p> <p>Sy gee 'n spesifieke dag en datum waarop sy graag hulle antwoorde hieromtrent wil ontvang.</p>	<p>Die navorser verseker die deelnemers:</p> <ul style="list-style-type: none"> • dat sy hulle privaatheid en hulle identiteite sal beskerm; • dat hulle deelname vrywillig is en dat hulle <i>enige tyd</i> mag onttrek, selfs al het hulle eers ingestem tot deelname. <p>Sy lig ook potensiële voordele en die moontlik nadelige gevolge van hulle deelname uit.</p>
7	<p>INSTEMMING VAN DIE LEERDER-DEELNEMERS</p> <p>Die navorser verkry skriftelike, ingeligte instemming (Addendum 6)</p>	<p>Die navorser maak leerder-deelnemers daarvan bewus dat hulle deelname vrywillig is en dat hulle op enige tyd van die studie kan onttrek, indien hulle wil (vgl. 4.8).</p> <p>Die navorser verseker leerder-deelnemers dat alle aktiwiteite (voor- en nátoetse asook die emosionele ondersteuningsprogram) tydens die empiriese studie in periodes gedoen word wat deur die klasonderwyseres as geskik aangedui is, en dat leerders nie van hulle onderrigtyd ontnem sal word nie.</p>	<p>Die navorser verkry skriftelike, ingeligte instemming by die leerder-deelnemers (Addendum 6) en hulle ouers ontvang getekende afskrifte daarvan.</p>
8	<p>2e BASISLYN-ASSESSERING</p> <p>Die navorser verkry basislyninligting vanuit ouers se perspektiewe oor die leerder-deelnemers se EI.</p>	<p>Die navorser versoek die ouers van leerder-deelnemers om haar gestruktureerde vraelys in hulle eie tyd (vir hulle eie kind) volgens die instruksies in Addendum 8 te voltooi.</p> <p>Die navorser bring dit in verband en vergelyk dit met die resultate van (dieselfde) vraelys wat die klasonderwyseres en ander betrokke opvoeders tydens stap 3 (as 1e basislynassessering) voltooi het.</p>	<p>Die navorser hanteer alle navorsingsdata en -bevindinge as vertroulik.</p>
1.2 METAFOOR-ONDERHOUD AS VOORTOETS			
STAP	DOEL	AKSIE	GEHALTE-VERSEKERING EN PROSEDURES
9	METAFOOR-ONDERHOUD om inligting oor die leerder-deelnemers se EI (as voortoets) te verkry.	Die navorser het die metafoor-onderhoud individueel afgeneem. Die deelnemers kon elkeen teen sy/haar eie tempo reageer en volgens sy/haar fisieke vermoëns respondeer. Leerder-deelnemers dui aan (vertel) soos watter dier (<i>enige dier</i>) hulle voel. Navorser verduidelik	Die onderhoude word skriftelik verbatim weergegee. Tydens deelnemerhersiening het die navorser haar

	By die SS-skool in periodes wat deur die klasonderwyseres as geskik aangedui is en leerders nie van hulle onderrigtyd ontnem nie.	dat daar nie 'n "regte" of "verkeerde" antwoord is nie en dat leerder-deelnemers self kan besluit. Die metafoor-onderhoud word in meer detail in paragraaf 4.6.2.2 verduidelik. Metafoor-transkripsies word as Addendum 10 aangeheg. Observasies word, as eerste-handse inligting, deurlopend as veld- en prosesnotas in die navorsersdagboek aangeteken.	interpretasie van leerder-deelnemers se metafoor-projekasies op 'n sensitief aangepaste wyse aan hulle oorgedra, om haar interpretasies te bevestig.
1.3 DIE BAR-ON EQ-i:YV GESTANDAARDISEERDE VRAELYS AS VOORTOETS			
STAP	DOEL	AKSIE	GEHALTE-VERSEKERING EN PROSEDURES
10	DIE BAR-ON EQ-i:YV AS GESTANDAARDISEERDE MEETINSTRUMENT EN SELFEVALUERINGS-VRAELYS Verkry inligting oor die leerder-deelnemers se emosionele intelligensie. By die SS-skool in geskikte periodes	INDIVIDUELE SESSIES MET LEERDER-DEELNEMERS: Die navorser het die EQ-i:YV-vraelys individueel met elke deelnemer afgeneem. Sy het die stellings hardop en opeenvolgend volgens die voorgeskrewe instruksies voorgelees. Vanweë die deelnemers se serebrale of fisieke gestremdhede het die navorser die deelnemers se aangeduide response op die toetsblad namens hulle omkring. Die deelnemers kon elkeen teen sy/haar eie tempo vorder en volgens sy/haar eie fisieke vermoëns met inagneming van hulle serebrale of fisieke gestremdhede (vgl. 4.6.2.3). Deelnemers se response is kwantitatief teen norme gemeet.	Die navorser het die instruksies vir die administrasie van die Bar-On EQ-i:YV, volgens die instruksies in die tegniese handleiding, <i>Bar-On Emotional Quotient Inventory: Youth Version Bar-On EQ-i:YV</i> (Bar-On & Parker 2000:5,6,7) uitgevoer.
1.4 COLLAGE-AKTIWITEIT AS VOORTOETS			
STAP	DOEL	AKSIE	GEHALTE-VERSEKERING EN PROSEDURES
11	COLLAGE-AKTIWITEIT word gebruik om inligting oor die leerder-deelnemers se emosionele intelligensie (as voortoets) te verkry. Die collage-aktiwiteit is gebruik met die oog op die verkenning van die leerder-deelnemers se persepsie van hulle eie emosies voor deelname aan die emosionele ondersteuningsprogram. Die collage-aktiwiteit word in meer detail in Hoofstuk 4, paragraaf 4.6.2.4 verduidelik. Collage-prente word ingeskandeer en as Addendum 11 aangeheg.	Die navorser ontgin komponente van emosionele intelligensie deur haar instruksies aan die leerder-deelnemers: "Ek wil jou graag beter leer ken, voordat ons met die emosionele ondersteuningsprogram begin. Kies enige prente/woorde uit die tydskrifte voor jou (daar is 'n groot verskeidenheid) wat vir my meer oor jouself vertel – ons gaan hulle uitknip en plak. Dink byvoorbeeld aan die volgende: <ul style="list-style-type: none"> • Mense/diere/dinge/woorde/aktiwiteite waarvan jy hou/nie hou nie. • Wat jou tevrede (of ontevrede) oor jouself laat voel. • Wat maak jou kwaad/gelukkig/hartseer/bang? • Mense en groepe mense waarvan jy hou (of nie hou nie). • Plekke en aktiwiteit waar jy tuis en gemaklik voel (of ontuis en ongemaklik)". Die navorser verduidelik dat daar nie "regte" of "verkeerde" prente/woorde is nie en dat leerder-deelnemers self kan besluit watter prente en/of woorde om te gebruik. Die leerder-deelnemers motiveer hulle keuses van woord/prent aan die navorser. Die navorser maak aantekeninge hiervan, asook van die volgorde waarin keuses uitgeoefen word en die plasing daarvan.	Observasies van die leerder-deelnemers word deurlopend gedoen en in die navorser se navorsersdagboek deur middel van veld- en prosesnotas aangeteken. Die navorser het die collage-aktiwiteit individueel gedoen. Die navorser het die leerder-deelnemers ondersteun met knip-en-plakwerk waar nodig, maar die leerder-deelnemers het alle seleksies self gedoen. Tydens deelnemerhersiening het die navorser haar interpretasie van leerder-deelnemers se collage-prente op 'n sensitief aangepaste wyse aan hulle oorgedra, om haar interpretasies te bevestig.
INTERVENSIE: DIE EMOSIONELE ONDERSTEUNINGSPROGRAM (EOP) (Addendum 9)			

Tabel 4.3: Fase 1 van data-insameling (Bar-On & Parker 2000:2)

Die navorser se ondersoekend-opeenvolgende strategie en die ingebede gemengde metode navorsingsontwerp (Figuur 4.2) het die volgende stappe vir deelnemenseleksie, basislynassessering en data-insameling tydens fase een as voortoetse toegelaat (Creswell 2014:226,227; Creswell & Plano Clark 2011:9; Onwuegbuzie & Collins 2007:290; Tabel 4.3):

- Die navorser se gestruktureerde vraelys is as basislyn en vir sifting voltooi (vgl. 4.6.2.1);
- Kwalitatiewe data is deur middel van die metafoor-onderhoud ingesamel (vgl. 4.6.2.2);
- Die Bar-On EQ-i:YV-vraelys is as kwantitatiewe meetinstrument voltooi (vgl. 4.6.2.3); en
- Kwalitatiewe data is deur middel van die collage-aktiwiteit ingesamel (vgl. 4.6.2.4).

Nadat die eerste fase van data-insameling afgehandel was, het die leerder-deelnemers vir die afgebakende tydperk (vgl. 1.3) aan die EOP deelgeneem. Daarna het fase 2 van data-insameling begin. In Tabel 4.4 voorsien die navorser (in dieselfde mate) inligting oor die tweede fase van data-insameling nadat die leerder-deelnemers hulle deelname aan die EOP voltooi het. Sy gee detail oor die volgorde van data-insameling(s), identifiseer die terrein(e) van ondersoek, die deelnemers wat by elke sessie betrokke was, die doel van elke ondersoek, die wyse waarop data ingesamel is, en die uiteindelijke aantal sessies in die fase. Tydens fase twee van data-insameling het die navorser die volgende vier stappe gevolg:

- Die navorser se gestruktureerde vraelys is as meetinstrument en nátoets voltooi (vgl. 4.6.2.1);
- Die metafoor-onderhoud is as meetinstrument en nátoets gedoen (vgl. 4.6.2.2);
- Die Bar-On EQ-i:YV-vraelys is as meetinstrument en nátoets voltooi (vgl. 4.6.2.3); en
- Die collage-aktiwiteit is as meetinstrument en nátoets gedoen (vgl. 4.6.2.4).

FASE 2 VAN DATA-INSAMELING			
2.1 GESTRUKTUREERDE VRAELYS AS NÁTOETS EN MEETINSTRUMENT			
STAP	DOEL	AKSIE	GEHALTE-VERSEKERING EN PROSEDURES
12	<p>GESTRUKTUREERDE VRAELYS AS NÁTOETS EN MEETINSTRUMENT</p> <p>1e METING van leerder-deelnemers se EI ná die intervensie</p> <p>Navorser verkry inligting by</p> <ul style="list-style-type: none"> • die klasonderwyseres, • ander opvoeders, en • ouers van leerder-deelnemers <p>Ná skoolure</p>	<p>Die navorser verduidelik aan die klasonderwyseres, betrokke opvoeders en ouers van die 9 leerder-deelnemers hoekom hulle weer dieselfde vraelys (dié keer as nátoets en meetinstrument) voltooi. Die navorser benodig hulle perspektiewe oor die leerder-deelnemers se EI ná hulle deelname aan die EOP. Hulle voltooi die vraelys in hulle eie tyd volgens die instruksies in Addendum 8.</p> <p>Elke ouer ontvang vir sy/haar kind wat as leerder-deelnemers aan die studie deelneem, 'n vraelys om te voltooi. Die klasonderwyseres ontvang vir elk van die leerder-deelnemers 'n vraelys om te voltooi. Sy voltooi dit in samewerking met die ander opvoeders (vgl. 1.6.2). Die ander opvoeders ondersteun die klasonderwyseres net vir die leerder-deelnemers by wie hulle betrokke is, by die SS-skool.</p>	<p>Die navorser beklemtoon die belangrikheid van die vertroulikheidsklousule wat die betrokkenes reeds onderteken het. Dit impliseer dat hulle nie die leerder-deelnemers se name sal bekend maak nie, alle inligting as vertroulik sal hanteer en die skool, die klas en die leerder-deelnemers se identiteite sal beskerm (Addenda 4 & 5).</p>

2.2 METAFOOR-ONDERHOUD AS NÁTOETS			
STAP	DOEL	AKSIE	GEHALTE-VERSEKERING EN PROSEDURES
13	<p>2e METING van leerder-deelnemers se EI ná die intervensie</p> <p>METAFOOR-ONDERHOUD om inligting oor die leerder-deelnemers se emosionele intelligensie (as nátoets) te verkry.</p> <p>By die SS-skool in geskikte periodes wat nie die leerders van onderrigtyd ontnem nie.</p>	<p>Die navorser het die metafoor-onderhoud weer individueel afgeneem. Die deelnemers kon elkeen teen sy/haar eie tempo reageer en volgens sy/haar fisieke vermoëns respondeer (vgl. 4.6.2.2). Leerder-deelnemers dui weer aan soos watter dier hulle voel. Die navorser verduidelik weer dat daar nie 'n "regte" of "verkeerde" antwoord is nie en dat leerder-deelnemers self kan besluit soos watter dier hulle voel. Die metafoor-onderhoud word in meer detail in paragraaf 4.6.2.2 verduidelik. Metafoor-transkripsies word as Addendum 10 aangeheg. Observasies word, as eerstehandse inligting, deurlopend as veld- en prosesnotas in die navorsersdagboek aangeteken.</p>	<p>Opnames word van die onderhoud gemaak.</p> <p>Die onderhoud word skriftelik verbatim weergegee.</p> <p>Tydens deelnemerhersiening bevestig die leerder-deelnemers die navorser se interpretasies van hulle metafoor-projeksies.</p>
2.3 DIE BAR-ON EQ-i:YV GESTANDAARDISEERDE VRAELYS AS NÁTOETS			
STAP	DOEL	AKSIE	GEHALTE-VERSEKERING EN PROSEDURES
14	<p>3e METING van leerder-deelnemers se EI ná die intervensie: DIE BAR-ON EQ-i:YV GESTANDAARDISEERDE MEETINSTRUMENT EN SELFEVALUERINGS-VRAELYS</p> <p>By die SS-skool in geskikte periodes.</p>	<p>Die navorser het die EQ-i:YV-vraelys individueel met elke deelnemer afgeneem. Sy het die stellings hardop en opeenvolgend volgens die voorgeskrewe instruksies voorgelees. Vanweë die deelnemers se serebrale of fisieke gestremdhede het die navorser die deelnemers se aangeduide response op die toetsblad namens hulle omkring. Die deelnemers kon elkeen teen sy/haar eie tempo vorder en volgens sy/haar eie fisieke vermoëns met inagneming van hulle serebrale of fisieke gestremdhede (vgl. 4.6.2.3). Deelnemers se response is kwantitatief teen norme gemeet.</p>	<p>Die navorser het die administrasie van die EQ-i:YV, volgens die instruksies in die tegniese handleiding, <i>Bar-On Emotional Quotient Inventory: Youth Version Bar-On EQ-i:YV</i> (Bar-On & Parker 2000:5,6,7) uitgevoer.</p>
2.4 COLLAGE-AKTIWITEIT AS NÁTOETS			
STAP	DOEL	AKSIE	GEHALTE-VERSEKERING EN PROSEDURES
15	<p>4e METING van leerder-deelnemers se EI ná die intervensie</p> <p>COLLAGE-AKTIWITEIT is gebruik met die oog op die verkenning van die leerder-deelnemers se persepsie van hulle eie emosies ná hulle deelname aan die EOP.</p> <p>Collage-prente word ingeskandeer en as Addendum 11 aangeheg.</p>	<p>Die navorser ontgin komponente van emosionele intelligensie deur haar instruksies aan die leerder-deelnemers: "Ek wil jou graag beter leer ken, nadat jy aan die emosionele ondersteuningsprogram deelgeneem het. Kies enige prente/woorde uit die tydskrifte voor jou (daar is 'n groot verskeidenheid) wat vir my meer oor jouself vertel – ons gaan hulle uitknip en plak. Die navorser verduidelik weer dat daar nie "regte" of "verkeerde" prente/woorde is nie en dat leerder-deelnemers self kan besluit watter prente en/of woorde om te gebruik. Die leerder-deelnemers motiveer hulle keuses van woord/prent aan die navorser. Die navorser maak aantekeninge daarvan, asook van die volgorde waarin keuses uitgeoefen word en die plasing daarvan.</p> <p>Die collage-aktiwiteit word in meer detail in paragraaf 4.6.2.4 verduidelik.</p>	<p>Observasies word deurlopend gedoen en aangeteken. Die collage-aktiwiteit is individueel met leerder-deelnemers gedoen. Die navorser het die leerder-deelnemers ondersteun met knip-en-plakwerk waar nodig, maar die leerder-deelnemers het alle seleksies self gedoen.</p> <p>Tydens deelnemerhersiening bevestig die leerder-deelnemers die navorser se interpretasies van hulle collage-prente.</p>

Tabel 4.4: Fase 2 van data-insameling (Bar-On & Parker 2000:2)

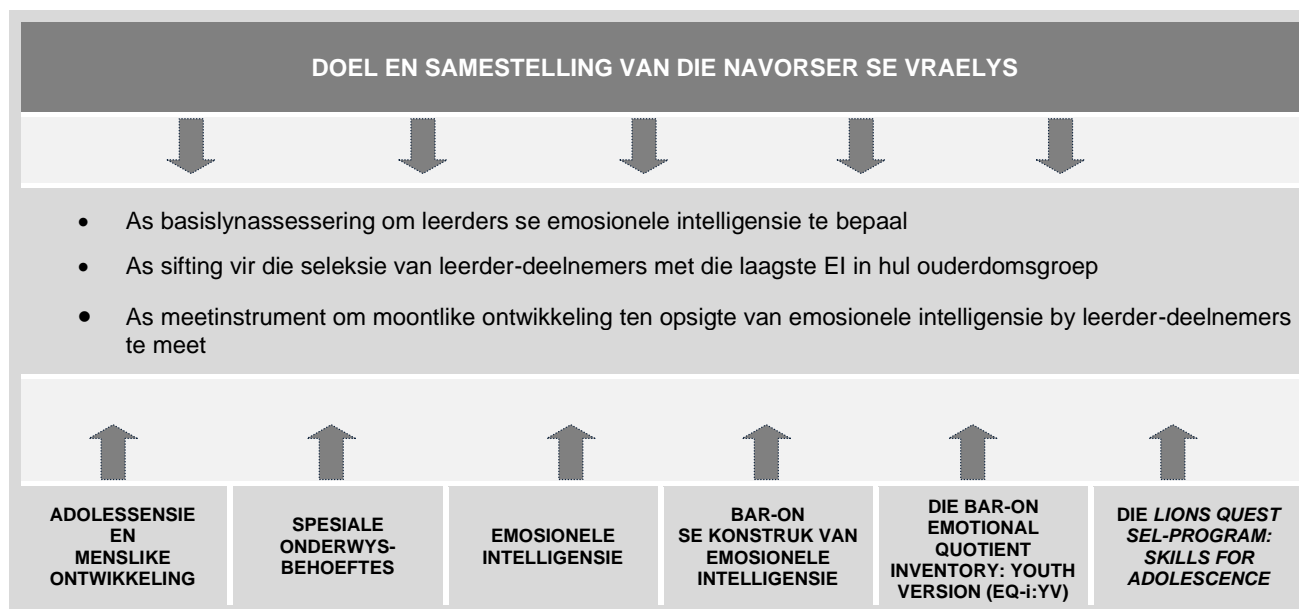
4.6.2 Data-insamelingsinstrumente

Die navorser het 'n verskeidenheid data-insamelingsinstrumente in die twee fases ondersoekend en opeenvolgend gebruik om die meervoudige werklikhede beter te verstaan (Joubert 2016:139; Nel & Jordaan 2016:384; Thomas & Coatwala 2012:71; Creswell & Plano Clarke 2011:62; Koch 2010:10; vgl. 4.2). Dit was die navorser se gestruktureerde vraelys (vgl. 4.6.2.1), die metafoor-onderhoud (vgl. 4.6.2.2), die collage-aktiwiteit (vgl. 4.6.2.4), en die Bar-On EQ-i:YV-vraelys (Creswell 2014:226,227; Creswell & Plano Clark 2011:9; Onwuegbuzie & Collins 2007:290; Tabela 4.3; 4.4; Figuur 4.2).

4.6.2.1 Die navorser se eie vraelys

Soos uiteengesit in Tabel 4.5 en in Addendum 8, is die navorser se vraelys saamgestel deur Bar-On se vyf saamgestelde komponente en 15 subkomponente as grondslag te gebruik (Chapin 2015:26; Doe et al. 2015:106; Morehouse 2007:301; Bar-On 2006:23; Mayer et al. 2000:402; Figuur 2.2; vgl. 1.2.3; 2.3.3), tesame met die inligting wat die navorser tydens haar literatuurstudie bekom het. Dit is:

- Adolessensie en menslike ontwikkeling (Hoofstuk 3);
- Spesiale onderwysbehoefte (vgl. 1.2.4; 1.2.5; 3.2.2);
- Emosionele intelligensie (vgl. 1.2; 2.2);
- Bar-On se konstruk van emosionele intelligensie (vgl. 1.2; 2.2; 2.3.3);
- Die *Bar-On Emotional Quotient Inventory: Youth Version* (EQ-i:YV) (vgl. 4.6.2.3); en
- Die *Lions Quest SEL-program: Skills for Adolescence* (Lions Quest 2015a,b,c; Tabel 2.4; vgl. 2.3.4; 2.4.3).



Tabel 4.5: Doel en samestelling van die navorser se vraelys (Tabel 2.4; vgl. 1.2.3; 1.2.4; 1.2.5; 2.3.3; 2.3.4; 2.4.3; 3.2.1; 3.2.2; 3.2.3)

Die doel van die vraelys was om voortoets-inligting oor elke leerder-deelnemer se EI voor sy/haar deelname aan die EOP (Tabel 4.3) te verkry wat dan as sifting en as basislynassessering gebruik kon word en om nátoets-inligting oor elke leerder-deelnemer se EI ná sy/haar deelname aan die EOP te verkry (Tabel 4.4) wat vir meting gebruik kon word. Hierdie inligting oor die fenomeen was vanuit die perspektief van onderskeidelik die klasonderwyseres (in samewerking met ander opvoeders betrokke by die spesifieke leerder-deelnemer) en die kind se ouer(s). Dit het die navorser in staat gestel om begin- en eindresultate met mekaar te vergelyk om sodoende (moontlike) ontwikkeling by die leerder-deelnemers te kon meet.

Soos reeds in Tabel 4.3 genoem is, het die navorser elke leerder-deelnemer se ouer telefonies, persoonlik of skriftelik gekontak. Sy het aan die ouer verduidelik dat almal in 'n mindere of meerdere mate voordeel kon trek uit die navorsing. Die navorser het die klasonderwyseres en ander opvoeders in persoon genader en sy het hulle vriendelik versoek om die vraelys voor en ná die leerder-deelnemers se deelname aan die EOP (onderskeidelik as voor- en nátoets) te voltooi (vgl. 1.7.3.3). Sy het die omvang van hulle deelname, die doel van die navorsing en die vraelys verduidelik. Sy het ook aan die klasonderwyseres (en ander opvoeders betrokke by die spesifieke leerder-deelnemer) verduidelik hoe sy hulle en die leerder-deelnemers sal beskerm. Nadat die nodige toe- of instemmingsvorme voltooi en geteken was (Addenda 4 – 6), het die navorser die klasonderwyseres (tesame met die ander opvoeders) en ouers versoek om die vraelys in hul eie tyd volgens die instruksies in Addendum 8 te voltooi.

Soos Nel en Steyn (2016:370) voorstel, het die navorser ook 'n verduidelikende skrywe (as dekbrieff) opgestel en dit saam met haar vraelys uitgedeel. Die doel van die dekbrieff was as volg:

- Die navorser het haarself weer bekend gestel;
- Sy het die doelwitte en relevansie van die studie en vraelys verduidelik en uiteengesit;
- Sy het haar rol in die navorsingsproses verduidelik;
- Sy het die belangrike rol van die klasonderwyseres (saam met die ander opvoeders) ten opsigte van sifting uitgelik (vgl. 1.3; 4.8);
- Sy het die belangrike rol van die klasonderwyseres, ander opvoeders én ouers ten opsigte van objektiwiteit uitgelik (vgl. 1.3; 4.8);
- Sy het vertroulikheid ten opsigte van die hantering van data verseker (Du Plessis 2016b:73; Hartell & Bosman 2016:41; Joubert 2016:163; Liamputtong 2013:41; Hennink et al. 2011:63; Onwuegbuzie & Collins 2007:306; vgl. 4.8);
- Sy het alle deelnemers se reg tot privaatheid bevestig (Hartell & Bosman 2016:72; Creswell 2014:99, Harding 2013:26) en bevestig dat sy hulle identiteite sal beskerm (vgl. 1.7.7; 4.8);
- Sy het die ouers, klasonderwyseres en ander opvoeders se ingeligte in- of toestemming bevestig en verseker dat hulle bewus was van die prosedures waaraan hulle sou deelneem, potensiële voordele

en die moontlik nadelige gevolge van hulle deelname (Du Plessis 2016b:74,76,77; Harding 2013:25; Liamputtong 2013:39; Hennink et al. 2011:63; Onwuegbuzie & Collins 2007:306; vgl. 4.8); en

- Die navorser het volledige instruksies gegee vir die voltooiing van die vraelys:
 - Sy het verduidelik dat die ouer en klasonderwyseres (saam met ander opvoeders betrokke by die leerder-deelnemer) elke keer uit vier moontlike antwoorde dié een moes kies wat die beste verduidelik hoe die leerder die meeste van die tyd en in meeste situasies voel, dink en/of optree;
 - Sy het verduidelik dat daar nie “regte” of “verkeerde” antwoorde is nie en dat die ouer, klasonderwyseres en ander opvoeders die opsie(s) moet kies, wat, na sy/haar mening, die vraag oor die leerder die beste beantwoord;
 - Sy het verduidelik dat dit die ouer, klasonderwyseres en ander opvoeders se indruk oor die leerder is wat belangrik is, en dat geen vrae met die leerder(s) bespreek moet word nie; en
 - Sy het verduidelik dat die ouer, klasonderwyseres en ander opvoeders wat oor sekere vrae onseker is, haar kon kontak om dit met haar te bespreek, en, indien hulle ná die verduideliking steeds onseker voel, dit beter sou wees as hulle die vraag (of vrae) waaroor hulle steeds onseker voel, onbeantwoord laat.

Analise van die gestruktureerde vraelys

Die navorser se gestruktureerde vraelys het, soos Grossner (2016a:292) voorstel, op die voorkoms van vooraf bepaalde karaktertrekke en eienskappe van die fenomeen (komponente en subkomponente van emosionele intelligensie) gefokus. Die navorser het die vraelys gebruik om vrae aan die ouer en klasonderwyseres (met ander opvoeders) te stel wat hulle oordeel met betrekking tot die fenomeen aan haar kon duidelik maak. Alhoewel die gestruktureerde vraelys (as kwantitatiewe meetinstrument) by die data-insamelingsinstrumente ingesluit was, het die navorser deurgaans gepoog om die deelnemers se waarnemings in woorde weer te gee, eerder as om dit slegs in terme van syfers uit te druk (vgl. 1.7.4).

Die navorser het die voltooide vraelys kwalitatief geanaliseer en geïnterpreteer, en gepoog om die leerder-deelnemers se EI volgens die oordeel van die ouer, klasonderwyseres en ander opvoeders so deeglik as moontlik te beskryf uit die inligting wat sy uit die voltooide vraelyste verkry het. Tydens die proses van data-analise het hierdie basislynassesering goeie bykomende inligting verskaf vir die identifisering van temas ten opsigte van EI waarop die navorser tydens intervensie kon fokus (vgl. 1.7.6).

Die navorser het verdere betekenis aan die voltooide vraelys gegee, deur die onderafdelings van die voor- en nátoets van elke leerder-deelnemer afsonderlik te analiseer. Sy het enige veranderinge tussen die voor- en nátoets aangeteken. Dit het haar in staat gestel om die nátoets as meetinstrument te gebruik om moontlike

ontwikkeling ten opsigte van EI by leerder-deelnemers te kon meet (vgl. 1.7.5). Deur die kwalitatiewe analise van die leerder-deelnemers se voor- en nátoetse het die navorser inligting oor die leerder-deelnemers se betekenisgewing aan hulle geleefde ondervindinge verkry (Engelbrecht 2016:110,111). Sy ondersteun Engelbrecht (2016:110) se sienswyse wat kwalitatiewe ondersoeke as “prosesmatig” beskryf teenoor die eksakte meting van veranderlikes in kwantitatiewe ondersoeke. Die navorser se navrae oor die leerders se agtergrond (as deel van die vraelys) het bykomende inligting oor die leerder-deelnemers se biografiese besonderhede, verhoudinge, spesiale onderwysbehoefte en ander relevante besonderhede gebied wat vir die navorsingstudie van waarde kon wees (Addendum 8).

4.6.2.2 *Metafoor-onderhoud*

Die metafoor-onderhoud, as kwalitatiewe data-insamelingsinstrument, behels interaktiewe strategieë, wat poog om die spesifieke fenomeen vanuit die deelnemer se perspektief te verstaan (Cohen, Manion & Morrison, soos aangehaal in Bouwer 2007:13; McMillan & Schumacher 2006:26; vgl. 1.7.4.1), en is as 'n kwalitatiewe projeksie-aktiwiteit met die leerder-deelnemers as voor- en nátoets gedoen om inligting oor hulle EI voor en ná hulle deelname aan die EOP te verkry.

Soos in Tabela 4.3 en 4.4 uiteengesit is, het die navorser:

- Die metafoor-onderhoud individueel met elke leerder-deelnemer afgeneem;
- Elke leerder-deelnemer toegelaat om volgens sy/haar fisieke vermoë te respondeer;
- 'n Oudio-opname van die metafoor-onderhoud gemaak;
- Die metafoor-onderhoud skriftelik verbatim weergegee deur middel van metafoor-transkripsies (Addendum 10); en
- Leerder-deelnemers versoek om tydens die metafoor-onderhoud aan te dui (te vertel) soos watter dier hulle voel voor en ná hulle deelname aan die EOP.

Die navorser het die metafoor-onderhoud, as vergelykingsbeeldspraak, gebruik om inligting oor die deelnemers se EI voor en ná hulle deelname aan die EOP te verkry (Marais 2012:56), want volgens Legowski en Brownlee (2001) asook Mercer (2011:2,3) word so 'n metafoor-onderhoud gebruik om kennis van een domein na 'n ander oor te dra. Wanneer deelnemers hulleself met die beeld van 'n dier verbind, verbind hulle hulleself eintlik met sy kenmerkende eienskappe en simboliese betekenis (Marais 2012:56). Marshall (soos aangehaal in Maccani 2009:237) brei hierop uit en verduidelik die metafoor as volg: “In my mind, metaphor denotes an *ongoing* comparison between two unlike objects which have at least one characteristic in common. One object defines (a quality of) the other.” Legowski en Brownlee (2001) stel dit as 'n manier waarop daar na dinge gekyk word. Dit bou as't ware 'n brug vir die navorser na die leerder-deelnemer se innerlike wêreld. Nyabadza (2009:193) stem hiermee saam en beskou die metafoor-onderhoud as 'n

effektiewe instrument waardeur emosionele ondervindinge en hulle dieper betekenis by deelnemers opgeroep en deur vergelykingsbeeldspraak aan ander oorgedra kan word (soos aangehaal in Marais 2012:56).

Die navorser het die metafoor-onderhoud as data-insamelingsinstrument benut om vas te stel met watter dier die leerder-deelnemers hulleself voor en ná hulle deelname aan die EOP geïdentifiseer het, en die rede(s) vir hulle keuse. Die navorser beskou die metafoor-onderhoud as 'n geskikte projeksie-aktiwiteit om met die leerder-deelnemers te gebruik, aangesien:

- Kinders lief is om diere-temas in hulle spel te gebruik;
- Dierekarakters in baie kulture se vertellings, sprokies, verhale en mites verskyn (Marais 2012:56); en
- Eienskappe kenmerkend aan diere uitstekend aansluit by komponente en subkomponente van EI soos dit deur Bar-On (vgl. 2.3.3) gekonstrueer word. Die leerder-deelnemer kon deur die metafoor-onderhoud identifiseer met sterktes, swakhede, bevoegdhede, vaardighede, vermoëns, ingesteldhede en karaktertrekke wat kenmerkend is aan beide mens en dier (vgl. 2.3.3).

Analise van metafoor-onderhoud

Volgens McGuinty, Armstrong, Nelson, en Sheeler (2011) het die metafoor-onderhoud 'n raamwerk gebied waarbinne die leerder-deelnemer kon visualiseer, assimileer, uitbrei en manipuleer om 'n gevoel van identiteit met 'n spesifieke dier te verkry. Die dier wat die leerder-deelnemer gekies het, is nie geanaliseer nie, maar die navorser se navraag oor die leerder-deelnemer se keuse ten opsigte van die dier, en die eienskappe wat die leerder-deelnemer aan die dier toegeken het, verken die gevoelens en ervarings van die leerder-deelnemer en is kwalitatief geanaliseer (Legowski & Brownlee 2001:27). Die navorser het opgelet na eienskappe wat die leerder-deelnemer aan die dier toegeken het, maar al die metafoor-transkripsies is kwalitatief onder leiding van die navorser se studieleier, 'n geregistreerde opvoedkundige sielkundige, geanaliseer en geïnterpreteer ten opsigte van betekenisvolle eienskappe en simboliese betekenis (Marais 2012:56).

Soos Shaffer en Kipp (2014:14), Engelbrecht (2016:12) asook Nieuwenhuis (soos aangehaal in Engelbrecht 2016:115) voorspel, het die navorser tydens die data-insamelingsproses ervaar dat sy direkte toegang tot die werklikhede van die deelnemers verkry het deur middel van die metafoor-onderhoud. Bogdan en Biklen (2006) dui in Du Plessis (2016a:220) aan dat observasie goed benut kan word tydens onderhoude waar die data skriftelik verbatim weergegee word, en daarom het die navorser tydens die metafoor-onderhoud deurlopende observasie gedoen en dit deur middel van proses- en veldnotas in haar navorsersdagboek aangeteken. Soos Engelbrecht (2016:116) voorstel, was haar veld- en prosesnotas beskrywend, presies en

uitgebreid en het dit bykomende inligting verskaf oor leerder-deelnemers se nie-verbale gedrag, soos bv. hulle gesigsuitdrukings, gebare, lyftaal en stemgebruik (Walton 2012:108,109).

Die navorser het, onder leiding en toesig van die studieleier, die transkripsie van die voor- en nátoets metafoor-onderhoud (Addendum 10):

- eers afsonderlik geanaliseer;
- daarna die analise van die voor- en nátoets- metafoor-onderhoud met mekaar vergelyk om verdere betekenis aan die metafoor-onderhoud te gee; en
- enige veranderinge tussen die voor- en nátoets aangeteken. Laasgenoemde het haar in staat gestel om die nátoets as meetinstrument te gebruik om moontlike ontwikkeling ten opsigte van EI by die leerder-deelnemers te kon meet (vgl. 1.7.5).

4.6.2.3 Die Bar-On-model

Psigometriese aspek en agtergrond

Die *Bar-On Emotional Quotient Inventory* (EQ-i) was die oorspronklike meetinstrument van emosionele en sosiale funksionering by volwassenes. Die *Bar-On Emotional Quotient Inventory: Youth Version* (EQ-i:YV) vloei hieruit voort (Bar-On & Parker 2004: *Product Overview*) en is ontwerp om die EI van jong mense tussen 7 en 18 jaar te meet (Bar-On & Parker 2003:2; Bar-On & Parker 2000:1), gebaseer op Bar-On se konstruk van EI (vgl. 2.3.3).

Daar is twee weergawes van die *Bar-On Emotional Quotient Inventory: Youth Version* (EQ-i:YV) beskikbaar: die verkorte en die vollengte weergawe. Beide is ook as sagteware en in aanlyn-formaat beskikbaar (Bar-On & Parker 2004: *Product Overview*). Die verkorte weergawe bestaan uit 30 items met 6 skale (Bar-On & Parker 2000:1,5). Hierdie verkorte weergawe bied tellings vir al die skale wat in die vollengte weergawe gebruik word, met die uitsondering van die positiewe indruk-skaal en die teenstrydigheidsindeks (Bar-On & Parker 2004: *Product Overview*). Die vollengte weergawe wat in hierdie navorsingstudie gebruik is, bestaan uit 60 items met agt skale (Bar-On & Parker 2000:5). Die 60 items het 'n *Likert-styl*-keuseformaat. Die vrae word versprei onder vyf hoofdimensies van EI, naamlik intra- en interpersoonlike intelligensie, aanpasbaarheid, stresbestuur en algemene gemoedstoestand (Bar-On & Parker 2000:5), wat korreleer met Bar-On (2006) se konstruk van EI (Chapin 2015:26; Doe et al. 2015:106; Morehouse 2007:301; Bar-On 2006:23; Mayer et al. 2000:402; Figuur 2.2; vgl. 1.2.3; 2.3.3). Die vollengte weergawe van die Bar-On EQ-i:YV maak, saam met hierdie vyf dimensies, ook voorsiening vir 'n positiewe indruk-skaal, 'n teenstrydigheidsindeks en 'n totale EI-telling van elke respondent (Bar-On & Parker 2000:19).

Hoofkenmerke van die EO-i:YV

Bar-On en Parker lig in die tegniese handleiding (Bar-On & Parker 2000:1,2) die volgende hoofkenmerke van die EQ-i:YV uit:

- Die EQ-i:YV het 'n groot normatiewe basis (N is amper 10,000) (Tabel 4.6);
- Daar is geslags- en ouderdomspesifieke norme (vier verskillende ouderdomsgroepe tussen 7 en 18 jaar) (Bar-On & Parker 2000:9);
- Multidimensionele skale meet kerneienskappe van EI;
- 'n Positiewe indruk-skaal identifiseer individue wat hulleself as oordrewe positief weergee;
- 'n Korrigerende faktor stel toetsgebruikers in staat stel om aanpassings te maak ten opsigte van vals positiewe response (wat veral by baie jong kinders mag voorkom);
- 'n Teenstrydigheidsindeks wys inkonsekwente response uit;
- Daar is eenvoudige instruksies vir die administrasie, nasien en interpretasie van resultate; en
- Soos reeds in Hoofstuk 2, paragraaf 2.3.4 uiteengesit is, bevestig Bar-On (2006:17,22) dat beide die konseptualisering en psigometriese komponente van die Bar-On-model (EQ-i) oor tyd en kulture heen reeds ondersoek en as konsekwent, stabiel en betroubaar bevestig is.

NORMATIEWE BASIS VIR DIE BAR-ON EQ-i:YV			
OUDERDOM	SEUNS	DOGTERS	TOTAAL
7 – 9 jaar	1348	1253	2601
10 – 12 jaar	1581	1563	3144
13 – 15 jaar	946	1020	1966
16 – 18 jaar	750	711	1461
TOTAAL	<u>4625</u>	<u>4547</u>	<u>9172</u>

Tabel 4.6: Normatiewe basis vir die Bar-On EQ-i:YV (Bar-On & Parker 2000:2)

Geskiktheid vir gebruik tydens hierdie studie

Die Bar-On EQ-i:YV-selfevalueringsvraelys is tydens hierdie navorsingstudie as voor- en nátoets gebruik om inligting oor die deelnemers se EI (Figuur 2.2; vgl. 2.3.3; 2.3.4) te verkry. Volgens die navorser is hierdie meetinstrument by uitstek geskik om in hierdie studie te gebruik, aangesien:

- Die EQ-i:YV gebaseer is op die teorie en ontwerp is om toegang tot die konstruk van EI te verkry (Bar-On 2013: *The Bar-On Concept of EI*);
- Die EQ-i:YV se betroubaarheid en geldigheid deur Bar-On (2006:17,22) asook Bar-On en Parker (2000:47-51) bevestig is (vgl. 2.3.4). Interne betroubaarheid van die EQ-i:YV is bepaal deur Cronbach

alfa-meting te gebruik. Dit is 'n algeheel opsommende koëffisiënt wat varieer tussen 0.00 (aanduidend van swak betroubaarheid) en 1.00 (aanduidend van perfekte betroubaarheid) (Bar-On & Parker 2000:42,43). In Tabel 4.7 dui die navorser die interne betroubaarheidskoëffisiënt vir die verskillende Bar-On EQ-i:YV-skale aan (met die uitsondering van die positiewe indruk-skaal en die teenstrydigheidsindeks);

INTERNE BETROUBAARHEIDSKOËFFISIËNTE: BAR-ON EQ-i:YV INDELINGS VOLGENS OUDERDOM EN GESLAG						
		OUERDOM	7 – 9 JAAR	10 – 12 JAAR	13 – 15 JAAR	16 – 18 JAAR
GESLAG	BAR-ON EQ-i:YV-SKALE					
MANLIK						
	Intrapersoonlike-skaal		0.67	0.72	0.81	0.83
	Interpersoonlike-skaal		0.77	0.83	0.83	0.82
	Aanpasbaarheid-skaal		0.80	0.85	0.87	0.87
	Stresbestuur-skaal		0.78	0.85	0.87	0.90
	Totale EI		0.87	0.90	0.90	0.89
	Algemene gemoed-skaal		0.81	0.88	0.87	0.87
VROULIK						
	Intrapersoonlike-skaal		0.65	0.74	0.82	0.87
	Interpersoonlike-skaal		0.76	0.84	0.81	0.82
	Aanpasbaarheid-skaal		0.78	0.84	0.87	0.87
	Stresbestuur-skaal		0.76	0.85	0.87	0.89
	Totale EI		0.86	0.90	0.90	0.89
	Algemene gemoed-skaal		0.79	0.89	0.88	0.90

Tabel 4.7: Interne betroubaarheidskoëffisiënte: Bar-On EQ-i:YV (Bar-On & Parker 2000:43)

- Die EQ-i:YV se gebruikersvriendelike, eenvoudige administrasie en nasienprosedures toegelaat het dat die navorser, as opvoeder, self die Bar-On EQ-i:YV kon afneem (Bar-On & Parker 2000:5,6), en, onder leiding en toesig van 'n opvoedkundige sielkundige, die resultate kon interpreteer en analiseer (Bar-On & Parker 2000:7; vgl. 4.6.3);
- Die EQ-i:YV vir die leerder-deelnemers se spesiale onderwysbehoefte spesifieke aanpassings toegelaat het. Die navorser kon, soos Bar-On en Parker (2000:6,7) aanbeveel, die EQ-i:YV-vraelys individueel met elke deelnemer afneem. Sy het die stellings hardop en opeenvolgend volgens die voorgeskrewe instruksies voorgelees (Bar-On & Parker 2000:6). Vanweë die deelnemers se serebrale of fisieke gestremdhede, kon (en het) die navorser die deelnemers se aangeduide response op die toetsblad namens hulle omkring (Bar-On & Parker 2000:2). Die deelnemers kon elkeen teen sy/haar

eie tempo vorder en volgens sy/haar eie fisieke vermoëns met inagneming van hulle serebrale of fisieke gestremdhede (vgl. 4.6.3.1; 5.4.4);

- Die EQ-i:YV, volgens Bar-On ideaal was vir gebruik as meetinstrument om die effektiwiteit (al dan nie) van 'n intervensieprogram te bepaal en gebruik kon word as siftingstoets om probleemareas te identifiseer (Bar-On & Parker 2004: *Product Overview*; Bar-On & Parker 2000:2); en
- Die EQ-i:YV die navorser in staat kon stel om die algemene doelstelling van die studie te bereik, naamlik om vas te stel wat die effek van 'n EOP op die EI van haar leerder-deelnemers was (vgl. 1.5.1; 2.3.4).

Administrasie van die EQ-i:YV-vraelys

Die navorser het die EQ-i:YV-vraelys individueel en in 'n enkele sessie met elke leerder-deelnemer afgehandel. Sy het self elke leerder-deelnemer by die toetslokaal ontvang, toegesien dat die lokaal netjies en sonder steurnisse was, en seker gemaak dat die leerder-deelnemer die doel van die vraelys verstaan het en gemaklik was. Syself was die hele tyd teenwoordig en het elke deelnemer haar versekering gegee dat sy/haar identiteit aan niemand bekend gemaak sou word nie (Bar-On & Parker 2000:5,6,19). In Hoofstuk 5 (vgl. 5.4.4) gee die navorser meer detail oor spesifieke faktore wat 'n negatiewe uitwerking op die geldigheid en betroubaarheid van die resultate kon hê en die werkswyse en prosedures wat sy gevolg het om daarvoor voorsiening te maak.

Die *Multi-Health Systems* (MHS) se onverdeelde *Quikscore*-vorm is met al die deelnemers gebruik en dit is tydens die administrasie in 'n pen-en-papier-formaat voltooi (Bar-On & Parker 2000:5). Vanweë die eenvoudige taalvlak, en omdat al die deelnemers Engels magtig was, is die vraelys in Engels afgeneem. Sodra 'n item afgehandel is, het die navorser die volgende stelling voorgelees. Uniforme afneemprosedures is deurentyd gehandhaaf. Die navorser het die instruksies vir die administrasie van die Bar-On EQ-i:YV, as gestandaardiseerde meetinstrument en selfevalueringsvraelys (Bar-On & Parker 2000:1), volgens die instruksies in die tegniese handleiding, *Bar-On Emotional Quotient Inventory: Youth Version Bar-On EQ-i:YV* (Bar-On & Parker 2000:5,6,7) uitgevoer. Sy het verduidelik dat die deelnemer elke keer uit vier moontlike antwoorde (“baie selde waar van my”; “selde waar van my”; “dikwels waar van my”; en “baie dikwels waar van my”) dié een moet kies wat die beste verduidelik hoe hy/sy voel, dink en/of optree *meeste* van die tyd en in *meeste* situasies (Bar-On & Parker 2000:2; vgl. 1.7.4.2). Sy het verduidelik dat daar nie “regte” of “verkeerde” antwoorde is nie en dat eerlike antwoorde vir die navorsingstudie van groot waarde was (Bar-On & Parker 2000:6). Soos Bar-On en Parker (2000:5,6) aanbeveel, het die navorser die Bar-On EQ-i:YV in 'n enkele sessie met elke deelnemer afgehandel, maar sy het dit duidelik gemaak dat daar geen beperking op tyd was nie. Elke deelnemer kon teen sy/haar eie tempo vorder. Alhoewel dit 'n redelike tydrowende proses was, kon die navorser hierdeur verseker dat alle (of meeste) items beantwoord word: dit het die resultate meer akkuraat en betekenisvol gemaak (Bar-On & Parker 2000:7,8). Die navorser het boekgehou van die

totale tydsduur vir die administrasie van die EQ-i:YV per deelnemer en sy het dit tydens haar uiteindelijke interpretasies vermeld. Die navorser was deurentyd daarop bedag dat sy nie bevooroordeeld moes wees of leidende antwoorde op deelnemers se vrae moes gee nie (Bar-On & Parker 2000:6).

Na afloop van elke toetsessie, het die navorser navraag gedoen en nagegaan of die deelnemer die doel en funksie van die EQ-i:YV-vraelys verstaan het (Bar-On & Parker 2000:6). "Finally respondents should always be debriefed ..." (Bar-On & Parker 2000:6). Sy het elke deelnemer bedank vir sy/haar deelname, weer die vertroulikheid van die data bevestig, en opnuut haar versekering gegee dat geen deelnemer se identiteit bekend gemaak sal word nie.

Nasien van die EQ-i:YV-vraelys

Bar-On en Parker lig in die tegniese handleiding, *Bar-On Emotional Quotient Inventory: Youth Version Bar-On EQ-i:YV* (Bar-On & Parker 2000:2,7-9) die volgende korrekte stappe en prosedures uit vir die nasien van die EQ-i:YV:

1. Die *QuickScore*-vorm moet geskei word van die lang vorm om dit te kan nasien. Die puntetelling-sleutel is tussen die itemblaaie. Geen omskakelingstabelle en stensils vir tellings en nasienwerk word benodig nie (Bar-On & Parker 2000:7).
2. Maak seker dat die antwoorde duidelik op die merkblad oorgedra is (Bar-On & Parker 2000:7).
3. Maak seker dat die antwoorde nie dubbelsinnig is nie en dat alle items beantwoord is (Bar-On & Parker 2000:7).
4. Kyk dat daar nie enige ontbrekende antwoorde is nie. Die resultate sal minder akkuraat wees as die antwoorde ontbreek. Indien 'n antwoord ontbreek ('n situasie wat soms ontstaan in 'n groepstoetsing), merk die onbeantwoorde item as 'n "0". Die vervanging van die nulle met die regte antwoorde sal die rou- en standaardtellings afbring. Die onderskatting kan opgemaak word deur die verkreeë routelling te vermenigvuldig met die totale aantal items van die skaal, en dit dan te deel deur die totale aantal items wat beantwoord is. Byvoorbeeld, as 'n deelnemer 'n routelling van 6 het, maar net drie van vyf items op 'n bepaalde skaal geantwoord het, kan die telling aangepas word deur die verkreeë routelling (6) te vermenigvuldig met die aantal items (vyf) op die volskaal ($6 \times 5 = 30$). Die resultaat moet dan gedeel word deur die aantal items wat beantwoord is (drie) om die aangepaste routelling van 10 te verkry ($30 \text{ gedeel deur } 3$). Die vermiste items moet in ag geneem word wanneer die resultate van die Bar-On EQ-i:YV geïnterpreteer word. Hoe groter die aantal antwoorde wat weggelaat is, hoe minder akkuraat en minder betekenisvol is die resultate. Die Bar-On EQ-i:YV moet nie nagesien word as daar meer as 6 items weggelaat is op die vorm nie. Al word daar voldoen aan die bogenoemde kriteria, moet spesifieke skaaltellings slegs bereken word as daar meer as die helfte van die items vir daardie skaal voltooi is.

5. Die omskakeling van routellings na standaardtellings geskied outomaties op die MHS *QuickScore*-vorm (Bar-On & Parker 2000:2,5).
6. Die sleuteltelling onder die item-/respons-gedeelte van die Bar-On EQ-i:YV *QuickScore*-vorm het die formaat van 'n grafiek (Bar-On & Parker 2000:2,7). Skale word horisontaal geïdentifiseer aan die bokant van die grafiek. Die afkortings wat in die *QuickScore*-vorm gebruik word, is as volg:

<u>Afkorting:</u>	<u>EQ-i:YV:</u>
A	Intrapersoonlike-skaal
B	Interpersoonlike-skaal
C	Stresbestuur-skaal
D	Aanpasbaarheid-skaal
E	Algemene gemoed-skaal
F	Totale EI
G	Positiewe indruk-skaal

M1	Manlik 7 tot 9 jaar	F1	Vroulik 7 tot 9 jaar
M2	Manlik 10 tot 12 jaar	F2	Vroulik 10 tot 12 jaar
M3	Manlik 13 tot 15 jaar	F3	Vroulik 13 tot 15 jaar
M4	Manlik 16 tot 18 jaar	F4	Vroulik 16 tot 18 jaar

Elke item wat aan die linkerkant van die bladsy is (#31 tot #60) volg die horisontale lyn na die wit blokkies wat in die ry verskyn. In elke wit blokkie moet die respons-nommer wat omkring is, neergeskryf word (byvoorbeeld as die nommer 1 omkring is, skryf dan "1" in elke wit blokkie wat op die lyn verskyn). Elke item wat op die regterkant van die bladsy is (#1 tot #30), moet die horisontale lyn volg na die lig gearseerde (lig ingekleurde) blokkies wat in die ry is. In elke lig gearseerde blokkie, moet die nommer wat omkring is, neergeskryf word (Bar-On & Parker 2000:7).

7. Tel die nommers in elke kolom wat in die wit en lig gearseerde blokkies is, bymekaar en skryf die totaal in die toepaslike blokkies (gemerk A, B, C, D, F of G) onderaan elke kolom. Hoër tellings dui op hoër emosionele intelligensie (Bar-On & Parker 2000:2,8).
8. Bereken die totale emosionele intelligensie-telling ("E" onderaan die grafiek) deur die instruksies te volg wat onderaan die grafiek staan. Deel die totale van A, B, C en D met 'n ooreenstemmende getal (6 vir A, 12 vir B, 12 vir C, en 10 vir D). Die vier nuwe getalle word dan bymekaar getel en vermenigvuldig met 5 om die totale emosionele intelligensie-telling te verkry ("E" afgerond tot die naaste heelgetal) (Bar-On & Parker 2000:8).

9. Bereken die teenstrydigheidsindeks. Dit behels dat die omkringde response vir die 20 genoteerde items onderaan die *QuickScore*-vorm geskryf moet word. Bereken die absolute verskille tussen die twee getalle vir elk van die 10 pare getalle. Byvoorbeeld as die response van 'n paar (2) items "1" en "3" was, sal die absolute verskil "2" wees. Voeg die 10 absolute verskil-tellings bymekaar om die teenstrydigheidsindeks-routelling te kry (Bar-On & Parker 2000:8).
10. Gebruik die teenstrydigheidsindeks-routelling om die teenstrydigheidsindeks-gids onder in die regterkantste hoek op die *QuickScore*-vorm te voltooi. Indien die antwoord "ja" is, kan daar teenstrydigheid wees in die response en moet die resultate met omsigtigheid geïnterpreteer word (Bar-On & Parker 2000:8).
11. Die Bar-On EQ-i:YV-tellings kan nou geprofileer word (Bar-On & Parker 2000:8,9).

Die Bar-On EQ-i:YV se volledige instruksies en die eenvoudige, maar praktiese nasienprosedures (Bar-On & Parker 2000), het toegelaat dat die navorser, as opvoeder, self die Bar-On EQ-i:YV kon afneem en nasien (Bar-On & Parker 2000:5). Onder leiding en toesig van 'n HPCSA-geregistreeerde opvoedkundige sielkundige, het sy die resultate geïnterpreteer en geanaliseer (Bar-On & Parker 2000:7). Interpretasies van die Bar-On EQ-i:YV-resultate is gebaseer op item-analise, standaardtellings vir die verskillende skale, die positiewe indruk-skaal en die teenstrydigheidsindeks (Bar-On & Parker 2000:2; vgl. 5.4.4.1; 5.4.4.2; 5.4.4.4; 5.4.4.6). Die navorser het data bekom uit die Bar-On EQ-i:YV-vraelys uitgebrei en ondersteun deur haar gekose veelmetodestrategie ten opsigte van data-insameling (vgl. 4.2).

4.6.2.4 Collage-aktiwiteit

Soos reeds in Hoofstukke 1 en 4 genoem is (vgl. 1.7.4; 4.2; 4.4), het die navorser beide kwalitatiewe en kwantitatiewe data-insamelingsinstrumente gebruik om die navorsingsprobleem te ondersoek (Hartell & Bosman 2016:39; Creswell 2014:4; Creswell & Plano Clarke 2011:4,91,179), want die ingebedde gemengde metode van data-insameling laat toe dat die kwalitatiewe en kwantitatiewe data-insamelings die een binne die ander een insluit in die groter ontwerp, as 'n ingebedde benadering (Creswell 2014:230; Creswell & Plano Clarke 2011:71,72). Die kwalitatiewe komponent van die navorser se gemengdemetode-navorsingsontwerp sluit, onder andere, collage-aktiwiteit in wat as voor- en nátoetse gebruik is om inligting oor die deelnemers se emosionele intelligensie te verkry (voor en ná hulle deelname aan die EOP (Cohen et al., soos aangehaal in Bouwer 2007:13; Tabela 4.3; 4.4; vgl. 1.7.3.2; 1.7.4.1).

Projeksie-tegnieke, soos collage-aktiwiteite, word volgens Breytenbach (2009:10) gebruik om die leerder-deelnemer in sy/haar weergaloosheid beter te verstaan, want 'n projeksie, as medium, is 'n ondersoekende hulpmiddel waardeur die navorser toegang tot die leerder-deelnemer se innerlike wêreld mag verkry. "Dit wat die kind nie in woorde kan uitdruk nie, gee hy vorm aan in sy projeksies. Projeksies geskied onbewustelik.

Kinders kan hul wense, vrese, konflikte, spanning en angs projekteer en aan 'n ander toeskryf via die projeksiemedia" (Du Toit & Jacobs, in Breytenbach 2009:10).

Die navorser het baie verskillende tydskrifte, met 'n groot verskeidenheid prente en met baie verskillende temas, tydens die collage-aktiwiteit aan die leerder-deelnemer beskikbaar gestel. Die leerder-deelnemer is versoek om na al die tydskrifte te kyk en prente/woorde uit te kies wat kon verduidelik hoe hy/sy op 'n bepaalde tyd gevoel het. Die navorser gee duidelike instruksies aan die leerder-deelnemers: "Ek wil jou graag beter leer ken. Kies enige prente/woorde uit die tydskrifte voor jou wat vir my meer oor jouself vertel. Ons gaan hulle uitknip en plak. Dink byvoorbeeld aan die volgende:

- Mense/diere/dinge/woorde/aktiwiteite waarvan jy hou/nie hou nie.
- Wat jou tevrede (of ontevrede) oor jouself laat voel.
- Wat jou kwaad/gelukkig/hartseer/bang maak.
- Plekke en aktiwiteit waar jy tuis en gemaklik voel (of ontuis en ongemaklik)."

Die navorser het die collage-aktiwiteit individueel met elke leerder-deelnemer gedoen. Die navorser het die leerder-deelnemer ondersteun met knip-en-plakwerk waar nodig, maar die leerder-deelnemer het alle seleksies self gedoen. Hy/sy het self die prente gekies en self die plasing van die prente op die bladsy aangedui. Op versoek, motiveer die leerder-deelnemer sy/haar woord-/prentkeuses aan die navorser. Die navorser maak aantekeninge hiervan, asook van die volgorde waarin keuses uitgeoefen word en die plasing van die prente op die A4-blad. Collage-prente is ingeskandeer en as Addendum 11 aangeheg. Observasie van die leerder-deelnemer is deurlopend gedoen en in die navorser se navorsersdagboek deur middel van veld- en prosesnotas aangeteken.

St. Thomas en Johnson (soos aangehaal in Breytenbach 2009:8,101) noem dat getraumatiseerde kinders dikwels probleme ondervind om hul emosies in woorde uit te druk. Soos die metafoor (vgl. 4.6.2.2), bied collage vir leerder-deelnemers die geleentheid om hulle innerlike emosies uit te druk. Leerder-deelnemers kon deur hulle nie-verbale aktiwiteite en simboliese voorstellings met hulleself en met ander oor hulle emosies kommunikeer.

Analise van collage-aktiwiteit

Alhoewel sy opeenvolgend, tydens die voor- en nátoets, data ingesamel en die data onafhanklik ontleed het, vergelyk die navorser wel die resultate van die voor- en nátoets gesamentlik vir haar algehele interpretasie om 'n vollediger, in-diepte begrip oor die fenomeem te verkry (vgl. 4.4; 4.6). Die navorser het die collage-prent kwalitatief geanaliseer en geïnterpreteer en gepoog om die leerder-deelnemer se EI so deeglik as moontlik te beskryf. Soos met die metafoor-onderhoud (vgl. 4.6.2.2), het die navorser betekenisvolle

veranderinge tussen die voor- en nátoets aangeteken. Dit het haar in staat gestel om moontlike ontwikkeling ten opsigte van EI by die leerder-deelnemer te kon meet (vgl. 1.7.5). Die navorser het, onder leiding en toesig van die studieleier, die collage-prent (ingeskandeer en aangeheg as Addendum 11) van elke leerder-deelnemer (as voor- en nátoets) geanaliseer en geïnterpreteer. Die voor- en nátoets is eers afsonderlik geanaliseer en geïnterpreteer ten opsigte van:

- Die motivering(s) wat die leerder-deelnemer aangebied het vir sy/haar seleksie van prente/woorde;
- Moontlike simboliese betekenis van die prente/woorde;
- Die volgorde waarin die leerder-deelnemer prente/woorde geselekteer en geplaas het;
- Die plasing van die prente/woorde op die A4 blad;

Soos met die metafoor-onderhoud, en omdat die leerder-deelnemer se werklikhede sosiaal gekonstrueer was (Onwuegbuzie & Johnson 2006:49; vgl. 1.1.3.4), het die navorser deurlopend gedurende die collage-aktiwiteit observasie van elke leerder-deelnemer gedoen (Du Plessis 2016a:220). Sy het dit in haar navorsersdagboek aangeteken (Engelbrecht 2016:115; Creswell 2014:190; Santrock 2014:29; Liamputtong 2013:107; Swartz et al. 2011:28; vgl. 1.7.4.1 en 4.7). Dit het aan haar die geleentheid gebied om die deelnemers se verbale en nie-verbale gedrag dop te hou en om dit, saam met hulle spontane gesprekke, aan te teken (Louw & Edwards 1998:36).

Die navorser was baie bewus van die integriteit van die studie en daarom het sy al haar navorsingsbevindinge na afloop van die data-analise, noukeurig en feitelik korrek weergegee (Du Plessis 2016b:75; Hartell & Bosman 2016:41; Joubert 2016:139; Creswell 2014:99; Mouton 2001:240; vgl. 4.8). Sy het die data in woorde weergegee deur haar gedetailleerde en volledige beskrywings (Engelbrecht 2016:110,111; Ihantola & Kihn 2011:42; Onwuegbuzie & Johnson 2006:49).

As kwalitatiewe data-analiseerder het die navorser, soos Nel (2004:44) voorstel, die data herhaaldelik en in diepte bestudeer. Sy het daarvoor nagedink en maniere gevind om sin daaruit te maak.

4.6.3 Data-analise

Die navorser se omvattende kwalitatiewe data-analise, met 'n kleiner kwantitatiewe komponent, het goed aangesluit by haar ondersoekend-opeenvolgende, gemengdemetode-navorsingsontwerp en het toegelaat dat sy die navorsingsprobleem kon oplos (Creswell 2014:227-230; Creswell & Plano Clark 2011:212; Onwuegbuzie & Collins 2007:282,292; vgl. 4.4). Soos uiteengesit in Tabel 4.1 en Figuur 4.1, het die navorser 'n veelmetodestrategie gebruik om ryk data in te samel (Liamputtong 2013:225). Alhoewel sy die data onafhanklik ontleed het, het sy wel die resultate vergelyk en uiteindelik alle inligting gesamentlik gebruik vir haar algehele interpretasie tydens haar geïntegreerde data-analise (Nel & Jordaan 2016:393; Creswell

2014:19,217; Liamputtong 2013:109; Creswell & Plano Clark 2011:214; vgl. 1.7.6; 4.4). Dit het die navorser in staat gestel om data te verifieer en uit te brei (vgl. 1.7.5; 4.7) en sy kon die navorsingsvraag met oortuiging beantwoord (Creswell & Plano Clark 2011:207). McMillan en Schumacher (2006:315) asook Creswell (2014:8) beskryf dit as 'n sistematiese proses om in-diepte begrip vir deelnemers se ervarings binne konteks te ontwikkel (Creswell 2013:281; Harding 2013:85; Creswell & Plano Clark 2011:8; vgl. 1.7.3.2).

4.6.3.1 Kwantitatiewe data-analise

Die navorser se gestruktureerde vraelys (vgl. 1.7.3.2; 1.7.4.2; 4.6.2.1; 5.4.1) en die gestandaardiseerde Bar-On EQ-i:YV-vraelys (Tabel 2.1; vgl. 2.3; 4.6.2.3; 5.4.4) is as kwantitatiewe data-insamelingsinstrumente gebruik. Die kwantitatiewe komponent van die navorsing was gestruktureerd en, soos Grosser (2016b:246) aandui, vooraf goed beplan. Die leerder-deelnemers se response met die Bar-On EQ-i:YV is kwantitatief teen norme gemeet (Tabelle 4.3 & 4.4). Numeriese en statistiese prosedures is gevolg om kwantitatiewe data te ontleed en gevolgtrekkings daaroor te maak (Hartell & Bosman 2016:40; Creswell 2014:17). Die ander deelnemers (ouers, klasonderwysers en ander opvoeders) se response ten opsigte van die gestruktureerde vraelys is kwalitatief geanaliseer en geïnterpreteer. Soos uitgebeeld in Figuur 4.3, ondersteun die kwantitatiewe komponent die kwalitatiewe data (vgl. 1.7.3.2), en die navorser het die data wat sy uit die gestruktureerde en gestandaardiseerde vraelys verkry het, gebruik om die resultate van haar groter kwalitatiewe komponent te verhelder (Creswell 2014:19; Bouwer 2007:12; vgl. 4.6.2; 4.6.3; 4.7). Die navorser het die resultate onder leiding en toesig van die toesighoudende skoolsielkundige en haar studieleier geïnterpreteer en geanaliseer (Bar-On & Parker 2000:7; vgl. 4.6.2.3; 4.6.3.1).

4.6.3.2 Kwalitatiewe data-analise

Die metafoor-onderhoud (Tabelle 4.3 & 4.4; vgl. 1.7.3.2; 1.7.4.1; 4.6.2.2), collage-aktiwiteit (Tabelle 4.3 & 4.4; vgl. 1.7.3.2; 1.7.4.1; 4.6.2.4), observasie (Tabel 4.8; vgl. 1.7.3.2; 1.7.4.1; 4.7; 4.8), veld- en prosesnotas, asook skool- en klasverslae is as kwalitatiewe data-insamelingsinstrumente gebruik. Vanweë die uniekheid van haar leerder-deelnemers en hulle werklikhede (Hofstee 2009:123; Bouwer 2007:45; Cohen et al. 2001:19) het die navorser nie probeer om die navorsingsbevindinge te veralgemeen nie (vgl. 1.7.3; 4.6), maar eerder om 'n vollediger, in-diepte begrip oor die fenomeen te verkry (Creswell 2014:14,217; Liamputtong 2013:305; Creswell & Plano Clark 2011:4; vgl. 4.4; 4.7). Die navorser het die leerder-deelnemers se skool- en klasverslae kwalitatief geïnterpreteer.

Verskeie navorsers, onder andere Lombard (2016a:9) asook Cohen en medewerkers (2001:19), lig die vloeibare en voortdurend-veranderende aard van kwalitatiewe werklikhede uit. Tydens onafhanklike beoordeling en verslaggewing, het die navorser dit in gedagte gehou en ook dat haar persoonlike wêreldbeskouing haar subjektief kon beïnvloed (Creswell 2014:8; 2003:182; vgl. 4.5), en daarom het sy, onder andere, die navorsingsvrae (vgl. 1.4.1; 1.4.2) gebruik om haar te rig. Die navorser se hoofsaaklik

kwalitatiewe analise van data sluit, volgens Joubert (2016:137,138), die moontlikheid van vooroordeel by die navorser in en daarom het die navorser, as deel van haar verifiëringsproses, aan haar deelnemers geleentheid gebied om deur middel van deelnemerhersiening insette te lewer ten opsigte van die akkuraatheid van haar interpretasies en gevolgtrekkings (Creswell 2014:210).

Alle projeksie-aktiwiteite was kwalitatief onder leiding van die navorser se studieleier geanaliseer en geïnterpreteer ten opsigte van betekenisvolle eienskappe en simboliese betekenis (Marais 2012:56; vgl. 4.6.2.2; 4.6.2.4).

4.6.3.3 Kodering

Saldanha (2009:6,7) asook Miles en Huberman (1994:56) verduidelik dat kodering altyd beïnvloed word deur die filter van die lens waardeur die navorser na die data kyk. Die navorser het vanuit 'n konstruksionisties-interpretivistiese navorsingsparadigma en 'n konstruktivisties-interpretivistiese epistemologie na die data gekyk (Hartell & Bosman 2016:37,38; Joubert 2016:133; Lombard 2016a:9; Chapin 2015:26; Doe et al. 2015:106; Creswell 2014:8,19; Denzin & Lincoln 2013:189; Thomas & Coatwala 2012:71; Figuur 4.1; vgl. 1.7.6; 4.2). Sy het haar data herhaaldelik en in diepte bestudeer en tydens 'n induktiewe proses (om die data te organiseer en te reduceer), het die navorser begin met spesifieke data en betekenis daaraan toegeken in 'n poging om patrone en temas te vind (vgl. 5.1). Sy het verskillende kleure gebruik om die data te kodeer en tydens hierdie kleurkodering het die navorser op 'n sistematiese wyse na woorde of frases gesoek wat temas, patrone en kategorieë verduidelik en beskryf het (Du Plessis 2016a:222; Grbich 2013:260,261; Liamputtong 2013:228,229; Saldanha 2009:8; Miles & Huberman 1994:56).

4.6.3.4 Triangulasie

Tydens data-analise is verskillende veranderlikes met verskeie kwalitatiewe en kwantitatiewe data-insamelingsinstrumente opeenvolgend ondersoek (Tabel 4.1; vgl. 4.4; 4.6.1. Volgens Nel en Jordaan (2016:379) het dié gemengdemetode-navorsingsontwerp die akkuraatheid van die navorsingsondersoek verhoog en data-triangulasie in die hand gewerk (Creswell 2014:226,227; Harding 2013:172; Creswell & Plano Clark 2011:9,211; Onwuegbuzie & Collins 2007:290; Onwuegbuzie & Johnson 2006:51; Figuur 4.2; vgl. 4.6.2). Aangesien die navorser se benadering tot die data-analise hoofsaaklik induktief was, het sy vanaf die tekstuele data na die teorie gewerk (Engelbrecht 2016:119; Grbich 2013:261; Liamputtong 2013:225; Creswell & Plano Clark 2011:208,210), en uiteindelik haar bevindinge aan die teorieë gemeet wat sy tydens haar literatuurstudie bekom het. Volgens Nel en Jordaan (2016:379) asook Hofstee (2009:131) het sy deur teorie-triangulasie ooreenkomste en teenstrydighede tussen teorieë en data geïdentifiseer wat daartoe bygedra het dat sy haar navorsingsresultate kon interpreteer (vgl. 4.7).

4.6.3.5 *Beskrywende en verklarende fase van data-analise*

Tydens die verklarende fase van data-analise het die navorser haar data geëvalueer en voorspellings gemaak en/of antwoorde gekry ten opsigte van die navorsingsvraag (Engelbrecht 2016:110,123; Joubert 2016:155; Creswell 2014:217; Creswell & Plano Clarke 2011:205,209; Miles & Huberman 1994:57). Navorsingsbevindinge is hoofsaaklik kwalitatief geanaliseer en in woorde weergegee (vgl. 1.7.4). Joubert (2016:139) moedig eerlike interpretasie en die logiese weergee van data ter wille van geloofwaardigheid aan, en daarom het die navorser tydens die beskrywende en verklarende fase van data-analise haar in-diepte begrip van die fenomeen en haar navorsingsbevindinge presies en feitelik korrek aan die leser oorgedra deur haar gedetailleerde en volledige beskrywings (Engelbrecht 2016:110,111; Ihtola & Kihn 2011:42; Onwuegbuzie & Johnson 2006:49). Haar eie ondervindinge, betekenisgewing en persoonlike refleksies het deel gevorm van die kwalitatiewe analiseproses (Du Plessis 2016b:75; Engelbrecht 2016:117,118; Hartell & Bosman 2016:41; Joubert 2016:139; Creswell 2014:99; Harding 2013:172; Liamputtong 2013:29,34; Creswell & Plano Clark 2011:210; vgl. 4.8). Johnson en Waterfield verduidelik in Liamputtong (2013:30) hoe die leser duidelikheid kan verkry oor die wyse waarop die navorser se eie ondervindinge en betekenisgewing haar interpretasie van die navorsingsdata beïnvloed het, deur haar persoonlike refleksies te lees. Uiteindelik het die navorser, soos Joubert (2016:158) en Creswell (2014:202) aanbeveel, haar bevindinge, gevolgtrekkings en aanbevelings saam met haar waargenome vooroordele en beperkinge met die leser gedeel.

4.6.3.6 *Samevatting en opvolg*

Tydens deelnemerhersiening het die navorser die leerder-deelnemers bedank vir hulle deelname en bydraes wat dit vir haar moontlik gemaak het om die navorsing te doen. Sy het verdere opvolgsessies met die leerder-deelnemers gereël waar hulle hul persepsies oor die hele navorsingsproses met haar kon deel (as hulle wou). Die navorser het verdere kontak en bespreking tussen haar en die leerder-deelnemers aangemoedig om aan hulle geleentheid te bied vir verdere vrae of nuwe voorstelle. Alles is by die SS-skool gedoen in tye wat deur die klasonderwyser as geskik aangedui was en nie skoolwerk kon ontwig nie. Die navorser het ook skriftelike terugvoering oor die navorsingstudie se navorsingsbevindinge en -resultate aan die Departement van Basiese Onderwys, die skoolhoof van die SS-skool en die lede van die skoolbeheerliggaam, die klasonderwyseres, ander opvoeders en ouers betrokke by die navorsingstudie gegee. Die leerder-deelnemers aan die navorsingstudie het, indien hulle dit wou hoor, mondelinge terugvoering van die navorser ontvang op 'n tyd, plek, en wyse waarmee hulle gemaklik was (Addenda 2 – 6).

4.7 GEHALTEVERSEKERING

Die navorser het geloofwaardigheid, verifiëring, egtheid, betroubaarheid, samehang asook konsekwentheid tydens die kwalitatiewe navorsingsprosesse en -metodes ingebou (Du Plessis 2016b:78; Ferreira 2012, soos aangehaal in Hartell & Bosman 2016:41). Volgens Creswell (2014:185), Creswell en Plano Clark (2011:62)

asook Ihantola en Kihn (2011:39) behoort die kombinasie van die navorser se veelmetodestrategie (soos uitgebeeld in Figuur 4.1) en haar gemengdemetode-benadering tot data-insameling en data-interpretasie vir die navorser en die leser 'n vollediger begrip oor die fenomeen te gee, wat geloofwaardigheid verhoog (Creswell & Plano Clark 2011:62), en wat daartoe kon bygedra het dat vooroordele beperk is. Jick (1979) en Denzin (1978), soos aangehaal in Nel en Jordaan (2016:379), stem met hulle saam en dui aan dat metodologiese triangulasie die moontlikheid van ryker data impliseer, wat die betroubaarheid van die navorsingsresultate mag verhoog (Creswell & Plano Clarke 2011:206). Liamputtong (2013:30) ondersteun hierdie standpunt en lig triangulasie uit as die kragtigste wyse om geloofwaardigheid in kwalitatiewe navorsing te verkry. Die gebruik van verskeie metodes om die navorsingsprobleem te bestudeer, het die navorser dus in staat gestel om metodologiese triangulasie toe te pas waardeur die geloofwaardigheid van die navorsingstudie verhoog is (Joubert 2016:163; Le Cordeur 2016:178; Nel & Jordaan 2016:379; Creswell 2014:210; Liamputtong 2013:30; Ihantola & Kihn 2011:39; Onwuegbuzie & Johnson 2006:53).

Die gebruik van 'n verskeidenheid van data-insamelingsinstrumente het data-triangulasie in die hand gewerk (Nel & Jordaan 2016:379) en die navorser in staat gestel om data te verifieer en uit te brei (vgl. 1.7.5). Lillis (2006) en Lukka (1988), soos aangehaal in Ihantola en Kihn (2011:40), dui aan dat kwalitatiewe en kwantitatiewe data mekaar binne een studie kan aanvul om uiteindelik die navorsingsvraag so volledig as moontlik te kan beantwoord (Nel & Jordaan 2016:378). "Yin (1994, soos aangehaal in Ihantola en Kihn 2011:40), is van mening dat die gemengdemetode-benadering tot data-insameling en -analise in kombinasie met 'n gevallestudie-ontwerp daartoe bydra dat 'n wyer verskeidenheid van houdings en gedragkewessies aangespreek word". Volgens Nel en Jordaan (2016:378) is die akkuraatheid van die navorsingsonderzoek verhoog, omdat verskillende veranderlikes met verskeie relevante ontwerpe ondersoek is, waarna resultate geïntegreer is, wat kon bydra tot gehalteversekering om bevindinge meer geldig te verklaar.

'n Kwalitatiewe gevallestudie is nie noodwendig oordraagbaar (veralgemeenbaar) nie, en daarom moes die navorser doelbewus die kwaliteit en betroubaarheid van haar navorsing verhoog deur, soos Joubert (2016:138,139) voorstel, erns te maak met die kwaliteit van die navorsing. Sy het, onder andere, toegesien dat die fenomeen deeglik en in diepte ondersoek is. Betroubaarheid word ook deur egtheid en eerlikheid in die navorsing verkry, en daarom het die navorser die geval omvattend en in detail beskryf en terselfdertyd die beperkinge erken (Liamputtong 2013:24; Maree & Van der Westhuizen 2009:38). Die konstruksionisties-interpretivistiese paradigma beperk die moontlike implikasies van die beperkte aantal leerder-deelnemers aan die navorsingstudie, aangesien in-diepte insig oor die fenomeen verkry word (vgl. 1.7.3.1), maar Creswell (2011:211) lig die beperking uit dat, alhoewel die navorser se omvattende, in-diepte begrip van die fenomeen (vanuit haar deelnemers se perspektiewe) kon bydra tot die navorsingstudie se moontlike oordraagbaarheid, dié proses van data-analise langdurig en tydrowend is (Creswell 2014:218).

Nieuwenhuis (2007, in Joubert 2016:137) lig die moontlikheid van vooroordeel by die navorser uit as 'n moontlike beperking van die gevallestudie-ontwerp, en dit motiveer die navorser om 'n navorsersdagboek te gebruik om van haar vooroordele en aannames bewus te bly en dit deurentyd daarin aan te teken (Joubert 2016:138). Joubert (2016:139) beveel ook kritiese selfrefleksie, kritiese bestudering van perspektiewe en deelnemerhersiening aan om vooroordeel by die navorser te beperk. As deel van haar verifiëringsproses en ter wille van interne geldigheid, het die navorser, soos Creswell (2014:210) voorstel, aan haar deelnemers geleentehede gebied om insette te lewer ten opsigte van die nagaan van haar interpretasies en gevolgtrekkings. Maxwell verwys in Onwuegbuzie en Collins (2007:299) asook Onwuegbuzie en Johnson (2006:49) daarna as geldigheid ten opsigte van die interpretasie en weergee van die deelnemers se persepsies. Alhoewel die literatuurstudie (Liamputtong 2013:33) aandui dat daar risiko's aan deelnemerhersiening verbonde kan wees (die deelnemers mag byvoorbeeld hulle opinies verander, aangesien hulle werklikhede voortdurend veranderend mag wees), verkry die navorser tog bevestiging van haar deelnemers vir haar weergawes van hulle persepsies en vermy sy sydigheid deur die gebruik van gedissiplineerde subjektiwiteit om betroubaarheid in die hand te werk (vgl. Tabel 4.4). Gedurende hierdie fase mag deelnemers versoek dat hulle weergawes waarmee hulle nie gemaklik is nie, geskrap word of byvoegings mag gemaak word (Creswell 2014:201,210; Liamputtong 2013:32; Creswell & Plano Clark 2011:206; Ihantola & Kihn 2011:45; vgl. 1.7.4.1).

Soos Engelbrecht (2016:116) en Creswell (2014:202) voorstel, en in Tabel 4.8 uitgebeeld word, het die navorser ter wille van gehalteversekering gesorg dat sy tydens haar observasies volledige veld- en prosesnotas bygehou het met ryk en volledige inligting oor die omgewing, die mense en die gebeure (Creswell & Plano Clarke 2011:42). Sy observeer die deelnemers in aksie en die mense met wie hulle interaksie gehad het (Marais 2012:57). Sy het deurentyd haar eie persoonlike gevoelens of indrukke oor haar observasies aangeteken en sy gebruik haar navorsersdagboek om haar persoonlike nadenke en observasies neer te skryf, aangesien dit 'n deel vorm van die kwalitatiewe navorsingsproses (Marais 2012:57). Sy het ook haar navorsingsvrae (vgl. 1.4.1; 1.4.2) en haar waarnemingskiedule (Tabel 4.9) gebruik om haar observasies te rig en te bestuur. Padget (soos aangehaal in Liamputtong 2013:28) dui aan dat verlengde veldwerk mag bydra tot die vermindering van vooroordele en 'n toename in vertroue tussen die navorser en deelnemers.

Eisenhardt (2002:15) lig twee belangrike eienskappe wat tydens observasie tot gehalteversekering mag bydra, as volg uit: "One key to useful field notes is to write down whatever impressions occur, that is, to react rather than to sift out what may seem important, because it is often difficult to know what will and will not be useful in the future. A second key to successful field notes is to push thinking in these notes by asking questions such as 'What am I learning?' and 'How does this case differ from the last?'"

Payne en medewerkers waarsku in Liamputtong (2013:215) teen die moontlike beperking wat die *Hawthorne-effek* op die studie mag plaas, vanweë die navorser se intense betrokkenheid by haar deelnemers, wat daartoe mag bydra dat die deelnemers hulle normale gedragpatrone mag verander. Engelbrecht (2016:116) brei hierop uit en verwys na die moontlikheid van waarnemer-eensydigheid wat die gedrag van die waargenome leerders sou kon beïnvloed, en daarom:

- besoek die navorser die betrokke klasse voor die aanvang van die empiriese studie gereeld om hulle aan haar teenwoordigheid gewoond te maak; en
- teken sy tydens die empiriese studie alles wat sy sien en hoor deur middel van haar veld- en prosesnotas aan om objektiwiteit te behou.

DIMENSIES VAN VELD- EN PROSESNOTAS TYDENS OBSERVASIES		
MENSE EN DIE OMGEWING		DIE NAVORSER SE PERSOONLIKE REFLEKSIES
GEBEURE		INDRUKKE
Wat het gebeur?	In watter volgorde?	Die navorser se persoonlike gevoelens oor die gebeure
Waar het dit gebeur?	Wat was die reaksie(s) daarop?	Die navorser se eie idees en gedagtes
Wie was betrokke?	Hoe was die interpersoonlike verhoudinge?	Die navorser se eie ondervindinge en interpretasies

Tabel 4.8: Dimensies van veld- en prosesnotas tydens observasies (Engelbrecht 2016:116)

Die navorser het haar navorsingsresultate (Denzin, soos aangehaal in Nel en Jordaan 2016:379) aan verkreeë teorieë en perspektiewe gemeet wat sy tydens haar literatuurstudie bekom het. Dié proses staan as teorie-triangelasie bekend en het die navorser gehelp om die navorsingsresultate te interpreteer deur ooreenkomste en teenstrydighede tussen teorieë en data uit te wys (Nel & Jordaan 2016:379; Hofstee 2009:131). Maxwell vermaan egter in Onwuegbuzie en Collins (2007:299) asook in Onwuegbuzie en Johnson (2006:49) dat geldigheid ten opsigte van teorie-triangelasie impliseer dat die data in ooreenstemming en konsekwent moet wees met afleidings en bevindinge wat die navorser maak. Die navorser het dit in gedagte gehou.

Soos Du Plessis (2016b:78) asook Ferreira (2012) (soos aangehaal in Hartell & Bosman 2016:41) voorstel, streef die navorser met haar kwantitatiewe navorsing na geldigheid en betroubaarheid as gehalteversekeringskriteria, en daarom gebruik sy goeie navorsingsetiek as 'n standaard om die navorsingstudie se betroubaarheid te rig. Die kwantitatiewe navorsingskomponent van die studie verwys na die Bar-On Emotional Quotient Inventory: Youth Version (Bar-On EQ-i:YV) tesame met die navorser se eie vraelys wat beide as voor- en nátoets gebruik is (vgl. 1.7.6; 4.6.2.1; 4.6.2.3). Die EQ-i:YV-vraelys is volgens

die voorgeskrewe, gestandaardiseerde instruksies nagesien en geïnterpreteer (vgl. 1.7.6; 4.6.2.3). Die navorser het die data wat sy uit die EQ-i:YV en haar eie vraelys verkry het, nie in isolasie geïnterpreteer nie, maar het dit gebruik om die resultate van haar kwalitatief gegengereerde data te verhelder (Creswell 2014:19; Bouwer 2007:12).

NAVORSER SE EIE WAARNEMINGSKEDULE	
SELFMOTIVERINGSASPEKTE EN ALGEMENE GEMOEDSTOESTAND	AANPASSINGSVERMOË EN DIE BESTUUR VAN VERANDERING
<ul style="list-style-type: none"> • IS HY/SY POSITIEF EN OPTIMISTIES INGESTEL? • IS HY/SY TEVREDE MET HOM-/HAARSELF EN ANDER? • IS HY/SY SELFGEMOTIVEERD MET EIE DOELWITTE • IS HY/SY SELFWERKSAAM (BINNE FISIEKE VERMOËNS)? • AANVAAR HY/SY VERANTWOORDELIKHEID VIR EIE DADE EN KEUSES? 	<ul style="list-style-type: none"> • KAN HY/SY AANPAS BY VERANDERING/NUWE DINGE? • VOLTOOI HY/SY TAKE? • LOS HY/SY PROBLEME SELF OP? • KAN HY/SY KONFLIKSITUASIES WAARBY HY/SY BETROKKE IS HANTEER/OPLOS? • KAN HY/SY TERUGSLAE HANTEER, DAARBY AANPAS EN WEER AANGAAN MET SY/HAAR LEWE?
BESTUUR EN BEHEER VAN SPANNINGSDRUK	INTERPERSOONLIKE VERHOUDINGE EN SOSIALE BEWUSSYN
<ul style="list-style-type: none"> • BLY HY/SY KALM IN TYE VAN BAIE SPANNING? • KAN HY/SY SY/HAAR BEURT AFWAG EN SY/HAAR BEHOEFTE AAN ONMIDDELLIKE BEVREDIGING BEHEER? • KAN HY/SY SY/HAAR EIE EMOSIES BEHEER? (HY/SY HET SELFBEHEERSING TSV HARTSEER, VREUGDE, TELEURSTELLING, VREES) • KAN HY/SY EIE GEDRAG TYDENS WOEDEBUIE BEHEER? • KAN HY/SY HOM-/HAARSELF GENOEGSAAM BEHEER? (REAGEER NIE IMPULSIEF OP ALLE IMPULSE NIE) 	<ul style="list-style-type: none"> • IS HY/SY BEWUS VAN ANDER SE EMOSIES? • REAGEER HY/SY GEPAS OP ANDER SE EMOSIES? WYS HY/SY DAT HY/SY OMGEE? • RESPEKTEER HY/SY ANDER MENSE? • VOEL HY/SY SEKER VAN HOM-/HAARSELF IN 'N GROEP? • VERSTAAN EN ONDERSTEUN HY/SY ANDER BY DIE SS-SKOOLO.T.O.V. HULLE SPESIALE ONDERWYSBEHOEFTES? • HET HY/SY GOEIE INTERPERSOONLIKE VERHOUDINGE MET VRIENDE OF VOLWASSENES?
INTRAPERSONLIK: SELFUITDRUKKING EN EMOSIONELE SELFBEWUSSYN	
<ul style="list-style-type: none"> • HERKEN EN VERSTAAN HY/SY SY/HAAR EIE EMOSIES? • KAN HY/SY HIERDIE EIE EMOSIES AAN ANDER KOMMUNIKEER? • HET HY/SY SELFVERTROUE? (VOEL NIE ONSEKER VAN HOM-/HAARSELF, MINDERWAARDIG NIE) • MAAK HY/SY DIE BESTE VAN SY/HAAR EIE INPERKING/GESTREMDHEID? • IS HY/SY EMOSIONEEL ONAFHANKLIK VAN ANDER? (HY/SY HET NIE NOODWENDIG ANDER NODIG OM GELUKKIG TE WEES NIE) • KAN HY/SY SELFHANDHAWEND OPTREE SONDER OM SELFBEHEERSING TE VERLOOR, ANDER SEER TE MAAK OF KONFLIK TE VEROORSAAK? 	

Tabel 4.9: Navorser se eie waarnemingskedule (Engelbrecht 2016:116; vgl. 1.2.3, 2.2.1, 2.2.2, 2.3.3)

4.8 NAVORSINGSETIEK

Soos reeds in Hoofstuk 1 genoem (vgl. 1.2.4), het die navorser heelwat terme verander om te voorkom dat die skool, klas of deelnemers by wyse van sleutelwoord-internetsoektog geïdentifiseer kan word, want sy ondersteun Creswell (2014:92) asook De Vos en medewerkers (soos aangehaal in Marais 2012:47) se sterk opinie oor die belangrikheid van navorsingsetiek, en verder deel sy Du Plessis (2016b:73,77), Hartell en Bosman (2016:40) asook Liamputtong (2013:315) se oortuiging dat goeie navorsing wedersydse respek, vertroue, samewerking, beskerming en aanvaarde ooreenkomste tussen al die partye wat by die navorsing betrokke is, impliseer. Du Plessis (2016b:75,77) verwys na die outonomie, regte en waardigheid van deelnemers wat gerespekteer moet word. Sy dui aan dat navorsing wat 'n positiewe bydrae lewer tot die welstand van mense, aan 'n internasionaal erkende morele etiese beginsel voldoen. Soos Du Plessis (2016b:76) voorstel, verbind die navorser haar tot die navorsingstudie in die algemeen en tot die spesifieke onderwerp in die besonder.

Die navorser was bewus van die moontlike etiese implikasies daarvan dat sy navorsing gedoen het by die skool waar syself as opvoeder werk, maar sy beskou haar rol as ervare opvoeder juis as aanvullend tot haar rol as navorser, omdat haar navorsing oor kurrikulumaanvulling binne die natuurlike omgewing (die klaskamer) plaasvind en die navorser se onderwyservaring die navorsing mag verryk (vgl. 1.3) en praktiese waarde daaraan mag toevoeg (Lombard 2016a:8). Om te voorkom dat sy die twee rolle (opvoeder/navorser) verwar, het sy spesiale maatreëls getref om objektiwiteit te behou, en dit sluit die volgende in:

- Die navorser het haar eie moontlike deelname en/of manipulasie van resultate beperk, deur die klasonderwyseres die siftingsproses ten opsigte van leerder-deelnemers te laat lei (Tabelle 4.3 & 4.4; vgl. 1.3; 4.6);
- Die navorser het haar moontlike bevoordeling van leerder-deelnemers beperk, deur die ouers, klasonderwyseres en ander betrokke opvoeders se onafhanklike beoordeling (in die mate waartoe dit moontlik is) van die leerders se EI te gebruik. Sy het hulle beoordeling bekom deur hulle voor- en nátoetsvraelyste te laat voltooi en sy het hulle persepsies as begin- en eindresultate met mekaar vergelyk om moontlike ontwikkeling by die leerder-deelnemers te bepaal (vgl. .3; 4.6);
- Om te voorkom dat die klasonderwyseres en ander opvoeders dalk onjuiste verslae oor die leerders na afloop van die intervensieprogram inhandig om die navorser te "begunstig", het sy hulle versoek om 'n kort, getikte, anonieme verslaggie oor hulle persepsies van die intervensieprogram in 'n verseëelde koevert in haar poshokkie by die skool te plaas (vgl. 1.3);
- Die psigometriese toets het verder bygedra tot onafhanklike toetsresultate (vgl. 1.3; 4.6.2.3).

Die navorser het etiese verantwoordelikheid teenoor haar deelnemers soos volg nagekom:

- Sy het doelbewus 'n vertrouensverhouding met haar leerder-deelnemers opgebou (Creswell 2014:92,93; vgl. 1.7.7).
- Sy het gesorg dat die navorsingsresultate en -bevindinge as vertroulik hanteer word (Du Plessis 2016b:73; Hartell & Bosman 2016:41; Joubert 2016:163; Liamputtong 2013:41; Hennink, Hutter & Bailey 2011:63; Onwuegbuzie & Collins 2007:306).
- Die leerder-deelnemers se privaatheid is verseker (Hartell & Bosman 2016:72; Creswell 2014:99, Harding 2013:26) en hulle identiteite is beskerm. Die navorser het nooit hulle regte name of enige identifiserende inligting in die proefskrif of rou data aangedui nie (Du Plessis 2016b:73,76; Hartell & Bosman 2016:41; Creswell 2014:72,92,93; Hennink et al. 2011:63; vgl. 1.7.7). Die betrokke klasonderwyseres, ander opvoeders en die ouers betrokke by die navorsing, het 'n ingeligte toestemmingsvorm, met 'n vertroulikheidsklousule, onderteken wat die skool, die data én die deelnemers beskerm het. Alle inligting oor die navorsing was as uiters vertroulik hanteer en niemand was toegelaat om die skool en die betrokkenes te identifiseer nie.

- Leerder-deelnemers is vooraf verseker dat hulle identiteit (hulle name) nie bekend gemaak sal word nie (Bar-On & Parker 2000:5; vgl. 5.4.4).
- Die navorser het ingeligte in- of toestemming van die volgende persone of instansies verkry: die Wes-Kaapse Onderwysdepartement (WKOD) namens die Departement van Basiese Onderwys (DvBO) (Addendum 2); die skoolhoof en lede van die skoolbeheerliggaam van die SS-skool in die Wes-Kaap (Addendum 3); die leerder-deelnemers aan die studie (Addendum 6): die ouers, klasonderwyseres en ander opvoeders wat as deelnemers aan die studie deelgeneem het (Hartell & Bosman 2016:41; Creswell 2014:93; Creswell & Plano Clarke 2011:173; Addenda 4 & 5; vgl. 1.7.7). Die begrip “ingelig” dui aan dat die prosesse en die doel van die navorsing aan die deelnemers verduidelik is, voordat hulle hul in- of toestemming verleen het.
- Deelnemers is ook bewus gemaak van die prosedures waaraan hulle sou deelneem, potensieële voordele en die moontlik nadelige gevolge van hulle deelname (Du Plessis 2016b:74,76,77; Harding 2013:25; Liamputtong 2013:39; Hennink et al. 2011:63; Onwuegbuzie & Collins 2007:306).
- Deelnemers is daarvan bewus gemaak dat hulle deelname volkome vrywillig is (Du Plessis 2016b:74; Hartell & Bosman 2016:41; Hennink et al. 2011:63).
- Deelnemers is ook daaraan herinner dat hulle op enige tyd van die studie kan onttrek, indien hulle sou wou (Creswell 2014:92,93; Onwuegbuzie & Collins 2007:306).
- Tydens die navorsing het sy haar deelnemers se reg tot menswaardigheid en vryheid van spraak deurgaans gerespekteer (Creswell 2014:92,93; vgl. 1.7.7).
- Sy het sensitiwiteit getoon vir die kwesbaarheid van die serebraal- en fisiek gestremde leerder-deelnemers (Creswell 2014:92,93; Liamputtong 2013:304,320), en doelbewus daarop gefokus om haar deelnemers te beskerm teen misleiding en benadeling (Hartell & Bosman 2016:41; Harding 2013:25).
- Die navorser het hulle reg tot veiligheid gerespekteer en respek getoon vir die diversiteite van die deelnemers ten opsigte van kultuur- en geslagsverskille (Creswell 2014:92,93; Onwuegbuzie & Collins 2007:306; vgl. 1.7.7).
- Alle deelnemers en alle bydraes is gedurende die studie as ewe belangrik beskou (Nyabadza, soos aangehaal in Marais 2012:62) en die navorser het nie die deelnemers of ander mense benadeel (Du Plessis 2016b:75; Hennink et al. 2011:63) of inligting bekend gemaak wat die deelnemers leed kon aandoen nie (Creswell 2014:100).
- Sy het onderneem om enige onvoorsiene situasie wat dalk mag opduik, dadelik met die studieleier te bespreek, sodat die aangeleentheid hanteer kon word (al het sy vooraf nie enige ongerief of risiko's vir die leerder-deelnemers voorsien nie).
- Verder het sy voorsorgmaatreëls teen moontlike risiko's getref (Du Plessis 2016b:78; Liamputtong 2013:42,324). Die risiko van verlore skoolwerk is uitgeskakel deur die EOP gedurende die leerders

se (klas)periodes vir Lewensvaardighede aan te bied. Sekere skoolkurrikulumdoelwitte hou direkte verband met EI-vaardighede én die navorser se EOP, en daarom reflekteer die navorser se EOP doelwitte van die skoolkurrikulum en kon sy dit gedurende skoolure aanbied (vgl. 1.2.6; 4.9.1). Soos Curtis en medewerkers in Onwuegbuzie en Collins (2007:306) voorstel, is die risiko van eksklusiwiteit uitgeskakel. Die navorser het al die leerders in die klasgroep in kleiner groepe aan die program laat deelneem. Slegs die data van die geselekteerde deelnemers is vir die navorsingstudie gebruik, maar geen leerder in die klasgroep was uitgesluit nie (vgl. 1.2.6).

Die navorser demonstreer etiese verantwoordelikheid teenoor die DvBO en haar vakgebied, deur:

- Soos Du Plessis (2016b:74,79-81) voorstel, eers etiese klaring van haar akademiese instansie, die Universiteit van Suid-Afrika, te verkry, voor sy met die empiriese studie begin het (Addendum 1);
- Te waak teen wan- of onbetaamlike gedrag wat op die SS-skool of die DvBO kon reflekteer (Creswell 2014:92,93; vgl. 1.7.7);
- Onder geen omstandighede haar data of observasie-noterings te verander nie. Mouton (2001:240) beskryf dit as een van die ernstigste oortredinge van die wetenskaplike kode van etiek;
- Soos Mouton (2001:240) voorstel, na afloop van die empiriese studie die metodologiese leemtes en/of beperkinge van haar navorsingstudie, wat die geldigheid van haar bevindinge kon beïnvloed, bekend te maak;
- Eerlik te wees omtrent haar eie beperkinge, vermoëns, oortuiginge, waardes en behoeftes. Du Plessis (2016b:75,77), Joubert (2016:139) asook Hartell en Bosman (2016:41) beskryf dit as eerlikheid in die navorsingsverslag, terwyl Maxwell in Onwuegbuzie en Collins (2007:299) daarna verwys as die feitelike korrektheid en beskrywende geldigheid van die navorser se verslagdoening;
- Die integriteit van die navorsingstudie voorop te stel. Alle navorsingsbevindinge is op 'n akkurate, volledige en verantwoordelike wyse weergegee (Du Plessis 2016b:75; Hartell & Bosman 2016:41; Joubert 2016:139; Creswell 2014:99; Mouton 2001:240);
- Aan te dui dat alle deelnemers aan die studie geregtig is om terugvoering oor die navorsingsbevindinge te ontvang, indien hulle sou belangstel (Nel & Steyn 2016:370; vgl. 4.6.3.5); en
- Te alle tye te waak teen enige vorm van plagiaat en alle verwysingsbronne volledig te erken (Du Plessis 2016b:73; Hartell & Bosman 2016:41; Creswell 2014:100; Mouton 2001:240).

4.9 EMOSIONELE ONDERSTEUNINGSPROGRAM (EOP)

4.9.1 Die EOP en die skoolkurrikulum

In die PS-klas by die SS-skool word daar gefokus op die aanleer van werksvaardighede en werksgewoontes wat die leerders voorberei vir werksgeleenthede in die ope of beskermde arbeidsmark. Die aangepaste

skoolkurrikulum wat in die PS-klas gebruik word, sluit die vak Lewensvaardighede in, met doelwitte wat oorvleuel en direkte verband hou met EI-vaardighede én die navorser se EOP, en daarom het die navorser dit in die leerders se periodes vir Lewensvaardighede aangebied.

4.9.2 Fokus en samestelling van die navorser se EOP

Soos reeds in Hoofstuk 1 verduidelik is, was die navorser se EOP gefundeer in sosiale en emosionele leer (SEL) en het dit program-aktiwiteite van die SEL-gebaseerde program, *Skills for Adolescence*, ingesluit (Addendum 9; vgl. 1.1.2; 1.2.6). Soos uitgebeeld in Tabel 2.4 is die vyf kernbevoegdhede van SEL: emosionele selfbewussyn, verhoudingsvaardighede, selfbestuur, sosiale bewussyn en verantwoordelike besluitneming (*Lions Quest* 2015a:8,9). Die navorser het in Tabel 4.11 'n visuele voorstelling van 'n *Skills for Adolescence*-program gedoen om aan die leser 'n geheelbeeld te bied ten opsigte van dié SEL-program se verskillende eenhede, leerstof, inhoude, sosiale en emosionele leerbevoegdhede, asook vaardighede en beginsels. In Addendum 9 word die navorser se EOP volledig uiteengesit. Soos reeds in Hoofstukke 1 en 2 verduidelik is (vgl. 1.2.6; 2.3.4) en in Figure 1.2 en 2.2 uitgebeeld word, fokus die navorser se EOP op die ontwikkeling van komponente en subkomponente van EI by die adolessente leerder-deelnemers met spesiale onderwysbehoefte (vgl. 2.3.3). Die navorser het ook die kennis wat sy tydens die literatuurstudie ingewin het (vgl. 1.5.2) tesame met spesifieke doelwitte van die vak Lewensvaardighede (Donald et al. 2014:29-31; DoE 2011b:8,10) gebruik om die deelnemers se kennis van en empatiese begrip vir hulle eie en ander se spesiale onderwysbehoefte uit te brei (vgl. 1.2.4). Tydens die EOP is die leerders deurlopend aangemoedig tot nadenke deur oopvrae wat divergente en kritiese denke aangemoedig het en die uiteindelijke toepassing van die nuwe kennis of vaardighede in die alledaagse lewe (*Lions Quest* 2015a:4,5).

SKILLS FOR ADOLESCENCE							
EENHEDE		Positiewe leer-omgewing	Persoonlike ontwikkeling	Sosiale ontwikkeling	Gesondheid en voorkoming	Leierskap en diens	Nadenke en afsluiting
NUMERING		1	2	3	4	5	6
SEL- BEVOEGDHEDE	Emosionele selfbewussyn	✓	✓				
	Verhoudingsvaardighede	✓		✓	✓	✓	✓
	Selfbestuur	✓	✓		✓		
	Sosiale bewussyn			✓			
	Verantwoordelike besluitneming				✓	✓	✓
INHOUD, LEERSTOF, VAARDIGHEDE EN BEGINSELS	Akkurate selfwaarneming	✓	✓				
	Selfvertroue	✓	✓				
	Kommunikasie	✓		✓		✓	✓
	Sosiale verantwoordelikheid en betrokkenheid	✓		✓		✓	✓
	Bou van (interpersoonlike) verhoudinge	✓				✓	
	Impulsbeheer	✓	✓				
	Herken sterkpunte en vermoëns		✓				
	Uithouvermoë		✓				
	Selfmotivering		✓				
	Doelwitstelling		✓				
	Identifiseer emosies		✓				
	Bestuur en beheer van spanningsdruk		✓				
	Selfdisipline		✓		✓		
	Empatie				✓		
	Respek vir ander				✓		
	Vanuit verskillende perspektiewe beoordeel				✓		
	Waardering vir diversiteit				✓		
	Soek ondersteuning/hulp				✓		
	Samewerking/spanwerk				✓		✓
	Probleem-/konflikoplossing				✓	✓	✓
	Etiese verantwoordelikheid					✓	✓
	Probleemidentifisering					✓	✓
	Situasie-analise					✓	✓
Verleen of verkry hulp					✓	✓	
Nadenke en evaluering							✓

Tabel 4.10: *Skills for Adolescence (Lions Quest 2015a:7,14,39,64,89,114)*

4.10 TEN SLOTTE

In hierdie hoofstuk het die navorser die leser georiënteer ten opsigte van haar gekose navorsingsmetodologie en -ontwerp (vgl. 4.2; 4.4). Die navorser het die belangrikheid van etiek in navorsing beklemtoon (vgl. 4.8) en aangedui hoe hierdie navorsingstudie vir gehalteversekering voorsiening gemaak het (vgl. 4.7). Sy het haar rol en die stappe wat tydens die empiriese studie gevolg word, verduidelik (vgl. 4.5). Sy het inligting voorsien

oor die gestandaardiseerde *Bar-On Emotional Quotient Inventory: Youth Version* (EQ-i:YV)-vraelys (vgl. 4.6.2.3), haar eie, gestruktureerde vraelys (Addendum 8; vgl. 4.6.2.1), die samestelling daarvan (Addendum 7), asook die EOP waaraan die leerder-deelnemers deelgeneem het (Addendum 9; vgl. 4.9).

In Hoofstuk 5 verskaf die navorser gedetailleerde inligting oor haar deelnemers en hulle spesiale onderwysbehoefte. Sy bied die EOP stapsgewys en volledig in Addendum 9 aan en sy verduidelik al die stappe wat gevolg is tydens die implementering daarvan. Die navorser verduidelik die aanpassings wat sy gemaak het om haar deelnemers se serebrale en fisieke gestremdhede te akkommodeer, die aktiwiteite wat sy aangebied het, haar hulpbronnebenutting, die volgorde en tydskaal. Haar gekose lesaktiwiteite dui die onderlinge verband en samehang aan tussen *Skills for Adolescence*, EI, kurrikulumdoelwitte en spesiale onderwysbehoefte. Sy gee terugvoering oor haar data-insameling en -hantering en sy reduceer die data om vergelyking en interpretasie te vergemaklik. Daarna bied die navorser gedetailleerde beskrywings oor die prosesse van data-analisering aan. Nadat sy haar afleidings bekend gemaak het, sluit die navorser die hoofstuk af met die bevindinge van die empiriese studie.

HOOFSTUK 5

EMPIRIESE STUDIE

5.1 INLEIDING

Die navorser het Bar-On se konstruk van EI (Chapin 2015:26; Doe et al. 2015:106; Morehouse 2007:301; Bar-On 2006:23; Mayer et al. 2000:402; Figuur 2.2; vgl. 1.2.3; 2.3.3) as die konseptuele model vir hierdie navorsingstudie gebruik om die effek van 'n EOP op die EI van adolessente leerders met spesiale onderwysbehoefte te ondersoek (vgl. 1.1.1; 1.4.1). Soos reeds in Hoofstukke 1 en 2 uiteengesit en verduidelik is, dekonstrueer Bar-On die fenomeen (EI) wat ondersoek is, as 'n konstruk van intra- en interpersoonlike vaardighede, bevoegdhede en fasiliteerders wat saam tot toereikende en doeltreffende menslike gedrag mag lei (Figuur 2.2; vgl. 1.2.1; 1.2.3; 2.3).

Na afloop van die bespreking oor die leerder-deelnemers en die aanpassings vir hulle spesiale onderwysbehoefte, word die data-insamelingsinstrumente en die aanwending daarvan in hierdie hoofstuk bespreek. Tydens 'n induktiewe proses om die data te organiseer en te reduseer, het die navorser begin met spesifieke data en betekenis daaraan toegeken in 'n poging om patrone en temas te vind. Daarna is die data op die volgende wyses voorgestel:

- Agtergrondinligting van die leerder-deelnemers is in data-opsommings vervat.
- Inligting van die gestruktureerde vraelys en metafoor-onderhoud is getabuleer.
- Collage-aktiwiteit is in figure vervat.
- Die Bar-On EQ-i:YV-resultate is in tabelle uiteengesit wat standaardtellings in bepaalde kleure weergee.

Die gereduseerde data wat op 'n bondige en logiese wyse voorgestel word, vergemaklik vergelyking en interpretasie sodat afleidings gemaak kan word. Die bestudering van die leerder-deelnemers se skool- en klasverslae, die navorser se deurlopende observasie en inligting verkry uit lêerstudies is by toepaslike data-voorstellings en agtergrondinligting geïntegreer en het daartoe bygedra dat die navorser 'n dieper begrip vir die deelnemers se response kon verkry (vgl. 1.7.5; 5.5-5.13).

Hoofstuk 5 word met die bevindinge van die empiriese studie afgesluit.

5.2 LEERDER-DEELNEMERS

Soos reeds in vorige hoofstukke verduidelik is (vgl. 1.3; 4.3) was die omvang van hierdie navorsingstudie beperk tot een openbare skool vir leerders met spesiale onderwysbehoefte (die SS-skool) en een klasgroep

(die PS-klas). Die vyf kriteria waaraan alle leerder-deelnemers moes voldoen, is reeds in Hoofstuk 4 getabuleer (Tabel 4.2). Daar was 24 leerders van 15–17 jaar oud in die PS-klas. Die navorser het die klaslys gebruik en al die leerders wat primêr serebraal of fisiek gestremde leerders in die klasgroep was, geïdentifiseer. Soos uitgebeeld in Tabel 5.1 was daar in die klasgroep 19 leerders wat primêr serebraal of fisiek gestremd was. Sewe was 15-jariges, ses was 16-jariges en ses was 17-jariges. Die navorser het met die klasonderwyseres beraadslaag en haar versoek om uit dié 19 leerders al die leerders te identifiseer wat volgens haar oordeel Engels magtig was, aangesien die EQ-i:YV-vraelyste, as voor- en nátoets, volgens die voorgeskrewe, gestandaardiseerde instruksies in Engels afgeneem sou word (vgl. 1.3; 4.6). Soos uitgebeeld in Tabel 5.1 het die klasonderwyseres 15 leerders uit die naamlys van 19 serebraal en fisiek gestremde leerders geïdentifiseer wat Engels magtig was (vyf was 15-jariges; ses was 16-jariges; vier was 17-jariges). Die navorser het hulle name op 'n naamlys geskryf as *potensiële leerder-deelnemers* (Tabel 4.3).

EERSTE SIFTING VIR LEERDER-DEELNEMERS																		TOTAAL								
PS-KLASGROEP: 24 LEERDERS																										
15-JARIGES									16-JARIGES							17-JARIGES										
1	2	3	4	5	6	7	8	<u>9</u>	1	2	3	4	5	6	7			1	2	3	4	5	6	7	8	<u>24</u>
Serebraal of fisiek gestremde leerders																										
1	2	3	4	5	6	7			1	2	3	4	5	<u>6</u>			1	2	3	4	5	<u>6</u>			<u>19</u>	
Engels magtig: potensiële leerder-deelnemers																										
1	2	3	4	<u>5</u>					1	2	3	4	5	<u>6</u>			1	2	3	<u>4</u>					<u>15</u>	

Tabel 5.1: Eerste sifting vir leerder-deelnemers

Die klasonderwyseres het die siftingsproses gelei deur saam met ander opvoeders wat ook by die leerder-deelnemers betrokke was, die navorser se gestruktureerde vraelys as voortoets vir sifting en basislyninligting te voltooi (Tabel 4.3). Soos reeds in Hoofstuk 1 verduidelik is, verwys die begrip “opvoeder” in hierdie navorsingstudie na enige van die volgende persone wat by die SS-skool as deel van die skoolgebaseerde multidissiplinêre span funksioneer: die skoolsielkundige, maatskaplike werker, arbeids-, spraak- of fisioterapeut asook die skoolverpleegkundige (vgl. 1.6.2).

Die navorser het die inligting wat sy uit hierdie 15 voortoets-vraelyste bekom het, gebruik om potensiële leerder-deelnemers volgens hulle EI in ouderdomsgroepe te plaas. In die ouderdomsgroep van 15-jariges was daar vyf potensiële leerder-deelnemers. Die navorser het die drie met die laagste EI as leerder-deelnemers 1–3 genommer. In die ouderdomsgroep van 16-jariges was daar ses potensiële leerder-deelnemers. Die navorser het die drie met die laagste EI as leerder-deelnemers 4–6 genommer. In die

ouderdomsgroep van 17-jariges was daar vier potensiële leerder-deelnemers. Die navorser het die drie met die laagste EI as leerder-deelnemers 7–9 genommer. Die navorser het die ouers van hierdie nege potensiële leerder-deelnemers genader om hulle skriftelike toestemming te verkry sodat hulle kinders as leerder-deelnemers aan die studie kon deelneem (Addendum 5; Tabel 4.3). Leerder-deelnemer 7 se ouers het egter verkies dat hulle kind nie aan die studie deelneem nie. Die navorser het sy naam van die naamlys van leerder-deelnemers verwyder. Die vierde potensiële leerder-deelnemer in hierdie ouderdomsgroep is in sy plek as leerder-deelnemer 7 geplaas.

Alhoewel die steekproef klein was (Tabel 5.2) en alle leerder-deelnemers nie noodwendig ’n lae EI gehad of verteenwoordigend van alle adolessente leerders met spesiale onderwysbehoefte was nie, was die navorser tevrede, want hierdie beperkinge het nie op die doelstelling van die navorsingstudie geïmpakteer nie. Die doelstelling van die navorsingstudie was om vas te stel wat die effek van ’n emosionele ondersteuningsprogram op die EI van adolessente leerders met spesiale onderwysbehoefte sou wees (vgl. 1.5), en daarom was ’n diepgaande begrip oor die fenomeen (Lombard 2016b:96; Onwuegbuzie & Collins 2007:287) belangriker, want dit het die navorser in staat gestel om die sekondêre navorsingsvraag: *Watter komponente en subkomponente van emosionele intelligensie het tydens die navorsingstudie by die leerder-deelnemers verbeter, verswak of dieselfde gebly?* (vgl. 1.4.2; 2.3.4) te beantwoord.

LEERDER-DEELNEMERS (LD)								
15-JARIGES								
SEUNS				DOGTERS				
FISIEK GESTREMD		SEREBRAAL GESTREMD		FISIEK GESTREMD		SEREBRAAL GESTREMD		
AFRIKAANS	ENGELS	AFRIKAANS	ENGELS	AFRIKAANS	ENGELS	AFRIKAANS	ENGELS	
SWART								LD 1
WIT								
BRUIN								LD 2
								LD 3
16-JARIGES								
SEUNS				DOGTERS				
FISIEK GESTREMD		SEREBRAAL GESTREMD		FISIEK GESTREMD		SEREBRAAL GESTREMD		
AFRIKAANS	ENGELS	AFRIKAANS	ENGELS	AFRIKAANS	ENGELS	AFRIKAANS	ENGELS	
SWART								LD 4
WIT								LD 5
BRUIN								LD 6
								LD 7
17-JARIGES								
SEUNS				DOGTERS				
FISIEK GESTREMD		SEREBRAAL GESTREMD		FISIEK GESTREMD		SEREBRAAL GESTREMD		
AFRIKAANS	ENGELS	AFRIKAANS	ENGELS	AFRIKAANS	ENGELS	AFRIKAANS	ENGELS	
SWART								LD 8
WIT								LD 9
BRUIN								LD 7

Tabel 5.2: Leerder-deelnemers

Alle ander stappe van data-insameling is reeds in Hoofstuk 4 uiteengesit (Tabel 4.3; 4.4). Die navorser het egter ook die onderwyspraktyk in oorweging geneem by haar steekproefneming en daarom het sy leerders van die klasgroep en die vak waarvoor sy by die SS-skool verantwoordelik is, in die klasperiodes tot haar beskikking, vir die ondersoek gebruik (Grosser 2016b:267; Lombard 2016b:102; Liamputtong 2013:15; vgl. 4.6). Die steekproef was veelrassig en het leerder-deelnemers van die bruin, swart en wit populasies van Suid-Afrika en van albei geslagte ingesluit (vgl. 4.3). Daar was vier dogters en vyf seuns. Twee was Engels- en sewe was Afrikaanssprekend, maar al die leerder-deelnemers was Engels magtig. Daar was ses fisiek en drie serebraal gestremde leerder-deelnemers. Die uiteindelijke samestelling van die navorser se steekproef word in Tabel 5.2 uitgebeeld. Die samestelling van die groep ten opsigte van ouderdom, geslag en gestremdheid word in Tabel 5.3 uitgebeeld.

LEERDER-DEELNEMERS: INDELING VOLGENS OUDERDOM, GESLAG EN GESTREMDHEID		
15-JARIGE LEERDER-DEELNEMERS		
	SEUNS	DOGTERS
FISIEK GESTREMD	✓	✓
SEREBRAAL GESTREMD	✓	
16-JARIGE LEERDER-DEELNEMERS		
	SEUNS	DOGTERS
FISIEK GESTREMD	✓	✓
SEREBRAAL GESTREMD		✓
17-JARIGE LEERDER-DEELNEMERS		
	SEUNS	DOGTERS
FISIEK GESTREMD	✓	✓
SEREBRAAL GESTREMD	✓	

Tabel 5.3: Leerder-deelnemers: Indeling volgens ouderdom, geslag en gestremdheid

5.3 AANPASSINGS VIR LEERDER-DEELNEMERS SE SPESIALE ONDERWYSBEHOEFTE

In haar agtergrond tot die navorsingsprobleem het die navorser in Hoofstuk 1 (vgl. 1.1.3) verwys na die wêreldwye beweging wat hulle vir die erkenning van menseregte beywer het en ook beter voorsiening vir leerders met spesiale onderwysbehoefte bepleit en 'n werklikheid laat word het (Koch 2010:2; Johnston & Nahmad-Williams 2009:309; Landsberg & Gericke 2006:16-20; RSA 1996b:1). In Suid-Afrika maak die Grondwet van die RSA (108 van 1996), die Suid-Afrikaanse Skolewet 84 (1996) en meegaande beleidsdokumente sedert 1994 voorsiening vir aanpassings en/of insluitings wat moet plaasvind om voorsiening te maak vir, onder andere, die spesiale onderwysbehoefte van alle Suid-Afrikaanse leerders (Donald et al. 2014:18,337; vgl. 1.1.3.2; 1.1.3.3).

Met bogenoemde in gedagte en om te verseker dat al die leerder-deelnemers in die steekproef aan die navorsing kon deelneem, het die navorser tydens die voortoetse, nátoetse en/of intervensieprogram die volgende aanpassings vir haar deelnemers se spesiale onderwysbehoefte en gestremdhede gemaak:

- *Voorsiening vir leerderafwesigheid en ongereelde skoolbywoning as gevolg van mediese redes:* Sommige leerder-deelnemers was dikwels afwesig en het 'n ongereelde skoolbywoningsrekord gehad. Die navorser se lêerstudie het egter aangedui dat leerders met fisieke en/of serebrale gestremdhede dikwels ongereeld skool bywoon as gevolg van mediese redes wat verband hou met hulle gestremdhede. Sommige leerders het byvoorbeeld mediese probleme soos gereelde blaasinfeksies gehad, terwyl ander op 'n gereelde basis opvolgafsprake by mediese instansies, dokters of klinieke moes nakom. Hospitaalbehandelings en/of operasies was deel van hierdie leerder-deelnemers se leefwêreld. Die navorser het leerder-deelnemers se afwesighede geakkommodeer deur afwesige leerder-deelnemers individueel op te volg ten opsigte van voor- en nátoetse, asook hulle deelname aan die EOP-lesse.
- *Tydstoewysing volgens leerder-deelnemers se spesiale onderwysbehoefte:* Die navorser het meer belang gestel in betroubare resultate aan die einde van die navorsingstudie, as om so gou as moontlik die EOP-lesse (die intervensieprogram) te voltooi. Alhoewel die navorsingstudie afgebaken was vir 'n tydperk van 12 maande (of afgehandel kon word in 'n minimum van 20 intervensie-sessies) (vgl. 4.5), het die navorser by voorkeur verkies om 'n sensitiwiteit te toon vir die kwesbaarheid van die serebraal en fisiek gestremde leerder-deelnemers. Die navorser het vir hulle die geleentheid gebied om teen 'n gepaste tempo (volgens hulle spesiale onderwysbehoefte) aan die EOP deel te neem. Die empiriese studie is wel binne die vereiste 12 maande (vgl. 1.3) afgehandel.
- *'n Spesiaal aangepaste EOP maak voorsiening vir leerders se primêre en sekondêre gestremdheid/hede:* Die navorsingstudie het gefokus op die moontlike ontwikkeling van die EI (Figuur 2.2) van adolessente leerder-deelnemers met spesiale onderwysbehoefte, en aangesien die navorser verskeie ooreenkomste tussen die vyf kernbevoegdhede van die SEL-gebaseerde program, *Skills for Adolescence* (Lions Quest 2015a:8,9; vgl. 2.4.3) en Bar-On se konstruk (komponente en subkomponente) van EI geïdentifiseer het (Blair & Raver 2015:65; *Lions Quest: Programs* 2015:5; Weissberg et al. 2015:7; Bar-On 2006:23; Zins et al. 2004:7; Tabel 2.4), het sy voorkeur gegee aan geskikte aktiwiteite uit die SEL-program, *Skills for Adolescence* as grondslag vir haar EOP-lesse. Sommige van die leerder-deelnemers het egter ook 'n sekondêre gestremdheid/hede bykomend tot hulle primêre gestremdheid gehad (DoBE 2014; DoE 2005a:21; vgl. 1.2.4). Party het langer geneem om nuwe inligting te proses en/of daarop te reageer, ander het swak luistervaardighede, gebrekkige aandaggewing en/of hiperaktiwiteit-stoornis as sekondêre gestremdheid/hede gehad – alles faktore wat daartoe kon bydra dat hulle kennisverwerwing tydens blootstelling aan die EOP, onvolledig was. Met dit, en hulle primêre gestremdheid/hede in gedagte, het die navorser self 'n EOP

(Addendum 9) saamgestel met die doel dat dit bruikbaar en gepas sou wees vir adolessente leerders en terselfdertyd voorsiening sal maak vir hulle spesiale onderwysbehoefte. Die navorser het die hoeveelheid nuwe leerstof (konsepte, begrippe en kernbevoegdheid) per les beperk om vir die leerder-deelnemers se spesiale onderwysbehoefte voorsiening te maak.

- *Voorsiening vir leerder-deelnemers se leewêreld, spesiale behoeftes en die Suid-Afrikaanse konteks:* Die navorser se EOP was saamgestel met die doel om die effek van 'n EOP op die EI van adolessente leerders met spesiale onderwysbehoefte te ondersoek (vgl. 1.4.1; 5.2). Die 20 interaktiewe lesse (met duidelike en verduidelikende doelwitstellers, vaardighede, beginsels, inhoud, leerstof, aktiwiteite en hulpbronne) het elk uit vier verskillende fases bestaan, naamlik die ontdekkings-, verbindings-, inoefenings- en toepassingsfase. Vyf leerderwerkboeke (Werkboeke 1–5) is met elke leerder-deelnemer deurgewerk. Die navorser het die werkboeke betekenisvol en gepas gemaak deur voorkeur te gee aan die leerder-deelnemers se leewêreld met spesiale behoeftes. Dit het haar keuses van prente, stories en voorbeelde gerig en dit het die werkboeke interessant en relevant gemaak. Sy het ook deurentyd bewus gebly van die Suid-Afrikaanse konteks waarbinne die leerder-deelnemers leef en die nodige aanpassings daarvoor gemaak. Die lesse en leerderwerkboeke het voorsiening gemaak vir die leerder-deelnemers se primêre en sekondêre gestremdhede deur, onder andere, meer konkrete materiaal, semi-konkrete versterking en praktiese voorbeelde uit die Suid-Afrikaanse konteks saam met modellering en rolspel in die lesaanbiedings in te sluit.
- *Addisionele herhaling, hersiening en toepassing van konsepte, begrippe en kernbevoegdheid:* Na afloop van die 20 EOP-lesse en voltooiing van die vyf leerderwerkboeke, het die navorser 'n addisionele *Hersienings- en Toepassingsboek* saamgestel, want die leerder-deelnemers het, as gevolg van hulle spesiale onderwysbehoefte, meer herhalings benodig om konsepte, begrippe en kernbevoegdheid vas te lê.
- *Aanpassing van lesaanbiedings volgens leerder-deelnemers se fisiek-mediese vermoëns:* Die navorser het waargeneem dat die leerder-deelnemers (waarskynlik as gevolg van hulle gestremdhede) gou moeg geword het. Die primêre gestremdhede van die leerder-deelnemers het serebrale en fisieke gestremdhede (soos bv. spina bifida en spierdistrofie) ingesluit (vgl. 1.2.4). Die navorser het die lesaanbiedings van die EOP volgens leerderbehoefte aangepas, sodat een les byvoorbeeld onderverdeel en oor twee of meer periodes aangebied kon word. Hierdeur het sy haar leerder-deelnemers se fisiek-mediese toestande met agting bejeën en daarvoor voorsiening gemaak. Die navorser het spesifiek opgelet na deelnemers se werktempo's. Indien dit stadig was (of stadiger geword het), het die navorser verstaan dat die aktiwiteit baie energie van die deelnemer verg. Die navorser het dan deurentyd rusperiodes ingebou namate leerder-deelnemers dit benodig het.
- *Voorsiening vir verskillende werktempo's:* Tydens die voor- en nátoetse het die navorser genoeg tyd vir die leerder-deelnemers ingeruim, sodat elke leerder-deelnemer volgens sy/haar eie tempo kon

werk. Geen tydsbeperking is op die voor- en nátoetse of op die EOP-aktiwiteite geplaas nie. Hierdeur het die navorser die leerder-deelnemers se fisieke vermoëns en ander spesiale onderwysbehoefte gerespekteer en daarvoor voorsiening gemaak (Bar-On & Parker 2000:6; vgl. 4.6.2.3). Die navorser het wel toegesien dat elke voor- en nátoets in 'n enkele sessie afgehandel word. Die voor- en nátoetse (metafoor-onderhoud, EQ-i:YV en collage-aktiwiteit) is in ses individuele sessies per leerder-deelnemer afgehandel – drie sessies voor sy/haar deelname aan die EOP, en drie sessies ná sy/haar deelname aan die EOP.

- *Benutting van voorgestelde EQ-i:YV-aanpassings:* Die navorser het die aanpassings wat die EQ-i:YV toegelaat het vir die leerder-deelnemers se spesiale onderwysbehoefte benut (vgl. 4.6.2.3). Die navorser het die stellings van die EQ-i:YV-vraelys hardop en opeenvolgend volgens die voorgeskrewe instruksies aan elke individuele leerder-deelnemer voorgelees (Bar-On & Parker 2000:6). Hierdeur het die navorser onder andere voorkom dat leerder-deelnemers se (moontlike) probleme met stadige leesspoed, swak begrip en/of leesbegrip hulle EQ-i:YV-vraelys se resultate beïnvloed. Sy het leerder-deelnemers ook aangemoedig om aan te dui wanneer hulle 'n stelling nie verstaan nie. Die navorser was egter deurentyd baie bedag daarop dat sy nie bevooroordeel moes wees of leidende antwoorde op deelnemers se vrae moes gee nie (Bar-On & Parker 2000:6). Die navorser kon, en het, die EQ-i:YV-vraelys individueel met elke leerder-deelnemer afgeneem (Bar-On & Parker 2000:6,7). Alhoewel dit 'n redelike tydrowende proses was, kon die navorser hierdeur verseker dat alle (of darem die meeste) items beantwoord word: dit het die resultate meer akkuraat en betekenisvol gemaak (Bar-On & Parker 2000:7,8). Vanweë die deelnemers se serebrale en/of fisieke gestremdhede het die navorser al die leerder-deelnemers se aangeduide response op die toetsblad namens hulle omkring, om te verseker dat hulle fisieke inperkings nie sou lei tot onbeantwoorde items nie (Bar-On & Parker 2000:2; vgl. 4.6.2.3).
- *Addisionele voorsiening vir leerder-deelnemers tydens metafoor-onderhoud en collage-aktiwiteit:* Die navorser het die metafoor-onderhoud en collage-aktiwiteit individueel met elke leerder-deelnemer afgeneem, want dit het haar in staat gestel om die leerder-deelnemers deurentyd aan te moedig en te motiveer tot deelname. Sy het dus (in soverre dit vir haar moontlik was) toegesien dat leerder-deelnemers se deelname en toetsresultate nie deur hulle sekondêre gestremdhede (soos bv. gebrekkige motivering, onvolledige begrip vir die instruksies, swak aandaggewing en/of hiperaktiwiteit-stoornis) gekontamineer word nie (Bar-On & Parker 2000:6,7; vgl. 4.6.2.2; 4.6.2.4). Tydens die collage-aktiwiteit het die navorser leerder-deelnemers volgens hulle fisieke en spesiale onderwysbehoefte ondersteun (met knip-en-plakwerk) om te verseker dat fisieke onvermoëns nie die resultate negatief beïnvloed nie, maar elke leerder-deelnemer het sy/haar seleksies self gedoen en self die plasing van die prente op die bladsy aangedui (Addendum 11; vgl. 4.6.2.4).

5.4 DATA-INSAMELINGSINSTRUMENTE

Soos reeds in Hoofstuk 4 (vgl. 4.2; 4.4; 4.6.2) verduidelik is, het die navorser se veelmetodestrategie en ingebedde gemengde metode van data-insameling toegelaat dat 'n groter verskeidenheid kwalitatiewe van data-insamelingsinstrumente die kleiner kwantitatiewe komponent insluit (Joubert 2016:139; Nel & Jordaan 2016:384; Creswell 2014:227-230; Thomas & Coatwala 2012:71; Creswell & Plano Clarke 2011:62 - 72; Koch 2010:10; Onwuegbuzie & Collins 2007:282,292). Kwalitatiewe data is deur middel van die metafoor-onderhoud (Addendum 10) en collage-aktiwiteit (Addendum 11) ingesamel. Die navorser het haar interpretasie van die leerder-deelnemers se metafoor-projeksies en collage-prente tydens deelnemerhersiening op 'n sensitief aangepaste wyse aan hulle oorgedra, om haar interpretasies te bevestig. Onder leiding en toesig van die studieleier, het die navorser die metafoor-onderhoud en collage-aktiwiteit van elke leerder-deelnemer eers afsonderlik geanaliseer en daarna die analise van die voor- en nátoets met mekaar vergelyk om verdere betekenis aan die data te gee (vgl. 4.6.3; 4.7).

Die kwantitatiewe navorsingskomponent van die studie verwys na die gestandaardiseerde *Bar-On Emotional Quotient Inventory: Youth Version* (EQ-i:YV) tesame met die navorser se eie gestruktureerde vraelys. Soos uitgebeeld in Figuur 4.3, ondersteun die kwantitatiewe komponent die kwalitatiewe data, en daarom het die navorser die data wat sy uit die kwantitatiewe data-insamelingsinstrumente verkry het, nie net in isolasie geïnterpreteer nie, maar dit ook gebruik om die resultate van haar kwalitatief-gegenereerde data uit te brei en te verifieer (Creswell 2014:19; Bouwer 2007:12; vgl. 1.7.3.2; 4.6.2; 4.6.3).

Die onderstaande data-insamelingsinstrumente is in twee fases gebruik (Creswell 2014:226,227; Creswell & Plano Clark 2011:9; Tabelle 4.3 en 4.4; Figure 4.2 en 4.3).

5.4.1 Gestruktureerde vraelys

Die doel van die navorser se gestruktureerde vraelys was om vanuit die klasonderwyseres (in samewerking met ander opvoeders betrokke by die leerder-deelnemer) en die leerder-deelnemer se ouer inligting oor die leerder-deelnemer se EI te verkry voor en ná sy/haar deelname aan die EOP (vgl. 4.6.2.1). Die navorser het dié inligting vir elke leerder-deelnemer getabuleer en onderskeidelik gebruik vir sifting, as basislyninligting en vir meting (Tabelle 4.3; 4.4; vgl. 4.6.2.1). Tydens die tabulering van die voortoetsresultate het die navorser aangedui watter komponente en/of subkomponente van EI by elke leerder-deelnemer *hoog, laag, redelik hoog of redelik laag* was. Dit het haar in staat gestel om tydens die analise van die nátoetsresultate gevolgtrekkings te maak oor watter komponente en/of subkomponente van EI by elke leerder-deelnemer kon verbeter, reeds verbeter het óf verswak het. Soos die navorser reeds in afdeling 5.2 verduidelik het, was 'n diepgaande begrip oor die fenomeen belangrik om die doelstellings van die studie te kon bereik.

Die navorser het reeds in Hoofstuk 4 (vgl. 4.6.2.1) gedetailleerde inligting verskaf oor die samestelling en gebruik van haar kwantitatiewe, gestruktureerde vraelys met 'n 4-punt-respons-skaal en 'n *Likert-styl* keuseformaat wat saamgestel was volgens Bar-On se vyf saamgestelde komponente en 15 subkomponente van EI (Chapin 2015:26; Doe et al. 2015:106; Morehouse 2007:301; Bar-On 2006:23; Mayer et al. 2000:402; Tabel 4.5; Figuur 2.2; vgl. 1.2.3; 2.3.3). Die vraelys het die volgende vlakke van EI aangedui:

“Altyd/meestal waar”:	<i>Hoë vlakke</i> van EI
“Dikwels waar”:	<i>Redelik hoë vlakke</i> van EI
“Min waar”:	<i>Redelik lae vlakke</i> van EI
“Baie min/nooit waar nie”:	<i>Lae vlakke</i> van EI

Op 'n skaal van 1 tot 4, het “altyd/meestal waar” dus op 'n *hoë* EI gedui, terwyl “baie min/nooit waar nie” 'n *lae* EI aangedui het.

5.4.2 Metafoor-onderhoud

Die metafoor-onderhoud is as 'n kwalitatiewe projeksie-aktiwiteit gebruik om inligting oor elke leerder-deelnemer se EI (vanuit sy/haar perspektief) voor en na deelname aan die EOP te verkry. Die eienskappe wat die leerder-deelnemer aan die dier (wat hy/sy gekies het), toegeken het, is kwalitatief geanaliseer, deur die kenmerkende eienskappe en simboliese betekenis te ondersoek (Marais 2012:56; Mercer 2011:2,3; Legowski & Brownlee 2001:27). Die navorser het 'n oudio-opname van elke metafoor-onderhoud gemaak en dit skriftelik verbatim as 'n metafoor-transkripsie (Addendum 10) aan die leser beskikbaar gestel (vgl. 4.6.2; 4.6.2.2).

5.4.3 Collage-aktiwiteit

Die collage-aktiwiteit is as 'n kwalitatiewe projeksie-aktiwiteit gebruik om inligting oor elke leerder-deelnemer se EI voor en na sy/haar deelname aan die EOP te verkry. Elke leerder-deelnemer se collage-prente word later in hierdie hoofstuk in figure voorgestel. Hierdie projeksie-tegniek het verdere toegang tot die leerder-deelnemer se innerlike wêreld gebied (Du Toit & Jacobs, soos aangehaal in Breytenbach 2009:10). Meer inligting oor collage-aktiwiteit is reeds in Hoofstuk 4, paragraaf 4.6.2.4 aan die leser gebied. Collage-prente is ingeskandeer en as Addendum 11 aangeheg.

5.4.4 Bar-On EQ-i:YV

Die navorser het reeds in Hoofstuk 4 (vgl. 4.6.2.3) die psigometriese aspekte, hoofkenmerke, interne betroubaarheid en geskiktheid van die vollengte, gestandaardiseerde EQ-i:YV vir hierdie studie verduidelik. Sy het die riglyne vir die administrasie, nasien en analise van die EQ-i:YV-vraelys wat Bar-On en Parker (2000:5-23) voorsien het, noukeurig nagevolg (Bar-On & Parker 2000:5-23). Die navorser het egter in

gedagte gehou dat die Bar-On EQ-i:YV-tellings onderhewig is aan verskeie moontlike vooroordele (Bar-On & Parker 2000:17-19). Voordat leerder-deelnemers se EQ-i:YV-toetsresultate geïnterpreteer kon word, was dit noodsaaklik om spesifieke faktore wat 'n negatiewe uitwerking op die geldigheid en betroubaarheid van die resultate kon hê, in erns te oorweeg om vas te stel of leerder-deelnemers se Bar-On EQ-i:YV-resultate wel 'n geldige en betroubare voorstelling van hulle werklike emosionele en sosiale funksionering was (Bar-On & Parker 2000:18-20). Daarom is die volgende werkswyse en prosedures volgens Bar-On en Parker se riglyne met alle leerder-deelnemers tydens beide die voor- en nátoets gevolg (Bar-On & Parker 2000:17-19; vgl. 4.6.2.3):

- Die navorser het elke leerder-deelnemer individueel by die toetslokaal verwelkom en seker gemaak dat hy/sy gesond, gemaklik en ontspanne was (Bar-On & Parker 2000:19). Die toetslokaal was rolstoelvriendelik, ordelik en steuringsvry en die navorser was deurentyd teenwoordig (Bar-On & Parker 2000:6). Die Bar-On EQ-i:YV is in 'n enkele sessie met elke leerder-deelnemer afgehandel.
- Alle leerder-deelnemers is vooraf oor anonimiteit (dat hulle name nie bekend gemaak sal word nie) en die vertroulike hantering van hulle antwoorde gerusgestel (Bar-On & Parker 2000:5). Die navorser was egter vertrouwd met elke deelnemer se identiteit en daarom moet *anonimiteit* nie met anonieme navorsing verwar word nie.
- Eenvormige afneempresedures is met alle leerder-deelnemers volgens die voorgeskrewe instruksies, soos uiteengesit deur Bar-On en Parker (2000:6), gedoen.
- Om die moontlikheid van “geveinsd goed” (“faking good”) teen te werk (om dus verdagte hoë response te probeer voorkom), het die navorser elke leerder-deelnemer voor beide die voor- en nátoets herinner aan die doel van die vraelys, dat daar nie “regte” of “verkeerde” antwoorde is nie en aan die vertroulike wyse waarop hulle antwoorde hanteer sal word (Bar-On & Parker 2000:5,6,17).
- Die navorser het opgelet na die volgende faktore wat toetsresultate kon beïnvloed: die leerder-deelnemer se motivering, belangstelling en samewerking asook sy/haar begrip vir die stellings/woorde. Indien 'n leerder-deelnemer navraag gedoen het oor spesifieke stellings/woorde, het die navorser, soos Bar-On en Parker aanbeveel (2000:6), 'n baie eenvoudige verduideliking van die betrokke woord gegee, sonder om leidende inligting te verskaf.
- Die navorser het ook boekgehou van die totale tydsduur vir die administrasie van die EQ-i:YV per leerder-deelnemer en sy het dit tydens haar uiteindelijke interpretasie vermeld.

Die navorser het die leerder-deelnemers se response met die EQ-i:YV kwantitatief teen norme gemeet (Tabelle 4.3; 4.4). Sy het Bar-On en Parker (2000:17-23) se instruksies gevolg om haar kwantitatiewe data (soos verkry uit die EQ-i:YV) volgens die voorgeskrewe numeriese en statistiese prosedures te ontleed en gevolgtrekkings daaroor te maak (Bar-On & Parker 2000:17-23). Die korrigerende faktor was nie van

toepassing nie, aangesien die navorser met adolessente leerder-deelnemers (en nie met baie jong kinders nie) gewerk het (Bar-On & Parker 2000:1).

5.4.4.1 Item-analise

'n Item-analise van leerder-deelnemers se Bar-On EQ-i:YV-skaaltellings verskaf later in hierdie hoofstuk meer gedetailleerde inligting oor die leerder-deelnemers se EI.

- Die intrapersoonlike skaal gee aan die navorser 'n aanduiding of die leerder-deelnemers hulle eie emosies verstaan en of hulle oor die vermoë beskik om hulle eie emosies en behoeftes uit te druk en aan ander kan kommunikeer.
- Die interpersoonlike skaal gee aan die navorser 'n aanduiding of die leerder-deelnemers bevredigende interpersoonlike verhoudinge handhaaf en of hulle goeie luisteraars is wat moontlik die gevoelens van ander kan verstaan en waardeer.
- Die stresbestuur-skaal gee aan die navorser 'n aanduiding daarvan of leerder-deelnemers oor die algemeen in die alledaagse lewe (ten spyte van spanningsdruk) kalm kan bly en met hulle werk kan voortgaan. Die stresbestuur-skaal gee ook aan die navorser 'n aanduiding oor leerder-deelnemers se impulsbeheer en oor hulle vermoëns om in spanningsvolle tye (sonder emosionele uitbarstings) in beheer te kan bly.
- Die aanpasbaarheid-skaal gee aan die navorser inligting oor leerder-deelnemers se vermoëns om alledaagse probleme op positiewe maniere te hanteer, hulle vermoëns om buigsaam en realisties te wees, en dui ook aan of hulle verandering effektief kan bestuur.
- Die algemene gemoed-skaal gee aan die navorser 'n aanduiding oor leerder-deelnemers se gemoedstoestand. Leerder-deelnemers met hoë skaaltellings ten opsigte van die algemene gemoed-skaal, is gewoonlike individue met 'n positiewe ingesteldheid teenoor die lewe, optimisties (eerder as pessimisties), en dit is gewoonlik vir ander mense lekker om tyd saam met hulle te spandeer.

5.4.4.2 Standaardtellings

Soos reeds in Hoofstuk 4 verduidelik is (vgl. 4.6.2.3) het die navorser die MHS *Quikscore*-vorm met al die leerder-deelnemers gebruik. Die omskakeling van roupunte (per skaal) na standaardtellings (z-tellings) geskied outomaties op die MHS *QuickScore*-vorm, sodat die toetsafnemer, onder andere, leerder-deelnemers se voor- en nátoetstellings direk met mekaar kan vergelyk. So 'n vergelyking is slegs moontlik as die routellings omgeskakel word na standaardtellings, aangesien die getal items per skaal verskil.

BAR-ON EN PARKER SE RIGLYNE VIR DIE INTERPRETASIE VAN STANDAARDTELLINGS	
OMVANG	RIGLYNE
130+	Merkbaar hoog – atipiese goed ontwikkelde emosionele en sosiale kapasiteit
120 - 129	Baie hoog – uifers goed ontwikkelde emosionele en sosiale kapasiteit
110 - 119	Hoog – goed ontwikkelde emosionele en sosiale kapasiteit
90 - 109	Gemiddeld – voldoende emosionele en sosiale vermoëns
80 - 89	Laag – ondergemiddelde emosionele en sosiale vermoëns, met ruimte vir verbetering
70 - 79	Baie laag – baie ondergemiddelde emosionele en sosiale vermoëns, met aansienlike ruimte vir verbetering
Onder 70	Merkbaar laag – atipiese gebrekkige emosionele en sosiale kapasiteit

Tabel 5.4: Bar-On en Parker (2000:18) se riglyne vir die interpretasie van standaardtellings

Bar-on en Parker (2000:18) se riglyne vir die interpretasie van standaardtellings word in Tabel 5.4 uiteengesit. Standaardtellings vir die Bar-On EQ-i:YV het 'n gemiddeld van 100 en 'n standaardafwyking van 15. Die afsnypte van die kategorieë moet met omsigtigheid geïnterpreteer word, aangesien Bar-on en Parker (2000:18) nie 'n betekenisvolle verskil tussen byvoorbeeld standaardtellings van 119 en 120 sien nie. Standaardtellings word later in hierdie hoofstuk vir elke leerder-deelnemer in bepaalde kleure weergegee. Rooi dui op tellings wat *hoog* of *baie hoog* is. Die onderstreepte rooi tellings dui op *merkbaar hoë*, atipiese goed ontwikkelde emosionele en sosiale kapasiteite. Groen dui aan dat die tellings *gemiddeld* is, terwyl blou aandui dat tellings *laag* of *baie laag* is. Onderstreepte blou tellings dui op *merkbaar lae*, atipiese, gebrekkige emosionele en sosiale kapasiteite.

5.4.4.3 Totale EI-telling

Soos reeds in Hoofstuk 4 (vgl. 4.6.2.3) verduidelik is, het die navorser alle leerder-deelnemers se totale EI-tellings bereken deur die voorgeskrewe instruksies te volg (Bar-On & Parker 2000:5,8). Bar-On en Parker (2000:18,19) dui aan dat hoër standaardtellings hoër vlakke van EI verteenwoordig (Tabel 5.4).

5.4.4.4 Positiewe indruk-skaal

Twee basiese tipes verdagte response is geveinsd goed en geveinsd sleg. Uifers lae skaaltellings kan altyd as verdag beskou word, veral standaardtellings wat onder 70 is, want dit kan daarop dui dat leerder-deelnemers poog om hulleself in 'n negatiewe lig aan te bied. Andersyds kan leerder-deelnemers ook geneig wees om hulle vaardighede en vermoëns te oorskat en 'n oordrewe positiewe indruk van hulleself weer te gee óf hulle kan hulle negatiewe eienskappe onderbeklemtoon (vgl. 4.6.2.3). Soos reeds verduidelik is, het

die navorser voor beide die voor- en nátoets die nodige inligting (volgens Bar-On en Parker [2000:5,6,17] se instruksies) aan die leerder-deelnemers deurgegee om verdagte hoë response by die leerder-deelnemers te probeer voorkom. 'n Positiewe indruk-skaal het afwykings bo die gemiddelde (>130) geïdentifiseer wat 'n sterk aanwyser van oordrewe positiewe response was.

5.4.4.5 Empiriese persentiepunt

Empiriese persentiele is gebaseer op werklike frekwensietellings uit data verkry van elke bepaalde normatiewe steekproef. Soos reeds in Hoofstuk 4 verduidelik is, het die normatiewe basis van die Bar-On EQ-i:YV 'n geskikte normatiewe steekproef verteenwoordig (Bar-On & Parker 2000:17; Tabel 4.6; vgl. 4.6.2.3). Vir verhoogde akkuraatheid het Bar-On en Parker al die tabelle volgens die verkorte óf die vollengte weergawe van die EQ-i:YV (Bar-On & Parker 2004:*Product Overview*), geslag en ouderdom, opgestel (Bar-On & Parker 2000:58-77). Die navorser het die totale EI-skaal se roupunt van elke leerder-deelnemer na 'n persentiepunt omgeskakel deur die toepaslike tabel volgens geslag en ouderdomsgroep te gebruik (Bar-On & Parker 2000:77). Dit het die navorser in staat gestel om te bepaal of die leerder-deelnemer se totale EI laer/gelyk aan/hoër was as die skaalpunt van sy/haar bepaalde normatiewe groep (Bar-On & Parker 2000:17,18,57,77).

5.4.4.6 Teenstrydigheidsindeks

Die teenstrydigheidsindeks het 'n goeie aanduiding van inkonsekwente response gebied. Die navorser het elke leerder-deelnemer se teenstrydigheidsindeks bereken deur die omringde response vir die 20 genoteerde items onderaan die *QuickScore*-vorm te skryf en daarna die absolute verskille te bereken vir elk van die 10 pare getalle (Bar-On & Parker 2000:8,18; vgl. 4.6.2.3). Daarna het sy die 10 absolute verskiltellings bymekaargevoeg om die teenstrydigheidsindeks-routelling te kry. Tellings van 10 of meer op die teenstrydigheidsindeks kon dui op aansienlike teenstrydighede in die manier waarop 'n leerder-deelnemer op soortgelyk bewoorde items gereageer het. Hy/sy kon die instruksie verkeerd verstaan het of dalk blindelings en op goeie geluk af gereageer het, maar dit het beteken dat die resultate met omsigtigheid geïnterpreteer moes word.

5.5 LEERDER-DEELNEMER 1 (LD 1)

5.5.1 Agtergrondinligting: LD 1

LD 1 is 'n 15-jarige seun en 'n rolstoelgebruiker: 'n serebraal gestremde, spastiese dipleeg. Voordat hy by die SS-skool toegelaat is, was hy eers in 'n sentrum vir leerders met kognitiewe inperkinge. Hy is eers as 9-jarige na die SS-skool verwys en toegelaat. Hy is sedertdien 'n koshuisinwoner en gaan net oor naweke na sy ouerhuis toe. Sy ouerhuis (sy biologiese vader is intussen oorlede) blyk disfunksioneel te wees. LD 1 rapporteer alkoholmisbruik deur sy moeder en hoe hy na homself moet omsien op sulke dae. Hy slaap dan

op 'n bank (en nie in 'n bed nie) in hulle huis. Die SS-skool se maatskaplike werker hanteer hierdie ongewenste situasie met die hoop dat LD 1 se omstandighede tuis moontlik verbeter kan word.

LD 1 se huistaal is inheems, en sy taal van leer en onderrig by die SS-skool is Engels. Hy ontvang sedert sy toelating weekliks individuele fisioterapie en spraakterapie in groepsverband. Arbeidsterapie bevorder onafhanklikheid (in die mate waartoe dit vir hom moontlik is). Tydens LD 1 se toelatingsassessering noem die spraak- en taalterapeut in die toetssituasie LD 1 se irrelevante verbalisering (deurspek met clichés en herhalende woorde wat volgens haar opinie televisie-verwant is). Dit sluit aan by die navorser se eie observasie. Sy ervaar LD 1 as 'n seun wat verskillend repondeer tydens die EOP as tydens die voor- en nátoetse. Tydens die EOP was hy spontaan, en het hy relevante response gegee (hy het wel baie vinnig en hard gepraat, maar nie aanhoudend geverbaliseer nie), maar sodra hy in 'n toetssituasie kom, ontwyk hy vroeë deur irrelevante, meestal herhalende woorde/frases, vertellings oor TV-karakters/sangers, ensovoorts. Dit kom vir die navorser voor of hy angstig raak en dan vermydingsgedrag gebruik om die druk van die toetssituasie te vermy.

LD 1 is steeds matig afeibaar, maar hy het spontaan aan die EOP deelgeneem, aangedui dat hy veilig en geliefd voel in sy klas, maar dat hy baie skaam is en angstig raak tussen vreemde mense (“... I worry about a lot of people new around me ...”) (Figuur 5.2). Hy dui aan dat hy van sy klasmaats hou en hy het dikwels sy misnoeë daarmee te kenne gegee dat sy skoolloopbaan iewers in die toekoms moet eindig. Hy was in tranes toe hy dit met die navorser bespreek het. Sy klasonderwyseres het dieselfde ervaring gehad.

5.5.2 Gestruktureerde vraelys: LD 1

Die gestruktureerde vraelys is reeds in afdeling 5.4.1 bespreek. In Tabel 5.5 verskaf die navorser inligting oor LD 1 se EI wat sy uit die voor- en nátoets- gestruktureerde vraelys verkry het vanuit die ouer en klasonderwyseres (in samewerking met ander opvoeders betrokke by LD 1) se perspektiewe.

Ten spyte van herhaalde versoeke deur die navorser, het LD 1 se ouer ongelukkig nie die nátoets-vraelys teruggestuur skool toe nie. Die navorser moes gevolglik steun op die inligting wat sy uit die klasonderwyseres en ander opvoeders se gesamentlike vraelys bekom het. Die navorser het ook die betroubaarheid van die ouer se voortoets-vraelys bevraagteken, aangesien LD 1 se ouer by drie komponente van EI alle subkomponente as *baie hoog* gemerk het. Dié komponente is: aanpassingsvermoë en die bestuur van verandering, interpersoonlike verhoudings en sosiale bewussyn asook intrapersoonlike vermoëns, selfuitdrukking en emosionele selfbewussyn.

GESTRUKTUREERDE VRAELYS: LD 1

KOMPONENTE VAN EI	VOORTOETS		NÁTOETS	
	KLASONDERWYSERES IN SAMEWERKING MET ANDER OPVOEDERS	OUER	KLASONDERWYSERES IN SAMEWERKING MET ANDER OPVOEDERS	OUER
SELMOTIVERINGS-ASPEKTE EN ALGEMENE GEMOEDSTOESTAND	Ses <i>redelik hoë</i> en twee <i>redelik lae</i> vlakke van EI	Meestal <i>hoë vlakke</i> van EI (een item is egter <i>redelik laag</i>)	Ewe veel <i>hoë</i> en <i>redelik hoë</i> vlakke van EI	
PERSONLIKE EI LAAGTEPUNTE:	*Doelwitstelling/-bereiking, verantwoordelikeidsin	*Selftevredenheid	SUBKOMPONENTE VAN EI WAT VERBETER HET:	
SUBKOMPONENTE VAN EI WAT VERSWAK HET: Geen			Doelwitstelling/-bereiking, selfmotivering, selfwerkzaamheid, verantwoordelikeidsin	
AANPASSINGSVERMOË EN DIE BESTUUR VAN VERANDERING	Drie <i>redelik hoë</i> en drie <i>redelik lae</i> vlakke van EI	Hoë vlakke van EI	Meestal <i>redelik hoë</i> vlakke van EI (een item is egter <i>hoog</i>)	
PERSONLIKE EI LAAGTEPUNTE:	*Veerkragtigheid, hantering/verwerking van emosie-belaaide inligting/gebeure, konflikthantering/-oplossing	Geen	SUBKOMPONENTE VAN EI WAT VERBETER HET:	
SUBKOMPONENTE VAN EI WAT VERSWAK HET: Geen			Veerkragtigheid, hantering/verwerking van emosie-belaaide inligting/gebeure, konflikthantering/-oplossing	
BESTUUR EN BEHEER VAN SPANNINGSDRUK	Drie items het <i>redelik hoë</i> vlakke van EI (drie items is egter <i>redelik laag</i>)	Twee <i>hoë</i> , drie <i>redelik lae</i> en een <i>lae</i> vlak van EI	Meestal <i>redelik hoë</i> vlakke van EI (maar twee items het <i>hoë vlakke</i> van EI)	
PERSONLIKE EI LAAGTEPUNTE:	*Om kalm te bly in spanningsvolle situasies, impulsbeheer, woedebeheer	*Om kalm te bly in spanningsvolle situasies	SUBKOMPONENTE VAN EI WAT VERBETER HET:	
SUBKOMPONENTE VAN EI WAT VERSWAK HET: Geen			Om kalm te bly in spanningsvolle situasies, impulsbeheer, beurt afwag, woedebeheer, beheer, behoefte aan onmiddellike bevrediging	
INTERPERSOONLIKE VERHOUDINGE EN SOSIALE BEWUSSYN	9 <i>Redelik hoë</i> en vyf <i>redelik lae</i> vlakke van EI	Hoë vlakke van EI	Meestal (8) <i>hoë</i> vlakke van EI (6 items het egter <i>redelik hoog</i> gemeet)	
PERSONLIKE EI LAAGTEPUNTE:	*Bewus van ander se emosies, sosiale vaardighede, oplos van interpersoonlike probleme, interpersoonlike verhoudinge, begrip vir ander se inperkinge	Geen	SUBKOMPONENTE VAN EI WAT VERBETER HET:	
SUBKOMPONENTE VAN EI WAT VERSWAK HET: Geen			Bewus van en begrip vir ander se emosies, empatiese hantering van ander se emosies, toon respek vir ander, sosiale vaardighede, sosiale verantwoordelikeid, goedhartig/hulpvaardig, oplos van interpersoonlike probleme, interpersoonlike verhoudinge, begrip vir ander se inperkinge	
INTRAPERSOONLIKE VERMOËNS EN EMOSIONELE SELFBEWUSSYN	11 <i>Redelik hoë</i> en vyf <i>redelik lae</i> vlakke van EI	Hoë vlakke van EI	Meestal (13) <i>redelik hoë</i> vlakke van EI (drie items was egter <i>hoog</i>)	
PERSONLIKE EI LAAGTEPUNTE:	*Begrip vir eie emosies (emosionele selfkennis), emosionele kommunikasie, selfaanvaarding, selfverwesenliking/selfontwikkeling, selfgating	Geen	SUBKOMPONENTE VAN EI WAT VERBETER HET:	
SUBKOMPONENTE VAN EI WAT VERSWAK HET: Geen			Begrip vir eie emosies (emosionele selfkennis), emosionele kommunikasie, selfaanvaarding, emosionele onafhanklikeid, selfgeldend sonder konflik, selfverwesenliking/selfontwikkeling, selfgating, kennis oor eie inperkinge	

Soos reeds by 5.5.2 verduidelik is, het die navorsers gesteen op die inligting wat sy uit die klasonderwyseres en ander opvoeders se voor- en nátoets-vraelys bekom het, aangesien sy die betroubaarheid van die ouer se voortoets-vraelys betwyfel het én omdat die ouer nie die nátoets-vraelys voltooi en teruggestuur het skool toe nie.

Integrasie van LD 1 se voor- en nátoetsresultate:

- Volgens LD 1 se voortoetsresultate (vanuit die klasonderwyseres en ander opvoeders se perspektief) was sy EI voor die aanvang van die EOP meestal *redelik hoog*, maar daar was 18 EI-subkomponente wat volgens hulle oordeel *redelik laag* was. Spesifieke subkomponente van EI (*) is deur middel van die voortoetsresultate (van beide die ouer asook die klasonderwyseres en ander opvoeders) aangedui as LD 1 se persoonlike laagtepunte.
- Geen komponente of subkomponente van EI het volgens hulle onderskeie oordele verswak ná LD 1 se deelname aan die EOP nie.
- Spesifieke komponente en subkomponente van EI waarin LD 1 volgens die klasonderwyseres en ander opvoeders se gesamentlike oordeel (soos aangedui in LD 1 se nátoetsresultate) verbeter het ná LD 1 se deelname aan die EOP, is soos volg:
 - ✓ **Selfmotiveringsaspekte en algemene gemoedstoestand:** Doelwitstelling/-bereiking, selfmotivering, verantwoordelikeidsin, selfwerkzaamheid
 - ✓ **Aanpassingsvermoë en die bestuur van verandering:** Veerkragtigheid, hantering/verwerking van emosie-belaaide inligting/gebeure, konflikthantering/-oplossing.
 - ✓ **Bestuur en beheer van spanningsdruk:** Om kalm te bly in spanningsvolle situasies, impulsbeheer, beurt afwag, woedebeheer, beheer oor sy behoefte aan onmiddellike bevrediging
 - ✓ **Interpersoonlike verhoudinge en sosiale bewussyn:** Bewus van, begrip vir en die empatiese hantering van ander se emosies, respek vir ander, sosiale vaardighede en sosiale verantwoordelikeid, goedhartig/hulpvaardig, interpersoonlike verhoudinge en die oplos van interpersoonlike probleme, begrip vir ander se inperkinge
 - ✓ **Intrapersoonlike vermoëns en emosionele selfbewussyn:** Begrip vir eie emosies (emosionele selfkennis), emosionele kommunikasie, selfaanvaarding, emosionele onafhanklikeid, selfgelding sonder konflik, selfverwesenliking/selfontwikkeling, selfgating, kennis oor eie inperkinge

LD 1 se voortoetsresultate (vanuit die klasonderwyseres, ander opvoeders en LD 1 se ouer se perspektief) ten opsigte van die beheer en bestuur van spanningsdruk, word ondersteun deur LD 1 se eie woorde in Werkboek 1 (aan die begin van die EOP): "I struggle with anger I struggle a relationship with my mother a bit I struggle with patience I struggle with making up my bed." (sic)

Gevolgtrekking: Soos bo uiteengesit, dui die gestruktureerde vraelys se nátoetsresultate (vanuit die klasonderwyseres en ander opvoeders se perspektief) aan dat vyf komponente en heelwat subkomponente van EI by LD 1 verbeter het na sy deelname aan die EOP.

Tabel 5.5: Gestruktureerde vraelys: LD 1

5.5.3 Metafoor-onderhoud: LD 1 (Addendum 10)

Die metafoor-onderhoud is reeds in afdeling 5.4.2 bespreek. In Tabel 5.6 verskaf die navorser inligting oor LD 1 se EI wat sy uit die voor- en nátoets se metafoor-onderhoud verkry het.

LD 1: METAFOOR-ONDERHOUD (VOOR- EN NÁTOETS)

Metafoor-onderhoud: voortoets

Op die navorser se navraag tydens die metafoor-onderhoud (voortoets) gebruik LD 1 'n K9-hond as metafoor. Hy verduidelik dat die hond baie mooi is, mense kan beskerm en saam met die polisie werk. Die hond is slim en kan gevaarlike dinge uitwys. Die hond het kontrole oor die frisbee en sal, volgens LD 1, diewe agterna sit en plattrak, want hy is baie goed opgelei.

Integrasie van LD 1 se voor- en nátoets- metafoor-onderhoud:

Die K9-metafoor verbeeld dinamiese kwaliteite of vermoëns waaroor die deelnemer beskik of wil beskik. Die deelnemer wil waarskynlik graag 'n gespesialiseerde rol wat goeie opleiding vereis, in die gemeenskap vul. Terselfdertyd is daar 'n behoefte aan beskerming, nie net ten opsigte van die rol wat die deelnemer wil vertolk nie, maar ook 'n behoefte om iewers te behoort en beskerm te word net soos wat die hondehanteerder sy snuffelhond goed versorg. Dit kan verband hou met sy onstabiele enkelouer-gesin wat ook in sy bekendstelling van homself aan die begin van die opname genoem word. Die tema tussen reg en verkeerd (misdaad teenoor geregtigheid) herhaal telkens, selfs ook in sy bekendstelling van homself. Algemene misdaad en geweld in Suid-Afrika waarteen hy as rolstoelgebruiker weerloos is, kan dalk ook 'n rol speel. Die verwysings na intelligensie kan moontlik met sy vorige skool (vgl. 5.5.1) verband hou toe hy as 'n leerder met kognitiewe inperkinge onderrig is, terwyl hy homself nie as kognitief ingeperk beskou nie – dit word ook deur sy wye algemene kennis oor vermaaklikheidssterre tydens die collage-aktiwiteit bevestig.

Die swart luiperd verbeeld kragtigheid. By wyse van hierdie metafoor projekteer die deelnemer die volgende eienskappe wat hy na afloop van die EOP met homself vereenselwig of wil vereenselwig: intelligensie, selfversorging (die luiperd jag vir kos), deursettingsvermoë, vriendelikheid, sagtheid, selfgelding, versigtigheid en die vermoë om aggressie te beheer. Soos reeds in vorige hoofstukke verduidelik is (vgl. 1.2.6; 2.4.3; 4.9.2) en as lesaanbiedings en leerderaktiwiteite volledig in Addendum 9 uiteengesit is, is die navorser se EOP gegrond in SEL-kernbevoegdhede (*Lions Quest* 2015a:8,9) wat ooreenstem met komponente en subkomponente van EI, en gevolglik maak die navorser die afleiding dat dit moontlik is dat die EOP positief kon bydra tot die verbetering van EI-eienskappe (soos geprojekteer tydens die nátoets-metafoor). LD 1 se opinie oor 'n swart luiperd wat "homself" moet wees ("it's not about who's the cleverest. It's about who the black panther is.") word tydens die EOP herhaal wanneer LD 1 in Werkboek 1 (Figuur 5.2) skryf: "Just always be your self." (sic)

Intense emosionaliteit is reeds tydens sy bekendstelling aan die begin van die voortoets-metafoor genoem en word nou weer herhaal. Dit lyk asof hy homself aanvaar vir wie en wat hy is.

Tabel 5.6: LD 1: Metafoor-onderhoud (voor- en nátoets)

5.5.4 Collage-aktiwiteit: LD 1 (Addendum 11)

Collage-aktiwiteit is reeds in afdeling 5.4.3 bespreek. In Figuur 5.1 verskaf die navorser inligting oor LD 1 se EI wat sy uit die collage-prent (voor- en nátoets) verkry het.

LD 1: COLLAGE-AKTIWITEIT (VOOR- EN NÁTOETS)



Collage-aktiwiteit: voortoets

LD 1 se aanhoudende verbalisering tydens die voortoets was vir die navorser opvallend (hy verbaliseer sy behae in "smart", "fancy cars" en "inspiring people"), maar volgens Elkind (1998) en ander navorsers kan dit in verband gebring word met tipiese adolessente egosentrisiteit (vgl. 3.2.3.4).

Collage-aktiwiteit: nátoets

LD 1 se aanhoudende verbalisering en die deurgae van feitelike inligting gaan onverpoosd voort tydens die nátoets. Daar is weer verwysing na persone en dinge wat hom inspireer. Dit sluit weer die begrip "intelligent" in.

Integrasie van LD 1 se voor- en nátoets- collage-aktiwiteit:

Tydens die voortoets- collage-aktiwiteit was die leerder-deelnemer duidelik in sy element; hy het sy kennis met oorgawe ten toon gestel en die navorser by sy leefwêreld probeer betrek deur die name van die sterre neer te skryf. **Hy het 'n groot behoefte om gehoor te word**. Alhoewel die sterbelaaide wêreld tipies met adolessente vereenselwig kan word, wys dit ook op die eensydigheid van sy bestaan en hoeveel ure hy homself passief (waarskynlik vanweë sy gestremheid) moet besig hou. **Dit kan dalk betekenisvol wees dat een van die sterre bokant mishandeling (in die vorm van aanranding) kon uitstyg.**

- Die natoets- collage-aktiwiteit dui nie op enige verandering na afloop van die EOP nie.

Figuur 5.1: LD 1: Collage-aktiwiteit (voor- en nátoets)

5.5.5 Bar-On EQ-i:YV: LD 1

Die navorser se lêerstudie is eers na afloop van die empiriese studie en nátoetse gedoen. By terugskouing het die navorser dit as 'n beperking van die studie beoordeel, aangesien 'n Maandag (dit was die dag waarop LD 1 se EQ-i:YV-nátoets gedoen is) volgens inligting bekom uit die lêerstudie waarskynlik 'n swak keuse was in die lig van sy huislike omstandighede (soos reeds in afdeling 5.5.1 verduidelik is). Die navorser let dan ook tydens die afneem van die nátoets EQ-i:YV-vraelys op dat LD 1 moeg lyk – hy gaap dikwels en op 'n sekere tydstop raak hy ook emosioneel (tranerig). Die navorser hou dit in gedagte by haar interpretasie van LD 1 se EQ-i:YV-resultate, want dit mag die resultate minder akkuraat en betroubaar maak.

5.5.5.1 Item-analise

Item-analise is reeds in afdeling 5.4.4.1 bespreek. LD 1 se item-analise word in Tabel 5.7 uiteengesit.

BAR-ON EQ-i:YV-VRAELYS: ITEM-ANALISE (LD 1)		
INTRA- EN INTERPERSOONLIKE SKAAL, STRESBESTUUR-, AANPASBAARHEID- EN ALGEMENE GEMOED-SKAAL		
KOMPONENTE EN SUBKOMPONENTE VAN EI	VOOR- EN NÁTOETSTELLINGS	ITEM-ANALISE VAN SKAALTELLINGS: BAR-ON EN PARKER (Bar-On & Parker 2000:18,19)
A INTRAPERSONLIKE SKAAL	VOORTOETS: 96 (Gemiddeld) NÁTOETS: 79 (Baie laag)	LD 1 se intrapersoonlike skaaltelling is <i>gemiddeld</i> , maar verlaag na 'n baie lae telling in die nátoets. Die intrapersoonlike skaal gee aan die navorser 'n aanduiding of LD 1 sy eie emosies verstaan en of hy sy emosies en behoeftes kan uitdruk en aan ander kan kommunikeer.
B INTERPERSOONLIKE SKAAL	VOORTOETS: 95 (Gemiddeld) NÁTOETS: 106 (Gemiddeld)	LD 1 se interpersoonlike skaaltelling verbeter van die voor- na die nátoets, maar bly steeds <i>gemiddeld</i> . Dit is moontlik dat LD 1 na sy deelname aan die EOP beter interpersoonlike verhoudinge kan handhaaf en dat hy moontlik 'n beter luisteraar geword het wat die gevoelens van ander beter kan verstaan en waardeer.
C STRESBESTUUR-SKAAL	VOORTOETS: 88 (Laag) NÁTOETS: 95 (Gemiddeld)	LD 1 se voortoets-skaaltelling is <i>laag</i> . Die stresbestuur-skaal het volgens die nátoets-skaaltelling verbeter na 'n <i>gemiddelde</i> telling. Die stresbestuur-skaal gee aan die navorser 'n aanduiding dat LD 1 moontlik meer beheer daarvoor mag hê om kalm te kan bly in uitdagende situasies, maar dat dit steeds vir hom moeilik mag wees.
D AANPASBAARHEID-SKAAL	VOORTOETS: 90 (Gemiddeld) NÁTOETS: 90 (Gemiddeld)	LD 1 se aanpasbaarheid-skaaltelling het dieselfde (gemiddeld) gebly van die voor- na die nátoets. Die aanpasbaarheid-skaal gee 'n aanduiding van 'n persoon se vermoë om buigsaam en realisties te wees . LD 1 sal waarskynlik steeds aan probleemoplossing moet werk en om verandering meer effektief te kan bestuur.
E ALGEMENE GEMOED-SKAAL	VOORTOETS: 103 (Gemiddeld) NÁTOETS: 70 (Baie laag)	LD 1 se algemene gemoed-skaaltellings was in die voortoets <i>gemiddeld</i> , maar sy telling verswak na 'n <i>baie lae</i> skaaltelling in die nátoets. Die navorser bring dit in verband met haar (die navorser se) moontlik verkeerde keuse van 'n nátoetsdag soos reeds by 5.5.5 verduidelik is. Die algemene gemoedskaal dui op 'n individu se positiwiteit en optimisme wat tydens die nátoets by LD 1 <i>baie laag</i> is. Dit is moontlik dat LD 1 negatief, neerslagtig en pessimisties gevoel het ná die naweek tuis.
Integrasie van LD 1 se EQ-i:YV item-analise (voor- en nátoetsresultate): 'n Item-analise van LD 1 se EI-skaaltellings dui aan dat blootstelling aan die EOP vir LD 1 verbetering teweeg gebring het ten opsigte van interpersoonlike verhoudinge en sosiale bewussyn: 'n verbetering, maar sy skaaltelling bly gemiddeld asook sy stresbestuur-skaaltelling: 'n verbetering van laag na gemiddeld. 'n Item-analise dui verder aan dat twee van LD 1 se EI-skaaltellings van sy voor- na die nátoets verswak het ten opsigte van die volgende komponente van EI (maar die navorser neem in ag dat dit moontlik in verband gebring kan word met sy onstabiele enkelouer-gesin en die navorser se [waarskynlik verkeerde] keuse vir 'n nátoetsdag): sy algemene gemoed-skaaltellings: 'n beduidende verswakking asook sy intrapersoonlike skaaltelling: van 'n		

gemiddeld telling in die voortoets na 'n baie lae telling in die nátoets. Die navorser neem in ag dat dit ook moontlik in verband gebring kan word met sy onstabiele enkelouer-gesin.

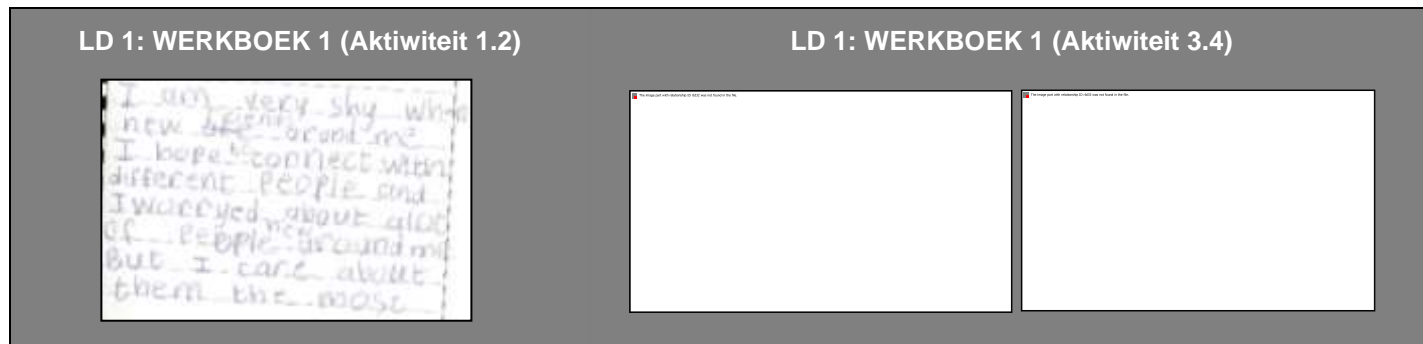
'n Item-analise van LD 1 se EI-skaaltellings dui aan dat sy **aanpasbaarheid-skaaltelling** van die voor- na die nátoets dieselfde (*gemiddeld*) gebly het.

Gevolgtrekking:

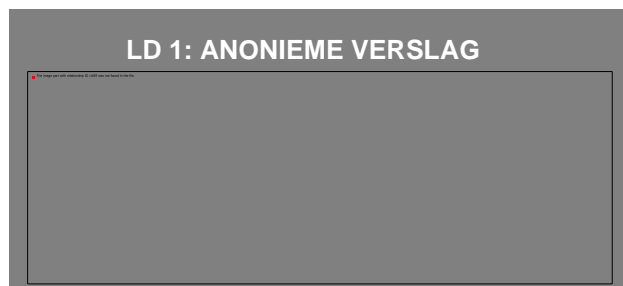
Die vergelyking van LD 1 se voor- en nátoetsresultate lei die navorser tot die gevolgtrekking dat LD 1:

- tot 'n sekere mate gebaat het by sy deelname aan die EOP en dat, alhoewel dié verbetering nie noodwendig beduidend was nie, hy waarskynlik tog **beter interpersoonlike verhoudinge handhaaf** en dat **sy selfbeheersing waarskynlik verbeter het.**
- se **gemoedskommeling en waargenome emosionele labiliteit** moontlik verband hou met die disfunksionele huislike omstandighede en sy intense emosionaliteit, soos ook bevestig uit die leerder-deelnemer se werkboek in Figuur 5.2. Die navorser hou ook die ontwikkelingstadium waarin LD 1 is in gedagte. In Hoofstuk 3 (vgl. 3.2.3.4) verduidelik Elkind (1967; 1978; 1985), soos aangehaal in Bluth en Blanton (2014:219) dat persoonlike mites tydens adolessensie daartoe aanleiding mag gee dat die adolessent oortuig voel dat niemand hom/haar kan verstaan nie, want sy/haar ondervindinge is té uniek. Hierdie wanpersepsie kan ook aanleiding gee tot gevoelens van **isolasie, eensaamheid, depressie en angstigheid** – wat ook moontlik LD 1 se intense emosionaliteit kan verduidelik (vgl. 3.2.3.4).

Tabel 5.7: Bar-On EQ-i:YV-vraelys: Item-analise (LD 1)



Figuur 5.2: LD 1: Werkboek 1 (Aktiwiteite 1.2 en 3.4)



Figuur 5.3: LD 1: Anonieme verslag

5.5.5.2 Standaardtellings, totale EI en positiewe indruk-skaal

In Tabel 5.8 word LD 1 se voor- en nátoets Bar-On EQ-i:YV standaardtellings in bepaalde kleure weergegee, saam met sy totale EI en positiewe indruk-skaaltellings. Die navorser integreer voor- en natoetsresultate en maak gevolgtrekkings daaromtrent. Meer detail oor standaardtellings, totale EI en die positiewe indruk-skaal is reeds vroeër in hierdie hoofstuk verskaf (vgl. 5.4.4.2; 5.4.4.3; 5.4.4.4).

BAR-ON EQ-i:YV: STANDAARDELLINGS, TOTALE EI EN POSITIEWE INDRUK-SKAAL (LD 1)					
VOORTOETS			NÁTOETS		
SKAAL	ROUPUNT	STANDAARDELLING	SKAAL	ROUPUNT	STANDAARDELLING
Intrapersoonlike skaal	14	96 (gemiddeld)	Intrapersoonlike skaal	9	79 (baie laag)
Interpersoonlike skaal	38	95 (gemiddeld)	Interpersoonlike skaal	41	106 (gemiddeld)
Stresbestuur-skaal	29	88 (laag)	Stresbestuur-skaal	31	95 (gemiddeld)
Aanpasbaarheid-skaal	26	90 (gemiddeld)	Aanpasbaarheid-skaal	26	90 (gemiddeld)
Algemene gemoed-skaal	48	103 (gemiddeld)	Algemene gemoed-skaal	34	70 (baie laag)
Totale EI	53	93 (gemiddeld)	Totale EI	51	88 (laag)
Positiewe indruk-skaal	14	95 (gemiddeld)	Positiewe indruk-skaal	17	113 (hoog)
* BAR-ON EN PARKER SE RIGLYNE VIR DIE INTERPRETASIE VAN STANDAARDELLINGS (Tabel 5.4)					
130+: Merkbaar hoog 120-129: Baie hoog 110-119: Hoog		90-109: Gemiddeld		80-89: Laag 70-79: Baie laag Onder 70: Merkbaar laag	
STANDAARDELLINGS: (Integrasie van LD 1 se voor- en nátoets- standaardtellings):					
<ul style="list-style-type: none"> Standaardtellings wat verbeter het: interpersoonlike en stresbestuur-skaal. Standaardtellings wat verswak het: intrapersoonlike skaal (die nátoets-telling het van <i>gemiddeld</i> na <i>baie laag</i> verswak), algemene gemoed-skaal (die nátoets-telling het van <i>gemiddeld</i> na <i>baie laag</i> verswak). Standaardtelling wat dieselfde gebly het: Aanpasbaarheid-skaal ('n gemiddelde telling van 90 in beide die voor- en nátoets) 					
Gevolgtrekking:					
LD 1 se voortoetsresultate was meestal <i>gemiddeld</i> en, soos reeds by 5.5.5 en in Tabel 5.7 verduidelik is, waarskynlik minder akkuraat en betroubaar vanweë spesifieke faktore, maar die nátoetsresultate dui, ten spyte daarvan, verbetering in die interpersoonlike en stresbestuur-skaal tellings aan. Dit is moontlik dat LD 1 tydens die EOP geleer het om 'n beter luisteraar te wees en dat hy die gevoelens van ander beter kan verstaan en waardeer en moontlik ook meer selfbeheersing aan die dag kan lê . Die navorser se bevinding word deur een van die anonieme verslae (Figuur 5.3) deur die volgende woorde bevestig: "[LD 1] [h]et geleer om sy woede te beheer ander te vergewe en meer verdraagsaam te wees" ... "Hy is 'n diep mens en sien dinge meer helder". Die navorser is egter van mening dat hierdie verbeteringe nog steeds deur sy intense emosionaliteit beïnvloed word, soos bevestig deur die algemene gemoed-skaal en beide metafoor-toetse.					
TOTALE EI: (Integrasie van LD 1 se voor- en nátoets-totale EI):					
LD 1 het op die totale EI-skaal 'n standaardtelling van 93 (gemiddeld) in die voortoets en 'n standaardtelling van 88 (laag) in die nátoets verkry.					
Gevolgtrekking:					
Volgens Bar-On en Parker se interpretasie (vgl. 5.4.4.3) verteenwoordig hoër standaardtellings hoër vlakke van EI en het LD 1 se EI (wat aanvanklik <i>gemiddeld</i> was) na <i>laag</i> verswak, maar die navorser bring die laer nátoetsstelling ook in verband met sy intense emosionaliteit tydens die Bar-On EQ-i:YV nátoets.					
POSITIEWE INDRUK-SKAAL: (Integrasie van LD 1 se voor- en nátoets- positiewe indruk-skaaltellings):					
LD 1 se positiewe indruk-skaaltelling van 95 in die voortoets was <i>gemiddeld</i> en het in die nátoets verhoog na 113 (hoog) .					
Gevolgtrekking:					
LD 1 se positiewe indruk-skaaltellings was nie oormatig hoog of laag nie.					

Tabel 5.8: Bar-On EQ-i:YV: Standaardtellings, totale EI en positiewe indruk-skaal (LD 1)

5.5.5.3 Empiriese persentiepunt, geldigheid, betroubaarheid en teenstrydigheidsindeks

LD 1 se voor- en nátoets- empiriese persentiepunt is in Tabel 5.9 saam met sy teenstrydigheidsindeks en inligting oor die geldigheid en betroubaarheid van sy toetsresultate getabuleer. Die navorser het reeds vroeër in hierdie hoofstuk (vgl. 5.4.4.5; 5.4.4.6) inligting oor die empiriese persentiepunt en die teenstrydigheidsindeks verskaf. LD 1 se teenstrydigheidsindeks-tellings tydens die voor- en nátoets van onderskeidelik 7 en 13 dui op die moontlikheid van teenstrydighe in sy nátoets-response. Die geldigheid en betroubaarheid van LD 1 se Bar-On EQ-i:YV-toetsresultate word vervolgens in Tabel 5.9 beoordeel (Bar-On & Parker 2000:6,18,19; vgl. 5.4.4).

LD 1: EMPIRIESE PERSENTIELPUNT, GELDIGHEID, BETROUBAARHEID EN TEENSTRYDIGHEIDSINDEKS		
	TOTALE EI: VOORTOETS ROUPUNT: 53	TOTALE EI: NÁTOETS ROUPUNT: 51
EMPIRIESE PERSENTIEL-PUNT	Die gepaardgaande persentiel is 32.66, wat beteken dat leerder-deelnemer 1 se EI hoër is as, of gelyk is aan 32.66% van ander seuns in hierdie ouderdomsgroep wat in die normatiewe steekproef was.	Die gepaardgaande persentiel is 25.46, wat beteken dat leerder-deelnemer 1 se EI hoër is as of gelyk is aan 25.46% van ander seuns in hierdie ouderdomsgroep wat in die normatiewe steekproef was.
<u>Gevolgtrekking en integrasie van LD 1 se voor- en nátoets- empiriese persentiepunt:</u> Die verskil tussen LD 1 se voor- en nátoets- persentiepunt (van 32.66% na 25.46%) ten opsigte van sy totale EI dui op 'n verswakking na sy deelname aan die EOP, maar ook dat sy persentiepunt steeds hoër (of gelyk aan) was as dié van ander seuns in hierdie ouderdomsgroep wat in die normatiewe steekproef was.		
GELDIGHEID EN BETROUBAARHEID	Ter wille van geldige en betroubare toetsresultate het die navorser Bar-On en Parker (2000:2,5-9,17-19) se riglyne (soos uiteengesit by 5.4.4) gevolg en vir LD 1 tydens beide die voor- en nátoets by die toetslokaal verwelkom. Sy het tydens die nátoets opgelet dat hy moeg voorgekom het en het dit aangeteken. Tydsduur van LD 1 se voortoets: 28 minute	Tydsduur van LD 1 se nátoets: 30 minute
	Ander relevante observasies: LD 1 was tranerig tydens die nátoets. Hy het nie baie geïnteresseerd gelyk in die aktiwiteit nie, maar het tog sy samewerking gegee.	
<u>Gevolgtrekking:</u> Die navorser beskou LD 1 se voortoetsresultate as 'n ware weergawe van sy EI, maar dit is baie moontlik dat LD 1 se nátoetsresultate nie 'n ware weergawe van sy EI is nie, en daarom word LD 1 se Bar-On EQ-i:YV-nátoetsresultate as moontlik onbetroubare inligting deur die navorser hanteer tydens data-analise en integrasie.		
	VOORTOETS TEENSTRYDIGHEIDSINDEKS-ROUTELLING: 7	NÁTOETS TEENSTRYDIGHEIDSINDEKS-ROUTELLING: 13
TEENSTRYDIGHEIDSINDEKS	<u>Gevolgtrekking:</u> LD 1 se teenstrydigheidsindepunt-routelling van 13 in die nátoets mag, volgens Bar-On en Parker (vgl. 5.4.4.6), aanduidend wees van teenstrydigheide in die manier waarop LD 1 op soortgelyk bewoorde items gereageer het. Dit beteken dat die EQ-i:YV nátoetsresultate met omsigtigheid geïnterpreteer moes word.	

Tabel 5.9: LD 1: Empiriese persentiepunt, geldigheid, betroubaarheid en teenstrydigheidsindepunt

5.5.6 Integrasie van LD 1 se data-resultate

In Tabel 5.10 integreer die navorser die resultate van LD 1 se kwalitatief en kwantitatief gegenereerde data om vas te stel of data-instrumente mekaar ondersteun (of nie) ten opsigte van verbetering in LD 1 se komponente van EI volgens Bar-On (vgl. 2.3.3).

INTEGRASIE VAN LD 1 SE DATA-RESULTATE: KOMPONENTE VAN EI					
KOMPONENTE VAN EI WAT VERBETER HET NÁ LD 1 SE DEELNAME AAN DIE EOP (✓)					
BAR-ON SE KOMPONENTE VAN EI (Figuur 2.2)	ALGEMENE GEMOEDS-TOESTAND	AANPASSINGS-VERMOË	BESTUUR EN BEHEER VAN SPANNINGSDRUK	INTER-PERSONLIKE INTELLIGENSIE	INTRA-PERSONLIKE INTELLIGENSIE
DIE GESTRUKTUREERDE VRAELYS (vgl. 5.5.2; Tabel 5.5)	✓	✓	✓	✓	✓
METAFOOR-ONDERHOUD (Addendum 10; Tabel 5.6; vgl. 5.5.3)	✓	✓	✓		✓
COLLAGE-AKTIWITEIT (Addendum 11; Figuur 5.1; vgl. 5.5.4)					
BAR-ON EQ-i:YV (Tabel 5.7 - 5.9; vgl. 5.5.5)			✓	✓	

Die gebruik van verskillende data-insamelingsinstrumente het toegelaat dat LD 1 se toetsresultate bevestig kon word (vgl. 5.4) ten opsigte van verbetering in sy EI.

Tabel 5.10: Integrasie van LD 1 se data-resultate: komponente van EI

Tabel 5.11 bied meer gedetailleerde inligting oor die komponente en subkomponente van EI wat by LD 1 verbeter het na sy deelname aan die EOP. Die navorser integreer vervolgens die resultate van beide kwalitatief en kwantitatief gegeneerde data om vas te stel of data-instrumente mekaar ondersteun (of nie) ten opsigte van verbetering in LD 1 se subkomponente van EI volgens Bar-On (2.3.3).

DATA-INSAMELINGS-INSTRUMENTE	INTEGRASIE VAN LD1 SE DATA-RESULTATE: KOMPONENTE EN SUBKOMPONENTE VAN EI				
	KOMPONENTE EN SUBKOMPONENTE VAN EI WAT VERBETER HET NÁ LD 1 SE DEELNAME AAN DIE EOP				
	ALGEMENE GEMOEDS-TOESTAND	AANPASSINGS-VERMOË	BESTUUR EN BEHEER VAN SPANNINGSDRUK	INTERPERSOONLIKE INTELLIGENSIE	INTRAPERSONLIKE INTELLIGENSIE
A GESTRUKTUREEDE VRAELYS (vgl. 5.5.2; Tabel 5.5) PERSEPSIES VAN OUER, KLASONDERWYSERES EN ANDER BETROKKE OPVOEDERS	✓	✓	✓	✓	✓
	Volgens LD 1 se voortoetsresultate (vanuit die klasonderwyseres en ander opvoeders se perspektief) was sy EI voor die aanvang van die EOP meestal <i>redelik hoog</i> , maar daar was 18 subkomponente wat volgens hulle oordeel <i>redelik laag</i> was. Geen komponente of subkomponente van EI het volgens die klasonderwyseres en ander opvoeders se oordeel verswak ná LD 1 se deelname aan die EOP nie. Soos reeds in Tabel 5.10 en bo in hierdie tabel aangedui, het vyf komponente van EI by LD 1 verbeter het na sy deelname aan die EOP. Die subkomponente van EI wat by LD 1 verbeter het na sy deelname aan die EOP word in hierdie tabel (onder) as "A" benoem. Verbetering in LD 1 se skaaltelling tydens die nátoets- gestruktureerde vraelys ten opsigte van sy algemene gemoedstoestand (Tabel 5.5) stem ooreen met sy nátoets- luiperd-metafoer (Tabel 5.6).				
B METAFOOR-ONDERHOUD (Addendum 10; Tabel 5.6; vgl. 5.5.3) LEERDER-PROEKSIES	✓	✓	✓	✓	✓
	Tydens die voortoets K9-metafoer verbeeld LD 1 dinamiese kwaliteite of vermoëns waaroor hy beskik of wil beskik. Hy projekteer ook sy behoefte aan beskerming, sy weerloosheid en sy behoefte om te behoort. In die nátoets verbeeld LD 1 deur die swart luiperd <i>kragtigheid</i> . Hy vereenselwig homself (of wil homself vereenselwig) met die volgende eienskappe na afloop van die EOP: <i>intelligensie, selfversorging, deursettingsvermoë, vriendelikheid, sagtheid, versigtigheid, selfgelding</i> en <i>die vermoë om aggressie te beheer, intense emosionaliteit word herhaal, maar dit lyk of daar selfaanvaarding is: hy aanvaar homself vir wie en wat hy is.</i>				
C COLLAGE-AKTIVITEIT (Addendum 11; Figuur 5.1; vgl. 5.5.4) LEERDER-PROEKSIES					
	LD 1 het 'n groot <i>behoefte om gehoor te word</i> . <i>Dit kan dalk betekenisvol wees dat een van die sterre bokant mishandeling (in die vorm van aanranding) kon uitstyg.</i> Die nátoets- collage-aktiwiteit dui nie op enige verandering na afloop van die EOP nie.				
D BAR-ON EQ-i:YV (Tabel 5.7 – 5.9; vgl. 5.5.5) SELFEVALUERINGS-VRAELYS			✓	✓	
	LD 1 se positiewe indruk-skaaltelling was nie oormatig hoog of laag nie: 95 (<i>gemiddeld</i>) in die voortoets en 113 (<i>hoog</i>) in die nátoets. Die verskil tussen LD 1 se voor- en nátoets- persentiepunt (van 32.66% na 25.46%) ten opsigte van sy totale EI dui op 'n geringe verswakking, maar ook dat sy persentiepunt na sy deelname aan die EOP hoër was (of gelyk aan) 25.46% van ander seuns in hierdie ouderdomsgroep wat in die normatiewe steekproef was. LD 1 het op die totale EI-skaal 'n standaardtelling van 93 (<i>gemiddeld</i>) in die voortoets verkry en 'n standaardtelling van 88 (<i>laag</i>) in die nátoets, maar soos reeds by 5.5.5 en in Tabel 5.7 verduidelik is, was sy nátoetsresultate waarskynlik minder akkuraat en betroubaar vanweë spesifieke faktore. Volgens Bar-On en Parker (vgl. 5.4.4.6), is dit moontlik dat LD 1 se teenstrydigheidsindeks-routelling van 13 in die nátoets aanduidend is van teenstrydigheide in die manier waarop LD 1 op soortgelyk bewoorde items gereageer het en dit het beteken dat die EQ-i:YV nátoetsresultate met omsigtigheid geïnterpreteer moes word. Soos reeds in Tabel 5.10 en bo in hierdie tabel aangedui is, het twee komponente van EI by LD 1 verbeter na sy deelname aan die EOP. Die nátoetsresultate dui verbetering aan ten opsigte van LD 1 se <i>interpersoonlike verhoudinge</i> en <i>sosiale bewussyn</i> (skaaltellings bly egter <i>gemiddeld</i>). LD 1 se <i>stresbestuur-skaaltellings</i> verbeter van 'n <i>lae</i> na 'n <i>gemiddelde</i> skaaltelling. Dit is moontlik dat LD 1 tydens die EOP geleer het om 'n beter luisteraar te wees en dat hy die gevoelens van ander beter kan verstaan en waardeer en moontlik ook meer <i>selfbeheersing aan die dag kan lê</i> . Die navorser se bevinding word deur die anonieme verslag (Figuur 5.3) deur die volgende woorde bevestig: "[LD 1] [h]et geleer om sy woede te beheer ander te vergewe en meer verdraagsaam te wees" ... "Hy is 'n diep mens en sien dinge meer helder". Die navorser is egter van mening dat hierdie verbeteringe nog steeds deur sy intense emosionaliteit beïnvloed word, soos bevestig deur die algemene gemoed-skaal en nátoets- luiperd-metafoer. Die subkomponente van EI wat by LD 1 verbeter het na sy deelname aan die EOP word in hierdie tabel (onder) as "D" benoem. Alhoewel die navorser in ag neem dat die beduidende verswakking in LD 1 se <i>intrapersoonlike</i> en <i>algemene gemoed-skaaltelling</i> (van 'n <i>gemiddelde</i> telling in die voortoets na 'n <i>baie lae</i> telling in die nátoets) moontlik in verband gebring kan word met sy onstabiele enkelouer-gesin en die navorser se (waarskynlik verkeerde) keuse vir 'n nátoetsdag, bring sy dit tog in verband met sy intense emosionaliteit tydens die nátoets- luiperd-metafoer. LD 1 se nátoets-skaaltellings met die <i>aangepasbaarheid-skaal</i> het dieselfde (<i>gemiddeld</i>) gebly.				
SUBKOMPONENTE VAN LD 1 SE EI WAT VERBETER HET VAN DIE VOOR- NA DIE NÁTOETS MET DIE GEPAARDGAANDE DATA-INSAMELINGSINSTRUMENT(E) (A/B/C/D) WAT DIE VERBETERING RUGSTEUN					
Doelwitstelling/-bereiking (A) Selfmotivering (A) Verantwoordelikeheidsin (A) Selfwerkzaamheid (A) Selfversorging (B,A) Kragtigheid (B) Vriendelikheid (B) Sagtheid (B) Versigtigheid (B)	Veerkragtigheid (A) Hantering/verwerking van emosie-belaaiende inligting/gebeure (A) Konflikhantering en -oplossing (A) Deursettingsvermoë (B)	Om kalm te bly in spanningsvolle situasies/selfbeheersing (D) Die vermoë om aggressie te beheer (A,B) Impulsbeheer (A) Beurt afwag (A) Woedebeheer (A) Beheer oor sy behoefte aan onmiddellike bevrediging (A) Selfbeheersing (D)	Bewus van ander se emosies (A,D) Begrip en waardering vir ander se emosies (A,D) Die empatiese hantering van ander se emosies (A) Respek vir ander (A) Sosiale vaardighede (A) Sosiale verantwoordelikheid (A) Goedhartig/hulpvaardig (A) Interpersoonlike verhoudinge (A,D) Die oplos van interpersoonlike probleme (A) Begrip vir ander se inperkinge (A) Luistervaardighede (D)	Emosionele selfbewussyn (A) Begrip vir eie emosies (emosionele selfkennis) (A) Emosionele taal/kommunikasie (A) Selfaanvaarding (A,B) Emosionele onafhanklikheid (A) Selfgelding sonder konflik (A,B) Selfontwikkeling/selfverwesenliking (A) Selfgating (A) Kennis oor eie inperkinge (A)	

TEMAS wat tydens LD 1 se voor- en nátoetse na vore gekom het: reg/verkeerd (misdaad teenoor geregtigheid) (B), intelligensie (B), intense emosies (B).

SAMEVATTENDE GEVOLGTREKKING:

Die vergelyking van LD 1 se voor- en nátoetsresultate lei die navorser tot die gevolgtrekking dat LD 1 tot 'n sekere mate gebaat het by sy deelname aan die EOP en dat, alhoewel dié verbetering nie noodwendig beduidend was nie, hy tog beter interpersoonlike verhoudinge handhaaf en dat sy selfbeheersing waarskynlik verbeter het. Alhoewel die natoets Bar-On EQ-i:YV as gevolg van sy emosionaliteit nie as 'n bruikbare meetinstrument van sy EI na afloop van die EOP beskou kan word nie, en die collage-aktiwiteite (beide voor- en nátoets) bloot as medium vir die deelnemer gedien het om sy wye kennis oor sy tydverdryf te deel, volstaan die navorser met die volgende afleiding: *Die navorser merk 'n verbetering in LD 1 se EI op grond van die nátoets-metafoor, die leerder se aktiwiteit (Figuur 5.2) en die anonieme verslag (Figuur 5.3).*

Tabel 5.11: Integrasie van LD 1 se data-resultate: komponente en subkomponente van EI

5.6 LEERDER-DEELNEMER 2 (LD 2)

5.6.1 Agtergrondinligting: LD 2

LD 2 is die middelste van drie kinders. Sy is na afloop van 'n traumatiese insident op 1 jaar en 8 maande gediagnoseer met flassiede verlamming van haar bene. Sy het 'n komplekse mediese geskiedenis en is sedert haar geboorte gereeld gehospitaliseer. Intervensie voor haar toelating by die SS-skool sluit spraakterapie, arbeidsterapie en fisioterapie in. Die skool se sielkundige het na afloop van die assessering die volgende afleiding oor LD 2 gemaak: sy openbaar 'n behoefte aan liefde, aanvaarding en beskerming, en sy geniet die sosiale interaksie binne skoolkonteks.

LD 2 is op 6-jarige ouderdom by die SS-skool toegelaat. Sedertdien ontvang sy individuele fisio- en arbeidsterapie by die skool asook spraakterapie individueel en in groepsverband. Haar ekspressiewe taal is nie altyd maklik verstaanbaar nie (dikwels binnesmonds), maar het, volgens die spraakterapeut by die SS-skool se verslae, al baie verbeter sedert haar toelating. Wanneer LD 2 gemaklik voel by mense, is sy spontaan en is sy bereid om haar gedagtes met hulle te deel; andersins luister sy net. Die navorser ervaar haar as 'n dogter met vaste idees en besliste voorkeure. Sy verander nie maklik van opinie nie en sy motiveer haar idees, voorkeure en keuses op 'n logiese en sinvolle wyse. Sy is 'n aangename dogter met 'n positiewe houding en 'n sterk en innemende persoonlikheid. Een van die anonieme verslae (Figuur 5.5) wat die navorser na afloop van die EOP ontvang het, bevestig haar opinie oor LD 2 in die volgende woorde: "Klein, maar 'n sterk persoonlikheid. Kan vir haarself opstaan met die nodige respek." Tydens die empiriese studie merk die navorser op dat LD 2, wat as Afrikaanssprekende dogter by die SS-skool toegelaat is (en ook tydens die voortoetse Afrikaans gepraat het), tydens haar deelname aan die EOP van Afrikaans (praat/skryf) na Engels (praat/skryf) verwissel. Vanaf Werkboek 2 (Aktiwiteit 8.3) doen sy al haar take in Engels. Sy kommunikeer en skryf deurgaans in Engels en sy hou daarmee vol tydens die nátoetse.

5.6.2 Gestruktureerde vraelys: LD 2

Die gestruktureerde vraelys is reeds in afdeling 5.4.1 bespreek. In Tabel 5.12 verskaf die navorser inligting oor LD 2 se EI wat sy uit die voor- en nátoets- gestruktureerde vraelys verkry het.

GESTRUKTUREERDE VRAELYS: LD 2

KOMPONENTE VAN EI	VOORTOETS		NÁTOETS	
	KLASONDERWYSERES IN SAMEWERKING MET ANDER OPVOEDERS	OUER	KLASONDERWYSERES IN SAMEWERKING MET ANDER OPVOEDERS	OUER
SELMOTIVERINGS-ASPEKTE EN ALGEMENE GEMOEDSTOESTAND	Een <i>hoë</i> , vier <i>redelik hoë</i> en drie <i>redelik lae</i> vlakke van EI	Slegs <i>hoë</i> vlakke van EI (8)	Twee <i>hoë</i> en 6 <i>redelik hoë</i> vlakke van EI	Slegs <i>hoë</i> vlakke van EI (8)
PERSOONLIKE EI LAAGTEPUNTE:	*Gelukkigheid, selftevredenheid, tevrede met ander	*Geen	SUBKOMPONENTE VAN EI WAT <u>VERBETER</u> HET:	
SUBKOMPONENTE VAN EI WAT <u>VERSWAK</u> HET:	Geen		Gelukkigheid, selftevredenheid, tevrede met ander, verantwoordelikeheidsin	Geen
AANPASSINGSVERMOË EN DIE BESTUUR VAN VERANDERING	Vier <i>redelik hoë</i> en twee <i>redelik lae</i> vlakke van EI	Slegs <i>hoë</i> vlakke van EI (6)	6 <i>Redelik hoë</i> vlakke van EI	Slegs <i>hoë</i> vlakke van EI (6)
PERSOONLIKE EI LAAGTEPUNTE:	* Die hantering/verwerking van emosie-belaaide inligting, probleemoplossing	*Geen	SUBKOMPONENTE VAN EI WAT <u>VERBETER</u> HET:	
SUBKOMPONENTE VAN EI WAT <u>VERSWAK</u> HET:	Hantering van probleemsituasies (ouer se opinie)		Die hantering/verwerking van emosie-belaaide inligting, probleemoplossing	Geen verbetering, een verswakking
BESTUUR EN BEHEER VAN SPANNINGSDRUK	Twee <i>hoë</i> vlakke van EI, vier <i>redelik hoë</i> vlakke van EI	Vyf <i>hoë</i> vlakke van EI (een item is <i>redelik laag</i>)	Vyf <i>hoë</i> vlakke van EI (een is <i>redelik hoog</i>)	Vier <i>hoë</i> vlakke van EI, twee <i>redelik hoog</i> (een item het verswak van <i>hoog</i> na <i>redelik hoog</i>)
PERSOONLIKE EI LAAGTEPUNTE:	* Om kalm te bly in spanningsvolle situasies, impulsbeheer, beheer oor onmiddellike behoeftebevrediging, selfbeheersing	*Woedebeheer	SUBKOMPONENTE VAN EI WAT <u>VERBETER</u> HET:	
SUBKOMPONENTE VAN EI WAT <u>VERSWAK</u> HET:	Beheer oor onmiddellike behoeftebevrediging (ouer se opinie)		Om kalm te bly in spanningsvolle situasies, impulsbeheer, beheer oor onmiddellike behoeftebevrediging	Een verbetering (woedebeheer), een verswakking
INTERPERSOONLIKE VERHOUDINGE EN SOSIALE BEWUSSYN	Vier items het <i>hoë</i> vlakke van EI, 7 <i>redelik hoog</i> , drie is <i>redelik laag</i>)	Slegs <i>hoë</i> vlakke van EI (14)	6 <i>Hoë</i> vlakke van EI, 8 <i>redelik hoë</i> vlakke van EI	Slegs <i>hoë</i> vlakke van EI (14)
PERSOONLIKE EI LAAGTEPUNTE:	*Sosiale vaardighede, selfvertroue in sosiale groepe, interpersoonlike probleme oplos	*Geen	SUBKOMPONENTE VAN EI WAT <u>VERBETER</u> HET:	
SUBKOMPONENTE VAN EI WAT <u>VERSWAK</u> HET:	Geen		Sosiale vaardighede, sosiale verantwoordelikheid, selfvertroue in sosiale groepe, onselfsugtigheid/ mededeelsaamheid/ behulpsaamheid, interpersoonlike probleme oplos	Geen
INTRAPERSOONLIKE VERMOËNS EN EMOSIONELE SELFBEWUSSYN	7 Items het <i>redelik hoë</i> vlakke van EI en die meeste (9) het <i>redelik lae</i> vlakke van EI	Slegs <i>hoë</i> vlakke van EI (16)	7 <i>Hoë</i> vlakke van EI, 6 <i>redelik hoë</i> vlakke en 3 <i>redelik lae</i> vlakke van EI	Slegs <i>hoë</i> vlakke van EI (16)
PERSOONLIKE EI LAAGTEPUNTE:	*Begrip vir eie emosies, bewus van persoonlike sterk- of swakpunte, selfaanvaarding, selfvertroue, selfgating, selfverwesenliking, selfontwikkeling, kennis oor eie inperking, aanvaarding van eie gestremdheid en beste benutting van eie potensiaal	*Geen	SUBKOMPONENTE VAN EI WAT <u>VERBETER</u> HET:	
SUBKOMPONENTE VAN EI WAT <u>VERSWAK</u> HET:	Geen		Bewus van en begrip vir eie emosies, selfrespek, bewus van persoonlike sterk- of swakpunte, selfaanvaarding, selfvertroue, emosionele onafhanklikheid, selfgating sonder konflik, selfontwikkeling, selfverwesenliking	Geen

Integrasie van LD 2 se voor- en nátoetsresultate:

- Volgens LD 2 se voortoetsresultate (vanuit die klasonderwyseres en ander opvoeders se perspektief), was haar EI meestal *redelik laag* tot *redelik hoog* voor haar deelname aan die EOP. Spesifieke subkomponente van EI (*) is deur middel van die voortoetsresultate (vanuit die ouer, klasonderwyseres en ander opvoeders se perspektiewe), in hierdie tabel uitgelig as LD 2 se persoonlike laagtepunte.
- Spesifieke komponente en subkomponente van EI waarin LD 2 volgens die nátoetsresultate verbeter het ná haar deelname aan die EOP, (sleutel: 'n dubbelstreep dui aan dat dit beide die klasonderwyseres [en ander opvoeders] én LD 2 se ouer se opinie is; 'n enkelstreep dui aan dat dit óf die klasonderwyseres met ander opvoeders, óf die ouer se opinie is), is soos volg:
 - ✓ **Selfmotiveringsaspekte en algemene gemoedstoestand:** Gelukkig, selftevrede, tevrede met ander, verantwoordelikeheidsin
 - ✓ **Aanpassingsvermoë en die bestuur van verandering:** Die hantering/verwerking van emosie-belaaide inligting, probleemoplossing
 - ✓ **Bestuur en beheer van spanningsdruk** Om kalm te bly in spanningsvolle situasies, impulsbeheer, beheer oor onmiddellike behoeftebevrediging, woedebeheer
 - ✓ **Interpersoonlike verhoudinge en sosiale bewussyn:** Sosiale vaardighede, sosiale verantwoordelikheid, onselfsugtigheid/ mededeelsaamheid/ behulpsaamheid, selfvertroue in sosiale groepe, die oplos van interpersoonlike probleme
 - ✓ **Intrapersoonlike vermoëns en emosionele selfbewussyn:** Bewus van en begrip vir eie emosies, selfrespek, bewus van persoonlike sterk- of swakpunte, selfaanvaarding, selfvertroue, emosionele onafhanklikheid, selfverwesenliking, selfontwikkeling, selfgating sonder konflik

Gevolgtrekking: Die gestruktureerde vraelys se nátoetsresultate dui aan dat spesifieke komponente en subkomponente van EI by LD 2 verbeter het na deelname aan die EOP. Dit word ondersteun deur die anonieme verslag (Figuur 5.5) oor LD 2: "... **verstandig en meer volwasse**... **meer geduldig** ... sy weet almal is nie dieselfde nie ... [h]ulpvaardig en help die soms vasdraai ... [l]iefdevol en gee om ... [k]an vir haarself opstaan met die nodige respek ... [a]nvaar haar gestremdheid en maak die beste van haar situasie." (sic), en word deur die leerder self in Figuur 5.6 bevestig.

Alhoewel LD 2 se voortoetsresultate (vanuit die ouer se perspektief) oor haar EI meestal *hoog* was voor haar deelname aan die EOP, dui LD 2 se ouer verswakking in haar **hantering van probleemsituasies** en haar **beheer oor onmiddellike behoeftebevrediging aan.**

Tabel 5.12: Gestruktureerde vraelys: LD 2

5.6.3 Metafoor-onderhoud: LD 2 (Addendum 10)

Die metafoor-onderhoud is reeds in afdeling 5.4.2 bespreek. In Tabel 5.13 verskaf die navorser inligting oor LD 2 se EI wat sy uit die voor- en nátoets- metafoor-onderhoud verkry het.

LD 2: METAFOOR-ONDERHOUD (VOOR- EN NÁTOETS)

Metafoor-onderhoud: voortoets

Op die navorser se navraag tydens die metafoor-onderhoud (voortoets) het LD 2 aanvanklik 'n hond as metafoor gekies. Sy het haar keuse verduidelik deur te sê dat 'n hond meestal **liefdevol** is en iemand (soos bv. 'n blinde persoon) **kan help**. Dan brei LD 2 uit en sê dat sy ook 'n dolfyn sal kies, want hulle is **spelerig** en kan ook **help** (dat iemand byvoorbeeld nie verdrink nie).

Integrasie van LD 2 se voor- en nátoets- metafoor-onderhoud:

Alhoewel LD 2 tydens die nátoets weer 'n hond gekies het, ken sy ander eienskappe aan hom toe as tydens die voortoets. Tydens die nátoets brei sy ook nie uit op haar antwoorde soos in die voortoets nie. Sy gee bondige response en is gevolglik baie gou klaar. Sy het ook nie weer (soos tydens die voortoets) 'n tweede dier as metafoor gekies nie.


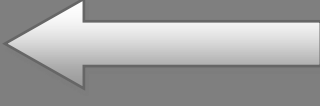
Metafoor-onderhoud: nátoets

Tydens die metafoor-onderhoud (nátoets) het LD 2 weer 'n hond as metafoor gekies, maar sy ken ander eienskappe aan hom toe. Sy sê dat 'n hond 'n **goeie leier** is en ook (soos die spreekwoord sê) die mens se **beste vriend is**.

Tabel 5.13: LD 2: Metafoor-onderhoud (voor- en nátoets)

5.6.4 Collage-aktiwiteit: LD 2 (Addendum 11)

Die collage-aktiwiteit is reeds in afdeling 5.4.3 bespreek. In Figuur 5.4 verskaf die navorser inligting oor LD 2 se EI wat sy uit die collage-prent (voor- en nátoets) verkry het.

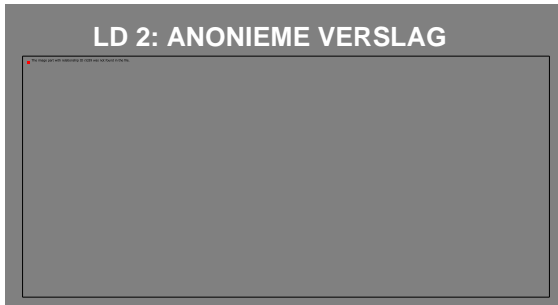
LD 2: COLLAGE-AKTIWITEIT (VOOR- EN NÁTOETS)	
Collage-aktiwiteit voortoets	Collage-aktiwiteit nátoets
	
<p>Collage-aktiwiteit: voortoets</p> <p>Uit LD 2 se voortoets blyk dit dat sy van die volgende dinge hou: rolprente ("movies"), televisieprogramme soos 7de Laan, iemand wat goeie raad gee, mooi, moderne klere (maar sy wil dit nie self maak nie en dit moet modern [nie outyds nie] wees), en fotografie. Sy vertel ook dat sy gelukkig voel wanneer sy na musiek luister. Sy kies die woorde "... die beste besluit ..." en verduidelik dat sy op 'n stadium so gevoel het, maar sy sê sy kan nie onthou hoekom sy so gevoel het nie, want dit was lank gelede.</p>	<p>Collage-aktiwiteit: nátoets</p> <p>LD 2 het tydens die nátoets weer prente gekies en vir die navorser gemotiveer waarom sy elke prent gekies het. Van die eienskappe wat sy as redes aanbied by die verskillende prente waarin mense figureer, is onder andere dat die betrokkenes haar gunsteling sangers en/of aktrises is, goeie modelle is, mooi, goeiehartig is en selfs omdat die persoon in 'n spesifieke rolprent gespeel het ("... she played in <i>Good Deeds</i>"). Sy het Demi-Leigh Nel-Peters gekies omdat sy Mej. Suid-Afrika was en omdat sy haar eendag wil ontmoet vir 'n gesamentlike foto. By die prent van Hailey Baldwin maak sy die interessante opmerking dat sy nie van haar hou nie, maar ook niks teen haar het nie! Sy vertel dat sy daarvan hou om tred te hou met die Kardashians.</p> <p>Van die eienskappe wat sy as redes aanbied by die verskillende prente waarin voorwerpe figureer, is onder andere dat sy van die volgende dinge hou: grimering (maar dat sy dit nie baie gebruik nie), gesonde versnaperinge, malva-lekkers (hulle is lekker en sy hou ook van hulle mooi kleure), die handelsnaam <i>Adidas</i> (want dis haar gunsteling-handelsnaam), blomme, "strawberry smoothies", en "girly stuff" is ander gunsteling. Sy kies ook 'n prent van 'n hond en verduidelik dat sy lief is vir honde.</p>
<p>Temas wat tydens LD 2 se collage-aktiwiteit na vore gekom, het, was kenmerkend van die tipiese leefwêreld van 'n adolessente dogter: daar was bekende, aantreklike en gewilde akteurs/aktrises/persoonlikhede met LD 2 se gepaardgaande heldeverering vir sommige van hulle. LD 2 hou ook van mooi klere, bekende handelsname, grimering, rolprente en/of TV-programme. Die navorser beoordeel LD 2 se projeksie oor die Kardashians "... I like keeping up with the Kardashians" in die lig van Bandura (1925 – hede) se sosiale leerteorie wat die navorser reeds in</p>	

Hoofstuk 3 (vgl. 3.2.3.6) verduidelik het. Volgens Bandura se sosiale leerteorie is dit moontlik dat LD 2 deur observasie en modellering die manier van doen van ander (soos byvoorbeeld die Kardashians) wil aanleer.

Integrasie van LD 2 se voor- en nátoets- collage-aktiwiteit:

Die voor- en natoets-collages verskil net in een opsig met verwysing na EI. Die nátoets spreek die behoefte uit om Mej. SA persoonlik te ontmoet, met ander woorde daar blyk 'n behoefte te wees aan en 'n uitreik na ander ten opsigte van sosialisering. Dit wil voorkom asof sy dus nie net meer 'n randfiguur is wat alles op 'n afstand waarneem nie.

Figuur 5.4: LD 2: Collage-aktiwiteit (voor- en nátoets)



Figuur 5.5: LD 2: Anonieme verslag



Figuur 5.6: LD 2: Werkboek 1 (Aktiwiteit 1.2)

5.6.5 Bar-On EQ-i:YV: LD 2

5.6.5.1 Item-analise

Item-analise is reeds in afdeling 5.4.4.1 bespreek. LD 2 se item-analise word in Tabel 5.14 uiteengesit.

BAR-ON EQ-i:YV-VRAELYS: ITEM-ANALISE (LD 2)		
INTRA- EN INTERPERSOONLIKE SKAAL, STRESBESTUUR-, AANPASBAARHEID- EN ALGEMENE GEMOED-SKAAL		
KOMPONENTE EN SUBKOMPONENTE VAN EI	VOOR- EN NÁTOETSTELLINGS	ITEM-ANALISE VAN SKAALTELLINGS: BAR-ON EN PARKER (Bar-On & Parker 2000:18,19)
A INTRAPERSONLIK SKAAL	VOORTOETS: 80 (Laag) NÁTOETS: 80 (Laag)	LD 2 se intrapersoonlike skaaltelling is tydens die voortoets <i>laag</i> en bly tydens die nátoets <i>laag</i> ten spyte van haar deelname aan die EOP. Dit mag daarop dui dat dit vir haar steeds moeilik is om haar eië emosies te verstaan en om haar emosies en behoeftes aan ander te kommunikeer . Dit word deur die resultate van die klasonderwyseres (en ander opvoeders) se voortoets-gestruktureerde vraelys ondersteun.
B INTERPERSOONLIKE SKAAL	VOORTOETS: 90 (Gemiddeld) NÁTOETS: 93 (Gemiddeld)	LD 2 se interpersoonlike skaaltelling verbeter effens van die voor- na die nátoets, maar die verskil is nie beduidend nie en die skaaltelling bly <i>gemiddeld</i> . Ten spyte van die effense verbetering in LD 2 se skaattellings, is dit moontlik dat dit vir haar steeds moeilik mag wees om 'n goeie luisteraar te wees en om goeie interpersoonlike verhoudinge te handhaaf en/of die gevoelens van ander te verstaan en te kan waardeer .

C STRESBESTUUR- SKAAL	VOORTOETS: 115 (Hoog) NÁTOETS: 125 (Baie hoog)	LD 2 se voortoets-skaaltelling was reeds <i>hoog</i> voor haar deelname aan die EOP en verbeter verder na 'n <i>baie hoë</i> skaaltelling in die nátoets. Dit is moontlik dat LD 2, na haar deelname aan die EOP, oor die algemeen in die alledaagse lewe (sonder emosionele uitbarstings) kalm sal bly, met haar werk sal kan voortgaan en goeie <i>impulsbeheer</i> sal demonstreeer, <i>ten spyte van spanningsdruk</i> in haar omgewing.
D AANPASBAARHEID- SKAAL	VOORTOETS: 94 (Gemiddeld) NÁTOETS: 79 (Baie laag)	LD 2 se aanpasbaarheid-skaaltelling verswak van die voor- na die nátoets van <i>gemiddeld</i> na <i>baie laag</i> . Volgens Bar-On en Parker (2000:18,19) is dit moontlik dat LD 2 daaraan sal moet werk om <i>verandering meer effektief te kan bestuur, om buigsam en realities te bly en om probleme op te los.</i>
E ALGEMENE GEMOED-SKAAL	VOORTOETS: 88 (Laag) NÁTOETS: 104 (Gemiddeld)	LD 2 se algemene gemoed-skaaltelling is (voor haar deelname aan die EOP) <i>laag</i> , maar verbeter in die nátoets na 'n <i>gemiddelde</i> algemene gemoed-skaaltelling. Volgens Bar-On en Parker (2000:18,19) is dit moontlik dat LD 2 na haar deelname aan die EOP meer <i>positief en optimisties</i> is. Dit is, volgens hulle oordeel, ook moontlik dat dit <i>vir ander mense lekker sal wees om tyd saam met haar te spandeer.</i>

Integrasie van LD 2 se EQ-i:YV item-analise (voor- en nátoetsresultate):

'n Item-analise van LD 2 se EI-skaattellings dui aan dat blootstelling aan die EOP vir LD 2 verbetering teweeg gebring het ten opsigte van die volgende komponente van EI:

- ✓ **Stresbestuur-skaal:** LD 2 se voortoets-skaaltelling was *hoog* en verbeter verder na 'n *baie hoë* skaaltelling in die nátoets. Hierdie *baie hoë* skaaltelling in die nátoets word deur die resultate van die nátoets- gestruktureerde vraelys ondersteun.
- ✓ **Algemene gemoed-skaattellings:** LD 2 se algemene gemoed-skaaltelling is (voor haar deelname aan die EOP) *laag*, maar verbeter in die nátoets na 'n *gemiddelde* algemene gemoed-skaaltelling.
- ✓ **Interpersoonlike-skaal:** LD 2 se interpersoonlike skaaltelling verbeter effens van die voor- na die nátoets, maar die verskil is nie beduidend nie en die skaaltelling bly dieselfde (*gemiddeld*).

Die volgende komponente van EI het by LD 2 dieselfde gebly:

- ✓ **Intrapersoonlike-skaal:** LD 2 se intrapersoonlike skaaltelling is tydens die voortoets *laag* en die telling bly *laag* tydens die nátoets.

Die volgende komponente van EI het by LD 2 verswak:

- ✓ **Aanpasbaarheid-skaal:** LD 2 se aanpasbaarheid-skaaltelling verswak van die voor- na die nátoets van *gemiddeld* na *baie laag*. Die navorser beoordeel LD 2 se *baie lae* skaattellings op die aanpasbaarheid-skaal as kommerwekkend, want soos reeds in Tabel 5.4 uiteengesit is, dui lae standaardtellings (80-89) op ondergemiddelde emosionele en sosiale vermoëns. Die klasonderwyseres (en ander opvoeders) se voortoets- gestruktureerde vraelys ondersteun hierdie lae aanpasbaarheid-skaattellings.

Gevolgtrekking:

Die navorser kom tot die gevolgtrekking dat deelname aan die EOP sekere voordele vir LD 2 ingehou het aangesien twee komponente van EI volgens die item-analise verbeter het en 'n positiewe effek op haar EI gehad het. Die navorser verbind nie die verlaging in haar aanpasbaarheid met die EOP nie, aangesien dit nie algemeen by die ander deelnemers voorkom nie.

Tabel 5.14: Bar-On EQ-i:YV-vraelys: Item-analise (LD 2)

5.6.5.2 Standaardtellings, totale EI en positiewe indruk-skaal

In Tabel 5.15 word LD 2 se voor- en nátoets- Bar-On EQ-i:YV standaardtellings in bepaalde kleure weergegee saam met haar totale EI en positiewe indruk-skaattellings. Die navorser integreer voor- en nátoetsresultate en maak gevolgtrekkings daaromtrent. Meer detail oor standaardtellings, totale EI en die positiewe indruk-skaal is reeds vroeër in hierdie hoofstuk verskaf (vgl. 5.4.4.2; 5.4.4.3; 5.4.4.4).

BAR-ON EQ-i:YV: STANDAARDTELLINGS, TOTALE EI EN POSITIEWE INDRUK-SKAAL (LD 2)					
VOORTOETS			NÁTOETS		
SKAAL	ROUPUNT	STANDAARDTELLING	SKAAL	ROUPUNT	STANDAARDTELLING
Intrapersoonlike skaal	10	80 (laag)	Intrapersoonlike skaal	10	80 (laag)
Interpersoonlike skaal	38	90 (gemiddeld)	Interpersoonlike skaal	39	93 (gemiddeld)
Stresbestuur-skaal	41	115 (hoog)	Stresbestuur-skaal	46	125 (baie hoog)
Aanpasbaarheid-skaal	27	94 (gemiddeld)	Aanpasbaarheid-skaal	22	79 (baie laag)
Algemene gemoed-skaal	40	88 (laag)	Algemene gemoed-skaal	47	104 (gemiddeld)
Totale EI	55	93 (gemiddeld)	Totale EI	55	93 (gemiddeld)
Positiewe indruk-skaal	14	95 (gemiddeld)	Positiewe indruk-skaal	15	101 (gemiddeld)

* BAR-ON EN PARKER SE RIGLYNE VIR DIE INTERPRETASIE VAN STANDAARDTELLINGS (Tabel 5.4)		
130+: Merkbaar hoog 120–129: Baie hoog 110–119: Hoog	90–109: Gemiddeld	80–89: Laag 70–79: Baie laag Onder 70: Merkbaar laag
STANDAARDTELLINGS: (Integrasie van LD 2 se voor- en nátoets-standaardtellings): <ul style="list-style-type: none"> • Standaardtellings wat verbeter het: Interpersoonlike skaal ('n nie-beduidende verskil: tellings bly <i>gemiddeld</i>), stresbestuur-skaal (van <i>hoog</i> na <i>baie hoog</i>), algemene gemoed-skaal (van <i>laag</i> na <i>gemiddeld</i>). • Standaardtellings wat verswak het: Aanpasbaarheid-skaal (van <i>gemiddeld</i> na <i>baie laag</i>). • Standaardtellings wat dieselfde gebly het: Intrapersoonlike skaal (<i>lae</i> tellings) <u>Gevolgtrekking:</u> Die navorser kom tot die gevolgtrekking dat LD 2 ten opsigte van twee komponente van EI baat gevind het by haar deelname aan die EOP, maar dat sy verdere EI-ondersteuning met haar aanpassings- en intrapersoonlike vermoëns benodig.		
TOTALE EI: (Integrasie van LD 2 se voor- en nátoets- totale EI): LD 2 se totale EI het nie verander van die voor- na die nátoets nie, maar wat sommige individuele skale aanbetref, is daar verbetering. Met verwysing na stresbestuur maak die navorser die afleiding dat LD 2 moontlik tydens haar deelname aan die EOP geleer het om geskikte en doeltreffende strategieë te gebruik om spanningsdruk beter te bestuur, want praktiese strategieë was met alle leerder-deelnemers tydens hulle deelname aan die EOP behandel. Die strategieë is in Werkboek 2 (Akt. 8.1-8.6) en in die Hersienings- en Toepassingsboek (Akt. 21.1 - 21.5) uiteengesit.		
POSITIEWE INDRUK-SKAAL: (Integrasie van LD 2 se voor- en nátoets- positiewe indruk-skaaltellings): LD 2 se positiewe indruk-skaaltelling van 95 in die voor- en 101 in die nátoets was <i>gemiddeld</i> en dus nie verdag hoog of laag nie.		

Tabel 5.15: Bar-On EQ-i:YV: Standaardtellings, totale EI en positiewe indruk-skaal (LD 2)

5.6.5.3 Empiriese persentiepunt, geldigheid, betroubaarheid en teenstrydigheidsindeks

LD 2 se voor- en nátoets- empiriese persentiepunt is in Tabel 5.16 saam met haar teenstrydigheidsindeks en inligting oor die geldigheid en betroubaarheid van haar resultate getabuleer. Die navorser het reeds vroeër in hierdie hoofstuk (vgl. 5.4.4.5; 5.4.4.6) inligting oor die empiriese persentiepunt en die teenstrydigheidsindeks verskaf. LD 2 se teenstrydigheidsindeks-tellings tydens die voor- en nátoets van onderskeidelik 10 en 11 dui op teenstrydighede in haar response en dit het beteken dat LD 2 se resultate met omsigtigheid geïnterpreteer moes word. Die geldigheid en betroubaarheid van LD 2 se Bar-On EQ-i:YV-toetsresultate word in Tabel 5.16 beoordeel (Bar-On & Parker 2000:6,18,19; vgl. 5.4.4).

LD 2: EMPIRIESE PERSENTIEPUNT, GELDIGHEID, BETROUBAARHEID EN TEENSTRYDIGHEIDSINDEKS		
	TOTALE EI: VOORTOETS ROUPUNT: 55	TOTALE EI: NÁTOETS ROUPUNT: 55
EMPIRIESE PERSENTIEPUNT	Die gepaardgaande persentiel is 31.22 wat beteken dat LD 2 se EI hoër is as, of gelyk is aan 31.22% van ander dogters in hierdie ouderdomsgroep wat in die normatiewe steekproef was.	Die gepaardgaande persentiel is 31.22 wat beteken dat LD 2 se EI hoër is as of gelyk is aan 31.22% van ander dogters in hierdie ouderdomsgroep wat in die normatiewe steekproef was.
<u>Gevolgtrekking en integrasie van LD 2 se voor- en nátoets- empiriese persentiepunt:</u> Daar is geen verskil tussen LD 2 se voor- en nátoets- persentiepunt nie (dit het 31.22% gebly) ten opsigte van haar totale EI. Dit dui vir die navorser daarop dat LD 2 (volgens die empiriese persentiepunt) nie noodwendig baat gevind het by haar deelname aan die EOP nie.		
GELDIGHEID EN BETROUBAARHEID	Die navorser het Bar-On en Parker (2000:2,5-9,17-19) se riglyne gebruik om geldige en betroubare resultate te verkry sodat LD 2 se werklike emosionele en sosiale funksionering weergegee kon word (vgl. 5.4.4).	
	Tydskuur van LD 2 se voortoets: 22 minute	Tydskuur van LD 2 se nátoets: 22 minute
	VOORTOETS	NÁTOETS
	TEENSTRYDIGHEIDSINDEKS-ROUTELLING: 10	TEENSTRYDIGHEIDSINDEKS-ROUTELLING: 11

TEEN-STRYDIGHEIDS-INDEKS

Ander relevante observasies: LD 2 was gesond en so gemaklik as wat die rolstoel en haar gestremdheid haar toegelaat het om te wees. Alhoewel sy min oogkontak maak, kom sy tydens beide die voor- en nátoets ontspanne en gemaklik voor.

Gevolgtrekking:

Die navorser het alle voorsorg getref om deur middel van die toets, die omgewing en die prosedures geldige en betroubare resultate te verkry, maar die teenstrydigheidsindeks wys teenstrydighede uit wat op inkonsekwente response dui in die wyse waarop LD 2 op soortgelyk bewoorde items gereageer het. Volgens Bar-On en Parker (2000:8) is LD 2 se toetsresultate waarskynlik nie geldig en betroubaar nie en moet toetsresultate met omsigtigheid geïnterpreteer word.

Tabel 5.16: LD 2: Empiriese persentiepunt, geldigheid, betroubaarheid en teenstrydigheidsindeks

5.6.6 Integrasie van LD 2 se data-resultate

In Tabel 5.17 integreer die navorser die resultate van LD 2 se kwalitatief en kwantitatief gegengereerde data om vas te stel of data-instrumente mekaar ondersteun (of nie) ten opsigte van verbetering in LD 2 se komponente van EI volgens Bar-On (vgl. 2.3.3).

INTEGRASIE VAN LD 2 SE DATA-RESULTATE: KOMPONENTE VAN EI					
KOMPONENTE VAN EI WAT VERBETER HET NÁ LD 2 SE DEELNAME AAN DIE EOP (✓)					
BAR-ON SE KOMPONENTE VAN EI (Figuur 2.2)	ALGEMENE GEMOEDS-TOESTAND	AANPASSINGS-VERMOË	BESTUUR EN BEHEER VAN SPANNINGSDRUK	INTER-PERSONLIKE INTELLIGENSIE	INTRA-PERSONLIKE INTELLIGENSIE
DIE GESTRUKTUREERDE VRAELYS (vgl. 5.6.2; Tabel 5.12)	✓	✓	✓	✓	✓
METAFOOR-ONDERHOUD (Addendum 10; Tabel 5.13; vgl. 5.6.3)					
COLLAGE-AKTIWITEIT (Addendum 11; Figuur 5.4; vgl. 5.6.4)					
BAR-ON EQ-i:YV (Tabel 5.14; vgl. 5.6.5.)	✓		✓		

Interpretasie:
Die Bar-On EQ-i:YV nátoetsresultate ondersteun en bevestig die verbetering van twee komponente van LD 2 se EI wat ook deur die nátoets-gestruktureerde vraelys as verbetering aangedui is. Die navorser is van mening dat die verskillende data-insamelingsinstrumente mekaar nie genoegsaam ondersteun ten opsigte van verandering in LD 2 se EI om empiries daarvoor verslag te kan lewer nie.

Tabel 5.17: Integrasie van LD 2 se data-resultate: komponente van EI

In Tabel 5.18 bied die navorser meer gedetailleerde inligting oor die subkomponente van EI wat by LD 2 verbeter het na haar deelname aan die EOP. Vervolgens integreer die navorser die resultate van beide komponente én subkomponente van EI om vas te stel of data-instrumente mekaar ondersteun (of nie) ten opsigte van verbetering in LD 2 se EI.

DATA-INSAMELINGS-INSTRUMENTE	INTEGRASIE VAN LD2 SE DATA-RESULTATE: KOMPONENTE EN SUBKOMPONENTE VAN EI				
	KOMPONENTE EN SUBKOMPONENTE VAN EI WAT VERBETER HET NÁ LD 2 SE DEELNAME AAN DIE EOP				
	ALGEMENE GEMOEDS-TOESTAND	AANPASSINGS-VERMOË	BESTUUR EN BEHEER VAN SPANNINGSDRUK	INTERPERSONLIKE INTELLIGENSIE	INTRAPERSONLIKE INTELLIGENSIE
A GESTRUKTUREERDE VRAELYS (vgl. 5.6.2; Tabel 5.12) PERSEPSIES VAN OUER, KLASONDERWYSERES EN ANDER BETROKKE OPVOEDERS	✓	✓	✓	✓	✓

Tydens integrasie merk die navorser groot verskille op tussen die voltooide voor- en nátoetsvraelys van die klasonderwyseres en ander opvoeders in vergelyking met die voltooide voor- en nátoetsvraelys van die ouer. Vyf komponente van EI het, volgens die opinie van die klasonderwyseres en ander opvoeders, by LD 2 verbeter na haar deelname aan die EOP. [Een subkomponent van EI (woedebeheer) het volgens die opinie van die ouer, by LD 2 verbeter na haar deelname aan die EOP. LD 2 se ouer dui ook twee subkomponente van EI aan wat by LD 2 verswak het, naamlik die hantering van probleemsituasies en haar beheer oor onmiddellike behoeftebevrediging] (Tabel 5.12). Alle subkomponente van EI wat volgens die opinie van die klasonderwyseres en ander opvoeders asook die ouer by LD 2 verbeter het na haar deelname aan die EOP, word in hierdie tabel (onder) as "A" benoem.

<p>B METAFOOR-ONDERHOUD (Addendum 10; Tabel 5.13; vgl. 5.6.3) LEERDER-PROJEKSIES</p>	<p>Alhoewel LD 2 tydens die nátoets-metafoor weer 'n hond gekies het, ken sy ander eienskappe aan hom toe as tydens die voortoets. Tydens die nátoets brei sy ook nie uit op haar antwoorde soos in die voortoets nie. Sy gee bondige response en is gevolglik baie gou klaar. Sy het ook nie weer (soos tydens die voortoets) 'n tweede dier as metafoor gekies nie. Die navorser se analise van LD 2 se metafoor dui geen verandering in LD 2 se EI aan nie.</p>			
<p>C COLLAGE-AKTIVITEIT (Addendum 11; Figuur 5.4; vgl. 5.6.4) LEERDER-PROJEKSIES</p>	<p>Die voor- en natoets-collages verskil net in een opsig met verwysing na EI. Die nátoets spreek die behoefte uit om Mej. SA persoonlik te ontmoet, met ander woorde daar blyk 'n behoefte te wees aan en 'n uitreik na ander ten opsigte van sosialisering. Dit wil voorkom asof sy dus nie net meer 'n randfiguur is wat alles op 'n afstand waarneem nie. Dit mag wees dat LD 2 na haar deelname aan die EOP 'n groter behoefte het aan sosiale interaksie en moontlik meer sal uitreik na ander ten opsigte van sosialisering.</p>			
<p>D BAR-ON EQ-i:YV (Tabel 5.14 – 5.16; vgl. 5.6.5) SELFEVALUERINGS- VRAELYS</p>	✓		✓	
<p>LD 2 se positiewe indruk-skaaltelling van 95 in die voortoets en 101 in die nátoets was <i>gemiddeld</i> en dus nie verdag hoog of laag nie, maar die teenstrydighede in LD 2 se response het genoodsaak dat die navorser LD 2 se resultate met omsigtigheid moes interpreteer, want LD 2 se toetsresultate was nie noodwendig 'n ware weergawe van haar emosionele en sosiale funksionering nie. Soos reeds in Tabel 5.17 en bo in hierdie tabel aangedui is, het twee komponente van EI volgens die nátoets Bar-On EQ-i:YV-toetsresultate by LD 2 verbeter na haar deelname aan die EOP. Volgens die nátoets- Bar-On EQ-i:YV-skaaltellings het die EI-komponente bestuur en beheer van spanningsdruk en algemene gemoedstoestand verbeter. Die verbetering in LD 2 se interpersoonlike skaatellings van 90 na 93 is nie beduidend nie en word daarom nie in ag geneem by die integrasie van LD 2 se data-resultate ten opsigte van verbetering van komponente van EI nie. Subkomponente van EI wat by LD 2 verbeter het na haar deelname aan die EOP word in hierdie tabel (onder) as "D" benoem. Daar was geen verskil tussen LD 2 se voor- en nátoets- persentiepunt nie (dit het 31.22% gebly). LD 2 se totale EI het <i>gemiddeld</i> gebly ('n telling van 93 in beide die voor- en nátoets). Dit dui vir die navorser daarop dat LD 2 nie noodwendig baat gevind het by haar deelname aan die EOP nie.</p>				
<p>SUBKOMPONENTE VAN LD 2 SE EI WAT VERBETER HET VAN DIE VOOR- NA DIE NÁTOETS MET DIE GEPAARDGAANDE DATA-INSAMELINGSINSTRUMENT(E) (A/B/C/D) WAT DIE VERBETERING RUGSTEUN</p>				
<p>Geluk (A) Positiewe en optimisme (D) Selftevredenheid (A) Tevredenheid met ander (A) Verantwoordelike (A)</p>	<p>Die hantering/verwerking van emosie-belaaiende inligting (A) Probleemoplossing (A)</p>	<p>Om kalm te bly in spanningsvolle situasies (A,D) Impulsbeheer (A,D) Woedebeheer (A)</p>	<p>Sosiale vaardighede (A) Sosiale verantwoordelike (A) Onselfsugtigheid (A) Mededeelzaamheid (A) Behulpsaamheid (A) Selfvertroue in sosiale groepe (A) Die oplos van interpersoonlike probleme (A)</p>	<p>Bewus van en begrip vir eie emosies (A) Selfrespek (A) Bewus van persoonlike sterk- of swakpunte (A) Selfaanvaarding (A) Selfvertroue (A) Emosionele onafhanklike (A) Selfverwesening (A) Selfontwikkeling (A) Selfgelding sonder konflik (A)</p>
<p>Temas wat tydens LD 2 se collage-aktiwiteit na vore gekom het, was kenmerkend van die tipiese leefwêreld van 'n adolessente dogter. Samevattend:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Daar is 'n groot diskrepansie tussen die voltooide voor- en nátoets-vraelys van die klasonderwyseres en ander opvoeders in vergelyking met die voltooide voor- en nátoets-vraelys van die ouer. • Die metafoor en collage dui geen betekenisvolle verskil ten opsigte van LD 2 se EI van die voor- na die nátoets aan nie. • Ten spyte van die voorsorg wat die navorser getref het ten opsigte van die Bar-On EQ-i:YV om geldige en betroubare resultate te verkry, dui die teenstrydigheidsindeks teenstrydighede aan wat kan beteken dat LD 2 se toetsresultate nie geldig en betroubaar is óf noodwendig as 'n ware weergawe van haar emosionele en sosiale funksionering beskou kan word nie. Daar was geen verskil tussen LD 2 se voor- en nátoets- persentiepunt en voor- en nátoets- totale EI nie en dit mag daarop dui dat LD 2 nie noodwendig baat gevind het by haar deelname aan die EOP nie. <p>Die navorser kom tot die gevolgtrekking dat die verskillende data-insamelingsinstrumente mekaar nie genoegsaam ondersteun ten opsigte van verandering in LD 2 se EI om empiries daarvoor verslag te lewer nie. Die metafoor en collage dui geen betekenisvolle verskil ten opsigte van LD 2 se EI van die voor- na die nátoets aan nie.</p> <p>Daar was geen verskil tussen LD 2 se voor- en nátoets- persentiepunt en voor- en nátoets- totale EI nie en dit mag daarop dui dat LD 2 nie noodwendig baat gevind het by haar deelname aan die EOP nie. Dit is moontlik dat LD 2 na haar deelname aan die EOP dalk meer selfvertroue in die sosiale groep mag hê, aangesien die nátoets-metafoor (Tabel 5.13) haar behoefte aan en 'n uitreik na ander ten opsigte van sosialisering aandui. Dit mag ook wees dat LD 2 spanning beter sal kan beheer en bestuur en dat haar selfmotivering en haar algemene gemoedstoestand beter is, aangesien beide nátoets-vraelyste (Tabel 5.12; 5.14; 5.15) verbetering in hierdie EI-komponente aandui.</p>				

Tabel 5.18: Integrasie van LD 2 se data-resultate: komponente en subkomponente van EI

5.7 LEERDER-DEELNEMER 3 (LD 3)

5.7.1 Agtergrondinligting: LD 3

LD 3 is 'n fisiek gestremde 15-jarige leerder. Hy woon saam met sy moeder, twee susters en twee ander kinders in 'n Wendy-huis in die agterste deel van sy oom se erf. As tweejarige het LD 3 se moeder agtergekom dat hy bewerig raak en dat sy regterbeen sleep. Sy regterkant het toenemend verswak, totdat hy van 'n rolstoel afhanklik was. Sy regterbeen was meer geaffekteer as sy regterarm, maar as gevolg van 'n

gelyktydige tremor (bewerigheid), het hy ook nie altyd beheer oor sy armbewegings gehad nie. Op 6-jarige ouderdom het 'n breinskandering by Tygerberg Hospitaal aangedui dat hy 'n mediese toestand het wat serebellêre degenerasie insluit. Sedert hy die regte medikasie gebruik, is daar 'n merkbare verbetering in LD 3 se fisieke toestand. LD 3 het met verloop van tyd sy mobiliteit en beheer oor sy bewegings herwin en is nie meer van 'n rolstoel afhanklik nie. Solank LD 3 sy medikasie gereeld gebruik, ervaar hy nie motoriese probleme nie, maar hy het wel beter en slegter dae. Deelname aan sportaktiwiteite is vir hom aanbeveel.

LD 3 is meestal 'n innemende leerder met 'n aangename persoonlikheid en 'n goeie sin vir humor. Volgens inligting in sy lêerstudie het sy gedrag op 14-jarige ouderdom onverwags wisselvallig geword. Hy het medeleerders verneder, beledig en gedreig. Volgens departementele protokol is LD 3 getoets vir middelmisbruik en het hy positief getoets. Op grond daarvan is hy tydelik deur die skoolhoof uit die SS-skool geskors. Die SS-skool het gedurende hierdie tyd 'n afspraak met sy moeder gemaak en met haar toestemming gereël dat LD 3 na 'n rehabilitasie-sentrum vir behandeling van sy verslawing gaan. Toe LD 3 terug is by die SS-skool het die sportorganiseerder hom by landloop betrek (met ondersteuning van die skool ten opsigte van vervoer en finansies). LD 3 het 'n natuurlike talent vir hierdie sportsoort en het floreer op sy prestasies in landloop.

KOERANTBERIG (BRON ONBEKEND)	
<p>LD 3 se klasonderwyseres het hierdie berig in die media gesien en dit tydens die afneem van die voortoetse met die navorser gedeel. Die berig verwys na 'n oënskynlike poging tot roof wat tot die dood van 'n 35-jarige man gelei het. Die 15-jarige seun wat in hegtenis geneem is, is 'n vriend van LD 3 en ook in sy ouderdomsgroep. Soos die klasonderwyseres, is die navorser van opinie dat hierdie berig mag bydra tot groter insig in LD 3 se leefwêreld en dat sodanige insig tot 'n meer omvattende begrip vir LD 3 se data-resultate ten opsigte van sy EI mag lei.</p>	

Figuur 5.7: Koerantberig

Ten tye van die laaste intervensie-sessies van die EOP het LD 3 teruggeval op dwelmmisbruik en was hy dikwels afwesig van die skool. Die navorser het vir hom aanpassings gemaak soos by 5.3 bespreek is. LD 3 het wel aan die minimum aantal sessies (20 intervensie-sessies) deelgeneem (vgl. 4.5), maar hy het nie die lesaanbiedings van die *Hersienings- en Toepassingsboek* bygewoon of die gepaardgaande werkboektake voltooi nie. Ten tye van die navorser se nátoetse was LD 3 vir lang periodes afwesig vanweë dwelmmisbruik. LD 3 se moeder het afsprake met die skool begin vermy, telefonies haar gevoelens van magteloosheid ten opsigte van LD 3 se dwelmmisbruik en sy gepaardgaande wangedrag geverbaliseer, en uiteindelik aangedui dat LD 3 nie langer by die SS-skool sal skoolgaan nie. Nátoetse wat, as gevolg van genoemde redes nie gedoen kon word nie, was die nátoets- Bar-On EQ-i:YV en sy ouer se nátoets- gestruktureerde vraelys.

Figuur 5.7 bied 'n verdere kykie in LD 3 se vriendekring. Die navorser kan dus net die beperkte toetse wat gedoen is, weergee en slegs beperkte afleidings maak wat nie met ander nátoetse bevestig of weerlê kan word nie. LD 3 se onttrekking aan die empiriese studie verminder ook die aantal deelnemers na agt in plaas van die oorspronklike nege.

5.7.2 Gestruktureerde vraelys: LD 3

Die gestruktureerde vraelys is reeds in afdeling 5.4.1 bespreek. In Tabel 5.19 verskaf die navorser inligting oor LD 3 se EI wat sy uit die gestruktureerde vraelys verkry het vanuit die klasonderwyseres (in samewerking met ander opvoeders betrokke by LD 3) se perspektiewe. Die voortoets- gestruktureerde vraelys wat LD 3 se ouer wel voltooi het, het van beperkte insig getuig en was nie bruikbaar in hierdie studie nie, want ten spyte van die navorser se verduideliking dat die ouer elke keer een van vier opsies moes kies (“altyd/meestal waar”; “dikwels waar”; “min waar”; “baie min/nooit waar nie”) wat die betrokke vraag die beste oor haar kind beantwoord, het LD 3 se moeder digotomiese (ja/nee) response gebruik en dit elke keer in die kolom “altyd/meestal waar” geskryf. Dit het haar voortoets- gestruktureerde vraelys betekenisloos gemaak ten opsigte van basislyninligting, die vergelyking van EI-vlakke of die bepaling van verbetering/verswakking in EI-komponente. Dit het 'n verdere beperking op die studie geplaas.

GESTRUKTUREERDE VRAELYS: LD 3

KOMPONENTE VAN EI	VOORTOETS		NÁTOETS	
	KLASONDERWYSERES IN SAMEWERKING MET ANDER OPVOEDERS	OUER	KLASONDERWYSERES IN SAMEWERKING MET ANDER OPVOEDERS	-
SELFMOTIVERINGS-ASPEKTE EN ALGEMENE GEMOEDSTOESTAND	Ses <i>redelik lae</i> vlakke van EI, twee <i>lae</i> vlakke)	-	Een <i>redelik hoë</i> vlak van EI, 6 <i>redelik lae</i> vlakke, 1 <i>lae</i> vlak	-
PERSONLIKE EI LAAGTEPUNTE:	*Selfmotivering, selfwerksaamheid	-	SUBKOMPONENTE VAN EI WAT VERBETER HET: Selfmotivering	-
SUBKOMPONENTE VAN EI WAT VERSWAK HET: Geen				
AANPASSINGS-VERMOË EN DIE BESTUUR VAN VERANDERING	Twee items het <i>redelik hoë</i> vlakke van EI, twee items is <i>redelik laag</i> , twee items is <i>laag</i>	-	Twee <i>hoë</i> vlakke van EI, drie <i>redelik laag</i> , een vlak is <i>laag</i>	-
PERSONLIKE EI LAAGTEPUNTE:	*Konflikhantering/-oplossing, probleemoplossing	-	SUBKOMPONENTE VAN EI WAT VERBETER HET: Buigsamheid, hantering/verwerking van emosie-belaaide inligting/gebeure, konflikhantering/-oplossing	-
SUBKOMPONENTE VAN EI WAT VERSWAK HET: Geen				
BESTUUR EN BEHEER VAN SPANNINGSDRUK	Twee <i>redelik hoë</i> , twee <i>redelik lae</i> en twee <i>lae</i> vlakke van EI	-	Drie <i>redelik hoë</i> vlakke van EI, twee <i>redelik lae</i> vlakke, een <i>lae</i> vlak	-
PERSONLIKE EI LAAGTEPUNTE:	*Om kalm te bly in spanningsvolle situasies, impulsbeheer	-	SUBKOMPONENTE VAN EI WAT VERBETER HET: Om kalm te bly in spanningsvolle situasies	-
SUBKOMPONENTE VAN EI WAT VERSWAK HET: Geen				
INTERPERSOONLIKE VERHOUDINGE EN SOSIALE BEWUSSYN	Ses <i>redelik hoë</i> vlakke van EI, vier is <i>redelik laag</i> , vier <i>laag</i>	-	Drie <i>hoë</i> vlakke van EI, 8 <i>redelik hoë</i> vlakke, twee <i>redelik laag</i> , een is <i>laag</i>	-
PERSONLIKE EI LAAGTEPUNTE:	*Empatiese hantering van ander se emosies, sosiale verantwoordelikheid, interpersoonlike verhoudinge met volwassenes, oplos van interpersoonlike probleme	-	SUBKOMPONENTE VAN EI WAT VERBETER HET: Bewus van en begrip vir ander se emosies, empatiese hantering van ander se emosies, toon respek vir ander, sosiale vaardighede, goehartig, selfvertroue in sosiale groepe, interpersoonlike verhoudinge met vriende en volwassenes, oplos van interpersoonlike probleme	-
SUBKOMPONENTE VAN EI WAT VERSWAK HET: Geen				
INTRAPERSOONLIKE VERMOËNS EN EMOSIONELE SELFBEWUSSYN	6 <i>Redelik hoë</i> vlakke van EI, drie <i>redelik laag</i> , 7 is <i>laag</i>	-	Een <i>hoë</i> vlak van EI, vyf <i>redelik hoë</i> vlakke, vyf <i>redelik laag</i> , vyf is <i>laag</i>	-
PERSONLIKE EI LAAGTEPUNTE:	*Selfrespek, selfvertroue, emosionele onafhanklikheid, selfgelding met selfbeheersing en beperkte/geen konflik, selfontwikkeling, selfverwesenliking	-	SUBKOMPONENTE VAN EI WAT VERBETER HET: Selfgelding met meer selfbeheersing, selfontwikkeling, aanvaarding van eie gestremdheid en die 'beste' maak daarvan	-
SUBKOMPONENTE VAN EI WAT VERSWAK HET: Geen				

Soos reeds by 5.7.2 verduidelik en gemotiveer is, het die navorser die inligting wat sy uit die klasonderwyseres en ander opvoeders se voor- en nátoets- gestruktureerde vraelys bekom het, tydens data-analise gebruik.

Integrasie van LD 3 se voor- en nátoetsresultate:

- Volgens LD 3 se voortoetsresultate was sy EI voor die aanvang van die EOP meestal *laag* en *redelik laag*. Spesifieke subkomponente van EI (*) is deur middel van die voortoetsresultate aangedui as LD 3 se persoonlike laagtepunte.
- Geen komponente of subkomponente van EI het volgens hulle onderskeie oordele verswak ná LD 3 se deelname aan die EOP nie.
- Spesifieke komponente en subkomponente van EI waarin LD 3 (soos aangedui in sy nátoetsresultate) verbeter het ná sy deelname aan die EOP, is soos volg:

Selfmotiveringsaspekte en algemene gemoedstoestand: Selfmotivering

Aanpassingsvermoë en die bestuur van verandering: Buigsamheid, hantering/verwerking van emosie-belaaide inligting/gebeure, konflikhantering/-oplossing

Bestuur en beheer van spanningsdruk: Om kalm te bly in spanningsvolle situasies

Interpersoonlike verhoudinge en sosiale bewussyn: Bewus van en begrip vir ander se emosies, empatiese hantering van ander se emosies, toon respek vir ander, sosiale vaardighede, goehartig, selfvertroue in sosiale groepe, interpersoonlike verhoudinge met vriende en volwassenes, oplos van interpersoonlike probleme

Intrapersoonlike vermoëns en emosionele selfbewussyn: Selfgelding met meer selfbeheersing, selfontwikkeling, aanvaarding van eie gestremdheid en die 'beste' maak daarvan

- LD 3 se gestruktureerde vraelys- nátoetsresultate toon aan dat 17 subkomponente van EI verbeter het.

Gevolgtrekking:

Die nátoetsresultate van die gestruktureerde vraelys dui aan dat komponente en subkomponente van EI by LD 3 verbeter het na sy deelname aan die EOP. Die navorser kom tot die gevolgtrekking dat, ten spyte daarvan dat LD 3 se EI steeds baie kan verbeter, hy volgens die nátoetsresultate van die gestruktureerde vraelys gebaat het by sy deelname aan die EOP.

Tabel 5.19: Gestruktureerde vraelys: LD 3

5.7.3 Metafoor-onderhoud: LD 3 (Addendum 10)

Die metafoor-onderhoud is reeds in afdeling 5.4.2 bespreek. In Tabel 5.20 verskaf die navorser inligting oor LD 3 se EI wat sy uit die voor- en nátoets- metafoor-onderhoud verkry het.

LD 3: METAFOOR-ONDERHOUD (VOOR- EN NÁTOETS)

Metafoor-onderhoud: voortoets

Op die navorser se navraag tydens die metafoor-onderhoud (voortoets) gebruik LD 3 'n kat as metafoor. Hy verduidelik dat 'n kat jou kan help, hy hou die muise weg, hy kan jou beskerm (as iemand hom [LD 3] wil slaan, sal die kat hom krap), hy gaan nie gou dood nie en kry baie meer kleintjies as 'n hond.

Observasie: LD 3 sit regop tydens die toetsituasie in beide die voor- en nátoets. Hy lyk gespanne en waaksaam. Hy maak min oogkontak. Sy gesigsuitdrukking is baie beperk, behalwe vir 'n glimlaggie so dan en wan. Sy praatspoed is binne normale perke, maar hy praat sag en soms stotterend.

Analise en integrasie van LD 3 se voor- en nátoets- metafoor-onderhoud:

Tydens die voortoets beskou LD 3 homself as iemand wat beskerming kan bied of meer waarskynlik beskerming teen bedreiging en fisieke geweld nodig het. Hy het 'n konsep van die dood alhoewel hy dalk ook net na die spreekwoordelike nege lewens van 'n kat kan verwys. Daarteenoor is nuwe lewe (babas) ook deel van sy wêreld.

Sy projeksie van homself as 'n tier na afloop van die EOP mag toon dat hy homself nou as kragtiger beskou en dat voorkoms belangrik is. Die aanraking van die tier se "sagte pels" mag moontlik dui op sy onvermoë om ag te slaan op gevaar. Hy reken dat hy homself kan verdedig as hy uitgelok word. Hy beeld sy wêreld nog steeds as gevaarlike plek met fisieke geweld uit waar opponente platgetrek word.

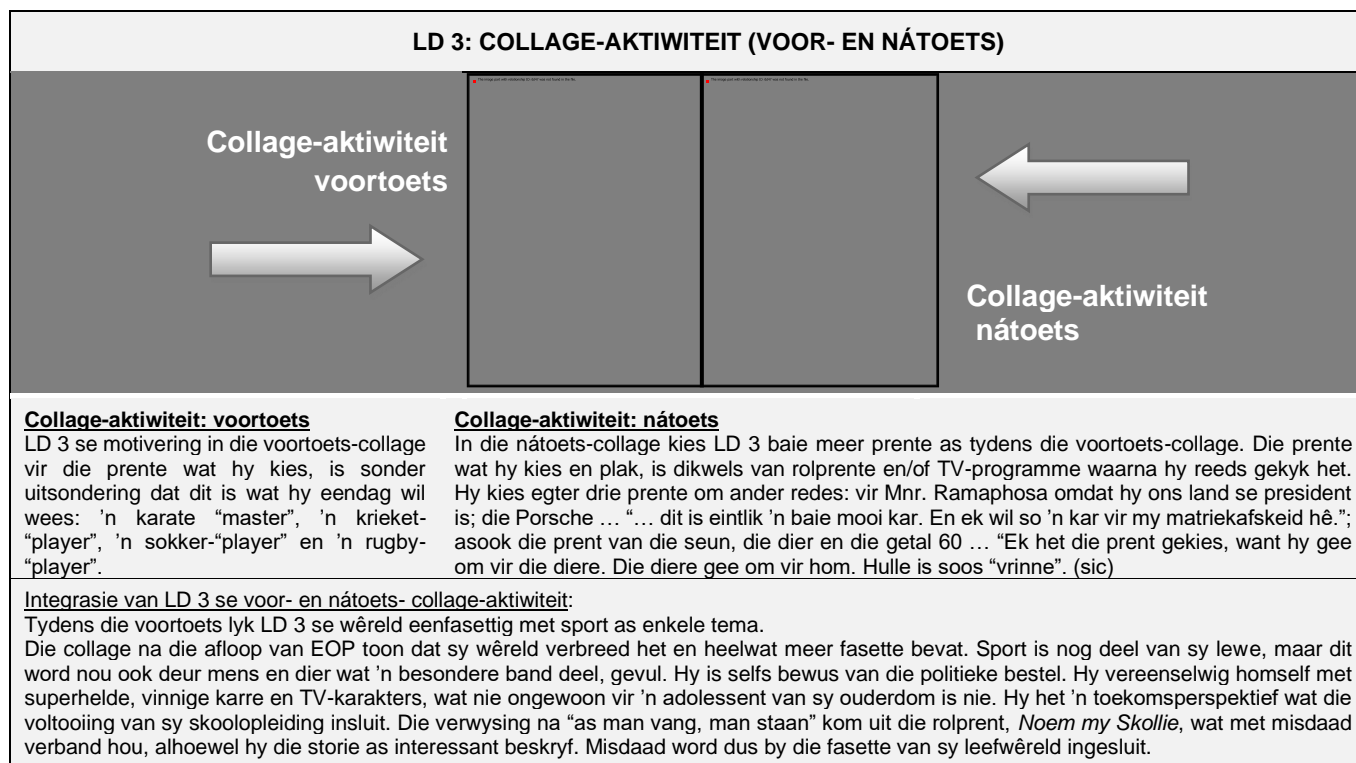
Metafoor-onderhoud: nátoets

Tydens die metafoor-onderhoud (nátoets) het LD 3 'n tier as metafoor gekies. Hy motiveer sy keuse deur die volgende eienskappe aan die tier toe te ken: hy is mooi, hy het mooi strepe, hy het mooi bruin oë, hy voel sag (hy't 'n sagte pels) en hy sal byt as hy geterg word. Jy moet hom nie kwaad maak nie, dan gaan hy jou ook byt. Jy moet ook nie hardloop nie, dan gaan hy jou platgooi op die grond. Maar LD 3 sê hy hou ook van die gromgeluid wat die tier maak – dis vir hom amper soos dié van 'n leeu.

Tabel 5.20: LD 3: Metafoor-onderhoud (voor- en nátoets)

5.7.4 Collage-aktiwiteit: LD 3 (Addendum 11)

Die collage-aktiwiteit is reeds in afdeling 5.4.3 bespreek. In Figuur 5.8 verskaf die navorser inligting oor LD 3 se EI wat sy uit die collage-prent (voor- en nátoets) verkry het.



Figuur 5.8: LD 3: Collage-aktiwiteit (voor- en nátoets)

5.7.5 Bar-On EO-i:YV: LD 3

Soos reeds by 5.7.1 tydens die bekendstelling van LD 3 verduidelik is, was LD 3 nie meer 'n ingeskrewe leerder by die SS-skool ten tye van die administrasie van die Bar-On EQ-i:YV-nátoets nie, maar LD 3 se voortoets- Bar-On EQ-i:YV-resultate is geskik om as meetinstrument ten opsigte van basislynassessering en vir die moontlike ondersteuning van ander data-insamelingsinstrumente te gebruik.

5.7.5.1 Item-analise

Item-analise is reeds in afdeling 5.4.4.1 bespreek. LD 3 se item-analise word in Tabel 5.21 uiteengesit.

BAR-ON EQ-i:YV-VRAELYS: ITEM-ANALISE (LD 3) INTRA- EN INTERPERSOONLIKE SKAAL, STRESBESTUUR-, AANPASBAARHEID- EN ALGEMENE GEMOED-SKAAL		
KOMPONENTE EN SUBKOMPONENTE VAN EI	VOOR- EN NÁTOETSTELLINGS	ITEM-ANALISE VAN SKAALTELLINGS: BAR-ON EN PARKER (Bar-On & Parker 2000:18,19)
A INTRAPERSOONLIKE SKAAL	VOORTOETS: 104 (Gemiddeld) NÁTOETS: –	LD 3 se voortoets- intrapersonlike skaaltelling is <i>gemiddeld</i> . Die intrapersonlike skaal gee aan die navorser 'n aanduiding of LD 3 sy <i>eië emosies verstaan en of hy sy emosies en behoeftes kan uitdruk en aan ander kan kommunikeer</i> .
B INTERPERSOONLIKE SKAAL	VOORTOETS: 92 (Gemiddeld) NÁTOETS: –	LD 3 se voortoets- interpersoonlike skaaltelling is <i>gemiddeld</i> . Die interpersoonlike skaal gee aan die navorser 'n aanduiding of LD 3 <i>bevredigende interpersoonlike verhoudinge</i> handhaaf en of hy <i>moontlik die gevoelens van ander kan verstaan en waardeer</i> .
C STRESBESTUUR-SKAAL	VOORTOETS: 88 (Laag) NÁTOETS: –	LD 3 se voortoets-skaaltelling is <i>laag</i> . Die stresbestuur-skaal gee aan die navorser 'n aanduiding dat LD 3 moontlik <i>probleme</i> daarmee mag hê om <i>kalm te kan bly</i> in uitdagende situasies.
D AANPASBAARHEID-SKAAL	VOORTOETS: 70 (Baie laag) NÁTOETS: –	LD 3 se aanpasbaarheid-skaaltelling is <i>baie laag</i> . Dit dui vir die navorser daarop dat LD 3 dit <i>moeilik mag vind om probleme op te los: om veranderinge effektief te bestuur, om buigsaam te wees en alledaagse probleme op positiewe maniere te hanteer</i> .
E ALGEMENE GEMOED-SKAAL	VOORTOETS: 90 (Gemiddeld) NÁTOETS: –	LD 3 se algemene gemoed-skaaltellings was in die voortoets-skaaltelling <i>gemiddeld</i> . Dit dui op <i>die moontlikheid van 'n positiewe ingesteldheid teenoor die lewe, optimisme</i> en dat dit <i>vir ander mense lekker mag wees om tyd saam met hom te spandeer</i> .
<p>'n Item-analise van LD 3 se voortoets EQ-i:YV as basislynassessering voor sy deelname aan die EOP dui die volgende aan:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Drie <i>gemiddelde</i> skaaltellings: die intrapersonlike (104), interpersoonlike (92) en algemene gemoed-skaal (90). • Een <i>lae</i> skaaltelling: die stresbestuur-skaal (88). • Een <i>baie lae</i> skaaltelling: die aanpasbaarheid-skaal (70) <p>Die voortoets EQ-i:YV se <i>gemiddelde</i> intrapersonlike (104) en interpersoonlike (92) skaaltellings ondersteun die voortoets- gestruktureerde vraelys-tellings ten opsigte van <i>interpersoonlike verhoudinge en sosiale bewussyn</i> asook <i>intrapersonlike vermoëns en emosionele selfbewussyn</i>.</p>		

Tabel 5.21: Bar-On EQ-i:YV-vraelys: Item-analise (LD 3)

5.7.5.2 Standaardtellings, totale EI en positiewe indruk-skaal

In Tabel 5.22 word LD 3 se voortoets Bar-On EQ-i:YV standaardtellings in bepaalde kleure weergegee. Soos reeds by 5.7.5 verduidelik is, word LD 3 se Bar-On EQ-i:YV as meetinstrument uitsluitlik vir basislynassessering en vir die moontlike ondersteuning van ander data-insamelingsinstrumente gebruik.

BAR-ON EQ-i:YV: STANDAARDTELLINGS, TOTALE EI EN POSITIEWE INDRUK-SKAAL (LD 3)					
VOORTOETS			NÁTOETS		
SKAAL	ROUPUNT	STANDAARDTELLING	SKAAL	ROUPUNT	STANDAARDTELLING
Intrapersoonlike skaal	16	104 (gemiddeld)	Intrapersoonlike skaal	-	-
Interpersoonlike skaal	37	92 (gemiddeld)	Interpersoonlike skaal	-	-
Stresbestuur-skaal	29	88 (laag)	Stresbestuur-skaal	-	-
Aanpasbaarheid-skaal	19	70 (baie laag)	Aanpasbaarheid-skaal	-	-
Algemene gemoed-skaal	43	90 (gemiddeld)	Algemene gemoed-skaal	-	-
Totale EI	51	86 (laag)	Totale EI	-	-
Positiewe indruk-skaal	14	95 (gemiddeld)	Positiewe indruk-skaal	-	-
* BAR-ON EN PARKER SE RIGLYNE VIR DIE INTERPRETASIE VAN STANDAARDTELLINGS (Tabel 5.4)					
<u>130+:</u> Merkbare hoog 120-129: Baie hoog 110-119: Hoog		90-109: Gemiddeld		80-89: Laag 70-79: Baie laag <u>Onder 70: Merkbare laag</u>	
Soos aangedui, was LD 3 se skaaltellings onderskeidelik <i>gemiddeld</i> , <i>laag</i> en <i>baie laag</i> en sy totale EI <i>laag</i> (86) voor sy deelname aan die EOP. Sy positiewe indruk-skaaltelling van 95 was <i>gemiddeld</i> en nie oormatig hoog of laag nie.					

Tabel 5.22: Bar-On EQ-i:YV: Standaardtellings, totale EI en positiewe indruk-skaal (LD 3)

5.7.5.3 Empiriese persentiepunt, geldigheid, betroubaarheid en teenstrydigheidsindeks

LD 3 se voortoets- empiriese persentiepunt is in Tabel 5.23 saam met sy teenstrydigheidsindeks en inligting oor die geldigheid en betroubaarheid van sy toetsresultate getabuleer. Die navorser het reeds vroeër in hierdie hoofstuk (vgl. 5.4.4.5; 5.4.4.6) inligting oor die empiriese persentiepunt en die teenstrydigheidsindeks verskaf.

LD 3: EMPIRIESE PERSENTIEPUNT, GELDIGHEID, BETROUBAARHEID EN TEENSTRYDIGHEIDSINDEKS	
EMPIRIESE PERSENTIEPUNT	TOTALE EI (ROUPUNT): 51 Die gepaardgaande persentiel is 25.46, wat beteken dat LD 3 se EI hoër is as, of gelyk is aan 25.46% van ander seuns in hierdie ouderdomsgroep wat in die normatiewe steekproef was.
GELDIGHEID EN BETROUBAARHEID TEENSTRYDIGHEIDSINDEKS	TEENSTRYDIGHEIDSINDEKS-ROUTELLING: 13 Ten spyte van die voorsorgmaatreëls wat die navorser getref het om toe te sien dat die toets, die omgewing en die prosedures aan alle vereiste volgens Bar-On en Parker (2000:8) se riglyne voldoen, wys die teenstrydigheidsindeks teenstrydigheide uit wat op inkonsekwente response dui. Dit maak dit moontlik dat LD 3 se toetsresultate nie noodwendig geldig en betroubaar is nie. Tydskuur van LD 3 se voortoets: 25 minute

Tabel 5.23: LD 3: Empiriese persentiepunt, geldigheid, betroubaarheid en teenstrydigheidsindeks

5.7.6 Integrasie van LD 3 se data-resultate

In Tabel 5.24 integreer die navorser die nátoetsresultate van twee data-insamelingsinstrumente om vas te stel of data-resultate mekaar ondersteun (of nie) ten opsigte van verbetering in LD 3 se komponente van EI volgens Bar-On (vgl. 2.3.3).

INTEGRASIE VAN LD 3 SE DATA-RESULTATE: KOMPONENTE VAN EI					
KOMPONENTE VAN EI WAT VERBETER HET NÁ LD 3 SE DEELNAME AAN DIE EOP (✓)					
BAR-ON SE KOMPONENTE VAN EI (Figuur 2.2)	ALGEMENE GEMOEDS-TOESTAND	AANPASSINGS-VERMOË	BESTUUR EN BEHEER VAN SPANNINGSDRUK	INTER-PERSONLIKE INTELLIGENSIE	INTRA-PERSONLIKE INTELLIGENSIE
DIE GESTRUKTUREERDE VRAELYS (vgl. 5.7.2; Tabel 5.19)	✓	✓	✓	✓	✓
METAFOOR-ONDERHOUD (Addendum 10; Tabel 5.20; vgl. 5.7.3)	✓				
COLLAGE-AKTIWITEIT (Addendum 11; Figuur 5.8; vgl. 5.7.4)					✓
BAR-ON EQ-i:YV (Tabel 5.21 – 5.23; vgl. 5.7.5)	NVT	NVT	NVT	NVT	NVT

Die Bar-On-i:YV is slegs as basislynassessering en vir die maandelike ondersteuning van ander data-insamelingsinstrumente ten opsigte van voortoetsresultate gebruik.

Tabel 5.24: Integrasie van LD 3 se data-resultate: komponente van EI

Tabel 5.25 bied meer gedetailleerde inligting oor die komponente en subkomponente van EI wat by LD 3 verbeter het na sy deelname aan die EOP. Die navorser integreer vervolgens die resultate van kwalitatief gegeneerde data om vas te stel of data-instrumente mekaar ondersteun (of nie) ten opsigte van verbetering in LD 3 se komponente en subkomponente van EI volgens Bar-On (vgl. 2.3.3).

DATA-INSAMELINGS-INSTRUMENTE	INTEGRASIE VAN LD 3 SE DATA-RESULTATE: KOMPONENTE EN SUBKOMPONENTE VAN EI				
	KOMPONENTE EN SUBKOMPONENTE VAN EI WAT VERBETER HET NÁ LD 3 SE DEELNAME AAN DIE EOP				
	ALGEMENE GEMOEDS-TOESTAND	AANPASSINGS-VERMOË	BESTUUR EN BEHEER VAN SPANNINGSDRUK	INTERPERSONLIKE INTELLIGENSIE	INTRAPERSONLIKE INTELLIGENSIE
A GESTRUKTUREERDE VRAELYS (vgl. 5.7.2; Tabel 5.19) PERSEPSIES VAN OUER, KLAS-ONDERWYSERES EN ANDER BETROKKE OPVOEDERS	✓	✓	✓	✓	✓
	Volgens LD 3 se voortoetsresultate was sy EI-tellings voor die aanvang van die EOP meestal <i>laag</i> en <i>redelik laag</i> . Geen komponente of subkomponente van EI het verswak ná LD 3 se deelname aan die EOP nie, en die nátoetsresultate dui aan dat komponente en sekere subkomponente van EI by LD 3 verbeter het na sy deelname aan die EOP. Komponente wat verbeter het is bo en in Tabel 5.24 aangedui, en subkomponente van EI wat verbeter het na LD 3 se deelname aan die EOP, word in hierdie tabel (onder) as "A" benoem. Die navorser kom tot die gevolgtrekking dat, ten spyte daarvan dat LD 3 se EI steeds baie kan verbeter, hy volgens die nátoetsresultate van die gestruktureerde vraelys gebaat het by sy deelname aan die EOP.				
B METAFOOR-ONDERHOUD (Addendum 10; Tabel 5.20; vgl. 5.7.3) LEERDER-PROEKSIES	✓				
	Sy projeksie van homself as 'n tier na afloop van die EOP mag toon dat hy homself nou as kragtiger beskou en dat voorkoms belangrik is . Die aanraking van die tier se "sagte pels" dui heel maandelik op sy onvermoë om ag te slaan op gevaar. Hy reken dat hy homself kan verdedig as hy uitgeloord word . Hy beeld sy wêreld nog steeds as 'n gevaarlike plek met fisieke geweld uit waar opponente platgetrek word.				
C COLLAGE-AKTIWITEIT (Addendum 11; Figuur 5.8; vgl. 5.7.4) LEERDER-PROEKSIES					✓
	Die collage na die afloop van EOP toon dat sy wêreld verbreed het en heelwat meer fasette bevat . Sport is nog deel van sy lewe, maar dit word nou ook deur mens en dier wat 'n besondere band deel, gevul. Hy is selfs bewus van die politieke bestel. Hy vereenselwig homself met superhelde, vinnige karre en TV-karakters, wat nie ongewoon vir 'n adolessent van sy ouderdom is nie. Hy het 'n toekomstperspektief wat die voltooiing van sy skoolopleiding insluit. Die verwysing na "as man vang, man staan" kom uit die rolprent, <i>Noem my Skollie</i> , wat met misdaad verband hou, alhoewel hy die storie as interessant beskryf. Misdaad word dus by die fasette van sy leefwêreld ingesluit.				
D BAR-ON EQ-i:YV (Tabel 5.21 – 5.23; vgl. 5.7.5) SELFEVALUERINGS-VRAELYS	NVT	NVT	NVT	NVT	NVT
	LD 3 se voortoets EQ-i:YV is slegs as basislynassessering en vir die maandelike ondersteuning van ander data-insamelingsinstrumente ten opsigte van voortoets-resultate gebruik. Sy totale EI was <i>laag</i> (86) voor sy deelname aan die EOP. Die gepaardgaande persentiel is 25.96, wat beteken dat LD 3 se EI hoër is as, of gelyk is aan 25.96% van ander seuns in hierdie ouderdomsgroep wat in die normatiewe steekproef was. Sy positiwe indruk-skaaltelling van 95 was <i>gemiddeld</i> en nie oormatig hoog of laag nie, maar die teenstrydigheidsindeks wys teenstrydigheite uit wat op die maandelikheid van inkonsekwente response dui.				

'n Item-analise van LD 3 se voortoets EQ-i:YV as basislynassessering voor sy deelname aan die EOP dui die volgende aan:

- Drie *gemiddelde* skaaltellings: die intrapersoonlike (104), interpersoonlike (92) en algemene gemoed-skaal (90).
- Een *lae* skaaltelling: die stresbestuur-skaal (88).
- Een *baie lae* skaaltelling: die aanpasbaarheid-skaal (70).

SUBKOMPONENTE VAN LD 3 SE EI WAT VERBETER HET VAN DIE VOOR- NA DIE NÁTOETS MET DIE GEPAARDGAANDE DATA-INSAMELINGSINSTRUMENT(E) (A/B/C/D) WAT DIE VERBETERING RUGSTEUN

Selfmotivering (A,B) Selftevredenheid (B)	Buigzaamheid (A) Hantering/ verwerking van emosie-belaaide inligting/gebeure (A) Konflikhantering/ -oplossing (A)	Om kalm te bly in spannings- volle situasies (A)	Bewus van en begrip vir ander se emosies (A) Empatiese hantering van ander se emosies (A) Toon respek vir ander (A) Sosiale vaardighede (A) Goedhartigheid (A) Selfvertroue in sosiale groepe (A) Interpersoonlike verhoudinge met vriende en volwassenes (A) Oplos van interpersoonlike probleme (A)	Selfgelding met meer selfbeheersing (A) Selfontwikkeling (A,C) Aanvaarding van eie gestremdheid en die 'beste' maak daarvan (A)
--	---	--	--	--

TEMAS wat tydens LD 3 se voor- en/of nátoetse na vore gekom het: beskerming (B), nuwe lewe (B), voorkoms (B), misdaad en gevaar (B,C).

Samevattende gevolgtrekking:

LD 3 se projeksie van homself as 'n tier in die metafoor na afloop van die EOP mag toon dat hy homself nou as kragtiger beskou en dat voorkoms belangrik is. Hy reken dat hy homself kan verdedig as hy uitgelok word. Hy beeld sy wêreld nog steeds as 'n gevaarlike plek met fisieke geweld uit waar opponente platgetrek word (Tabel 5.20).

Die collage na die afloop van EOP toon dat sy wêreld verbreed het en heelwat meer fasette bevat. Hy het 'n toekomspektief (Figuur 5.8).

Integrasie van LD 3 se nátoetsresultate was tot twee data-insamelingsinstrumente beperk. Die metafoor-nátoets ondersteun die gestruktureerde vraelys-nátoets ten opsigte van verbetering in LD 3 se algemene gemoedstoestand. Die collage ondersteun die gestruktureerde vraelys ten opsigte van die verbetering in LD 3 se intrapersoonlike intelligensie na sy deelname aan die EOP.

Die navorser kom tot die gevolgtrekking dat, ten spyte daarvan dat LD 3 se EI steeds baie kan verbeter, hy volgens die nátoetsresultate van die gestruktureerde vraelys, metafoor en collage gebaat het by sy deelname aan die EOP.

LD 3 se onttrekking aan die empiriese studie verminder die aantal leerder-deelnemers na agt in plaas van die oorspronklike nege.

Tabel 5.25: Integrasie van LD 3 se data-resultate: komponente en subkomponente van EI

5.8 LEERDER-DEELNEMER 4 (LD 4)

5.8.1 Agtergrondinligting: LD 4

LD 4 is 'n serebraal gestremde 16-jarige dogter met linker-hemiplegie. Sy het vanaf ouderdom drie maande arbeidsterapie by Tygerberg Hospitaal ontvang. LD 4 is sedert sesjarige ouderdom 'n ingeskrewe leerder by die SS-skool. Volgens die sielkundige se assesseringsverslag tydens LD 4 se toelatingsassessering by die SS-skool, het LD 4 gedurende die assesseringsproses 'n absens epileptiese toeval gehad. LD 4 se lae gesigspier-tonus tydens 'n oraal-motoriese ondersoek word in die spraak- en taalterapeut se verslag genoem. Alle betrokkenes by die toelatingsassessering van LD 4 maak melding van haar swak konsentrasievermoë en kort aandagspan. Sedert haar toelating by die SS-skool het 'n arbeidsterapeut deurlopend gelet op die passing van haar hand- en voetspalk en gereeld vasgestel watter ander hulpmiddels LD 4 benodig om meer onafhanklik te wees. Onlangse vorderingsverslae dui aan dat LD 4 steeds baat vind by die fisioterapie wat sy by die SS-skool ontvang en dat sy daarmee moet voortgaan asook met die dra van haar linkerhand- en voetspalk. LD 4 sukkel steeds met aktiwiteite wat bilaterale handgebruik vereis, maar tydens die EOP asook sommige voor- en nátoetse verkies sy egter om aktiwiteite self te probeer doen. Sy het wel aangedui wanneer sy wou hê dat die navorser haar moes help. LD 4 is steeds maklik afleibaar, maar die spesiale voorsiening wat die navorser in die EOP ingebou het (vgl. 5.3) om vir leerder-deelnemers se sekondêre gestremdheid/-hede soos byvoorbeeld gebrekkige aandaggewing en/of hiperaktiwiteit-stoornis voorsiening te maak, het daartoe bygedra dat LD 4 se kennisverwerwing tydens blootstelling aan die EOP, so volledig as moontlik was.

5.8.2 Gestruktureerde vraelys: LD 4

Die gestruktureerde vraelys is reeds in afdeling 5.4.1 bespreek. In Tabel 5.26 verskaf die navorser inligting oor LD 4 se EI wat sy uit die voor- en nátoets- gestruktureerde vraelys verkry het.

GESTRUKTUREERDE VRAELYS: LD 4

KOMPONENTE VAN EI	VOORTOETS		NÁTOETS	
	KLASONDERWYSERES IN SAMEWERKING MET ANDER OPVOEDERS	OUER	KLASONDERWYSERES IN SAMEWERKING MET ANDER OPVOEDERS	OUER
SELMOTIVERINGS-ASPEKTE EN ALGEMENE GEMOEDSTOESTAND	Een <i>redelik hoë</i> , vier <i>redelik lae</i> en drie <i>lae</i> vlakke van EI	Vier <i>hoë</i> vlakke van EI, twee <i>redelik hoë</i> , een <i>redelike lae</i> en een <i>lae</i> vlak van EI	Vier <i>redelik hoë</i> , drie <i>redelik lae</i> en een <i>lae</i> vlak van EI	Vyf <i>hoë</i> vlakke van EI, twee <i>redelik hoë</i> en een <i>redelik lae</i> vlak van EI
PERSOONLIKE EI LAAGTEPUNTE:	*Tevrede met ander, positief/optimisties, doelwitstelling en doelwitbereiking	*Doelwitstelling en doelwitbereiking	SUBKOMPONENTE VAN EI WAT VERBETER HET:	
SUBKOMPONENTE VAN EI WAT VERSWAK HET: Selfmotivering (vanuit die ouer se perspektief)			Gelukkig, selftevrede, tevrede met ander, meer positief en optimisties	Doelwitstelling en -bereiking, gelukkig en meer selftevrede, verbeterde verantwoordelikeheidsin
AANPASSINGSVERMOË EN DIE BESTUUR VAN VERANDERING	Drie <i>redelik hoë</i> en drie <i>redelik lae</i> vlakke van EI	Drie <i>hoë</i> en drie <i>redelik lae</i> vlakke van EI	Drie <i>hoë</i> , twee <i>redelik hoë</i> en een <i>redelik lae</i> vlak van EI	Drie <i>hoë</i> , een <i>redelik hoë</i> en twee <i>redelik lae</i> vlakke van EI
PERSOONLIKE EI LAAGTEPUNTE:	*Volharding, probleemoplossing, konflikthantering, -oplossing	*Volharding, probleemoplossing, konflikthantering, -oplossing	SUBKOMPONENTE VAN EI WAT VERBETER HET:	
SUBKOMPONENTE VAN EI WAT VERSWAK HET: Geen			Buigsaamheid, die hantering/verwerking van emosie-belaide inligting, volharding, konflikthantering en konfliktoplossing, veerkragtigheid	Probleem-oplossing
BESTUUR EN BEHEER VAN SPANNINGSDRUK	Twee <i>redelik lae</i> vlakke en vier <i>lae</i> vlakke van EI	Een <i>hoë</i> , een <i>redelik hoë</i> , drie <i>redelik lae</i> en een <i>lae</i> vlak van EI	Een <i>redelik hoë</i> , vier <i>redelik lae</i> vlakke en een <i>lae</i> vlak van EI	Een <i>hoë</i> , drie <i>redelik hoë</i> , twee <i>redelik lae</i> vlakke van EI
PERSOONLIKE EI LAAGTEPUNTE:	*Om kalm te bly in spanningsvolle situasies, impulsbeheer, beheer oor onmiddellike behoeftebevreiding, woedebeheer	*Woedebeheer	SUBKOMPONENTE VAN EI WAT VERBETER HET:	
SUBKOMPONENTE VAN EI WAT VERSWAK HET: Geen			Impulsbeheer, beter beheer oor onmiddellike behoeftebevreiding, woedebeheer	Beheer oor onmiddellike behoeftebevreiding, selfbeheersing, woedebeheer
INTERPERSOONLIKE VERHOUDINGE EN SOSIALE BEWUSSYN	Een item is <i>hoog</i> , 8 is <i>redelik hoog</i> , vyf is <i>redelik laag</i>	Vyf items is <i>hoog</i> , 6 is <i>redelik hoog</i> , twee is <i>redelik laag</i> en 1 is <i>laag</i>	Drie items is <i>hoog</i> , 6 is <i>redelik hoog</i> , vyf is <i>redelik laag</i>	7 items is <i>hoog</i> , vyf is <i>redelik hoog</i> , een is <i>redelik laag</i> en een is <i>laag</i>
PERSOONLIKE EI LAAGTEPUNTE:	*Sosiale vaardighede, sosiale verantwoordelikeheid, oplos van interpersoonlike probleme, kennis oor ander se gestremdhede, ondersteuning van ander t.o.v. inperkinge	*Oplos van interpersoonlike probleme	SUBKOMPONENTE VAN EI WAT VERBETER HET:	
SUBKOMPONENTE VAN EI WAT VERSWAK HET: Geen			Mededeelsaamheid, meer begrip vir ander se gestremdhede	Empatiese hantering van ander se emosies, beter interpersoonlike verhoudinge met volwassenes, kennis oor ander se inperkinge
INTRAPERSONLIKE VERMOËNS EN EMOSIONELE SELFBEWUSSYN	7 items het <i>redelik hoë</i> vlakke van EI, 6 is <i>redelik laag</i> en drie is <i>laag</i>	Vier items het <i>hoë</i> vlakke van EI, vyf is <i>redelik hoog</i> , twee is <i>redelik laag</i> en vyf is <i>laag</i>	Een item is <i>hoog</i> , 7 is <i>redelik hoog</i> , 7 is <i>redelik laag</i> en een is <i>laag</i>	8 items het <i>hoë</i> vlakke van EI, vier is <i>redelik hoog</i> , drie is <i>redelik laag</i> en een is <i>laag</i>
PERSOONLIKE EI LAAGTEPUNTE:	*Selfgating, selfontwikkeling, selfverwesenliking	*Emosionele kommunikasie, selfgating met selfbeheersing, selfontwikkeling, selfverwesenliking, kennis oor eie inperkinge	SUBKOMPONENTE VAN EI WAT VERBETER HET:	
SUBKOMPONENTE VAN EI WAT VERSWAK HET: Geen			Beter emosionele kommunikasie, selfgating met meer selfbeheersing en minder/beperkte konflik	Meer bewus van persoonlike sterk- of swakpunte, verbeterde selfgating, selfontwikkeling
			Herken en verstaan eie emosies, emosionele kommunikasie, selfaanvaarding, emosionele onafhanklikheid, selfverwesenliking, kennis oor eie inperkinge, aanvaarding en beste benutting van eie potensiaal en inperkinge	

Integrasie van LD 4 se voor- en nátoetsresultate:

- Basislynassessering vir sifting: volgens LD 4 se voortoetsresultate (vanuit die klasonderwyseres en ander opvoeders se gesamentlike perspektief), was 30 subkomponente van LD 4 se EI meestal *redelik laag óf laag* voor haar deelname aan die EOP.
- Spesifieke subkomponente van EI (*) word deur middel van die voortoetsresultate (vanuit die klasonderwyseres, ander betrokke opvoeders asook LD 4 se ouers se perspektief), in hierdie tabel uitgelig as LD 4 se persoonlike laagtepunte.
- Spesifieke komponente en subkomponente van EI waar LD 4 volgens die nátoetsresultate verbeter het ná haar deelname aan die EOP, (sleutel: 'n dubbelstreep dui aan dat dit beide die klasonderwyseres met ander opvoeders én LD 4 se ouer se opinie is; 'n enkelstreep dui aan dat dit óf die klasonderwyseres met ander opvoeders, óf die ouer se opinie is), is soos volg:
 - ✓ **Selfmotiveringsaspekte en algemene gemoedstoestand:** Gelukkig, selftevrede, tevrede met ander, meer positief en optimisties, verantwoordelikeheidsin, doelwitstelling en doelwitbereiking
 - ✓ **Aanpassingsvermoë en die bestuur van verandering:** Buigsaamheid, die hantering/verwerking van emosie-belaide inligting, volharding, konflikthantering en -oplossing, veerkragtigheid, probleemoplossing
 - ✓ **Bestuur en beheer van spanningsdruk:** Impulsbeheer, beter beheer oor onmiddellike behoeftebevreiding, woedebeheer, selfbeheersing
 - ✓ **Interpersoonlike verhoudinge en sosiale bewussyn:** Mededeelsaamheid, begrip vir ander se gestremdhede, empatiese hantering van ander se emosies, beter interpersoonlike verhoudinge met volwassenes, kennis oor ander se inperkinge
 - ✓ **Intrapersonlike vermoëns en emosionele selfbewussyn:** Herken en verstaan eie emosies beter, beter emosionele kommunikasie, meer bewus van persoonlike sterk- of swakpunte, verbeterde selfgating, selfgating met meer selfbeheersing en minder/beperkte konflik, emosionele onafhanklikheid, selfontwikkeling, selfverwesenliking, kennis oor en aanvaarding van eie inperking, selfaanvaarding en beste benutting van eie potensiaal

Gevolgtrekking:

LD 4 se EI was voor haar deelname aan die EOP meestal *redelik laag óf laag*. Die ouer, klasonderwyseres en ander opvoeders se nátoetsresultate dui verbetering aan ten opsigte van spesifieke komponente en subkomponente van EI. Die resultate word deur die anonieme verslag (Figuur 5.10) ondersteun: "... **meer gemaklik om oor haar probleme te praat. Sys al ook hulp vra en nie problem self probeer uitsorteer wat buite haar vermoëns is nie**" "... het baie gegroei in is baie gemotiveerd" (sic) **Selfmotivering** het by LD 4 volgens die nátoetsresultate (vanuit die ouer se perspektief) verswak. Die navorser kom tot die gevolgtrekking dat die LD 4 baat gevind het by haar deelname aan die EOP.

Tabel 5.26: Gestruktureerde vraelys: LD 4

5.8.3 Metafoor-onderhoud: LD 4 (Addendum 10)

Die metafoor-onderhoud is reeds in afdeling 5.4.2 bespreek. In Tabel 5.27 verskaf die navorser inligting oor LD 4 se EI wat sy uit die voor- en nátoets- metafoor-onderhoud verkry het.

LD 4: METAFOOR-ONDERHOUD (VOOR- EN NÁTOETS)

Metafoor-onderhoud: voortoets

Op die navorser se navraag tydens die metafoor-onderhoud (voortoets) gebruik LD 4 'n tier as metafoor. Sy verduidelik die motivering vir haar keuse op die navorser se navraag as volg: 'n tier is mooi (want hy het mooi kolle en strepe), hy het mooi oë (sy dink dis bruin) en sy het hom ook gekies omdat hy vinnig kan hardloop (maar sy sê dis nie juis vir haar mooi as iemand vinnig kan hardloop nie).

Observasie: LD 4 is spontaan en lag maklik tydens beide die voor- en nátoets. Sy maak goeie oogkontak.

Die tema van kos is in beide collage-aktiwiteite herhaal. Die navorser kan bevestig dat die leerder genoeg kos het om te eet. Die kostema mag dus eerder **in die nátoets-metafoor dui op die vermoë om selfversorgend te wees en in eie behoeftes te voorsien.** 'n Verdere tema wat na vore kom tydens beide die voor- en nátoets is dat sy van die estetiese hou (die tier se mooi kolle, strepe en sy oë, asook die kameelperd se mooi kolle).

Analise en integrasie van LD 4 se voor- en nátoets- metafoor-onderhoud:


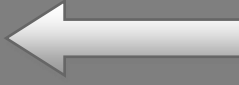
Tydens die voortoets-metafoor klink dit amper asof sy goedkeuring vra vir die dier wat sy kies. 'n Tier is 'n uitsonderlike dier. Die navorser lei af dat LD 4 'n **behoefte aan meer mobiliteit, krag en skoonheid het.**

Tydens die nátoets-metafoor is daar 'n vermyding van die instruksie wat waarskynlik op **LD 4 se huiwering mag dui om haar nuwe groei na afloop van die EOP te deel en dat sy nie soos 'n kameelperd wil uittroon nie,** maar die navorser bring dit ook met die moontlikheid van **selfaanvaarding in verband, aangesien LD 4 langer as die meeste ander dogters in haar portuurgroep is.** Die navorser **hou ook in gedagte dat LD 4 haarself meer negatief probeer voorstel as wat werklik die geval is.**

Tabel 5.27: LD 4: Metafoor-onderhoud (voor- en nátoets)

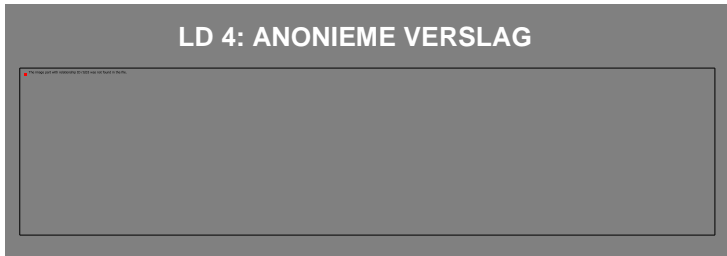
5.8.4 Collage-aktiwiteit: LD 4 (Addendum 11)

Die collage-aktiwiteit is reeds in afdeling 5.4.3 bespreek. In Figuur 5.9 verskaf die navorser inligting oor LD 4 se EI wat sy uit die collage-prent (voor- en nátoets) verkry het.

LD 4: COLLAGE-AKTIWITEIT (VOOR- EN NÁTOETS)			
 <p>Collage-aktiwiteit voortoets</p>			 <p>Collage-aktiwiteit nátoets</p>
<p>Collage-aktiwiteit: voortoets</p> <p>LD 4 motiveer haar keuse tydens die voortoets- collage-prente as volg: eetgoed (want dis lekker); 'n familie (want hulle is gelukkig) en klere (want dis vir haar mooi). Die prent links onder motiveer sy aan haar vreugde wat sy in humor vind: "... hulle laat 'n mens lag."</p>	<p>Collage-aktiwiteit: nátoets</p> <p>In die nátoets-collage kies LD 4 meer prente as tydens die voortoets-collage. Sy motiveer haar keuses as: iets wat lekker lyk om te eet ("brownies", maar sy hou ook van "cupcakes", koek en samoosas [al brand samoosas soms]); iets om haar mee besig te hou wanneer sy verveeld is ('n selfoon en die neem van selfies); dinge wat sy doen voordat sy na 'n partytjie toe gaan (die aansit van naellak); dinge waarvan sy nie hou nie (soos kombuis skoonmaak). Sy dui aan dat sy by die huis ook met ander huiswerk, uitvee en beddens opmaak moet help.</p>		
<p>Integrasie van LD 4 se voor- en nátoets- collage-aktiwiteit:</p> <p>Temas wat na vore kom tydens die collage-aktiwiteit is <i>kleur</i> (die verskillende kleure naellak), dat sy van <i>mooi dinge</i> hou (klere) en die tema van <i>kos</i> wat in beide die voor- en nátoets-collage herhaal en deur die nátoets-metafoor ondersteun word.</p>			

Tydens die voortoets-collage het LD 4 'n behoefte aan positiewe emosies of vereenselwig sy haarself daarmee. Alhoewel die navorser nie uitgevra het oor die verwysing na die Amerikaanse televisieprogram nie, kan daar dalk 'n onderliggende behoefte of hunkering by LD 4 wees om haar talente te ontdek of te ontgin. Sy hou van lekker kos en mooi klere, wat tipies vir 'n adolessente dogter van haar ouderdom is. LD 4 noem heel eerste dat sy selfies van haarself neem wat sy ook in haar vriendekring versprei – iets wat deesdae aan die orde van die dag is. Sy neem egter nie die vrymoedigheid om dit spontaan met haar vriende te deel nie, maar slegs wanneer hulle dit versoek. LD 4 is nie besonder sosiaal nie. Die kostema herhaal in die nátoets- collage-aktiwiteit en word deur haar kosvoor- en afkeure in beslag geneem. Sy wys ook op haar afkeur aan huishoudelike sleurtake.

Figuur 5.9: LD 4: Collage-aktiwiteit (voor- en nátoets)



Figuur 5.10: LD 4: Anonieme verslag

5.8.5 Bar-On EO*i*:YV: LD 4

5.8.5.1 Item-analise

Item-analise is reeds in afdeling 5.4.4.1 bespreek. LD 4 se item-analise word in Tabel 5.28 uiteengesit.

BAR-ON EQ- <i>i</i> :YV-VRAELYS: ITEM-ANALISE (LD 4) INTRA- EN INTERPERSOONLIKE SKAAL, STRESBESTUUR-, AANPASBAARHEID- EN ALGEMENE GEMOED-SKAAL		
KOMPONENTE EN SUBKOMPONENTE VAN EI	VOOR- EN NÁTOETSTELLINGS	ITEM-ANALISE VAN SKAALTELLINGS: BAR-ON EN PARKER (Bar-On & Parker 2000:18,19)
A INTRAPERSONLIKE SKAAL	VOORTOETS: 76 (Baie laag) NÁTOETS: 80 (Laag)	LD 4 se intrapersoonlike skaaltelling is tydens die voortoets <i>baie laag</i> en verbeter tot 'n sekere mate na 'n <i>lae</i> skaaltelling in die nátoets. Dit mag wees dat sy, ten spyte van haar verbeterde intrapersoonlike skaaltelling, dit steeds moeilik mag vind om haar eie emosies te verstaan en om haar emosies en behoeftes aan ander te kommunikeer.
B INTERPERSOONLIKE SKAAL	VOORTOETS: 96 (Gemiddeld) NÁTOETS: 103 (Gemiddeld)	LD 4 se interpersoonlike skaaltelling bly <i>gemiddeld</i> , en verbeter van 96 na 103 van die voor- na die nátoets. Dit is moontlik dat LD 4 na haar deelname aan die EOP 'n beter luisteraar mag wees, beter interpersoonlike verhoudinge kan handhaaf en die gevoelens van ander beter kan verstaan en waardeur.
C STRESBESTUUR-SKAAL	VOORTOETS: 65 (Merkbaar laag) NÁTOETS: 82 (Laag)	LD 4 se voortoets-skaaltelling was <i>merkbaar laag</i> voor haar deelname aan die EOP en verbeter na 'n <i>lae</i> skaaltelling in die nátoets. Dit is moontlik dat LD 4, na haar deelname aan die EOP, oor die algemeen in die alledaagse lewe beter beheer daarvoor mag hê om kalm te bly (ten spyte van spanningsdruk in haar omgewing) en dat sy moontlik ook met haar werk sal kan aangaan.
D AANPASBAARHEID-SKAAL	VOORTOETS: 101 (Gemiddeld) NÁTOETS: 116 (Hoog)	LD 4 se aanpasbaarheid-skaaltelling verbeter van die voor- na die nátoets van 'n <i>gemiddelde</i> telling van 101 na 'n <i>hoë</i> telling van 116. Volgens Bar-On en Parker (2000:18,19) is dit moontlik dat LD 4 na haar deelname aan die EOP <i>verandering meer effektief sal bestuur, meer buigsaam en realisties sal wees en probleme beter sal oplos.</i>
E ALGEMENE GEMOED-SKAAL	VOORTOETS: 84 (Laag) NÁTOETS: 110 (Hoog)	LD 4 se algemene gemoed-skaaltelling is (voor haar deelname aan die EOP) <i>laag</i> , maar verbeter in die nátoets na 'n <i>hoë</i> algemene gemoed-skaaltelling. Dit is moontlik dat LD 4 na haar deelname aan die EOP <i>meer positief en optimisties</i> sal wees en dit is ook moontlik dat dit <i>vir ander mense lekker sal wees om tyd saam met haar te spandeer.</i>
<p>Integrasie van LD 4 se EQ-<i>i</i>:YV item-analise (voor- en nátoetsresultate):</p> <p>'n Item-analise van LD 4 se EI-skaaltellings dui aan dat blootstelling aan die EOP vir LD 4 verbetering teweeg gebring het ten opsigte van die volgende komponente van EI:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Intrapersoonlike-skaal: LD 4 se intrapersoonlike skaaltelling is tydens die voortoets <i>baie laag (76)</i> en toon 'n mate van verbetering, maar bly steeds tydens die nátoets <i>laag (80)</i>. ✓ Interpersoonlike-skaal: LD 4 se interpersoonlike skaaltelling bly <i>gemiddeld</i>, maar verbeter van 96 na 103. ✓ Stresbestuur-skaal: LD 4 se voortoets-skaaltelling was <i>merkbaar laag (65)</i> en verbeter na 'n <i>lae (82)</i> skaaltelling in die nátoets. ✓ Aanpasbaarheid-skaal: LD 4 se aanpasbaarheid-skaaltelling verbeter van 'n <i>gemiddelde</i> telling van 101 na 'n <i>hoë</i> telling van 116. ✓ Algemene gemoed-skaaltellings: LD 4 se algemene gemoed-skaaltelling was <i>laag (84)</i>, maar verbeter in die nátoets na 'n <i>hoë</i> algemene gemoed-skaaltelling (110). <p>Gevolgtrekking: Die navorser kom tot die gevolgtrekking dat dit tot LD 4 se voordeel was dat sy aan die EOP deelgeneem het. Haar EI het merkbaar verbeter.</p>		

Tabel 5.28: Bar-On EQ-*i*:YV-vraelys: Item-analise (LD 4)

5.8.5.2 Standaardtellings, totale EI en positiewe indruk-skaal

In Tabel 5.29 word LD 4 se voor- en nátoets- Bar-On EQ-i:YV standaardtellings in bepaalde kleure weergegee saam met haar totale EI en positiewe indruk-skaaltellings. Die navorser integreer voor- en natoetsresultate en maak gevolgtrekkings daaromtrent. Meer detail oor standaardtellings, totale EI en die positiewe indruk-skaal is reeds vroeër in hierdie hoofstuk verskaf (vgl. 5.4.4.2; 5.4.4.3; 5.4.4.4).

BAR-ON EQ-i:YV: STANDAARDTELLINGS, TOTALE EI EN POSITIEWE INDRUK-SKAAL (LD 4)					
VOORTOETS			NÁTOETS		
SKAAL	ROUPUNT	STANDAARDTELLING	SKAAL	ROUPUNT	STANDAARDTELLING
Intrapersoonlike skaal	9	76 (baie laag)	Intrapersoonlike skaal	10	80 (laag)
Interpersoonlike skaal	40	96 (gemiddeld)	Interpersoonlike skaal	42	103 (gemiddeld)
Stresbestuur-skaal	16	65 (merkbaar laag)	Stresbestuur-skaal	26	82 (laag)
Aanpasbaarheid-skaal	29	101 (gemiddeld)	Aanpasbaarheid-skaal	34	116 (hoog)
Algemene gemoed-skaal	38	84 (laag)	Algemene gemoed-skaal	50	110 (hoog)
Totale EI	45	71 (baie laag)	Totale EI	54	90 (gemiddeld)
Positiewe indruk-skaal	9	66 (merkbaar laag)	Positiewe indruk-skaal	7	65 (merkbaar laag)

* BAR-ON EN PARKER SE RIGLYNE VIR DIE INTERPRETASIE VAN STANDAARDTELLINGS (Tabel 5.4)

130+: Merkbaar hoog 120-129: Baie hoog 110-119: Hoog	90-109: Gemiddeld	80-89: Laag 70-79: Baie laag Onder 70: Merkbaar laag
--	-------------------	--

STANDAARDTELLINGS: (Integrasie van LD 4 se voor- en nátoets-standaardtellings):
 Standaardtellings wat **verbeter** het na LD 4 se deelname aan die EOP:
 LD 4 se intrapersoonlike skaaltelling is tydens die voortoets *baie laag* (76) en verbeter tot 'n sekere mate na 'n *lae* skaaltelling (82) in die nátoets.
 LD 4 se interpersoonlike-skaaltelling bly *gemiddeld*, maar verbeter van 96 in die voortoets na 103 in die nátoets.
 LD 4 se stresbestuur-skaaltellings verbeter van *merkbaar laag* (65) na *laag* (82) in die nátoets.
 LD 4 se aanpasbaarheid-skaaltelling verbeter van *gemiddeld* (101) in die voortoets na *hoog* (116) in die nátoets.
 LD 4 se algemene gemoed-skaal verbeter van *laag* (84) in die voortoets na *hoog* (110) in die nátoets.

Gevolgtrekking:
 Die navorser kom tot die gevolgtrekking dat LD 4 volgens die verbetering in haar skaaltellings en die verbetering van haar totale EI-telling van 71 (*baie laag*) in die voortoets na 90 (*gemiddeld*) in die nátoets, baat gevind het by haar deelname aan die EOP.

POSITIEWE INDRUK-SKAAL: (Integrasie van LD 4 se voor- en nátoets- positiewe indruk-skaaltellings):
 LD 4 se *merkbaar lae* positiewe indruk-skaaltelling van 66 in die voortoets en 65 in die nátoets dui op die moontlikheid dat LD 4 haarself as geveinsd sleg kon voorgestel het. Soos reeds in afdeling 5.4.4.4 verduidelik is, is sulke uiters lae skaaltellings dikwels verdag en kan dit daarop dui dat LD 4 haarself in 'n oordrewe negatiewe lig kon aangebied het. Die navorser hou dit in gedagte.

Tabel 5.29: Bar-On EQ-i:YV: Standaardtellings, totale EI en positiewe indruk-skaal (LD 4)

5.8.5.3 Empiriese persentiepunt, geldigheid, betroubaarheid en teenstrydigheidsindeks

LD 4 se persentiepunt het die navorser in staat gestel om te bepaal of haar totale EI laer/gelyk aan/hoër was as die skaalpunte van haar bepaalde normatiewe groep (Bar-On & Parker 2000:17,18,57,77). LD 4 se voor- en nátoets- empiriese persentiepunt is in Tabel 5.30 saam met haar teenstrydigheidsindeks en inligting oor die geldigheid en betroubaarheid van haar resultate getabuleer. LD 4 se teenstrydigheidsindeks-tellings tydens die voor- en nátoets van onderskeidelik 4 en 8 dui nie op teenstrydigheede in haar response nie. Die

geldigheid en betroubaarheid van LD 4 se Bar-On EQ-i:YV-toetsresultate word vervolgens in Tabel 5.30 beoordeel (Bar-On & Parker 2000:6,18,19; vgl. 5.4.4).

LD 4: EMPIRIESE PERSENTIELPUNT, GELDIGHEID, BETROUBAARHEID EN TEENSTRYDIGHEIDSINDEKS		
	TOTALE EI: VOORTOETS	TOTALE EI: NÁTOETS
	ROUPUNT: 45	ROUPUNT: 54
EMPIRIESE PERSENTIEL-PUNT	Die gepaardgaande persentiel is 4.07 wat beteken dat LD 4 se EI hoër is as, of gelyk is aan 4.07% van ander dogters in hierdie ouderdomsgroep wat in die normatiewe steekproef was.	Die gepaardgaande persentiel is 27.84 wat beteken dat LD 4 se EI hoër is as of gelyk is aan 27.84% van ander dogters in hierdie ouderdomsgroep wat in die normatiewe steekproef was.
<u>Gevolgtrekking en integrasie van LD 4 se voor- en nátoets- empiriese persentiepunt:</u>		
Daar is 'n beduidende verskil tussen LD 4 se voor- en nátoets- persentiepunt (dit het van 4.07% verhoog na 27.84%) ten opsigte van haar totale EI. Dit dui vir die navorser daarop dat LD 4 (volgens die empiriese persentiepunt) baat gevind het by haar deelname aan die EOP.		
GELDIGHEID EN BETROUBAARHEID	Die navorser het Bar-On en Parker (2000:2,5-9,17-19) se riglyne gebruik om geldige en betroubare resultate te verkry sodat LD 4 se werklike emosionele en sosiale funksionering weergegee kan word (vgl. 5.4.4).	
	Tydskuur van LD 4 se voortoets: 32 minute	Tydskuur van LD 4 se nátoets: 28 minute
TEEN-STRYDIGHEIDS-INDEKS	VOORTOETS	NÁTOETS
	TEENSTRYDIGHEIDSINDEKS-ROUTELLING: 4	TEENSTRYDIGHEIDSINDEKS-ROUTELLING: 8
	Ander relevante observasies: LD 4 het tydens beide die voor- en nátoets ontspanne en gemaklik voorgekom. Sy maak goeie oogkontak en haar kenmerkende laggie word menigmaal gehoor.	
<u>Gevolgtrekking:</u>		
LD 4 se teenstrydigheidsindeks-routellings van 4 en 8 in onderskeidelik die voor- en nátoets bied 'n goeie aanduiding van konsekwente response. Die navorser het ook alle voorsorg getref om deur middel van die toets, die omgewing en die prosedures geldige en betroubare resultate te verkry. LD 4 se toetsresultate is waarskynlik geldig en betroubaar en 'n ware weergawe van haar EI. Die navorser hou egter in gedagte dat sy haarself in 'n oordrewe negatiewe lig kon aangebied het, soos verduidelik is in 5.4.4.4.		

Tabel 5.30: LD 4: Empiriese persentiepunt, geldigheid, betroubaarheid en teenstrydigheidsindeks

5.8.6 Integrasie van LD 4 se data-resultate

In Tabel 5.31 integreer die navorser die resultate van LD 4 se kwalitatief en kwantitatief gegenereerde data om vas te stel of data-instrumente mekaar ondersteun (of nie) ten opsigte van verbetering in LD 4 se komponente van EI volgens Bar-On (vgl. 2.3.3).

INTEGRASIE VAN LD 4 SE DATA-RESULTATE: KOMPONENTE VAN EI					
KOMPONENTE VAN EI WAT VERBETER HET NÁ LD 4 SE DEELNAME AAN DIE EOP (✓)					
BAR-ON SE KOMPONENTE VAN EI (Figuur 2.2)	ALGEMENE GEMOEDS-TOESTAND	AANPASSINGS-VERMOË	BESTUUR EN BEHEER VAN SPANNINGSDRUK	INTER-PERSONLIKE INTELLIGENSIE	INTRA-PERSONLIKE INTELLIGENSIE
DIE GESTRUKTUREERDE VRAELYS (vgl. 5.8.2; Tabel 5.26)	✓	✓	✓	✓	✓
METAFOOR-ONDERHOUD (Addendum 10; Tabel 5.27; vgl. 5.8.3)	✓				
COLLAGE-AKTIWITEIT (Addendum 11; Figuur 5.9; vgl. 5.8.4)					
BAR-ON EQ-i:YV (Tabel 5.28 - 5.30; vgl. 5.8.5.)	✓	✓	✓	✓	✓

Integrasie van LD 4 se data-resultate ten opsigte van die komponente van EI: Die nátoetsresultate van die Bar-On EQ-i:YV en die gestruktureerde vraelys ondersteun mekaar ten opsigte van die verbetering van vyf komponente van LD 4 se EI (alhoewel die verbetering van LD 4 se intrapersoonlike Bar-On EQ-i:YV-skaaltellings slegs tot 'n sekere mate verbeter het). Die nátoets-metafoor ondersteun die verbetering in haar algemene gemoedstoestand. Die navorser is van mening dat LD 4 baie by die EOP gebaat het.

Tabel 5.31: Integrasie van LD 4 se data-resultate: komponente van EI

In Tabel 5.32 bied die navorser meer gedetailleerde inligting oor die subkomponente van EI wat by LD 4 verbeter het na haar deelname aan die EOP. Vervolgens integreer die navorser die resultate van beide komponente én subkomponente van EI om vas te stel of data-instrumente mekaar ondersteun (of nie) ten opsigte van verbetering in LD 4 se EI.

DATA-INSAMELINGS-INSTRUMENTE	INTEGRASIE VAN LD 4 SE DATA-RESULTATE: KOMPONENTE EN SUBKOMPONENTE VAN EI				
	KOMPONENTE EN SUBKOMPONENTE VAN EI WAT VERBETER HET NÁ LD 4 SE DEELNAME AAN DIE EOP				
	ALGEMENE GEMOEDS-TOESTAND	AANPASSINGS-VERMOË	BESTUUR EN BEHEER VAN SPANNINGSDRUK	INTERPERSONLIKE INTELLIGENSIE	INTRAPERSONLIKE INTELLIGENSIE
A GESTRUKTUREERDE VRAELYS (vgl. 5.8.2; Tabel 5.26) PERSEPSIES VAN OUER, KLAS-ONDERWYSERES EN ANDER BETROKKE OPVOEDERS	✓	✓	✓	✓	✓
	Komponente wat verbeter het is bo en in Tabel 5.31 aangedui, en subkomponente van EI wat verbeter het na LD 4 se deelname aan die EOP, word in hierdie tabel (onder) as "A" benoem. LD 4 se EI was voor haar deelname aan die EOP meestal <i>redelik laag of laag</i> . Die ouer, klasonderwyseres en ander opvoeders se nátoetsresultate dui verbetering aan ten opsigte van spesifieke komponente en subkomponente van EI. Die resultate word deur die anonieme verslag (Figuur 5.10) ondersteun. Die navorser kom tot die gevolgtrekking dat LD 4 baat gevind het by haar deelname aan die EOP..				
B METAFOOR-ONDERHOUD (Addendum 10; Tabel 5.27; vgl. 5.8.3) LEERDER-PROEKSIES	✓				
	Tydens die nátoets-metafoor is daar 'n vermyding van die instruksie wat waarskynlik op LD 4 se huiwering dui om haar nuwe groei na afloop van die EOP te deel en dat sy nie soos 'n kameelperd wil uittroon nie , maar die navorser bring dit ook met die moontlikheid van selfaanvaarding in verband, aangesien LD 4 langer as die meeste ander dogters in haar portuurgroep is. Die navorser hou ook in gedagte dat LD 4 haarself meer negatief probeer voorstel as wat werklik die geval is . Die tema van kos word in beide collage-aktiwiteite herhaal. Die navorser kan bevestig dat die leerder genoeg kos het om te eet. Die kostema mag dus eerder in die nátoets-metafoor dui op die vermoë om selfversorgend te wees en in eie behoeftes te voorsien . 'n Tema wat na vore kom tydens beide die voor- en nátoets is dat sy van mooi dinge hou (die tier se kolle, strepe en sy oë, asook die kameelperd se mooi kolle).				
C COLLAGE-AKTIWITEIT (Addendum 11; Figuur 5.9; vgl. 5.8.4) LEERDER-PROEKSIES					
	Tydens die voortoets-collage het LD 4 'n behoefte aan positiewe emosies of vereenselwig sy haarself daarmee . Alhoewel die navorser nie uitgevra het oor die verwysing na die Amerikaanse televisieprogram nie, kan daar dalk 'n onderliggende behoefte of hunkering by LD 4 wees om haar talente te ontdek of te ontgin . Sy hou van lekker kos en mooi klere, wat tipies vir 'n adolessente dogter van haar ouderdom is. Tydens die nátoets-collage noem LD 4 heel eerste dat sy selfies van haarself neem wat sy ook in haar vriendekring versprei – iets wat deesdae aan die orde van die dag is. Sy neem egter nie die vrymoedigheid om dit spontaan met haar vriende te deel nie, maar slegs wanneer hulle dit versoek . LD 4 is nie besonder sosiaal nie . Dit word deur haar Bar-On EQ-i:YV intrapersoonlike skaaltellings tydens item-analise ondersteun . Die kostema herhaal in die nátoets- collage-aktiwiteit en word deur haar kosvoor- en afkeure in beslag geneem. Sy verwys ook na haar afkeur aan huishoudelike sleurtake.				
D BAR-ON EQ-i:YV (Tabel 5.28 - 5.30; vgl. 5.8.5.) SELFEVALUERINGS-VRAELYS	✓	✓	✓	✓	✓
	Soos reeds in Tabel 5.31 en bo in hierdie tabel aangedui is, het vyf komponente van EI volgens die nátoets- Bar-On EQ-i:YV-toetsresultate by LD 4 verbeter na haar deelname aan die EOP. Subkomponente van EI wat by LD 4 verbeter het na haar deelname aan die EOP word in hierdie tabel (onder) as "D" benoem. LD 4 se teenstrydigheidsindeks-tellings van 4 en 8 in onderskeidelik die voor- en nátoets bied 'n goeie aanduiding van konsekwente response. LD 4 se toetsresultate is waarskynlik geldig en betroubaar en 'n ware weergawe van haar EI. Die verbetering van LD 4 se totale EI-telling van 76 (baie laag) in die voortoets na 94 (gemiddeld) in die nátoets is 'n sterk aanduiding dat LD 4 baat gevind het by haar deelname aan die EOP. Dit word ondersteun deur die beduidende verskil tussen LD 4 se voor- en nátoets-persentielpunt (dit het van 4.07 % verhoog na 27.84%) ten opsigte van haar totale EI. Dit versterk die waarskynlikheid dat LD 4 baat gevind				

het by haar deelname aan die EOP. LD 4 se *merkbaar lae* positiewe indruk-skaaltelling van 68 in die voortoets en (laer as) 65 in die nátoets dui op die moontlikheid dat LD 4 haarself as geveinsd sleg (in 'n oordrewe negatiewe lig) kon voorgestel het. Die navorser hou in gedagte dat sulke uiters lae skaaltellings altyd as verdag beskou kan word. Die navorser kom tot die gevolgtrekking dat LD 4 se Bar-On EQ-i:YV-toetsresultate waarskynlik geldig en betroubaar is. Die nátoets- Bar-On EQ-i:YV item-analise, totale EI en persentielpunt dui verbetering aan in LD 4 se EI na haar deelname aan die EOP, ten spyte van haar moontlik oordrewe negatiewe voorstelling van haarself tydens beide die voor- en nátoets..

SUBKOMPONENTE VAN LD 4 SE EI WAT VERBETER HET VAN DIE VOOR- NA DIE NÁTOETS MET DIE GEPAARDGAANDE DATA-INSAMELINGSINSTRUMENT(E) (A/B/C/D) WAT DIE VERBETERING RUGSTEUN

Geluk (A) Selftevrede/ selfaanvaarding (A,B) Selfversorgend (B) Tevrede met ander (A) Meer positief en optimisties (A,D) Verantwoordelike in (A) Doelwitstelling (A) Doelwitbereiking (A)	Buigsaamheid (A,D) Hantering/verwerking van emosie-belaaiide inligting (A) Volharding (A) Konflikhantering (A) Konflikoplossing (A) Veerkragtigheid (A) Bestuur van verandering (D) Probleemoplossing (A,D)	Impulsbeheer (A) Beter beheer oor onmiddellike behoeftebevrediging (A) Woedebeheer (A) Selfbeheersing (A,D) Beter beheer daaroor om kalm te bly ten spyte van spanningsdruk in haar omgewing (D)	Mededeelsaamheid (A) Begrip vir ander se gestremdhede (A) Empatiese hantering van ander se emosies (A) Beter interpersoonlike verhoudinge met volwassenes (A) Kennis oor ander se inperkinge (A)	Herken en verstaan eie emosies beter (A) Beter emosionele kommunikasie (A) Bewus van persoonlike sterk- of swakpunte (A) Selfgating (A) Selfgeding met meer selfbeheersing en minder/beperkte konflik (A) Emosionele onafhanklikheid (A) Selfontwikkeling (A) Selfverwesenliking (A) Kennis oor en aanvaarding van eie inperking (A) Selfaanvaarding (A) Beste benutting van eie potensiaal (A)
---	---	---	--	---

Temas wat tydens LD 4 se data-analise na vore gekom het, is dat sy van mooi dinge hou (die tier se kolle, strepe en sy oë, asook die kameelperd se mooi kolle) (B), mooi klere en kleure (C). Die tema van kos word herhaal in beide die voor- en nátoets-collage en en word deur die metafoor ondersteun (B,C).

Samevattende gevolgtrekking:

Die nátoetsresultate van die Bar-On EQ-i:YV en die gestruktureerde vraeys ondersteun mekaar ten opsigte van die verbetering van vyf komponente van LD 4 se EI na haar deelname aan die EOP. Die nátoets-metafoor ondersteun beide die Bar-On EQ-i:YV en die gestruktureerde vraeys ten opsigte van verbetering in LD 4 se EI-komponent *algemene gemoedstoestand*. Komponente van LD 4 se EI wat verbeter het van die voor- na die nátoets (Tabel 5.31) word ondersteun deur 'n gelyklopende verbetering in meer as 30 subkomponente van EI wat reeds in hierdie tabel vermeld is.

Die navorser kom tot die gevolgtrekking dat LD 4 baie by haar deelname aan die EOP gebaat het. Haar EI het verbeter.

Tabel 5.32: Integrasie van LD 4 se data-resultate: komponente en subkomponente van EI

5.9 LEERDER-DEELNEMER 5 (LD 5)

5.9.1 Agtergrondinligting: LD 5

LD 5 is sedert ouderdom vier maande in pleegsorg geplaas. Die egpaar wat haar in pleegsorg geneem het, het ook vier biologiese kinders. Volgens inligting in die lêerstudie bekom, is LD 5 'n fisiek gestremde 16-jarige dogter wat sedert vyfjarige ouderdom by die SS-skool toegelaat is. By toelating was sy besonder lank vir haar ouderdom, lomp, met moeilik verstaanbare spraak, lae spiertonus en 'n onbevestigde diagnose. Volgens die pleegmoeder, het LD 5 sedert tweejarige ouderdom absens epileptiese toevalle gekry. As gevolg van LD 5 se vertraagde mylpaalontwikkeling en haar fisieke probleme, is gereelde mediese opvolgondersoeke by die Tygerberg Hospitaal en Rooikruis Hospitaal op haar gedoen. Voortgesette opvolgondersoeke by die endokriene kliniek van Tygerberg Hospitaal word steeds vir LD 5 geskeduleer. LD 5 gebruik daagliks chroniese medikasie. Sy het sedert haar toelating by die SS-skool beide spraak- en arbeidsterapie ontvang en sy toon goeie vordering ten opsigte van spraak- en motoriese ontwikkeling. LD 5 'n dogter wat matig afleibaar is en gou moeg word, maar oor die nodige deursettingsvermoë beskik om take te voltooi. Sy doen altyd haar bes en geniet deelname aan aktiwiteite. Haar selfvertroue het met verloop van tyd toegeneem. Sy het goeie maniere en is baie hulpvaardig. Haar kommunikasievaardighede in Engels is baie goed. Sy het ook oor genoegsame motoriese vaardighede beskik om sonder hulp aan die EOP, voor- en nátoetsaktiwiteite deel te neem.

LD 5: ANONIEME VERSLAG



Figuur 5.11: LD 5: Anonieme verslag

5.9.2 Gestruktureerde vraelys: LD 5

Die gestruktureerde vraelys is reeds in afdeling 5.4.1 bespreek. In Tabel 5.33 verskaf die navorser inligting oor LD 5 se EI wat sy uit die voor- en nátoets- gestruktureerde vraelys verkry het.

GESTRUKTUREERDE VRAELYS: LD 5				
KOMPONENTE VAN EI	VOORTOETS		NÁTOETS	
	KLASONDERWYSERES IN SAMEWERKING MET ANDER OPVOEDERS	OUER	KLASONDERWYSERES IN SAMEWERKING MET ANDER OPVOEDERS	OUER
SELFOTIVERINGSASPEKTE EN ALGEMENE GEMOEDSTOESTAND	Ses <i>hoë</i> , en twee <i>redelik hoë</i> vlakke van EI	Vier <i>hoë</i> vlakke van EI, drie <i>redelik hoë</i> en een <i>redelike lae</i> vlak van EI	Agt <i>hoë</i> vlakke van EI	Vyf <i>hoë</i> en drie <i>redelik hoë</i> vlakke van EI
PERSONEELIKE EI LAAGTEPUNTE:	*Tevredenheid met ander, verantwoordelikeidsin	*Tevredenheid met ander	SUBKOMPONENTE VAN EI WAT VERBETER HET:	
SUBKOMPONENTE VAN EI WAT VERSWAK HET: Geen			Tevredenheid met ander, verantwoordelikeidsin	Tevredenheid met ander, positiwiteit en optimisme
AANPASSINGSVERMOË EN DIE BESTUUR VAN VERANDERING	Vier <i>redelik hoë</i> en twee <i>redelik lae</i> vlakke van EI	Vier <i>redelik hoë</i> en twee <i>redelik lae</i> vlakke van EI	Vier <i>hoë</i> en twee <i>redelik hoë</i> vlakke van EI	6 <i>Redelik hoë</i> vlakke van EI
PERSONEELIKE EI LAAGTEPUNTE:	*Volharding, konflikhantering en -oplossing	*Volharding, konflikhantering, en konflikoplossing	SUBKOMPONENTE VAN EI WAT VERBETER HET:	
SUBKOMPONENTE VAN EI WAT VERSWAK HET: Geen			Buigsaamheid, volharding, konflikhantering en -oplossing, hanteer/verwerk emosie-belaaide inligting/gebeure, probleemoplossing, veerkragtigheid	Volharding, konflikhantering en -oplossing
BESTUUR EN BEHEER VAN SPANNINGSDRUK	Vyf <i>redelik lae</i> vlakke en een <i>lae</i> vlak van EI	6 <i>Redelik lae</i> vlakke van EI	Twee <i>redelik hoë</i> en vier <i>redelik lae</i> vlakke van EI	Een <i>redelik hoë</i> , vier <i>redelik lae</i> en een <i>lae</i> vlak van EI
PERSONEELIKE EI LAAGTEPUNTE:	*Woedebeheer	*Kalm tydens spanningsvolle situasies, impulsbeheer, beurt afweg, beheer oor behoefte aan onmiddellike bevrediging, selfbeheersing, woedebeheer	SUBKOMPONENTE VAN EI WAT VERBETER HET:	
SUBKOMPONENTE VAN EI WAT VERSWAK HET: Beurt afweg (vanuit die ouer se perspektief)			Impulsbeheer, kalmte in spanningsvolle tye, woedebeheer	Beheer oor eie emosies binne normale perke in tye van hartseer, vreugde, teleurstelling, e.a.
INTERPERSONEELIKE VERHOUDINGE EN SOSIALE BEWUSSYN	7 <i>Hoë</i> , 6 <i>redelik hoë</i> en een <i>redelik lae</i> vlak van EI	7 <i>Hoë</i> , 6 <i>redelik hoë</i> en een <i>redelik lae</i> vlak van EI	11 Items is <i>hoog</i> , drie is <i>redelik hoog</i>	8 Items is <i>hoog</i> , 6 is <i>redelik hoog</i>
PERSONEELIKE EI LAAGTEPUNTE:	*Sosiale verantwoordelikeid	*Oplos van interpersoneelike probleme	SUBKOMPONENTE VAN EI WAT VERBETER HET:	
SUBKOMPONENTE VAN EI WAT VERSWAK HET: Geen			Herken en verstaan ander se emosies, respek teenoor ander, sosiale verantwoordelikeid, oplos van interpersoneelike probleme	Oplos van interpersoneelike probleme, respek teenoor ander
-INTRAPERSONEELIKE VERMOËNS EN EMOSIONELE SELFBEWUSSYN	Een <i>hoë</i> , 9 <i>redelik hoë</i> en 6 <i>redelik lae</i> vlakke van EI	Vier <i>hoë</i> , 9 <i>redelik hoë</i> en drie <i>redelik lae</i> vlakke van EI	7 <i>Hoë</i> , 6 <i>redelik hoë</i> en 3 <i>redelik lae</i> vlakke van EI	6 <i>Hoë</i> , 9 <i>redelik hoë</i> en een <i>redelike lae</i> vlak van EI
PERSONEELIKE EI LAAGTEPUNTE:	*Verstaan eie emosies, emosionele kommunikasie, selfaanvaarding, selfvertroue, emosionele onafhanklikeid, selfgelding met selfbeheersing	*Selfvertroue, emosionele onafhanklikeid, selfgelding met selfbeheersing	SUBKOMPONENTE VAN EI WAT VERBETER HET:	
SUBKOMPONENTE VAN EI WAT VERSWAK HET: Geen			Herken eie emosies, selfrespek, meer bewus van personeelike sterk- of swakpunte, selfaanvaarding, selfvertroue, emosionele onafhanklikeid, selfontwikkeling	Selfaanvaarding, selfvertroue, selfgelding met selfbeheersing en selfontwikkeling

Integrasie van LD 5 se voor- en nátoetsresultate:

- Alhoewel LD 5 se EI vanuit die klasonderwyseres en ander opvoeders se opinie reeds voor haar deelname aan die EOP meestal *redelik hoog* was, word spesifieke subkomponente van EI (*) deur middel van die voortoetsresultate (vanuit die klasonderwyseres, ander betrokke opvoeders asook LD 5 se ouers se perspektief) uitgelig as LD 5 se personeelike laagtepunte.
- Spesifieke komponente en subkomponente van EI waar LD 5 volgens die nátoetsresultate verbeter het ná haar deelname aan die EOP (sleutel: 'n dubbelstreep dui aan dat dit beide die klasonderwyseres met ander opvoeders én LD 5 se ouer se opinie is; 'n enkelstreep dui aan dat dit óf die klasonderwyseres met ander opvoeders, óf die ouer se opinie is), is soos volg:
 - ✓ **Selfmotiveringsaspekte en algemene gemoedstoestand:** *Tevredenheid met ander, verantwoordelikeidsin, positiwiteit en optimisme*
 - ✓ **Aanpassingsvermoë en die bestuur van verandering:** *Buigsaamheid, volharding, konflikhantering en konflikoplossing, hanteer/verwerk emosie-belaaide inligting/gebeure, veerkragtigheid, probleemoplossing*
 - ✓ **Bestuur en beheer van spanningsdruk:** *Impulsbeheer, kalmte in spanningsvolle tye, woedebeheer, beheer oor eie emosies binne normale perke in tye van by hartseer, vreugde, teleurstelling*
 - ✓ **Interpersoneelike verhoudinge en sosiale bewussyn:** *Herken en verstaan ander se emosies, respek teenoor ander, sosiale verantwoordelikeid, oplos van interpersoneelike probleme*
 - ✓ **Intrapersoneelike vermoëns en emosionele selfbewussyn:** *Herken eie emosies beter, selfrespek, meer bewus van personeelike sterk- of swakpunte, selfaanvaarding, selfvertroue, selfgelding met selfbeheersing, emosionele onafhanklikeid, selfontwikkeling*

Gevolgtrekking: Ten spyte van LD 5 se aanvanklike *redelik hoë* voortoetsresultate, dui die gestruktureerde vraelys se nátoetsresultate aan dat spesifieke komponente en subkomponente van EI by LD 5 verbeter het na haar deelname aan die EOP. Die ouer, klasonderwyseres en ander opvoeders se nátoetsresultate dui verbetering aan ten opsigte van vyf komponente en 'n beduidende aantal subkomponente van EI. Die resultate word deur die anonieme verslag (Figuur 5.11) ondersteun: **Alhoewel [LD 5 se naam] steeds impulsief en oorhaastig kan voorkom, veral as sy opgewonde is oor iets, het dit baie verbeter en beheer sy haarself baie beter en kom dit minder voor as vroër.*" (sic) Die navorser kom tot die gevolgtrekking dat LD 5 baie waarskynlik baat gevind het by haar deelname aan die EOP.

Tabel 5.33: Gestruktureerde vraelys: LD 5

5.9.3 Metafoor-onderhoud: LD 5 (Addendum 10)

Die metafoor-onderhoud is reeds in afdeling 5.4.2 bespreek. In Tabel 5.34 verskaf die navorser inligting oor LD 5 se EI wat sy uit die voor- en nátoets- metafoor-onderhoud verkry het.

LD 5: METAFOOR-ONDERHOUD (VOOR- EN NÁTOETS)

Metafoor-onderhoud: voortoets

Op die navorsers se navraag tydens die metafoor-onderhoud (voortoets) gebruik LD 5 'n hond as metafoor. Sy verduidelik die motivering vir haar keuse op die navorsers se navraag as volg: 'n hond is liefdevol en vriendelik; hy maak jou wakker as hy buite iets wil doen en hy hou jou veilig as daar 'n bakleiers is (hy help jou).

Temas: Die volgende temas word herhaal in beide metafoor-onderhoude: **liefde, selfversorging, netheid.**

LD 5 vereenselwig haarself in haar voortoets-metafoor met 'n dier wat goed afgerig is en korrek optree. 'n Element van konflik figureer in haar voortoets-projeksie. LD 5 kom konkreetgebonde voor. Die nátoets-metafoor bevat geen verwysing na konflik nie, maar bevestig weer eens die goed afgerigte optrede van die voortoets-metafoor, alhoewel 'n element van selfversorging voorkom. Die navorsers het nie gevra met wie die kat speel nie en 'n sosiale komponent kan dus nie vasgestel word nie.

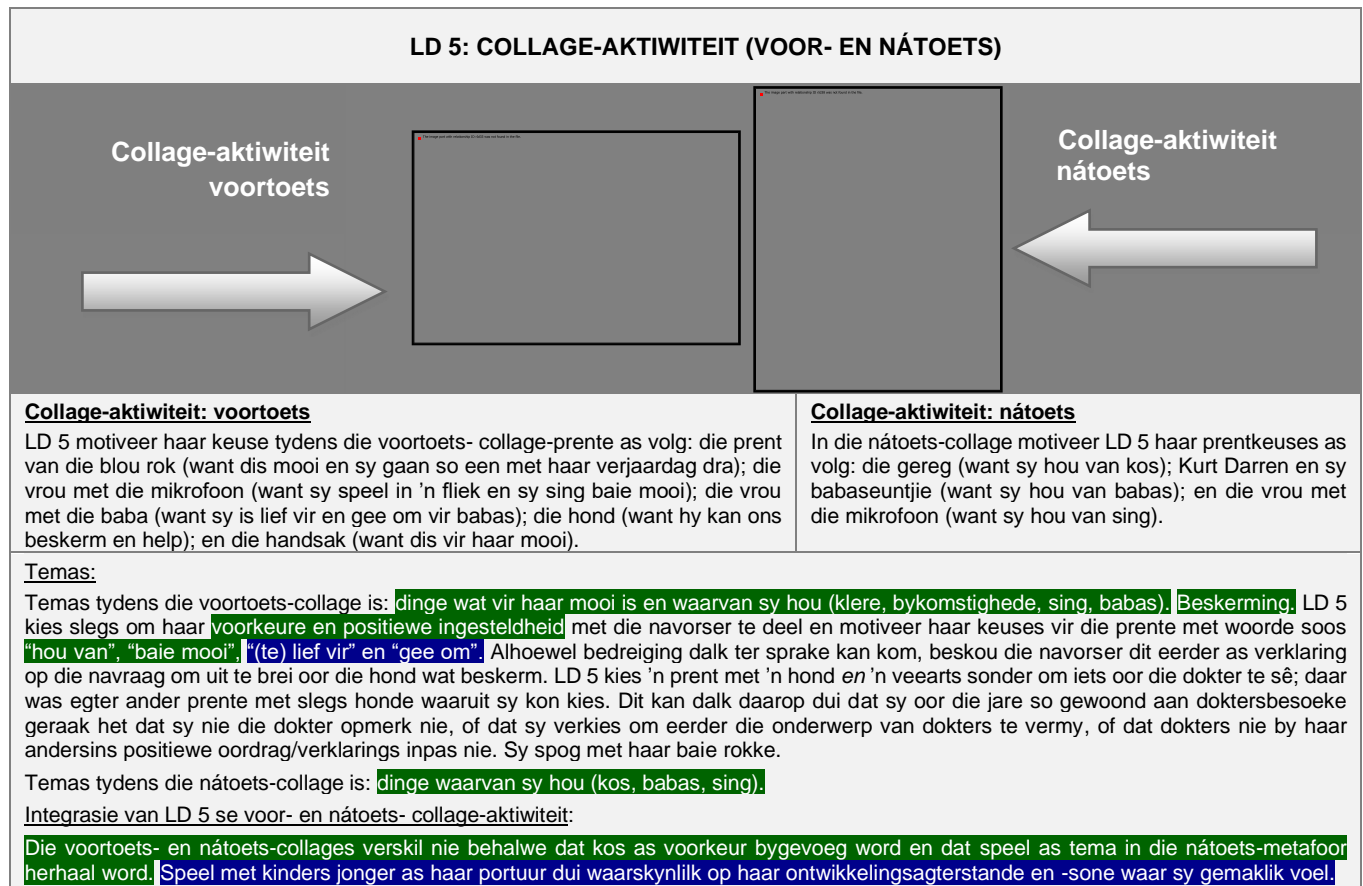
Analise en integrasie van LD 5 se voor- en nátoets- metafoor-onderhoud:

LD 5 kies slegs om haar voorkeure en positiewe ingesteldheid met die navorsers te deel en motiveer haar keuses vir die prente met woorde soos "hou van", "baie mooi", "(te) lief vir" en "gee om". Alhoewel bedreiging dalk ter sprake kan kom, beskou die navorsers dit eerder as verklaring op die navraag om uit te brei oor die hond wat beskerm. LD 5 kies 'n prent met 'n hond en 'n veearts sonder om iets oor die dokter te sê; daar was egter ander prente met slegs honde waaruit sy kon kies. Dit kan dalk daarop dui dat sy oor die jare so gewoon aan doktersbesoeke geraak het dat sy nie die dokter opmerk nie, of dat sy verkies om eerder die onderwerp van dokters te vermy, of dat dokters nie by haar andersins positiewe oordrag/verklarings inpas nie. Sy spog met haar baie rokke.

Tabel 5.34: LD 5: Metafoor-onderhoud (voor- en nátoets)

5.9.4 Collage-aktiwiteit: LD 5 (Addendum 11)

Die collage-aktiwiteit is reeds in afdeling 5.4.3 bespreek. In Figuur 5.12 verskaf die navorsers inligting oor LD 5 se EI wat sy uit die collage-prent (voor- en nátoets) verkry het.



Figuur 5.12: LD 5: Collage-aktiwiteit (voor- en nátoets)

5.9.5 Bar-On EQ-i:YV: LD 5

5.9.5.1 Item-analise

Item-analise is reeds in afdeling 5.4.4.1 bespreek. LD 5 se item-analise word in Tabel 5.35 uiteengesit.

BAR-ON EQ-i:YV-VRAELYS: ITEM-ANALISE (LD 5) INTRA- EN INTERPERSOONLIKE SKAAL, STRESBESTUUR-, AANPASBAARHEID- EN ALGEMENE GEMOED-SKAAL		
KOMPONENTE EN SUBKOMPONENTE VAN EI	VOOR- EN NÁTOETSTELLINGS	ITEM-ANALISE VAN SKAALTELLINGS: BAR-ON EN PARKER (Bar-On & Parker 2000:18,19)
A INTRAPERSONLIKE SKAAL	VOORTOETS: 101 (Gemiddeld) NÁTOETS: 119 (Hoog)	LD 5 se intrapersoonlike skaaltelling is tydens die voortoets <i>gemiddeld (101)</i> en verbeter tot 'n <i>hoë skaaltelling (119)</i> in die nátoets. Dit mag wees dat LD 5 na haar deelname aan die EOP <i>haar eie emosies beter kan verstaan en verwoord, en haar behoeftes beter aan ander kan kommunikeer.</i>
B INTERPERSOONLIKE SKAAL	VOORTOETS: 116 (Hoog) NÁTOETS: 120 (Baie hoog)	LD 5 se interpersoonlike skaaltelling was reeds <i>hoog (116)</i> voor haar deelname aan die EOP, en verbeter na 'n <i>baie hoë telling van 120</i> tydens die nátoets. Dit is moontlik dat LD 5 reeds goeie interpersoonlike verhoudinge kon handhaaf voor haar deelname aan die EOP: dat sy reeds ander mense se gevoelens kon verstaan en waardeer en reeds 'n goeie luisteraar was. Die matige verbetering van haar nátoets-skaaltelling mag moontlik aanduidend wees van 'n kwalitatiewe verbetering van LD 5 se interpersoonlike verhoudinge en vaardighede.
C STRESBESTUUR-SKAAL	VOORTOETS: 73 (Baie laag) NÁTOETS: 84 (Laag)	LD 5 se stresbestuur-skaaltelling bly <i>laag (84)</i> ten spyte van die verbetering in haar tellings van die voor- na die nátoets. Dit is moontlik dat LD 5 dit steeds <i>moeilik mag vind om kalm te bly in tye van spanning in haar omgewing.</i> Die stresbestuur-skaaltellings gee ook aan die navorser 'n <i>aanduiding dat dit moontlik vir LD 5 steeds moeilik mag wees om haar impulse te beheer.</i>
D AANPASBAARHEID-SKAAL	VOORTOETS: 113 (Hoog) NÁTOETS: 130+ (Merkbaar hoog)	LD 5 se aanpasbaarheid-skaaltelling was reeds tydens die voortoets <i>hoog (113)</i> en dit verhoog verder na 'n <i>merkbaar hoë (130+)</i> skaaltelling tydens die nátoets. Volgens Bar-On en Parker dui 'n <i>merkbaar hoë skaaltelling op 'n atipiese goed ontwikkelde emosionele en sosiale kapasiteit (Tabel 5.4).</i> Dit is moontlik dat LD 5 <i>verandering effektief kan bestuur, dat sy buigsaam en realisties sal wees en probleme sal kan oplos.</i>
E ALGEMENE GEMOED-SKAAL	VOORTOETS: 115 (Hoog) NÁTOETS: 117 (Hoog)	LD 5 se algemene gemoed-skaaltelling is voor haar deelname aan die EOP reeds <i>hoog</i> , en verander nie beduidend nie. Dit is moontlik dat LD 5 reeds voor haar deelname aan die EOP 'n <i>positiewe, optimistiese ingesteldheid teenoor die lewe gehad het en dat dit vir ander mense nog altyd aangenaam was om tyd saam met haar te spandeer.</i>

Integrasie van LD 5 se EQ-i:YV item-analise (voor- en nátoetsresultate):

'n Item-analise van LD 5 se EI-skaaltellings dui aan dat blootstelling aan die EOP vir LD 5 verbetering teweeg gebring het ten opsigte van die volgende komponente van EI:

- ✓ **Intrapersoonlike-skaal:** LD 5 se *gemiddelde* intrapersoonlike skaaltelling van **101** verbeter in die nátoets tot 'n *hoë* skaaltelling van **119**.
- ✓ **Stresbestuur-skaal:** LD 5 se stresbestuur-skaaltelling bly *laag* ten spyte van die beduidende verbetering in haar skaaltelling van die voor- na die nátoets: van **73** na **84**.
- ✓ **Aanpasbaarheid-skaal:** LD 5 se aanpasbaarheid-skaaltelling was reeds *hoog (113)* tydens die voortoets en dit *verhoog verder* na 'n atipiese, *merkbaar hoë (130+)* skaaltelling tydens die nátoets.

'n Item-analise van LD 5 se EI-skaaltellings dui aan dat blootstelling aan die EOP vir LD 5 verbetering (alhoewel nie noodwendig beduidend nie), teweeg gebring het ten opsigte van die volgende komponente van EI:

- ✓ **Interpersoonlike-skaal:** LD 5 se *hoë* interpersoonlike skaaltellings van **116** voor haar deelname aan die EOP verbeter na 'n *baie hoë* skaaltelling van **120** tydens die nátoets. Hierdie *matige verbetering van haar interpersoonlike skaaltelling in die nátoets mag aanduidend wees van 'n kwalitatiewe verbetering van haar interpersoonlike verhoudinge en vaardighede.*
- ✓ **Algemene gemoed-skaaltellings:** LD 5 se algemene gemoed-skaaltelling van **115** is voor haar deelname aan die EOP reeds *hoog*, en verander nie beduidend in die nátoets nie. Die nátoetsstelling van **117** bly *hoog*. LD 5 was moontlik reeds voor haar deelname aan die EOP 'n *positiewe, optimistiese individu.* Die skaaltelling in die nátoets dui op die moontlikheid van 'n kwalitatiewe verbetering in haar selfmotivering en algemene gemoedstoestand.

Gevolgtrekking:
Die navorser kom tot die gevolgtrekking dat dit tot LD 5 se voordeel was dat sy aan die EOP deelgeneem het. Drie komponente van EI het by LD 5 beduidend verbeter en twee komponente van haar EI toon kwalitatiewe verbetering.

Tabel 5.35: Bar-On EQ-i:YV-vraelys: Item-analise (LD 5)

5.9.5.2 Standaardtellings, totale EI en positiewe indruk-skaal

In Tabel 5.36 word LD 5 se voor- en nátoets- Bar-On EQ-i:YV standaardtellings in bepaalde kleure weergegee saam met haar totale EI en positiewe indruk-skaaltellings. Die navorser integreer voor- en nátoetsresultate

en maak gevolgtrekkings daaromtrent. Meer detail oor standaardtellings, totale EI en die positiewe indruk-skaal is reeds vroeër in hierdie hoofstuk verskaf (vgl. 5.4.4.2; 5.4.4.3; 5.4.4.4).

BAR-ON EQ-i:YV: STANDAARDTELLINGS, TOTALE EI EN POSITIEWE INDRUK-SKAAL (LD 5)					
VOORTOETS			NÁTOETS		
SKAAL	ROUPUNT	STANDAARDTELLING	SKAAL	ROUPUNT	STANDAARDTELLING
Intrapersoonlike skaal	16	101 (gemiddeld)	Intrapersoonlike skaal	21	119 (hoog)
Interpersoonlike skaal	46	116 (hoog)	Interpersoonlike skaal	47	120 (baie hoog)
Stresbestuur-skaal	22	73 (baie laag)	Stresbestuur-skaal	27	84 (laag)
Aanpasbaarheid-skaal	33	113 (hoog)	Aanpasbaarheid-skaal	39	130+ (merkbaar hoog)
Algemene gemoed-skaal	52	115 (hoog)	Algemene gemoed-skaal	53	117 (hoog)
Totale EI	58	99 (gemiddeld)	Totale EI	68	121 (baie hoog)
Positiewe indruk-skaal	21	130+ (merkbaar hoog)	Positiewe indruk-skaal	22	130+ (merkbaar hoog)

* BAR-ON EN PARKER SE RIGLYNE VIR DIE INTERPRETASIE VAN STANDAARDTELLINGS (Tabel 5.4)

<p>130+: Merkbaar hoog 120–129: Baie hoog 110–119: Hoog</p>	<p>90–109: Gemiddeld</p>	<p>80–89: Laag 70–79: Baie laag Onder 70: Merkbaar laag</p>
---	--------------------------	---

STANDAARDTELLINGS: (Integrasie van LD 5 se voor- en nátoets-standaardtellings):
 Standaardtellings wat **beduidend verbeter** het na LD 5 se deelname aan die EOP:
 ✓ **Intrapersoonlike-skaal:** LD 5 se *gemiddelde* intrapersoonlike standaardtelling van **101** verbeter in die nátoets tot 'n *hoë* standaardtelling van **119**.
 ✓ **Stresbestuur-skaal:** LD 5 se stresbestuur-standaardtelling verbeter van **73 (baie laag)** na **84 (laag)**.
 ✓ **Aanpasbaarheid-skaal:** LD 5 se aanpasbaarheidskaal-standaardtelling verbeter van **113 (hoog)** tydens die voortoets na **130+** ('n atipiese, merkbaar hoë) standaardtelling tydens die nátoets.

Standaardtellings wat **verbeter** het na LD 5 se deelname aan die EOP (**kwalitatief en nie noodwendig beduidend nie**), is:
 ✓ **Interpersoonlike skaal:** LD 5 se *hoë* interpersoonlike standaardtelling van **116** voor haar deelname aan die EOP verbeter na 'n *baie hoë* standaardtelling van **120** tydens die nátoets.
 ✓ **Algemene gemoed-skaal:** Beide LD 5 se voor- en nátoets-standaardtelling is *hoog*. LD 5 se standaardtelling verbeter van **115** (voor haar deelname aan die EOP) na 'n standaardtelling van **117** tydens die nátoets.

POSITIEWE INDRUK-SKAAL: (Integrasie van LD 5 se voor- en nátoets- positiewe indruk-skaaltellings):
 Soos reeds in afdeling 5.4.4.4 verduidelik is, dui LD 5 se *merkbaar hoë* positiewe indruk-skaaltellings van **130+** in beide die voor- en nátoets op die moontlikheid dat LD 5 haarself as geveinsd goed kon voorgestel het.

GEVOLGTREKKING:
 Die navorser kom tot die gevolgtrekking dat LD 5 volgens die verbetering in haar standaardtellings en die verbetering van haar totale EI-telling van **99 (gemiddeld)** in die voortoets na **121 (baie hoog)** in die nátoets, baat gevind het by haar deelname aan die EOP. Daar is verbetering in al vyf die EI-komponente, waarvan drie komponente beduidende verbetering en twee komponente kwalitatiewe verbetering aandui.
 Die navorser hou egter in gedagte dat LD 5 se *merkbaar hoë* positiewe indruk-skaaltelling (in beide die voor- en nátoets) moontlik daarop kan dui dat LD 5 haarself in 'n oordrewe positiewe lig voorgestel het.

Tabel 5.36: Bar-On EQ-i:YV: Standaardtellings, totale EI en positiewe indruk-skaal (LD 5)

5.9.5.3 Empiriese persentiepunt, geldigheid, betroubaarheid en teenstrydigheidsindeks

LD 5 se persentiepunt het die navorser in staat gestel om te bepaal of haar totale EI intelligensie laer/gelyk aan/hoër was as die skaalpunte van haar bepaalde normatiewe groep (Bar-On & Parker 2000:17,18,57,77; vgl. 5.4.4.5). LD 5 se voor- en nátoets- empiriese persentiepunt is in Tabel 5.37 saam met haar teenstrydigheidsindeks en inligting oor die geldigheid en betroubaarheid van haar resultate getabuleer. LD 5 se teenstrydigheidsindeks-tellings tydens die voor- en nátoets van onderskeidelik 6 en 2 dui nie op

teenstrydighede in haar response nie. Die geldigheid en betroubaarheid van LD 5 se Bar-On EQ-i:YV-toetsresultate word vervolgens in Tabel 5.37 beoordeel (Bar-On & Parker 2000:6,18,19; vgl. 5.4.4).

LD 5: EMPIRIESE PERSENTIELPUNT, GELDIGHEID, BETROUBAARHEID EN TEENSTRYDIGHEIDSINDEKS		
	TOTALE EI: VOORTOETS ROUPUNT: 58	TOTALE EI: NÁTOETS ROUPUNT: 68
EMPIRIESE PERSENTIEL-PUNT	Die gepaardgaande persentiel is 52.74, wat beteken dat LD 5 se EI hoër is as, of gelyk is aan 52.74% van ander dogters in hierdie ouderdomsgroep wat in die normatiewe steekproef was.	Die gepaardgaande persentiel is 94.37, wat beteken dat LD 5 se EI hoër is as of gelyk is aan 94.37% van ander dogters in hierdie ouderdomsgroep wat in die normatiewe steekproef was.
<u>Gevolgtrekking en integrasie van LD 5 se voor- en nátoets- empiriese persentielpunt:</u> Daar is 'n beduidende positiewe verskil tussen LD 5 se voor- en nátoets- persentielpunt (dit het van 52.74% na 94.37% verhoog) ten opsigte van haar totale EI. Dit dui vir die navorser daarop dat LD 5 baat gevind het by haar deelname aan die EOP.		
GELDIGHEID EN BETROUBAARHEID	Die navorser het Bar-On en Parker (2000:2,5-9,17-19) se riglyne gebruik om geldige en betroubare resultate te verkry sodat LD 5 se werklike emosionele en sosiale funksionering weergegee kan word (vgl. 5.4.4).	
	Tydskuur van LD 5 se voortoets: 30 minute	Tydskuur van LD 5 se nátoets: 25 minute
TEENSTRYDIGHEIDSINDEKS	VOORTOETS TEENSTRYDIGHEIDSINDEKS-ROUTELLING: 6	NÁTOETS TEENSTRYDIGHEIDSINDEKS-ROUTELLING: 2
	Ander relevante observasies: LD 5 het tydens beide die voor- en nátoets redelik gemaklik gelyk alhoewel sy nie 'n regop postuur behou nie: sy sit vooroor geboë. Sy maak genoegsame oogkontak, haar praatvolume en praatspoed is binne normale perke.	
<u>Gevolgtrekking:</u> Die navorser het alle moontlike voorsorg getref om betroubare resultate te verkry. LD 5 se teenstrydigheidsindevrouings van 6 en 2 in die voor- en nátoets bied 'n goeie aanduiding van konsekwente response, maar die navorser hou in gedagte dat LD 5 se <i>merkbaar hoë</i> positiewe indruk-skaaltelling (in beide die voor- en nátoets) moontlik daarop kan dui dat LD 5 haarself in 'n oordrewe positiewe lig voorgestel het.		

Tabel 5.37: LD 5: Empiriese persentielpunt, geldigheid, betroubaarheid en teenstrydigheidsindevrouings

5.9.6 Integrasie van LD 5 se data-resultate

In Tabel 5.38 integreer die navorser die resultate van LD 5 se data om vas te stel of data-instrumente mekaar ondersteun (of nie) ten opsigte van verbetering in LD 5 se komponente van EI volgens Bar-On (vgl. 2.3.3).

INTEGRASIE VAN LD 5 SE DATA-RESULTATE: KOMPONENTE VAN EI					
KOMPONENTE VAN EI WAT VERBETER HET NÁ LD 4 SE DEELNAME AAN DIE EOP (✓)					
BAR-ON SE KOMPONENTE VAN EI (Figuur 2.2)	ALGEMENE GEMOEDS-TOESTAND	AANPASSINGS-VERMOË	BESTUUR EN BEHEER VAN SPANNINGSDRUK	INTER-PERSONLIKE INTELLIGENSIE	INTRA-PERSONLIKE INTELLIGENSIE
DIE GESTRUKTUREERDE VRAELYS (vgl. 5.9.2; Tabel 5.33)	✓	✓	✓	✓	✓
METAFOOR-ONDERHOUD (Addendum 10; Tabel 5.34; vgl. 5.9.3)					
COLLAGE-AKTIWITEIT (Addendum 11; Figuur 5.12; vgl. 5.9.4)					
BAR-ON EQ-i:YV (Tabel 5.35 - 5.37; vgl. 5.9.5.)	✓	✓	✓	✓	✓

Integrasie van LD 5 se data-resultate ten opsigte van die komponente van EI: Die nátoetsresultate van die Bar-On EQ-i:YV en die gestruktureerde vraelys ondersteun mekaar ten opsigte van die verbetering van vyf komponente van LD 5 se EI (alhoewel die verbetering van LD 5 se intrapersoonlike Bar-On EQ-i:YV-skaaltellings slegs tot 'n sekere mate verbeter het).

Tabel 5.38: Integrasie van LD 5 se data-resultate: komponente van EI

In Tabel 5.39 bied die navorser meer gedetailleerde inligting oor die subkomponente van EI wat by LD 5 verbeter het na haar deelname aan die EOP. Vervolgens integreer die navorser die resultate van beide komponente én subkomponente van EI om vas te stel of data-instrumente mekaar ondersteun (of nie) ten opsigte van verbetering in LD 5 se EI.

DATA-INSAMELINGS-INSTRUMENTE	INTEGRASIE VAN LD 5 SE DATA-RESULTATE: KOMPONENTE EN SUBKOMPONENTE VAN EI					
	KOMPONENTE EN SUBKOMPONENTE VAN EI WAT VERBETER HET NÁ LD 5 SE DEELNAME AAN DIE EOP					
	ALGEMENE GEMOEDSTOESTAND	AANPASSINGS-VERMOË	BESTUUR EN BEHEER VAN SPANNINGSDRUK	INTERPERSOONLIKE INTELLIGENSIE	INTRAPERSONLIKE INTELLIGENSIE	
A GESTRUKTUREERDE VRAELYS (vgl. 5.9.2; Tabel 5.33) PERSEPSIES VAN OUER, KLAS- ONDERWYSERES EN ANDER BETROKKE OPVOEDERS	✓	✓	✓	✓	✓	
	EI komponente wat verbeter het na LD 5 se deelname aan die EOP, is bo en in Tabel 5.38 aangedui. Subkomponente van EI wat verbeter het na LD 5 se deelname aan die EOP, word in hierdie tabel (onder) as "A" benoem. LD 5 se EI was voor haar deelname aan die EOP meestal <i>redelik hoog</i> . Die ouer, klasonderwyseres en ander opvoeders se nátoetsresultate dui verbetering aan ten opsigte van spesifieke komponente en subkomponente van EI. Die navorser kom tot die gevolgtrekking dat LD 5, volgens die gestruktureerde vraelys se nátoetsresultate (in vergelyking met die voortoetsresultate), baat gevind het by haar deelname aan die EOP.					
B METAFOOR-ONDERHOUD (Addendum 10; Tabel 5.34; vgl. 5.9.3) LEERDER-PROEKSIES						
	LD 5 kies slegs om haar voorkeure en positiewe ingesteldheid met die navorser te deel en motiveer haar keuses vir die prente met woorde soos "hou van", "baie mooi", "(te) lief vir" en "gee om". Alhoewel bedreiging dalk ter sprake kan kom, beskou die navorser dit eerder as verklaring op die navraag om uit te brei oor die hond wat beskerm. LD 5 kies 'n prent met 'n hond <i>en</i> 'n veearts sonder om iets oor die dokter te sê; daar was egter ander prente met slegs honde waaruit sy kon kies. Dit kan dalk daarop dui dat sy oor die jare so gewoon aan doktersbesoeke geraak het dat sy nie die dokter opmerk nie, of dat sy verkies om eerder die onderwerp van dokters te vermy, of dat dokters nie by haar andersins positiewe oordrag/verklarings inpas nie. Sy spog met haar baie rokke..					
C COLLAGE-AKTIWITEIT (Addendum 11; Figuur 5.12; vgl. 5.9.4) LEERDER-PROEKSIES						
	Die voortoets- en nátoets-collages verskil nie behalwe dat kos as voorkeur bygevoeg word en dat speel as tema in die nátoets-metafoor herhaal word. Speel met kinders jonger as haar portuur dui waarskynlik op haar ontwikkelingsagterstande en -sone waar sy gemaklik voel.					
D BAR-ON EQ-i:YV (Tabel 5.35 – 5.37; vgl. 5.9.5) SELFEVALUERINGS-VRAELYS	✓	✓	✓	✓	✓	
	Die navorser het reeds in Tabel 5.35 die beduidende verbetering in drie komponente van LD 5 se EI en die kwalitatiewe verbetering in twee komponente van LD 5 se EI na aanleiding van die item-analise verduidelik. Subkomponente van EI wat verbeter het na LD 5 se deelname aan die EOP, word in hierdie tabel (onder) as "D" benoem. Die standaardtelling soos verkry uit LD 5 se EQ-i:YV voor- en nátoetsresultate ondersteun die item-analise se bevindinge ten opsigte van die verbetering in LD 5 se EI. LD 5 se totale EI-telling verbeter van 99 (<i>gemiddeld</i>) in die voortoets na 121 (<i>baie hoog</i>) in die nátoets. Dit ondersteun die beduidende positiewe verskil tussen LD 5 se voor- en nátoets- persentielpunt (dit het van 52.74% na 94.37% verhoog) ten opsigte van haar totale EI. Die navorser het alle moontlike voorsorg getref om betroubare resultate te verkry, en LD 5 se teenstrydigheidsindeks-routellings van 6 en 2 in onderskeidelik die voor- en nátoets bied 'n goeie aanduiding van konsekwente response, maar die navorser hou egter in gedagte dat LD 5 se <i>merkbaar hoë</i> positiewe indruk-skaaltelling (in beide die voor- en nátoets) moontlik verdrag mag wees en daarop kan dui dat LD 5 haarself in 'n oordrewe positiewe lig voorgestel het. <u>Gevolgtrekking:</u> Die navorser kom tot die gevolgtrekking dat LD 5 volgens die EQ-i:YV-toetsresultate baat gevind het by haar deelname aan die EOP.					
SUBKOMPONENTE VAN LD 5 SE EI WAT VERBETER HET VAN DIE VOOR- NA DIE NÁTOETS MET DIE GEPAARDGAANDE DATA-INSAMELINGSINSTRUMENT(E) (A/B/C/D) WAT DIE VERBETERING RUGSTEUN						
Tevredenheid met ander en met dinge (A,B,C)	Buigzaamheid (A,D) Volharding (A,D) Konflikhantering en konflikoplossing (A)	Impulsbeheer (A) Kalmte in spanningsvolle tye (A) Woedebeheer (A,D) Beheer oor eie emosies binne normale perke in tye van hartseer, vreugde, teleurstelling (A)	Herken en verstaan ander se emosies (A,D) Respek teenoor ander (A) Liefde (B) Sosiale verantwoordelikheid (A,B) Oplos van interpersoonlike probleme (A)	Herken en benoem eie emosies beter (A,D) Emosionele kommunikasie (D) Selfrespek (A) Meer bewus van persoonlike sterk- of swakpunte (A) Selfaanvaarding (A) Selfvertroue (A) Selfgelding met selfbeheersing (A) Emosionele onafhanklikheid (A)		
<u>Temas:</u> Die volgende temas herhaal in beide metafoor-onderhoude: liefde, selfversorging, netheid, babas. Ander temas tydens die voortoets-collage is: dinge wat vir LD 5 mooi is en waarvan sy hou (klere, bykomstighede, sang). Beskerming. Ander temas tydens die nátoets-collage is: dinge waarvan LD 5 hou (kos, sing). Die voortoets- en nátoets-collages verskil nie behalwe dat kos as voorkeur bygevoeg word en dat speel as tema in die nátoets-metafoor herhaal word.						
<u>Integrasie van LD 5 se data-resultate:</u> Ten spyte van LD 5 se aanvanklike <i>redelik hoë</i> gestruktureerde vraelys- voortoetsresultate, dui die gestruktureerde vraelys se nátoetsresultate aan dat spesifieke komponente en subkomponente van EI by LD 5 verbeter het na haar deelname aan die EOP (Tabel 5.33). Die ouer, klasonderwyseres en ander opvoeders se nátoetsresultate dui verbetering aan ten opsigte van vyf komponente en 'n aantal subkomponente van EI. Die resultate word deur die anonieme verslag (Figuur 5.11) ondersteun: "Alhoewel [LD 5 se naam] steeds impulsief en oorhaastig kan voorkom, veral as sy opgewonde is oor iets, het dit baie verbeter en beheer sy haarself baie beter en kom dit minder voor as vroër." (sic) Die EQ-i:YV se item-analise, die totale EI en LD 5 se empiriese persentielpunt ondersteun bogenoemde bevindinge (Tabel 5.35 – 5.37). Die navorser kom tot die gevolgtrekking dat dit tot LD 5 se voordeel was dat sy aan die EOP deelgeneem het. Haar EI het verbeter.						

Tabel 5.39: Integrasie van LD 5 se data-resultate: komponente en subkomponente van EI

5.10 LEERDER-DEELNEMER 6 (LD 6)

5.10.1 Agtergrondinligting: LD 6

LD 6 is 'n fisiek gestremde 16-jarige seun gediagnoseer met degeneratiewe spierdistrofie. Hy is op 11-jarige ouderdom by die SS-skool toegelaat. Sy moeder werk nagskof sodat sy hom bedags kan versorg. In die nag versorg sy grootmoeder hom. Voor LD 6 by die SS-skool toegelaat is, was hy en sy kernhuisgesin reeds by die Spierdistrofie Vereniging en die buitepasiënte- fisioterapie-afdeling van die Rooikruis Hospitaal betrokke. Hy ontvang sedert sy toelating by die SS-skool opvolg-fisioterapie om sy funksionele vaardighede te moniteer en om sy uithou vermoë en longfunksie so lank as moontlik te behou. Hy is gemaklik in sy elektriese rolstoel wat 'n ondersteunende rugstut het om sy postuur te behou en om skoliose en ander ruggraatafwykings te voorkom. Hy word aangemoedig om homself nie te ooreis nie, sy voetspalke in die dag te dra, asook die nagspalke vir sy voete en elmboë. Die doel van die spalke is om die omvang en spierlengtes te behou. LD 6 ontvang ook arbeids- en spraakterapie in groepsverband sedert sy toelating by die SS-skool.

Die navorser ervaar die seun as moedig met 'n baie innemende geaardheid en 'n goeie humorsin, ten spyte van sy veeleisende omstandighede. Tydens die EOP en nátoetse wou LD 6 graag alles self doen en die navorser het hom slegs (ongemerkt) gehelp wanneer sy kon sien dat hy nie self regkom nie. Skryfwerk was vir hom baie inspannend, maar hy werk pynlik netjies en akkuraat. Hy stel hoë eise aan homself. Hy geniet deelname aan die aktiwiteite en neem met ywer deel. Sy deelname tydens die voortoets- collage-aktiwiteit word by 5.10.4 verduidelik.

Die navorser het LD 6 se afwesighede geakkommodeer deur hom individueel op te volg met alle EOP-lesse en toetse wat hy gemis het. Sy afwesigheid was oorwegend as gevolg van sy mediese toestand.

5.10.2 Gestruktureerde vraelys: LD 6

Die gestruktureerde vraelys is reeds in afdeling 5.4.1 bespreek. In Tabel 5.40 verskaf die navorser inligting oor LD 6 se EI wat sy uit die voor- en nátoets- gestruktureerde vraelys verkry het vanuit die ouer en klasonderwyseres (in samewerking met ander opvoeders betrokke by LD 6) se perspektiewe.

GESTRUKTUREERDE VRAELYS: LD 6

KOMPONENTE VAN EI	VOORTOETS		NÁTOETS	
	KLASONDERWYSERES IN SAMEWERKING MET ANDER OPVOEDERS	OUER	KLASONDERWYSERES IN SAMEWERKING MET ANDER OPVOEDERS	OUER
SELFOTIVERINGS-ASPEKTE EN ALGEMENE GEMOEDSTOESTAND	Ses hoë, twee redelik hoë vlakke van EI	Drie hoë, vyf redelik hoë vlakke van EI	Agt hoë vlakke van EI	Agt hoë vlakke van EI
PERSOONLIKE EI LAAGTEPUNTE:	*Gelukkigheid, selftevredenheid	*Selftevredenheid, tevredenheid met ander, selfmotivering, doelwitstelling en -bereiking, verantwoordelike insin	SUBKOMPONENTE VAN EI WAT VERBETER HET:	
SUBKOMPONENTE VAN EI WAT VERSWAK HET:	Geen		Gelukkigheid, selftevredenheid	Selftevredenheid, tevredenheid met ander, selfmotivering, doelwitstelling en -bereiking, verantwoordelike insin
AANPASSINGS-VERMOË EN DIE BESTUUR VAN VERANDERING	Vier redelik hoë vlakke, twee redelik lae vlakke van EI	Twee hoë, vier redelik hoë vlakke van EI	Drie hoë vlakke, twee redelik hoë vlakke, een redelik lae vlak van EI	Vyf hoë en een redelik hoë vlak van EI
PERSOONLIKE EI LAAGTEPUNTE:	*Volharding, konflikhantering/ -oplossing	*Volharding, buigsamheid, veerkragtigheid, konflikhantering/ -oplossing	SUBKOMPONENTE VAN EI WAT VERBETER HET:	
SUBKOMPONENTE VAN EI WAT VERSWAK HET:	Hantering/verwerking van emosie-belaaiende inligting/gebeure (ouer)		Buigsamheid, veerkragtigheid, hantering/ verwerking van emosie-belaaiende inligting/ gebeure, volharding	Volharding, buigsamheid, veerkragtigheid, konflikhantering/ -oplossing
BESTUUR EN BEHEER VAN SPANNINGSDRUK	Vier hoë en twee redelik hoë vlakke van EI	Een hoë, vier redelik hoë en een redelik lae vlak van EI	Drie hoë en drie redelik hoë vlakke van EI	Vier hoë en twee redelik hoë vlakke van EI
PERSOONLIKE EI LAAGTEPUNTE:	*Impulsbeheer, selfbeheersing	*Woedebeheer	SUBKOMPONENTE VAN EI WAT VERBETER HET:	
SUBKOMPONENTE VAN EI WAT VERSWAK HET:	Kalmte in tye van baie spanning (klasonderwyseres met ander opvoeders)		-	Woedebeheer, impulsbeheer, beheer oor onmiddellike behoeftebevreiding
INTERPERSOONLIKE VERHOUDINGE EN SOSIALE BEWUSSYN	Twee hoë, vier redelik hoë, vyf redelik lae en drie lae vlakke van EI	Nege hoë, vyf redelik hoë vlakke van EI	Drie hoë, vyf redelik hoë, vier redelik lae en twee lae vlakke van EI	13 Hoë en een redelik hoë vlak van EI
PERSOONLIKE EI LAAGTEPUNTE:	*Sosiale vaardighede, selfvertroue in sosiale groepe, kennis oor ander se gestremdhede	*Goedhartigheid, oplos van interpersoonlike probleme, kennis oor en begrip vir ander se gestremdhede, ondersteuning van ander se gestremdhede	SUBKOMPONENTE VAN EI WAT VERBETER HET:	
SUBKOMPONENTE VAN EI WAT VERSWAK HET:	Geen		'n Meer empatiese hantering van ander se emosies, respek vir ander, sosiale vaardighede, oplos van interpersoonlike probleme	Goedhartigheid, kennis oor en begrip vir ander se gestremdhede, ondersteuning van ander se gestremdhede
INTRAPERSOONLIKE VERMOËNS EN EMOSIONELE SELFBEWUSSYN	Vier hoë, 8 redelik hoë, drie redelik lae en een lae vlak van EI	Sewe hoë, 9 redelik hoë vlakke van EI	Vier hoë, 8 redelik hoë, twee redelik lae, twee vlakke van EI.	15 Hoë en een redelik hoë vlak van EI
PERSOONLIKE EI LAAGTEPUNTE:	*Selfvertroue	*Herken eie emosies, bewus van eie sterk- en swakpunte, selfgating, realistiese eiewaarde, emosionele onafhanklikheid, selfgating met selfbeheersing (en/of geen/bepaalde konflik), selfontwikkeling, selfverwesenliking	SUBKOMPONENTE VAN EI WAT VERBETER HET:	
SUBKOMPONENTE VAN EI WAT VERSWAK HET:	Selfaanvaarding, emosionele onafhanklikheid (klasonderwyseres met ander opvoeders)		Groter bewustheid van sy eie sterk- en swakpunte	Herken eie emosies, emosionele kommunikasie, bewus van eie sterk- en swakpunte, selfgating, realistiese eiewaarde, emosionele onafhanklikheid, selfgating met selfbeheersing (en/of geen/bepaalde konflik), selfontwikkeling, selfverwesenliking

• Alhoewel LD 6 se EI vanuit die klasonderwyseres en ander opvoeders se opinie reeds voor sy deelname aan die EOP meestal redelik hoog en hoog was, word spesifieke subkomponente van EI as laag en redelik laag geïdentifiseer. In hierdie tabel word LD 6 se persoonlike laagtepunte (*) ook aangedui. Die navorser ondersoek die moontlikheid of deelname aan die EOP tot die verbetering van LD 6 se genoemde subkomponente kan bydra.

- Spesifieke subkomponente van EI wat by LD 6 volgens die nátoetsresultate verswak het, is:
 - Vanuit LD 6 se klasonderwyseres en ander betrokke opvoeders se perspektief: selfaanvaarding, emosionele onafhanklikheid en kalmte in tye van baie spanning.
 - Vanuit LD 6 se ouer se perspektief: die hantering/verwerking van emosie-belaaiende inligting/gebeure.

Die navorser bring dit egter nie in verband met die EOP nie, maar met LD 6 se degenererende spierdistrofie en die vele veranderinge wat LD 6 as gevolg daarvan reeds moet verwerk en hanteer.

- Spesifieke komponente en subkomponente van EI waar LD 6 volgens die nátoetsresultate verbeter het ná sy deelname aan die EOP (sleutel: 'n dubbelstreep dui aan dat dit beide die klasonderwyseres [met ander betrokke opvoeders] en LD 6 se ouer se opinie is; 'n enkelstreep dui aan dat dit óf die klasonderwyseres met ander opvoeders, óf die ouer se opinie is), is soos volg:

Selfmotiveringsaspekte en algemene gemoedstoestand: Gelukkig, selftevrede, tevredenheid met ander, selfmotivering, verantwoordelike insin, doelwitstelling en -bereiking

Aanpassingsvermoë en die bestuur van verandering: Buigsamheid, veerkragtigheid, hantering/verwerking van emosie-belaaiende inligting/gebeure, konflikhantering en -oplossing, volharding

Bestuur en beheer van spanningsdruk: Impulsbeheer, woedebeheer, beheer oor sy behoefte aan onmiddellike bevreiding

Interpersoonlike verhoudinge en sosiale bewussyn: 'n Meer empatiese hantering van ander se emosies, respek vir ander, sosiale vaardighede, goedhartig, die oplos van interpersoonlike probleme, kennis oor en begrip vir ander se gestremdhede, die ondersteuning van ander se gestremdhede

Intrapersoonlike vermoëns en emosionele selfbewussyn: Herken eie emosies, emosionele kommunikasie, meer bewus van eie sterk- en swakpunte, selfgating, realistiese eiewaarde, emosionele onafhanklikheid, selfgating met selfbeheersing (en/of geen/bepaalde konflik), selfontwikkeling, selfverwesenliking

Gevolgtrekking: Soos bo uiteengesit, dui die gestruktureerde vraelys se nátoetsresultate aan dat vyf komponente en heelwat subkomponente van EI by LD 6 verbeter het na sy deelname aan die EOP, maar enkele EI-subkomponente het verswak. Die anonieme verslag (Figuur 5.13) ondersteun die verbetering in LD 6 se selfmotivering en sy strew na selfontwikkeling. Volgens die gestruktureerde vraelys se nátoetsresultate het LD 6 baat gevind by sy deelname aan die EOP. LD 6 se EI het verbeter.

Tabel 5.40: Gestruktureerde vraelys: LD 6

5.10.3 Metafoor-onderhoud: LD 6 (Addendum 10)

Die metafoor-onderhoud is reeds in afdeling 5.4.2 bespreek. In Tabel 5.41 verskaf die navorser inligting oor LD 6 se EI wat sy uit die voor- en nátoets- metafoor-onderhoud verkry het.

LD 6: METAFOOR-ONDERHOUD (VOOR- EN NÁTOETS)

Metafoor-onderhoud: voortoets

Op die navorser se navraag tydens die voortoets- metafoor-onderhoud gebruik LD 6 'n tier as metafoor. Hy verduidelik dat hy die tier kies omdat 'n tier vinnig is en 'n mooi vel het. LD 6 sê dat hy ook van hulle kleure (swart en bruin) hou. Vervolgens motiveer LD 6 sy keuse vir die tier in die woorde: "Die tier dit lyk amper naby as 'n kat" (sic) (alhoewel hy terselfdertyd aandui dat hy nie eintlik van katte hou nie). Sy laaste motivering vir sy keuse van die metafoor, is die feit dat hulle spelerig is wanneer hulle klein is.

Integrasie van LD 6 se voor- en nátoets- metafoor-onderhoud:

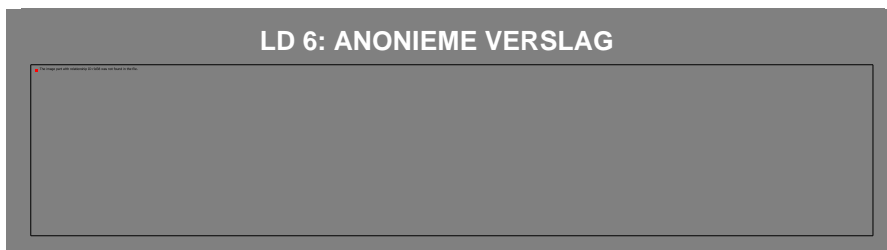
Daar kan uit die metafoor afgelei word dat LD 6 moontlik 'n behoefte aan ratse beweeglikheid het wat hyself met verloop van jare as gevolg van sy spierdistrofie verloor het. Hy verwys ook na die spelerigheid van die kleintjies wat dalk na sy eie kinderjare kan verwys toe hy nog beweegliker was en kon speel. Tydens navraag noem hy slegs die tier se mooi vel en kleurkombinasie wat moontlik op passiwiteit kan dui, met ander woorde bloot die waarneming van iemand wat op die buiterand staan.

Die nátoets-metafoor bevestig weer eens LD 6 se moontlike behoefte aan ratse beweeglikheid. Andersins word die luiperd egter in passiewe terme (mooi kleure en groot) beskryf wat ook ooreenstem met die anonieme verslag (Figuur 5.13) dat LD 6 konflik vermy. Die navorser vereenselwig die grootte van die luiperd met LD 6 se moontlike groei tydens sy deelname aan die EOP.

Metafoor-onderhoud: nátoets

Tydens die nátoets- metafoor-onderhoud het LD 6 'n luiperd as metafoor gekies, en aangedui dat hy 'n luiperd kies omdat 'n luiperd vinnig en groot is en omdat sy vel mooi kleure (bruin, oranje en swart) het. LD 6 se laaste motivering vir sy luiperd as metafoor (in sy eie woorde), is: "Want ek hou van hom."

Tabel 5.41: LD 6: Metafoor-onderhoud (voor- en nátoets)



Figuur 5.13: LD 6: Anonieme verslag

5.10.4 Collage-aktiwiteit: LD 6 (Addendum 11)

In Figuur 5.14 verskaf die navorser inligting oor LD 6 se EI wat sy uit die collage-prent (voor- en nátoets) verkry het.



ondersteuning, geen prente in die voortoets-metafoor nie.	kleure en hy hou van blomme. Die gedekte tafel met mooi versierings het hy gekies omdat dit volgens hom baie mooi gemaak is. Hy hou van mooi dinge.
<p>Die voortoets-collage kan op die volgende dui:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Die aktiwiteit het nie betekenis vir LD 6 nie. • LD 6 is ingetoë of teruggetrokke en wil nie homself onthul deur prente of woorde te kies nie. • LD 6 verset homself passief wanneer sy onafhanklikheid hom ontnem word. <p>Temas wat tydens die nátoets-collage na vore kom, is: kleur, mooi blomme en ander mooi dinge. Die nátoets-collage bevat geen mense nie; dit kan dus daarop dui dat LD 6 wegstrem van mense af en meer aanklank by die natuur vind, 'n eienskap wat met introversie geassosieer kan word. Introversie word deur die anonieme verslag bevestig wanneer hy as iemand met min selfvertroue wat nie sy behoeftes deel nie, beskryf word. Namate introverte egter gemaklik in hulle sosiale omgewing voel, kan hulle persoonlikhede ontluik net soos in LD 6 se geval tydens sy deelname aan die EOP en sy goedige geterg van die ander deelnemers (vgl. 5.10.4). Afgesien van 'n introverte persoonlikheid, kan LD 6 se toenemende verlies aan outonomie hom ook meer in homself laat keer tot by die punt van ontkenning (vgl. Tabel 5.43; Figuur. 5.15; Tabel 5.46). Sy aanvoeling vir die estetiese word ook deur die voor- en nátoets-metafore bevestig.</p>	

Figuur 5.14: LD 6: Collage-aktiwiteit (voor- en nátoets)

Soos in Addendum 11 verduidelik is, beskou die navorser dit as 'n beperking van die studie dat sy tydens die voortoets-collage-aktiwiteit aangeneem het dat LD 6 nie self deur die tydskrifte kan/wil blaai nie. Sy handfunksie was reeds baie ingeperk, maar die navorser dink dit is moontlik dat sy hom tydens die afneem van die voortoets-collage van sy selfbeskikking ontnem het deur namens hom te besluit dat hy hulp met omblaai-aktiwiteite sal waardeer aangesien dit so baie handvaardighede vereis. Tydens die nátoets-collage-aktiwiteit het die situasie heeltemal verander. LD 6 se verhouding met die navorser het ook radikaal van die voor- na die nátoets verander. Tydens die voortoets was hy baie skugter en teruggetrokke en het hy die minimum gesê. Met verloop van tyd het hy tydens die EOP egter in 'n regte grapmaker ontpop wat veral die dogters graag geterg het. Collage-aktiwiteit is reeds in afdeling 5.4.3 bespreek.

5.10.5 Bar-On EO*i*:YV: LD 6

5.10.5.1 Item-analise

Item-analise is reeds in afdeling 5.4.4.1 bespreek. LD 6 se item-analise word in Tabel 5.42 uiteengesit.

BAR-ON EQ <i>i</i> :YV-VRAELYS: ITEM-ANALISE (LD 6)		
INTRA- EN INTERPERSOONLIKE SKAAL, STRESBESTUUR-, AANPASBAARHEID- EN ALGEMENE GEMOED-SKAAL		
KOMPONENTE EN SUBKOMPONENTE VAN EI	VOOR- EN NÁTOETSTELLINGS	ITEM-ANALISE VAN SKAALTELLINGS: BAR-ON EN PARKER (Bar-On & Parker 2000:18,19)
A INTRAPERSONLIKE SKAAL	VOORTOETS: 101 (Gemiddeld) NÁTOETS: 105 (Gemiddeld)	LD 6 se intrapersoonlike skaaltelling is <i>gemiddeld</i> , en verbeter effens, maar die telling bly <i>gemiddeld</i> . Die intrapersoonlike skaal gee aan die navorser 'n aanduiding of LD 6 sy <i>eie emosies</i> verstaan en sy behoeftes kan uitdruk. Volgens LD 6 se item-analise is dit nie noodwendig vir hom maklik om sy emosies te verstaan en/of om sy emosies en behoeftes aan ander te kommunikeer nie.
B INTERPERSOONLIKE SKAAL	VOORTOETS: 93 (Gemiddeld) NÁTOETS: 93 (Gemiddeld)	LD 6 se interpersoonlike skaaltelling bly <i>gemiddeld</i> . Dit gee aan die navorser 'n aanduiding dat LD 6 se <i>luistervaardighede</i> , interpersoonlike verhoudinge en sy vermoë om ander se gevoelens te verstaan en/of waardeer waarskynlik dieselfde gebly het, ten spyte van sy deelname aan die EOP.
C STRESBESTUUR-SKAAL	VOORTOETS: 119 (Hoog) NÁTOETS: 109 (Gemiddeld)	LD 6 se voortoets-skaaltelling is <i>hoog</i> . Die <i>stresbestuur-skaaltelling</i> het volgens die nátoetsstelling <i>verswak</i> na 'n <i>gemiddelde</i> telling. Die stresbestuur-skaal gee aan die navorser 'n aanduiding dat LD 6 <i>moontlik minder beheer</i> daarvoor mag hê om kalm te kan bly in uitdagende situasies. 'n Item-analise bevestig dat hy in vergelyking met sy voortoets moontlik <i>makliker ontsteld sal word</i> en dit dui ook aan dat hy <i>moontlik minder beheer oor sy woede mag hê</i> . Die navorser is van opinie dat dit moontlik verbind kan word aan sy (waarskynlik) hoër frustrasievlakke en sy toenemende afhanklikheid van ander mense vanweë sy degeneratiewe spierdistrofie.

<p style="text-align: center;">D AANPASBAARHEID- SKAAL</p>	<p>VOORTOETS: 108 (Gemiddeld) NÁTOETS: 126 (Baie hoog)</p>	<p>LD 6 se aanpasbaarheid-skaaltelling het van die voor- na die nátoets verbeter van 'n gemiddelde telling van 108 na 'n baie hoë telling van 126. Hierdie beduidende verbetering gee aan die navorser 'n aanduiding van LD 6 se vermoë om buigsaam en realisties te wees. Dit is moontlik dat LD 6 (na sy deelname aan die EOP) probleme beter kan oplos en verandering meer effektief sal kan bestuur.</p>
<p style="text-align: center;">E ALGEMENE GEMOED- SKAAL</p>	<p>VOORTOETS: 116 (Hoog) NÁTOETS: 123 (Baie hoog)</p>	<p>LD 1 se algemene gemoed-skaaltelling was in die voortoets hoog, en verbeter na sy deelname aan die EOP na 'n baie hoë skaaltelling. Die algemene gemoed-skaal dui op 'n individu se gemoedstoestand. Leerder-deelnemers met hoë skaaltellings ten opsigte van die algemene gemoed-skaal, is gewoonlike individue met 'n positiewe ingesteldheid teenoor die lewe, optimisties (eerder as pessimisties), en dit is gewoonlik vir ander mense lekker om tyd saam met hulle te spandeer.</p>

Integrasie van LD 6 se EQ-i:YV item-analise (voor- en nátoetsresultate):
'n Bar-On EQ-i:YV item-analise van LD 6 se EI-skaaltellings dui aan dat blootstelling aan die EOP vir LD 6 verbetering teweeg gebring het ten opsigte van die volgende skale:

- Die beduidende verbetering van die voor- na die nátoets (van 108 na 126) in LD 6 se aanpasbaarheid-skaaltelling dui aan dat LD 6 na sy deelname aan die EOP meer buigsaam en realisties mag wees en verandering meer effektief sal kan bestuur. Dit is ook moontlik dat LD 6 probleme beter sal kan oplos.
- Die verbetering in die algemene gemoed-skaaltelling van die voor- na die nátoets (van 116 na 123) dui aan dat LD 6 se algemene gemoedstoestand positief bly ten spyte van sy veeleisende omstandighede. Dit word deur die anonieme verslag in Figuur 5.13 bevestig in die woorde "... is oor die algemeen meer tevrede met homself ...".
- Die effense verbetering in die intrapersoonlike skaaltelling van die voor- na die nátoets (van 101 na 105) dui aan dat dit nog nie noodwendig vir LD 6 maklik is om sy emosies te verstaan en/of om sy emosies en behoeftes aan ander te kommunikeer nie. Dit word deur die anonieme verslag in Figuur 5.13 bevestig in die woorde "... het nog nie die nodige selfvertroue wat ons graag by hom sou wou sien nie, veral om sy behoeftes in woorde uit te druk".

'n Item-analise van LD 6 se skale dui aan dat, ten spyte van LD 6 se deelname aan die EOP, die volgende skaaltellings dieselfde gebly het:

- LD 6 se interpersoonlike skaaltelling bly 93 (gemiddeld). Dit gee aan die navorser 'n aanduiding dat dit nie noodwendig vir LD 6 maklik is om goeie interpersoonlike verhoudinge te handhaaf of om ander mense se gevoelens te verstaan of te waardeer nie (ten spyte van sy deelname aan die EOP).

'n Item-analise van LD 6 se EI-nátoetsstellings dui aan dat die volgende skaaltellings by LD 6 verswak het:

- Die stresbestuur-skaaltelling se voortoets-skaaltelling was hoog, en verswak na 'n gemiddelde telling. Die stresbestuur-skaal gee aan die navorser 'n aanduiding dat LD 6 moontlik minder beheer daaroor mag hê om kalm te kan bly in moeilike situasies. 'n Item-analise bevestig dat hy in vergelyking met sy voortoets moontlik makliker ontstel mag word en dit dui ook aan dat hy moontlik minder beheer oor sy woede mag hê. Die navorser bring dit nie noodwendig in verband met die EOP nie, maar met LD 6 se degeneratiewe spierdistrofie en die (waarskynlik) hoër frustrasievlakke wat LD 6 as gevolg daarvan ervaar: hy raak toenemend meer afhanklik van ander mense vir hulpverlening en ondersteuning.

Gevolgtrekking:

- LD 6 se interpersoonlike skaaltellings het dieselfde gebly: 93 (gemiddeld).
- LD 6 se stresbestuur-skaaltelling het verswak van 119 (hoog) na 109 (gemiddeld). Die navorser bring dit nie in verband met die EOP nie, maar wel met die onseker en spanningsvolle tye wat LD 6 reeds ervaar en waarskynlik toenemend gaan ervaar as gevolg van sy degeneratiewe spierdistrofie.
- Die volgende skaaltellings het by LD 6 verbeter:
 - Algemene gemoed-skaal (van 116 na 123).
 - Aanpasbaarheid-skaal (van 108 na 126).
 - Intrapersoonlike skaal (van 101 na 105).

Dit lei die navorser tot die gevolgtrekking dat LD 6 baat gevind het by sy deelname aan die EOP. Sy EI het verbeter.

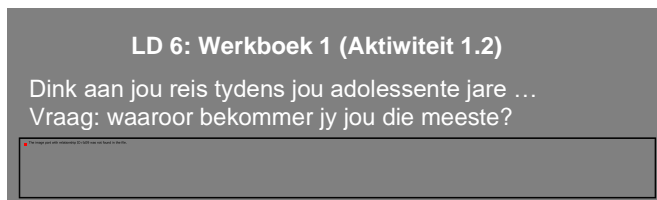
Tabel 5.42: Bar-On EQ-i:YV-vraelys: Item-analise (LD 6)

5.10.5.2 Standaardtellings, totale EI en positiewe indruk-skaal

In Tabel 5.43 word LD 6 se voor- en nátoets- Bar-On EQ-i:YV standaardtellings in bepaalde kleure weergegee saam met sy totale EI en positiewe indruk-skaaltellings. Die navorser integreer voor- en natoetsresultate en maak gevolgtrekkings daaromtrent. Meer detail oor standaardtellings, totale EI en die positiewe indruk-skaal is reeds vroeër in hierdie hoofstuk verskaf (vgl. 5.4.4.2; 5.4.4.3; 5.4.4.4).

BAR-ON EQ-i:YV: STANDAARDELLINGS, TOTALE EI EN POSITIEWE INDRUK-SKAAL (LD 6)					
VOORTOETS			NÁTOETS		
SKAAL	ROUPUNT	STANDAARDELLING	SKAAL	ROUPUNT	STANDAARDELLING
Intrapersoonlike skaal	15	101 (gemiddeld)	Intrapersoonlike skaal	16	105 (gemiddeld)
Interpersoonlike skaal	37	93 (gemiddeld)	Interpersoonlike skaal	37	93 (gemiddeld)
Stresbestuur-skaal	43	119 (hoog)	Stresbestuur-skaal	38	109 (gemiddeld)
Aanpasbaarheid-skaal	32	108 (gemiddeld)	Aanpasbaarheid-skaal	38	126 (baie hoog)
Algemene gemoed-skaal	52	116 (hoog)	Algemene gemoed-skaal	55	123 (baie hoog)
Totale EI	62	111 (hoog)	Totale EI	64	115 (hoog)
Positiewe indruk-skaal	21	130 (merkbaar hoog)	Positiewe indruk-skaal	21	130 (merkbaar hoog)
* BAR-ON EN PARKER SE RIGLYNE VIR DIE INTERPRETASIE VAN STANDAARDELLINGS (Tabel 5.4)					
130+: Merkbaar hoog 120–129: Baie hoog 110–119: Hoog		90–109: Gemiddeld		80–89: Laag 70–79: Baie laag Onder 70: Merkbaar laag	
STANDAARDELLINGS: (Integrasie van LD 6 se voor- en nátoets-standaardtellings):					
Standaardtellings wat verbeter het: Aanpasbaarheid-skaal 'n <i>gemiddelde</i> telling van 108 in die voortoets en 'n <i>baie hoë</i> telling van 126 in die nátoets; algemene gemoed-skaal 'n <i>hoë</i> telling van 116 in die voortoets en 'n <i>baie hoë</i> telling van 123 in die nátoets; intrapersoonlike skaal die nátoets-telling het <i>gemiddeld</i> gebly, maar van 101 na 105 verbeter.					
Standaardtelling wat dieselfde gebly het: Interpersoonlike skaal 'n <i>gemiddelde</i> telling van 93 in beide die voor- en nátoets.					
Standaardtellings wat verswak het: Stresbestuur-skaal 'n <i>hoë</i> telling van 119 in die voortoets en 'n <i>gemiddelde</i> telling van 109 in die nátoets.					
TOTALE EI: LD 6 het op die totale EI-skaal 'n standaardtelling van 111 (hoog) in die voortoets en 'n standaardtelling van 115 (hoog) in die nátoets verkry. Volgens Bar-On en Parker se interpretasie (vgl. 5.4.4.3) verteenwoordig hoër standaardtellings hoër vlakke van EI en het LD 6 se EI verbeter.					
POSITIEWE INDRUK-SKAAL: LD 6 se positiewe indruk-skaaltelling van 130 in die voor- én nátoets was <i>merkbaar hoog</i> . Dit is moontlik dat LD 6 sy vaardighede en vermoëns kon oorskat óf hy kon sy negatiewe eienskappe onderbeklemtoon het (vgl. 5.4.4.4). Afwykings bo die gemiddelde (>130) is 'n sterk aanwyser van oordrewe positiewe response en die navorser hou dit in gedagte tydens data-analise en data-integrasie. Hierdie onderbeklemtoning van negatiewe eienskappe word herhaal wanneer LD 6, ten spyte van sy toenemende afhanklikheid en agteruitgang (as gevolg van sy degenererende spierdistrofie) in sy eie woorde (Figuur 5.15) bekommernisse ontken en skryf: "Ek bekommer vir my oor niks."					
GEVOLGTREKKING: LD 6 se voortoetsresultate was meestal <i>gemiddeld</i> en <i>hoog</i> . Die nátoetsresultate is meestal <i>gemiddeld</i> en <i>baie hoog</i> en dui, soos bo uiteengesit is, verbetering in drie standaardtellings en in LD 6 se totale EI aan.					

Tabel 5.43: Bar-On EQ-i:YV: Standaardtellings, totale EI en positiewe indruk-skaal (LD 6)



Figuur 5.15: LD 6: Werkboek 1 (Aktiwiteit 1.2)

5.10.5.3 Empiriese persentiepunt, geldigheid, betroubaarheid en teenstrydigheidsindeks

LD 6 se voor- en nátoets- empiriese persentiepunt is in Tabel 5.44 saam met sy teenstrydigheidsindeks en inligting oor die geldigheid en betroubaarheid van sy toetsresultate getabuleer. Die navorser het reeds vroeër in hierdie hoofstuk (vgl. 5.4.4.5; 5.4.4.6) inligting oor die empiriese persentiepunt en die teenstrydigheidsindeks verskaf. LD 6 se teenstrydigheidsindeks-tellings was tydens beide die voor- en nátoets 5, en dui dus nie op die moontlikheid van teenstrydigheede in sy voor- of nátoets-response nie. Die

geldigheid en betroubaarheid van LD 6 se Bar-On EQ-i:YV-toetsresultate word vervolgens in Tabel 5.44 beoordeel (Bar-On & Parker 2000:6,18,19).

LD 6: EMPIRIESE PERSENTIELPUNT, GELDIGHEID, BETROUBAARHEID EN TEENSTRYDIGHEIDSINDEKS		
	TOTALE EI: VOORTOETS ROUPUNT: 62	TOTALE EI: NÁTOETS ROUPUNT: 64
EMPIRIESE PERSENTIEL-PUNT	Die gepaardgaande persentiel is 81.46, wat beteken dat leerder-deelnemer 6 se EI hoër is as, of gelyk is aan 81.46% van ander seuns in hierdie ouderdomsgroep wat in die normatiewe steekproef was.	Die gepaardgaande persentiel is 86.66, wat beteken dat leerder-deelnemer 6 se EI hoër is as of gelyk is aan 86.66% van ander seuns in hierdie ouderdomsgroep wat in die normatiewe steekproef was.
<u>Gevolgtrekking en integrasie van LD 6 se voor- en nátoets- empiriese persentiepunt:</u> Die verskil tussen LD 6 se voor- en nátoets- persentiepunt (van 81.46% na 86.66%) ten opsigte van sy totale EI dui op 'n verbetering in sy EI na sy deelname aan die EOP, maar die navorser hou LD 6 se positiewe indruk-skaaltelling van 130 in <i>beide</i> die voor- én nátoets in gedagte, want dit is <i>merkbaar hoog</i> en mag aandui dat LD 6 sy vaardighede en vermoëns oorskakel het óf hy kon sy negatiewe eienskappe onderbektoon het (vgl. 5.4.4.4).		
GELDIGHEID EN BETROUBAARHEID	Ter wille van geldige en betroubare toetsresultate het die navorser Bar-On en Parker (2000:2,5-9,17-19) se riglyne (soos uiteengesit by 5.4.4) gevolg en vir LD 6 tydens beide die voor- en nátoets by die toetslokaal verwelkom. LD 6 gebruik sy elektriese rolstoel en is baie handig daarmee. Die navorser het tydens die nátoets opgelet dat LD 6, waarskynlik as gevolg van sy beperkte spierkrag, min gebare gebruik. Sy spraakspoed is stadig en sy spraakvolume is sag. Tydsduur van LD 6 se voortoets: 32 minute Ander relevante observasies: LD 6 doen sy bes en gee goeie samewerking.	Tydsduur van LD 6 se nátoets: 35 minute
TEENSTRYDIGHEIDSINDEKS	VOORTOETS TEENSTRYDIGHEIDSINDEKS-ROUTELLING: 5 <u>Gevolgtrekking:</u> LD 6 se teenstrydigheidsin-deks-routelling van 5 in die voor- én nátoets dui, volgens Bar-On en Parker (vgl. 5.4.4.6), nie op die moontlikheid van teenstrydig-hede in sy voor- of nátoets-response nie.	NÁTOETS TEENSTRYDIGHEIDSINDEKS-ROUTELLING: 5

Tabel 5.44: LD 6: Empiriese persentiepunt, geldigheid, betroubaarheid en teenstrydigheidsin-deks

5.10.6 Integrasie van LD 6 se data-resultate

In Tabel 5.45 integreer die navorser die resultate van LD 6 se kwalitatief en kwantitatief gegenereerde data om vas te stel of data-resultate mekaar ondersteun (of nie) ten opsigte van verbetering in LD 6 se komponente van EI volgens Bar-On (vgl. 2.3.3).

INTEGRASIE VAN LD 6 SE DATA-RESULTATE: KOMPONENTE VAN EI					
KOMPONENTE VAN EI WAT VERBETER HET NÁ LD 6 SE DEELNAME AAN DIE EOP (✓)					
BAR-ON SE KOMPONENTE VAN EI (Figuur 2.2)	ALGEMENE GEMOEDS-TOESTAND	AANPASSINGS-VERMOË	BESTUUR EN BEHEER VAN SPANNINGSDRUK	INTER-PERSONLIKE INTELLIGENSIE	INTRA-PERSONLIKE INTELLIGENSIE
DIE GESTRUKTUREERDE VRAELYS (vgl. 5.10.2; Tabel 5.40)	✓	✓	✓	✓	✓
METAFOOR-ONDERHOUD (Addendum 10; Tabel 5.41; vgl. 5.10.3)		✓			
COLLAGE-AKTIWITEIT (Addendum 11; Figuur 5.14; vgl. 5.10.4)				✓	
BAR-ON EQ-i:YV (Tabel 5.42 – 5.44; vgl. 5.10.5)	✓	✓			✓

Die gebruik van verskillende data-insamelingsinstrumente het toegelaat dat LD 6 se toetsresultate bevestig of weerlê kon word ten opsigte van verbetering in sy EI (of nie). Soos in hierdie tabel aangedui, ondersteun die Bar-On EQ-i:YV-nátoetsresultate drie van die vyf komponente van EI wat volgens die nátoets- gestruktureerde vraelys verbetering toon. Beide die nátoets-metafoor en -collage ondersteun een van die vyf komponente ten opsigte van verbetering in LD 6 se EI.

Tabel 5.45: Integrasie van LD 6 se data-resultate: komponente van EI

Tabel 5.46 bied meer gedetailleerde inligting oor die komponente en subkomponente van EI wat by LD 6 verbeter het na sy deelname aan die EOP. Die navorser integreer vervolgens die resultate van beide kwalitatief en kwantitatief gegenereerde data om vas te stel of data-instrumente mekaar ondersteun (of nie) ten opsigte van verbetering in LD 6 se subkomponente van EI volgens Bar-On (2.3.3).

DATA-INSAMELINGS-INSTRUMENTE	INTEGRASIE VAN LD 6 SE DATA-RESULTATE: KOMPONENTE EN SUBKOMPONENTE VAN EI				
	KOMPONENTE EN SUBKOMPONENTE VAN EI WAT VERBETER HET NÁ LD 6 SE DEELNAME AAN DIE EOP				
	ALGEMENE GEMOEDS-TOESTAND	AANPASSINGS-VERMOË	BESTUUR EN BEHEER VAN SPANNINGSDRUK	INTERPERSOONLIKE INTELLIGENSIE	INTRAPERSOONLIKE INTELLIGENSIE
A GESTRUKTUREERDE VRAELYS (vgl. 5.10.2; Tabel 5.40) PERSEPSIES VAN OUER, KLASONDERWYSERES EN ANDER BETROKKE OPVOEDERS	✓	✓	✓	✓	✓
	Alhoewel LD 6 se EI vanuit die klasonderwyseres en ander opvoeders se opinie reeds voor sy deelname aan die EOP meestal redelik hoog en hoog was, was spesifieke subkomponente van EI as laag , redelik laag en as persoonlike laagtepunte geïdentifiseer. Na deelname aan die EOP, toon LD 6 verbetering in al vyf komponente van EI (soos bo aangedui) en in heelwat subkomponente van EI (onder in hierdie tabel as "A" uiteengesit). Die gestruktureerde vraelys se nátoetsresultate dui aan dat vyf komponente en heelwat subkomponente van EI by LD 6 verbeter het na sy deelname aan die EOP. Die anonieme verslag (Figuur 5.13) ondersteun die verbetering in LD 6 se selfmotivering en sy strewe na selfontwikkeling. Deelname aan die EOP was tot LD 6 se voordeel. LD 6 se EI het verbeter.				
B METAFOOR-ONDERHOUD (Addendum 10; Tabel 5.41; vgl. 5.10.3) LEERDER-PROJEKSIES		✓			
	Daar kan uit die metafoor afgelei word dat LD 6 moontlik 'n behoefte aan ratse beweeglikheid het wat hyself met verloop van jare as gevolg van sy spierdistrofie verloor het. Hy verwys ook na die spelerigheid van die kleintjies wat dalk na sy eie kinderjare kan verwys toe hy nog beweegliker was en kon speel. Tydens navraag noem hy slegs die tier se mooi vel en kleurkombinasie wat op passiwiteit kan dui, met ander woorde bloot die waarneming soos van iemand wat op die buiterand staan. Die navorser vereenselwig die grootte van die luiperd met die moontlikheid van groei by LD 6 tydens sy deelname aan die EOP.				
C COLLAGE-AKTIVITEIT (Addendum 11; Figuur 5.14; vgl. 5.10.4) LEERDER-PROJEKSIES				✓	
	Temas wat tydens die nátoets-collage na vore kom, is: kleur, mooi blomme en ander mooi dinge. Die nátoets-collage bevat geen mense nie; dit lyk dus asof LD 6 wegskrum van mense af en meer aanklank by die natuur vind, 'n eienskap wat met introversie geassosieer word. Introversie word deur die anonieme verslag bevestig wanneer hy as iemand met min selfvertroue en wat nie sy behoeftes deel nie, beskryf word. Namate introverte egter gemaklik in hulle sosiale ongewing voel, kan hulle persoonlikhede ontluik, net soos in LD 6 se geval tydens sy deelname aan die EOP en sy goedige geterg van die ander deelnemers (vgl. 5.10.4). Afgesien van 'n introverte persoonlikheid, kan LD 6 se toenemende verlies aan outonomie hom ook meer in homself laat keer tot by die punt van ontkenning (vgl. Tabel 5.43; Figuur. 5.15; Tabel 5.46). Sy aanvoeling vir die estetiese word ook deur die voor- en nátoets-metafore bevestig.				
D BAR-ON EQ-i:YV (Tabel 5.42 – 5.44; vgl. 5.10.5) SELFVALUERINGS-VRAELYS	✓	✓			✓
	LD 6 se totale EI verbeter van 'n standaardtelling van 111 (hoog) in die voortoets na 'n standaardtelling van 115 (hoog) in die nátoets. Hierdie verbetering word ondersteun deur die verbetering in LD 6 se empiriese persentiepunt van die voortoets (81.46%) na die nátoets (86.66%). 'n Bar-On EQ-i:YV item-analise van LD 6 se EI-skaal- en standaardtellings dui aan dat blootstelling aan die EOP vir LD 6 verbetering teweeg gebring het ten opsigte van sy aangepasbaarheid-, algemene gemoed- en intrapersoonlike skaaltelling. Ten spyte van die verbetering in sy intrapersoonlike skaaltelling, is dit nog nie noodwendig vir LD 6 maklik om sy emosies te verstaan en/of om sy emosies en behoeftes aan ander te kommunikeer nie. LD 6 se interpersoonlike skaaltelling bly gemiddeld. LD 6 se stresbestuur-skaaltelling het van 'n hoë na 'n gemiddelde telling verswak. Die navorser bring dit in verband met sy hoë frustrasievlakke as gevolg van sy sy degeneratiewe spierdistrofie en sy toenemende afhanklikheid van ander. LD 6 se teenstrydigheidsindeks-routelling van 5 in beide die voor- én nátoets dui, volgens Bar-On en Parker (vgl. 5.4.4.6), nie op die moontlikheid van teenstrydigheide in sy voor- of nátoets-response nie, maar die navorser hou tydens data-analise en -interpretasie LD 6 se merkbaar hoë positiewe indruk-skaaltelling van 130 in beide die voor- én nátoets in gedagte. Die Bar-On EQ-i:YV-toetsresultate dui aan dat LD 6 baat gevind het by sy deelname aan die EOP. Sy EI het verbeter.				
SUBKOMPONENTE VAN LD 6 SE EI WAT VERBETER HET VAN DIE VOOR- NA DIE NÁTOETS MET DIE GEPAARDGAANDE DATA-INSAMELINGSINSTRUMENT(E) (A/B/C/D) WAT DIE VERBETERING RUGSTEUN					
Gelukkig (A) Optimisme (D) Selftevredenheid (A) Tevredenheid met ander (A) Selfmotivering (A) Verantwoordelikeheidsin (A) Doelwitstelling en -bereiking (A)	Buigzaamheid (A,D) Veerkragtigheid (A,B,D) Hantering/verwerking van emosie-belaaiende inligting/gebeure (A) Konflikhantering en -oplossing (A) Volharding (A)	Impulsbeheer (A) Woedebeheer (A) Beheer oor behoefte aan onmiddellike bevrediging (A)	'n Meer empatiese hantering van ander se emosies (A,D) Respek vir ander (A) Sosiale vaardighede (A) Interpersoonlike verhoudinge (C) Goedhartigheid (A) Die oplos van interpersoonlike probleme (A) Kennis oor en begrip vir ander se gestremdhede (A) Die ondersteuning van ander se gestremdhede (A)	Herken eie emosies (A) Emosionele kommunikasie (A,D) Meer bewus van eie sterk- en swakpunte (A) Selfgating (A) Realistiese eiewaarde (A) Emosionele onafhanklikheid (A) Selfgeding met selfbeheersing (en geen/ beperkte konflik) (A) Selfontwikkeling (A) Selfverwesenliking (A)	
'n Tema wat in LD 6 se nátoets-collage (C) na vore kom, is sy aanvoeling vir die estetiese. Dit word deur die voor- en nátoets-metafore (B) bevestig. Afgesien van 'n introverte persoonlikheid, is dit moontlik dat LD 6 se toenemende verlies aan outonomie hom ook meer in homself kan laat keer tot by die punt van ontkenning (vgl. Tabel 5.43; Figuur. 5.15; Tabel 5.46). Na die integrasie van LD 6 se verskillende data-insamelingsinstrumente, kom die navorser tot die gevolgtrekking dat die komponente van LD 6 se EI wat verbeter het van die voor- na die nátoets (Tabel 5.66), ondersteun word deur 'n gelyklopende verbetering in die subkomponente van EI. Meer as 30 subkomponente van LD 6 se EI het verbeter na sy deelname aan die EOP. Sommige van hierdie subkomponente van LD 6 se EI word deur 'n tweede (of derde) data-insamelingsinstrument gerugsteun. Die anonieme verslag ondersteun die verbetering in sy selfmotivering en					

sy strewe om homself te ontwikkel (Figuur 5.13). Geveinsd goed en ontkenning word tydens die afneem van die EQ-i:YV (Tabel 5.43) en die implementering van die EOP waargeneem (Figuur 5.15). In laasgenoemde geval ontken LD 6 die moontlikheid van bekommernis (ten spyte van sy degenererende spierdistrofie) in sy geskrewe woorde in Werkboek 1 wanneer hy skryf: "Ek bekommer vir my oor niks." Die navorser beskou dit as 'n sterk aanwyser van 'n oordrewe positiewe respons (vgl. 5.4.4.4) en hou dit tydens haar uiteindelijke data-analise en -integrasie in gedagte. Die navorser maak die afleiding dat dit tot LD 6 se voordeel was dat hy aan die EOP deelgeneem het. Komponente én subkomponente van sy EI het verbeter.

Tabel 5.46: Integrasie van LD 6 se data-resultate: komponente en subkomponente van EI

5.11 LEERDER-DEELNEMER 7 (LD 7)

5.11.1 Agtergrondinligting: LD 7

LD 7 is met 'n erge vorm van spina bifida (wanontwikkeling van die rugwerwels) gebore. Sy is op 'n rolstoel aangewese. Sy kan haarself nie onafhanklik verplaas nie en moet in en uit haar rolstoel gehelp word. Sy is in alle opsigte van ander se hulpverlening afhanklik wat haar persoonlike selfsorg aanbetref. Tog is LD 7 'n blymoedige dogter en het sy sover moontlik alles self probeer doen tydens die empiriese studie. LD 7 se skool- en klasverslae dui aan dat sy dikwels afwesig is van die skool. Die redes vir haar ongereelde skoolbywoning wissel. Soms het die gesin vervoerprobleme gehad: gebrekkige finansies was soms bydraend tot haar afwesigheid, asook fisieke ongesteldhede soos haar herhalende blaasinfeksies (wat tipies by spina bifida voorkom) en kliniek-opvolgbesoeke. LD 7 is die enigste kind in 'n enkelouer-huisgesin en die skool het die gesin waar moontlik ondersteun. Haar grootmoeder aan moederskant is baie nou by haar opvoeding betrokke, omdat haar moeder voltyds werk om die huisgesin finansiëel te versorg. Die navorser is van mening dat LD 7 probeer om die beste van haar omstandighede te maak, haar gestremdheid inaggenome.

Die navorser word tydens die kontakssessies met LD 7 toenemend daarvan bewus hoe afhanklik sy (LD 7) van ander se hulp is, terwyl die navorser self haar eie selfstandigheid as vanselfsprekend aanvaar. Dit het die behoefte by die navorser laat ontstaan om iets vir LD 7 te beteken. Daarom was die navorser verheug toe LD 7 dankbaar oor die intervensie-sessies was, dit geniet het en dit in werklikheid as 'n hoogtepunt in haar dag beskryf het. Tydens een van die intervensie-sessies het LD 7 ook met die groep gedeel dat deelname aan die EOP en haar vriende haar gelukkig maak.

5.11.2 Gestruktureerde vraelys: LD 7

Die gestruktureerde vraelys is reeds in afdeling 5.4.1 bespreek. In Tabel 5.47 verskaf die navorser inligting oor LD 7 se EI wat sy uit die voor- en nátoets- gestruktureerde vraelys verkry het vanuit die ouer en klasonderwyseres (in samewerking met ander opvoeders betrokke by LD 7) se perspektiewe.

GESTRUKTUREERDE VRAELYS: LD 7				
KOMPONENTE VAN EI	VOORTOETS		NÁTOETS	
	KLASONDERWYSERES IN SAMEWERKING MET ANDER OPVOEDERS	OUER	KLASONDERWYSERES IN SAMEWERKING MET ANDER OPVOEDERS	OUER
SELMOTIVERINGS-ASPEKTE EN ALGEMENE GEMOEDSTOESTAND	Meestal <i>hoë</i> vlakke van EI (twee items is egter <i>redelik hoog</i>)	Meestal <i>redelik hoë</i> vlakke van EI (drie items is egter <i>redelik laag</i>)	<i>Hoë</i> vlakke van EI	Meestal <i>redelik hoë</i> vlakke van EI (een item is egter <i>redelik laag</i> ; een item is <i>hoog</i>)
PERSONLIKE EI LAAGTEPUNTE:	*Verantwoordelikeidsin, selfmotivering	*Optimisme/positiwiteit, selfmotivering	SUBKOMPONENTE VAN EI WAT VERBETER HET:	
SUBKOMPONENTE VAN EI WAT VERSWAK HET: Geen			Verantwoordelikeidsin, selfmotivering	Optimisme/positiwiteit, selfmotivering, selfwerksaamheid
AANPASSINGSVERMOË EN DIE BESTUUR VAN VERANDERING	Meestal <i>hoë</i> vlakke van EI (een item is egter <i>redelik hoog</i>)	Meestal <i>redelik hoë</i> vlakke van EI (twee items het egter <i>redelik lae</i> vlakke)	<i>Hoë</i> vlakke van EI	Meestal <i>redelik hoë</i> vlakke van EI (twee items is egter <i>redelik laag</i>)
PERSONLIKE EI LAAGTEPUNTE:	*Volharding	*Volharding, hantering/verwerking van emosie-belaaide inligting/gebeure	SUBKOMPONENTE VAN EI WAT VERBETER HET:	
SUBKOMPONENTE VAN EI WAT VERSWAK HET: Geen			Volharding	Geen
BESTUUR EN BEHEER VAN SPANNINGSDRUK	<i>Hoë</i> vlakke van EI	Ewe veel <i>redelik hoë</i> en <i>redelik lae</i> vlakke van EI	<i>Hoë</i> vlakke van EI	Meestal <i>redelik hoë</i> vlakke van EI
PERSONLIKE EI LAAGTEPUNTE:	Geen	*Om kalm te bly in spanningsvolle situasies, beurt afwag, woedebeheer	SUBKOMPONENTE VAN EI WAT VERBETER HET:	
SUBKOMPONENTE VAN EI WAT VERSWAK HET: Geen			Geen	Beurt afwag (impulsbeheer)
INTERPERSOONLIKE VERHOUDINGE EN SOSIALE BEWUSSYN	Meestal <i>hoë</i> vlakke van EI (een item is egter <i>redelik hoog</i>)	Meestal <i>redelik hoë</i> vlakke van EI (een item is egter <i>hoog</i> ; vier items <i>redelik laag</i>)	<i>Hoë</i> vlakke van EI	Meestal <i>redelik hoë</i> vlakke van EI (vier items is egter <i>hoog</i> ; drie items is <i>redelik laag</i>)
PERSONLIKE EI LAAGTEPUNTE:	*Die oplos van interpersoonlike probleme	*Die oplos van interpersoonlike probleme, sosiale verantwoordelikeid, kennis oor en ondersteuning van ander t.o.v. spesiale behoeftes	SUBKOMPONENTE VAN EI WAT VERBETER HET:	
SUBKOMPONENTE VAN EI WAT VERSWAK HET: Geen			Die oplos van interpersoonlike probleme	Die oplos van interpersoonlike probleme, bewustheid en begrip vir ander se emosies (verstaan hoe ander mense voel: begrip vir emosionele taal), interpersoonlike verhoudinge met vriende
INTRAPERSOONLIKE VERMOËNS EN EMOSIONELE SELFBEWUSSYN	Meestal <i>hoë</i> vlakke van EI (twee items is egter <i>redelik hoog</i>)	Meestal <i>redelik lae</i> vlakke van EI (drie items is egter <i>hoog</i> ; vyf items is <i>redelik hoog</i>)	<i>Hoë</i> vlakke van EI	Meestal <i>hoë</i> en <i>redelik hoë</i> vlakke van EI (sewe items is steeds <i>redelike laag</i>)
PERSONLIKE EI LAAGTEPUNTE:	*Selfverwesening, selfontwikkeling	*Selfverwesening, selfontwikkeling, selfvertroue, selfgagting/eiewaarde, selfgagting met selfbeheersing en min/geen konflik nie, kennis oor eie inperkinge	SUBKOMPONENTE VAN EI WAT VERBETER HET:	
SUBKOMPONENTE VAN EI WAT VERSWAK HET: Geen			Selfverwesening, selfontwikkeling	Bewuswording van persoonlike sterk- en swakpunte, selfgagting met selfbeheersing en min/geen konflik nie

Integrasie van LD 7 se voor- en nátoetsresultate:

- Volgens LD 7 se voortoetsresultate was haar EI reeds *redelik hoog* tot *hoog* voor haar deelname aan die EOP, maar spesifieke subkomponente van EI (*) is deur middel van die voortoetsresultate uitgelig as LD 7 se persoonlike laagtepunte.
- Geen komponente of subkomponente van EI het volgens die nátoetsresultate verswak ná LD 7 se deelname aan die EOP nie.
- Spesifieke komponente en subkomponente van EI waarin LD 7 volgens die nátoetsresultate verbeter het ná haar deelname aan die EOP (sleutel: 'n dubbelstreep dui aan dat dit beide die klasonderwyseres en ouer se opinie is; 'n enkelstreep dui aan dat dit óf die klasonderwyseres óf die ouer se opinie is), is soos volg:

Selfmotiveringsaspekte en algemene gemoedstoestand: Selfmotivering, verantwoordelikeidsin, optimisme/positiwiteit, selfwerksaamheid

Aanpassingsvermoë en die bestuur van verandering: Volharding

Bestuur en beheer van spanningsdruk: Impulsbeheer (beurt afwag)

Interpersoonlike verhoudinge en sosiale bewussyn: Die oplos van interpersoonlike probleme, interpersoonlike verhoudinge met vriende, sosiale bewussyn (bewustheid/begrip vir ander se emosies: verstaan hoe ander mense voel)

Intrapersoonlike vermoëns en emosionele selfbewussyn: Selfverwesening, selfontwikkeling, selfhandhawing, emosionele selfbewussyn: bewuswording van persoonlike sterk- en swakpunte

Gevolgtrekking: Ten spyte van LD 7 se aanvanklike *redelik hoë* tot *hoë* voortoetsresultate, dui die gestruktureerde vraelys se nátoetsresultate aan dat spesifieke komponente en subkomponente van EI by LD 7 verbeter het na haar deelname aan die EOP.

Tabel 5.47: Gestruktureerde vraelys: LD 7

5.11.3 Metafoor-onderhoud: LD 7 (Addendum 10)

Die metafoor-onderhoud is reeds in afdeling 5.4.2 bespreek. In Tabel 5.48 verskaf die navorser inligting oor LD 7 se EI wat sy uit die voor- en nátoets- metafoor-onderhoud verkry het.

LD 7: METAFOR-ONDERHOUD (VOOR- EN NÁTOETS)

Metafoor-onderhoud: voortoets

Op die navorsing se navraag tydens die metafoor-onderhoud (voortoets) het LD 7 'n voël as metafoor gekies wat vrylik en sonder probleme kan rondvlieg om waarskynlik **haar eie gebrek aan mobiliteit te oorkom**. Sy het haar keuse verder verduidelik deur te sê dat sy van 'n klein voëltjie met kleur hou (want dit was vir haar mooi). Sy het gereken dat 'n voël nie **probleme** het nie. Hy kon net vry vlieg. Die navorsing het die afleiding gemaak dat LD 7 haarself met die kenmerkendste eienskap van 'n voël vereenselwig het, naamlik sy vryheid aangesien syself moontlik daarna smag om **onafhanklik** (vry) te wees en nie aan haar rolstoel gekluister te wees nie. Die navorsing maak die verdere afleiding dat LD 7 haarself met 'n klein voëltjie met mooi kleure geïdentifiseer het, omdat sy waarskynlik **voel dat sy nie aantreklik (of "kleurvol")** is nie. Sy sou graag sonder **bekommernisse** wou wees, maar het haarself ook as 'n klein voëltjie gesien en nie as 'n groot voël nie, moontlik omdat sy, soos 'n klein kindjie, **afhanklik** bly van ander.

Integrasie van LD 7 se voor- en nátoets- metafoor-onderhoud:

Alhoewel LD 7 tydens die nátoets weer 'n voël as metafoor gekies het wat vrylik en sonder probleme kan rondvlieg, het sy uitgebrei op die eienskappe van die voël en het sy vertel dat die voël ook vir homself kos ingesamel en 'n blyplek gekry het. LD 7 het dus 'n groter perspektief ten opsigte van **selfvoorsiening** of **selfwerkzaamheid** alhoewel die tema van **bekommernisse** herhaal het. Dit is moontlik dat LD 7 haarself as 'n ingeperkte individu sien, maar ook as 'n persoon wat, ten spyte daarvan, met die lewe kan aangaan. Dit het vir die navorsing gedui op die moontlikheid van ontwikkeling van LD 7 se EI ten opsigte van die volgende EI subkomponente: **selfwerkzaamheid**, **selfvoorsiening**, **selfontwikkeling** en **selftevredenheid**.

Metafoor-onderhoud: nátoets

Tydens die metafoor-onderhoud (nátoets) het LD 7 weer 'n voël gekies, en weer aangedui dat sy 'n voël kies omdat hy **geen probleme het nie**. Hy het hom nie bekommer nie, hy het net rondgevlieg, vir hom kos gekry en 'n nessie vir homself gebou. Hy was vry. Alhoewel die metafoor konstant gebly het ('n voël wat sonder beweeglikheidsprobleme vrylik rond-gevlieg het), kon die voël in die nátoets-metafoor self kos kry en 'n nes bou.

Tabel 5.48: LD 7: Metafoor-onderhoud (voor- en nátoets)

5.11.4 Collage-aktiwiteit: LD 7 (Addendum 11)

Die collage-aktiwiteit is reeds in afdeling 5.4.3 bespreek. In Figuur 5.16 verskaf die navorsing inligting oor LD 7 se EI wat sy uit die collage-prent (voor- en nátoets) verkry het.

LD 7: COLLAGE-AKTIWITEIT (VOOR- EN NÁTOETS)			
<p>Collage-aktiwiteit voortoets</p>			<p>Collage-aktiwiteit nátoets</p>
<p>Collage-aktiwiteit: voortoets</p> <p>Die ingeperktheid van beide die dogter en die hond in die voortoets-collage dui op die sentrale plek wat 'n gefragmenteerde fisieke voorkoms in LD 7 se lewe het. Dit lyk egter asof sy haarself aanvaar ten spyte van die feit dat haar voorkoms mense se aandag trek. Bekommernis oor haar voorkoms wat twee maal genoem word, word oënskynlik positief verwerk. Fisieke voorkoms is dus 'n algemene tema in die collage, en kleurvolle andersheid word met vriende vereenselwig. Op die navorsing se navraag oor die "aanmekeer geplakte" (gefragmenteerde) hond, het LD 7 slegs gesê dat sy van honde hou. Daar is ontkenning en voorgee in die voortoets-collage wanneer LD 7 (ten opsigte van die ingeperkte en gefragmenteerde voorkoms van die dogter en die hond) sê: "... ek 'worry' nie wat ander dink nie – en dis soos ekke."</p>			<p>Collage-aktiwiteit: nátoets</p> <p>LD 7 het aangedui dat sy liewer woorde as prente wou kies. Die navorsing het haar keuse gerespekteer en aanvaar (alhoewel sy ook herhaal het dat LD 7 baie welkom is om prente by te voeg as sy wil). LD 7 antwoord nie die navorsing nie, maar skud haar kop as 'n aanduiding dat sy nie prente gaan kies nie. LD 7 projekteer haar moegheid in die nátoets-collage in die woorde: "<i>Ek is moeg; ek wil huis toe gaan</i>". Die tema van kleur wat in die voortoets-metafoor voorgekom het, word herhaal, alhoewel LD 7 dit aan "vriendelikheid" of vriende gekoppel het (waaraan sy waarskynlik 'n behoefte gehad het). Sy plak doelgerig al die woorde wat sy gekies het aan die L-kant van die bladsy. In totale kontras met haar lyftaal, kies sy die woorde "<i>Hard werk? Dis mos lekker!</i>" Die navorsing is aanvanklik verward oor die verskil tussen haar lyftaal, liggaamshouding en haar keuse, maar onthou dan dat sy tydens haar deelname aan die EOP aangedui het dat sy daarvan hou om aan die program deel te neem. Sy het gesê dat dit vir haar lekker was. Die woorde: "<i>Ek het gedink ek is op die verkeerde plek; nie die wêreld nie. Toe begin ek aan myself werk</i>" mag ook na die EOP verwys, waar die deelnemers onder andere geleer het hoe om negatiewe emosies oor gebeure deur positiewe denke en positiewe aksies in nuwe (meer positiewe) emosies te omskep. Op die navorsing se navraag oor die woorde "<i>voel pragtig van binne na buite</i>" het sy geantwoord dat dit is soos sy is.</p>

Integrasie van LD 7 se voor- en nátoets- collage-aktiwiteit:

- Die formaat van die natoets-collage het heeltemal verskil van die voortoets-collage, wat vir die navorser op **positiewe ontwikkeling** gedui het.
- LD 7 het meer **onafhanklik** gefunksioneer wanneer sy besluit dat woorde (en nie prente nie) voldoende was om haarself uit te druk.
 - Sy het ook gevoel dat die woorde-collage op sigself voldoende is en nie verdere verklaring tydens navraag nodig het nie.
 - In teenstelling met die voortoets-collage, het die fokus van fisieke voorkoms **na harde werk, dankbaarheid** en **positiwiteit** verskuif.
 - Sy het bevestig **dat sy aan haarself werk** en **goed oor haarself voel**.
 - Sy het die vrymoedigheid geneem **om haarself te laat geld** en die sessie te beëindig. In vergelyking met die nátoets-collage lyk dit of die **ontkenning en voorgee** wat in die voortoets-collage geprojekteer was ten opsigte van die ingeperkte en gefragmenteerde voorkoms van die dogter en die hond, toe LD 7 gesê het: " ... sy 'worry' nie wat ander dink nie – en dis soos ekke" (Addendum 11), **verbeter het**.

Figuur 5.16: LD 7: Collage-aktiwiteit (voor- en nátoets)

5.11.5 Bar-On EQ-i:YV: LD 7

5.11.5.1 Item-analise

Item-analise is reeds in afdeling 5.4.4.1 bespreek. LD 7 se item-analise word in Tabel 5.49 uiteengesit.

BAR-ON EQ-i:YV-VRAELYS: ITEM-ANALISE (LD 7)		
INTRA- EN INTERPERSOONLIKE SKAAL, STRESBESTUUR-, AANPASBAARHEID- EN ALGEMENE GEMOED-SKAAL		
KOMPONENTE EN SUBKOMPONENTE VAN EI	VOOR- EN NÁTOETSTELLINGS	ITEM-ANALISE VAN SKAALTELLINGS: BAR-ON EN PARKER (Bar-On & Parker 2000:18,19)
A INTRAPERSOONLIKE SKAAL	VOORTOETS: 127 (Baie hoog) NÁTOETS: 112 (Hoog)	LD 7 se intrapersoonlike skaaltelling is <i>baie hoog</i> , maar verlaag effens na 'n <i>hoë</i> telling in die nátoets. Beide voor- en nátoetstellings is egter steeds <i>hoog</i> en aanduidend daarvan dat sy waarskynlik haar eie emosies verstaan en aan ander kan kommunikeer – ten spyte daarvan dat haar skaaltelling laer is in die ná- as in die voortoets.
B INTERPERSOONLIKE SKAAL	VOORTOETS: 93 (Gemiddeld) NÁTOETS: 116 (Hoog)	LD 7 se interpersoonlike skaaltelling verbeter van die voor- na die nátoets van <i>gemiddeld</i> na <i>hoog</i> . Dit dui waarskynlik daarop dat sy na haar deelname aan die EOP beter interpersoonlike verhoudinge handhaaf en dat sy moontlik 'n beter luisteraar geword het wat die gevoelens van ander beter kan verstaan en waardeer .
C STRESBESTUUR-SKAAL	VOORTOETS: 112 (Hoog) NÁTOETS: 110 (Hoog)	Daar is weinig verskil in LD 7 se <i>hoë</i> voor- en nátoetsresultate. Die stresbestuur-skaal gee aan die navorser 'n aanduiding dat sy waarskynlik oor die vermoëns beskik om oor die algemeen in die alledaagse lewe kalm te kan bly , moontlik ook sonder emosionele uitbarstings . Waarskynlik sal sy met haar werk kan voortgaan ten spyte van spanningsdruk in haar omgewing . Dis ook moontlik dat sy goeie impulsbeheer sal demonstreer.
D AANPASBAARHEID-SKAAL	VOORTOETS: 97 (Gemiddeld) NÁTOETS: 104 (Gemiddeld)	Haar aanpasbaarheid-skaaltelling verbeter van die voor- na die nátoets, maar die skaaltelling bly <i>gemiddeld</i> . Die aanpasbaarheid-skaal gee 'n aanduiding van haar vermoë om buigsaam en realsties te wees. Sy sal waarskynlik aan probleemoplossing moet werk en om verandering meer effektief te kan bestuur .
E ALGEMENE GEMOED-SKAAL	VOORTOETS: 113 (Hoog) NÁTOETS: 119 (Hoog)	Die algemene gemoed-skaaltellings is in beide die voor- en nátoets <i>hoog</i> . Daar is egter 'n verbetering in haar skaaltellings van die voor- na die nátoets en dit dui waarskynlik daarop dat sy na haar deelname aan die EOP selfs meer positief en optimisties is . Dit is moontlik dat dit vir ander mense lekker sal wees om tyd saam met haar te spandeer.
Integrasie van voor- en nátoetsresultate:		
<ul style="list-style-type: none"> • 'n Item-analise van LD 7 se EI-skaaltellings dui aan dat blootstelling aan die EOP vir LD 7 verbetering teweeg gebring het ten opsigte van die volgende komponente van EI: <ul style="list-style-type: none"> Interpersoonlike verhoudinge en sosiale bewussyn: LD 7 se interpersoonlike skaaltelling verbeter van die voor- na die nátoets van <i>gemiddeld</i> na <i>hoog</i>. Aanpassingsvermoë en die bestuur van verandering: Ten spyte van haar verbetering, behou sy egter 'n <i>gemiddelde</i> skaaltelling in hierdie nátoets. Algemene gemoed-skaal: LD 7 se nátoets- algemene gemoed-skaaltelling het effens verbeter, maar beide die voor- en nátoets het ongeveer dieselfde gebly, met <i>hoë</i> tellings in albei. • Die navorser beoordeel die effense verlaging in haar intrapersoonlike en stresbestuur-skaaltellings van die voor- na die nátoets nie as beduidend nie, aangesien beide die voor- en nátoetstellings steeds <i>hoog</i> is. 		
Gevolgtrekking:		
Die navorser kom tot die gevolgtrekking dat deelname aan die EOP tot LD 7 se voordeel was en 'n positiewe effek op haar EI gehad het.		

Tabel 5.49: Bar-On EQ-i:YV-vraelys: Item-analise (LD 7)

5.11.5.2 Standaardtellings, totale EI en positiewe indruk-skaal

In Tabel 5.50 word LD 7 se voor- en nátoets- Bar-On EQ-i:YV standaardtellings in bepaalde kleure weergegee saam met haar totale EI en positiewe indruk-skaaltellings. Die navorser integreer voor- en natoetsresultate en maak gevolgtrekkings daaromtrent. Meer detail oor standaardtellings, totale EI en die positiewe indruk-skaal is reeds vroeër in hierdie hoofstuk verskaf (vgl. 5.4.4.2; 5.4.4.3; 5.4.4.4).

BAR-ON EQ-i:YV: STANDAARDTELLINGS, TOTALE EI EN POSITIEWE INDRUK-SKAAL (LD 7)					
VOORTOETS			NÁTOETS		
SKAAL	ROUPUNT	STANDAARDTELLING	SKAAL	ROUPUNT	STANDAARDTELLING
Intrapersoonlike skaal	23	127 (baie hoog)	Intrapersoonlike skaal	19	112 (hoog)
Interpersoonlike skaal	39	93 (gemiddeld)	Interpersoonlike skaal	46	116 (hoog)
Stresbestuur-skaal	40	112 (hoog)	Stresbestuur-skaal	39	110 (hoog)
Aanpasbaarheid-skaal	28	97 (gemiddeld)	Aanpasbaarheid-skaal	30	104 (gemiddeld)
Algemene gemoed-skaal	51	113 (hoog)	Algemene gemoed-skaal	54	119 (hoog)
Totale EI	66	117 (hoog)	Totale EI	67	119 (hoog)
Positiewe indruk-skaal	16	107 (gemiddeld)	Positiewe indruk-skaal	20	130 (merkbaar hoog)

* BAR-ON EN PARKER SE RIGLYNE VIR DIE INTERPRETASIE VAN STANDAARDTELLINGS (Tabel 5.4)

130+: Merkbaar hoog 120–129: Baie hoog 110–119: Hoog	90–109: Gemiddeld	80–89: Laag 70–79: Baie laag Onder 70: Merkbaar laag
--	-------------------	--

STANDAARDTELLINGS: (Integrasie van LD 7 se voor- en nátoets- standaardtellings):

- Standaardtellings wat **verbeter** het: Interpersoonlike skaal, algemene gemoed-skaal en aanpasbaarheid-skaal (maar die nátoets- aanpasbaarheid-skaal bly steeds *gemiddeld*).
- Standaardtellings wat **verswak** het: Intrapersoonlike skaal (maar die nátoets- standaardtelling bly steeds *hoog*).
- Standaardtellings wat **dieselfde gebly** het: Stresbestuur-skaal ('n nie-beduidende verskil en die nátoetsstelling bly steeds *hoog*)

Gevolgtrekking:
Die navorser kom tot die gevolgtrekking dat LD 7 baat gevind het by haar deelname aan die EOP, maar dat LD 7, ten spyte van haar verbetering in die aanpasbaarheid-skaal, steeds verdere ondersteuning met haar aanpassingsvermoë en die bestuur van verandering mag benodig.

TOTALE EI: (Integrasie van LD 7 se voor- en nátoets- totale EI):
LD 7 het op die totale EI-skaal 'n standaardtelling van **117** in die voortoets en 'n standaardtelling van **119** in die nátoets verkry. Beide is *hoë* tellings. Volgens Bar-On en Parker (vgl. 5.4.4.3) verteenwoordig hoër standaardtellings hoër vlakke van EI.

Gevolgtrekking:
LD 7 se totale EI het nie veel verander van die voor- na die nátoets nie, maar wat die individuele skale aanbetref, is daar verbetering.

POSITIEWE INDRUK-SKAAL: (Integrasie van LD 7 se voor- en nátoets- positiewe indruk-skaaltellings):
LD 7 se positiewe indruk-skaaltelling van **107** in die voortoets was *gemiddeld* en dus nie verdag hoog of laag nie, maar haar skaaltelling van **130** in die nátoets is *merkbaar hoog*.

Gevolgtrekking:
LD 7 se positiewe indruk-skaal van **130** is 'n sterk aanwyser van moontlik oordrewe positiewe response tydens die nátoets, wat daarop kan dui dat sy haarself oordrewe positief (geveinsd goed) voorgestel het tydens die nátoets. Bar-On EQ-i:YV nátoetsresultate moet met inagneming daarvan geïnterpreteer word.

Tabel 5.50: Bar-On EQ-i:YV: Standaardtellings, totale EI en positiewe indruk-skaal (LD 7)

5.11.5.3 Empiriese persentiepunt, geldigheid, betroubaarheid en teenstrydigheidsindeks

LD 7 se voor- en nátoets- empiriese persentiepunt is in Tabel 5.51 saam met haar teenstrydigheidsindeks en inligting oor die geldigheid en betroubaarheid van haar resultate getabuleer. Die navorser het reeds vroeër in hierdie hoofstuk (vgl. 5.4.4.5; 5.4.4.6) inligting oor die empiriese persentiepunt en die teenstrydigheidsindeks verskaf. LD 7 se teenstrydigheidsindeks-tellings tydens die voor- en nátoets van

onderskeidelik 8 en 6 en dui nie op teenstrydighede in haar response nie. Die geldigheid en betroubaarheid van LD 7 se Bar-On EQ-i:YV-toetsresultate word in Tabel 5.51 beoordeel (Bar-On & Parker 2000:6,18,19; vgl. 5.4.4).

LD 7: EMPIRIESE PERSENTIELPUNT, GELDIGHEID, BETROUBAARHEID EN TEENSTRYDIGHEIDSINDEKS		
	TOTALE EI: VOORTOETS ROUPUNT: 66	TOTALE EI: NÁTOETS ROUPUNT: 67
EMPIRIESE PERSENTIEL-PUNT	Die gepaardgaande persentiel is 89.59, wat beteken dat LD 7 se EI hoër is as, of gelyk is aan 89.59% van ander dogters in hierdie ouderdomsgroep wat in die normatiewe steekproef was.	Die gepaardgaande persentiel is 91.70, wat beteken dat LD 7 se EI hoër is as of gelyk is aan 91.70% van ander dogters in hierdie ouderdomsgroep wat in die normatiewe steekproef was.
<u>Gevolgtrekking en integrasie van LD 7 se voor- en nátoets- empiriese persentielpunt:</u> Die verbetering in LD 7 se voor- en nátoets-persentielpunt (van 89.59% na 91.70%) ten opsigte van haar totale EI dui vir die navorser op ('n mate van) verbetering ten opsigte van haar totale EI wat daarop dui dat deelname aan die EOP tot haar voordeel was.		
GELDIGHEID EN BETROUBAARHEID	Die navorser het Bar-On en Parker (2000:2,5-9,17-19) se riglyne gebruik om te verseker dat LD 7 se Bar-On EQ-i:YV-resultate 'n geldige en betroubare voorstelling van haar werklike emosionele en sosiale funksionering was (vgl. 5.4.4). Tydsduur van LD 7 se voortoets: 25 minute Ander relevante observasies: LD 7 was gesond en so gemaklik as wat die rolstoel en haar gestremdheid haar toegelaat het om te wees. Sy was ontspanne tydens beide die voor- en nátoets. Alhoewel LD 7 nie besonder geïnteresseerd gelyk het in die aktiwiteite nie, het sy haar samewerking gegee. Sy het enkele kere tydens die voortoets aangedui dat sy 'n Engelse woord moeilik verstaan het. Die navorser het dan 'n baie eenvoudige verduideliking van die betrokke woord gegee, sonder om leidende inligting te verskaf. LD 7 het nie tydens die nátoets aangedui dat sy woorde moeilik verstaan het nie (vgl. 5.4.4).	Tydsduur van LD 7 se nátoets: 23 minute
<u>Gevolgtrekking:</u> Die navorser beskou LD 7 se toetsresultate as 'n ware weergawe van haar emosionele en sosiale funksionering.		
TEENSTRYDIGHEIDSINDEKS	VOORTOETS TEENSTRYDIGHEIDSINDEKS-ROUTELLING: 8 <u>Gevolgtrekking:</u> Volgens Bar-On en Parker (2000:8) se spesifikasies was daar nie teenstrydighede in LD 7 se response nie.	NÁTOETS TEENSTRYDIGHEIDSINDEKS-ROUTELLING: 6

Tabel 5.51: LD 7: Empiriese persentielpunt, geldigheid, betroubaarheid en teenstrydigheidsindeks

5.11.6 LD 7: Integrasie van LD 7 se data-resultate

In Tabel 5.52 integreer die navorser die resultate van LD 7 se kwalitatief en kwantitatief gegenereerde data om vas te stel of data-instrumente mekaar ondersteun (of nie) ten opsigte van verbetering in LD 7 se komponente van EI volgens Bar-On (vgl. 2.3.3).

INTEGRASIE VAN LD 7 SE DATA-RESULTATE: KOMPONENTE VAN EI					
KOMPONENTE VAN EI WAT VERBETER HET NÁ LD 7 SE DEELNAME AAN DIE EOP (✓)					
BAR-ON SE KOMPONENTE VAN EI (Figuur 2.2)	ALGEMENE GEMOEDS-TOESTAND	AANPASSINGS-VERMOË	BESTUUR EN BEHEER VAN SPANNINGSDRUK	INTER-PERSONLIKE INTELLIGENSIE	INTRA-PERSONLIKE INTELLIGENSIE
DIE GESTRUKTUREERDE VRAELYS (vgl. 5.11.2; Tabel 5.47)	✓	✓	✓	✓	✓
METAFOOR-ONDERHOUD (Addendum 10; Tabel 5.48; vgl. 5.11.3)	✓	✓			✓
COLLAGE-AKTIWITEIT (Addendum 11; Figuur 5.16; vgl. 5.11.4)	✓				✓
BAR-ON EQ-i:YV (Tabel 5.49 - 5.51; vgl. 5.11.5)	✓	✓		✓	

Gevolgtrekking:

Die gebruik van verskillende data-insamelingsinstrumente het toegelaat dat LD 7 se toetsresultate bevestig kon word (of nie) (vgl. 5.4) ten opsigte van verbetering in haar EI na haar deelname aan die EOP.

Tabel 5.52: Integrasie van LD 7 se data-resultate: komponente van EI

In Tabel 5.53 bied die navorser meer gedetailleerde inligting oor die subkomponente van EI wat by LD 7 verbeter het na haar deelname aan die EOP. Vervolgens integreer die navorser die resultate van beide kwalitatief en kwantitatief gegeneerde data om vas te stel of data-resultate mekaar ondersteun (of nie) ten opsigte van verbetering in LD 7 se komponente en subkomponente van EI (2.3.3).

DATA-INSAMELINGS-INSTRUMENTE	INTEGRASIE VAN LD 7 SE DATA-RESULTATE: KOMPONENTE EN SUBKOMPONENTE VAN EI				
	KOMPONENTE EN SUBKOMPONENTE VAN EI WAT VERBETER HET NÁ LD 7 SE DEELNAME AAN DIE EOP				
	ALGEMENE GEMOEDS-TOESTAND	AANPASSINGS-VERMOË	BESTUUR EN BEHEER VAN SPANNINGSDRUK	INTERPERSOONLIKE INTELLIGENSIE	INTRAPERSONOONLIKE INTELLIGENSIE
A GESTRUKTUREEDE VRAELYS (vgl. 5.11.2; Tabel 5.47) PERSEPSIES VAN OUER, KLAS-ONDERWYSERS EN ANDER BETROKKE OPVOEDERS	✓	✓	✓	✓	✓
Ten spyte van LD 7 se aanvanklike <i>redelik hoë</i> tot <i>hoë</i> voortoetsresultate, dui die gestruktureerde vraelys se nátoetsresultate aan dat al vyf komponente van EI (✓) volgens Bar-On se konstruk (vgl. 2.3.3), by LD 7 verbeter het na haar deelname aan die EOP. Geen komponente of subkomponente van EI het volgens hulle onderskeie oordele verswak ná LD 7 se deelname aan die EOP nie. Alle subkomponente van EI wat by LD 7 verbeter het na haar deelname aan die EOP, word in hierdie tabel (onder) as "A" benoem. Volgens die nátoetsresultate van die gestruktureerde vraelys was dit tot LD 7 se voordeel dat sy aan die EOP deelgeneem het. Haar EI het verbeter.					
B METAFOOR-ONDERHOUD (Addendum 10; Tabel 5.48; vgl. 5.11.3) LEERDER-PROEKSIES	✓	✓			✓
LD 7 se nátoetsresultate dui verbetering aan ten opsigte van drie komponente van EI (✓). Alhoewel die tema van bekommernisse in die nátoets herhaal het, dui die nátoets verbetering in die volgende subkomponente van LD 7 se EI aan: selfwerksaamheid, selfvoorsiening, selfontwikkeling en selftevredenheid					
C COLLAGE-AKTIVITEIT (Addendum 11; Figuur 5.16; vgl. 5.11.4) LEERDER-PROEKSIES	✓				✓
LD 7 se nátoetsresultate dui verbetering aan ten opsigte van twee komponente van EI (✓). In vergelyking met die nátoets-collage lyk dit of die ontkenning en voorgee wat in die voortoets-collage geprojekteer was, verbeter het (selfaanvaarding). In teenstelling met die voortoets-collage, het die fokus tydens haar nátoets van die tema fisieke voorkoms na harde werk, dankbaarheid en positiwiteit verskuif. Die veranderde formaat van die nátoets-collage het vir die navorser op moontlike positiewe ontwikkeling gedui. Ander subkomponente van EI wat van die voor- na die nátoets verbeter het, is: onafhanklikheid, selftevredenheid, selfmotivering, selfagting en selfgelding.					
D BAR-ON EQ-4:YV (Tabel 5.49 - 5.51; vgl. 5.11.5) SELFEVALUERINGS-VRAELYS	✓	✓		✓	
LD 7 verkry 'n totale EI-telling van 117 in die voortoets en 119 in die nátoets. Beide is <i>hoë</i> tellings, wat vir die navorser aandui dat LD 7 se EI reeds voor haar deelname aan die EOP hoog was en dat dit nie veel verander het van die voor- na die nátoets nie, maar wat die individuele skale aanbetref, was daar verbetering. LD 7 se positiewe indruk-skaaltelling van 107 in die voortoets was <i>gemiddeld</i> en dus nie verdag hoog of laag nie, maar haar skaaltelling van 130 in die nátoets is <i>merkbaar hoog</i> , wat daarop kan dui dat sy haarself oordrewe positief (geveinsd goed) voorgestel het. Die navorser hou dit in gedagte. 'n Item-analise van LD 7 se EI-skaaltellings dui aan dat blootstelling aan die EOP vir LD 7 verbetering teweeg gebring het ten opsigte van drie komponente van EI (✓), maar dat sy, ten spyte van haar verbetering in die aanpasbaarheid-skaal, steeds 'n <i>gemiddelde</i> skaaltelling het en dat sy waarskynlik steeds daaraan sal moet werk om probleme effektief op te los, buigzaam en aanpasbaar te wees en om verandering meer effektief te bestuur. Subkomponente van EI wat van die voor- na die nátoets verbeter het, is: sosiale bewussyn (bewustheid van en begrip vir ander se emosies), interpersoonlike verhouding met vriende, positiwiteit en optimisme. Die verskil tussen LD 7 se voor- en nátoets- persentiepunt (van 89.59% na 91.70% ten opsigte van haar totale EI) dui op 'n verbetering, maar ook dat haar persentiepunt na die EOP hoër is as (of gelyk is aan) 91.70% van ander dogters in hierdie ouderdomsgroep wat in die normatiewe steekproef was.					
SUBKOMPONENTE VAN LD 7 SE EI WAT VERBETER HET VAN DIE VOOR- NA DIE NÁTOETS MET DIE GEPAARDGAANDE DATA-INSAMELINGSINSTRUMENT(E) (A/B/C/D) WAT DIE VERBETERING RUGSTEUN					
Selfwerksaamheid (A,B) Selfmotivering (A,C) Verantwoordelike (A) Optimisme/positiwiteit (A,C,D) Selfvoorsiening (B) Selftevredenheid (B,C) Dankbaarheid (C) Onafhanklikheid (C)	Volharding (A)	Impulsbeheer/ beurt afwag (A)	Sosiale bewussyn (A,D) Interpersoonlike verhouding met vriende (A,D) Die oplos van interpersoonlike probleme (A)	Selfontwikkeling (A,B) Selfhandhawing (A) Emosionele selfbewussyn (A) Selfaanvaarding (C) Selfagting (C) Selfgelding (C)	
TEMAS wat tydens LD 7 se voor- en nátoets na vore gekom het, was bekommernis (B), fisieke voorkoms (C) en vriende (D).					
Samevattende gevolgtrekking:					
Na die integrasie van LD 7 se verskillende data-insamelingsinstrumente, kom die navorser tot die gevolgtrekking dat die komponente van LD 7 se EI wat verbeter het van die voor- na die nátoets (Tabel 5.52), ondersteun word deur 'n gelyklopende verbetering in die subkomponente van EI. 19 Subkomponente van LD 7 se EI het verbeter na haar deelname aan die EOP. 7 Van hierdie subkomponente van LD 7 se EI word deur 'n					

tweede (of derde) data-insamelingsinstrument gerugsteun. Die navorser maak die afleiding dat dit tot LD 7 se voordeel was dat sy aan die EOP deelgeneem het. Die komponente én subkomponente van haar EI het verbeter.

Tabel 5.53: Integrasie van LD 7 se data-resultate: komponente en subkomponente van EI

5.12 LEERDER-DEELNEMER 8 (LD 8)

5.12.1 Agtergrondinligting: LD 8

Volgens inligting verkry in LD 8 se lêerstudie, is hy die jongste van vier kinders en het hy 'n baie hegte band met sy moeder. Hy is gediagnoseer met spina bifida. Hy het geen blaas- of stoelgangbeheer nie, maar hy is wel funksioneel in die alledaagse lewe en benodig geen hulpmiddels of fisioterapie nie. Hy word wel aangemoedig om aan sportaktiwiteite deel te neem vanweë sensasieverlies in sy onderlyf. Tydens die empiriese studie speel hy reeds na-ure sokker vir die klub in sy onmiddellike leefmilieu.

Met sy toelating by die SS-skool was sy taalinhoud nie op standaard vir sy ouderdom nie. Spraakterapie is aanbeveel en vordering word deur sy spraakterapeut vermeld. Tydens die empiriese studie is LD 8 vriendelik en kan hy homself uitdruk. Alhoewel hy sag praat en net die nodigste sê, is sy praatspoed binne normale perke. Sy gesigsuitdrukking is opvallend min en sy lyftaal verklap ook nie veel nie. Sy liggaamshouding in die sitposisie is egter opvallend: hy sit-lê agteroor tydens ons individuele sessies én tydens groepwerk (soos 'n persoon wat reeds hoë aansien in sy leefwêreld geniet en moontlik reeds gesag kan afdwing).

5.12.2 Gestruktureerde vraelys: LD 8

Die gestruktureerde vraelys is reeds in afdeling 5.4.1 bespreek. In Tabel 5.54 verskaf die navorser inligting oor LD 8 se EI wat sy uit die voor- en nátoets- gestruktureerde vraelys verkry het vanuit die ouer en klasonderwyseres (in samewerking met ander opvoeders betrokke by LD 8) se perspektiewe.

GESTRUKTUREERDE VRAELYS: LD 8

KOMPONENTE VAN EI	VOORTOETS		NÁTOETS	
	KLASONDERWYSERES IN SAMEWERKING MET ANDER OPVOEDERS	OUER	KLASONDERWYSERES IN SAMEWERKING MET ANDER OPVOEDERS	OUER
SELFMOTIVERINGS-ASPEKTE EN ALGEMENE GEMOEDSTOESTAND	Drie <i>hoë</i> en vyf <i>redelik hoë</i> vlakke van EI	Sewe <i>redelik hoë</i> vlakke en een <i>redelik lae</i> vlak van EI	Agt <i>hoë</i> vlakke van EI	Drie <i>hoë</i> vlakke en 5 <i>redelik hoë</i> vlakke van EI
PERSOONLIKE EI LAAGTEPUNTE:	*Selftevrede, tevrede met ander, selfwerksaam, positiwiteit/ optimisme, doelwitstelling/ -bereiking	*Tevredenheid met ander	SUBKOMPONENTE VAN EI WAT VERBETER HET:	
SUBKOMPONENTE VAN EI WAT VERSWAK HET:	Geen		Selftevrede, tevrede met ander, selfwerksaam, positiwiteit/ optimisme, doelwitstelling/ -bereiking	Gelukkig, tevredenheid met ander, positiwiteit/optimisme, doelwitstelling/ -bereiking
AANPASSINGSVERMOË EN DIE BESTUUR VAN VERANDERING	Een <i>hoë</i> vlak en vyf <i>redelik hoë</i> vlakke van EI	Vyf <i>redelik hoë</i> vlakke en een <i>redelik lae</i> vlak van EI	Vyf <i>hoë</i> vlakke en een <i>redelik hoë</i> vlak van EI	Twee <i>hoë</i> en vier <i>redelik hoë</i> vlakke van EI
PERSOONLIKE EI LAAGTEPUNTE:	*Volharding, buigsamheid, veerkragtigheid, konflikthantering/ -oplossing, probleemoplossing	*Konflikhantering/ -oplossing	SUBKOMPONENTE VAN EI WAT VERBETER HET:	
SUBKOMPONENTE VAN EI WAT VERSWAK HET:	Geen		Buigsamheid, veerkragtigheid, volharding, konflikthantering/ -oplossing	Volharding, probleemoplossing, konflikthantering/ -oplossing
BESTUUR EN BEHEER VAN SPANNINGSDRUK	Drie <i>hoë</i> en drie <i>redelik hoë</i> vlakke van EI	Vyf <i>redelik hoë</i> en een <i>redelik lae</i> vlak van EI	Ses <i>hoë</i> vlakke van EI	Vyf <i>hoë</i> en een <i>redelik lae</i> vlak van EI
PERSOONLIKE EI LAAGTEPUNTE:	*Impulsbeheer, selfbeheersing, woedebeheer	*Beheer oor onmiddellike behoeftebevreiding	SUBKOMPONENTE VAN EI WAT VERBETER HET:	
SUBKOMPONENTE VAN EI WAT VERSWAK HET:	Geen		Impulsbeheer, selfbeheersing, woedebeheer	Geen
INTERPERSOONLIKE VERHOUDINGE EN SOSIALE BEWUSSYN	Sewe <i>hoë</i> en sewe <i>redelik hoë</i> vlakke van EI	Een <i>hoë</i> , 12 <i>redelik hoë</i> en een <i>redelik lae</i> vlak van EI	14 <i>Hoë</i> vlakke van EI	14 <i>Hoë</i> vlakke van EI
PERSOONLIKE EI LAAGTEPUNTE:	*Bewus van/ begrip vir/ empatiese hantering van ander se emosies, respek vir ander, sosiale vaardighede en verantwoordelikheid, oplos van interpersoonlike probleme	*Ondersteuning van ander ten opsigte van hulle gestremdhede	SUBKOMPONENTE VAN EI WAT VERBETER HET:	
SUBKOMPONENTE VAN EI WAT VERSWAK HET:	Geen		Bewus van/ begrip vir/ empatiese hantering van ander se emosies, respek vir ander, sosiale vaardighede, sosiale verantwoordelikheid, oplos van interpersoonlike probleme	Begrip vir en empatiese hantering van ander se emosies, respek vir ander, sosiale vaardighede, sosiale verantwoordelikheid, mededeelsaam, interpersoonlike verhoudinge met vriende/volwassenes, oplos van interpersoonlike probleme, selfvertroue in sosiale groepe, kennis, begrip en ondersteuning aan ander ten opsigte van hulle gestremdhede
INTRAPERSOONLIKE VERMOËNS EN EMOSIONELE SELFBEWUSSYN	Ses <i>redelik hoë</i> en 10 <i>redelik lae</i> vlakke van EI	15 <i>Redelik hoë</i> en een <i>redelik lae</i> vlak van EI	Tien <i>hoë</i> en 6 <i>redelik hoë</i> vlakke van EI (al 16 subkomponente het verbeter).	9 <i>Hoë</i> en 7 <i>redelik hoë</i> vlakke van EI
PERSOONLIKE EI LAAGTEPUNTE:	*Selfrespek, ken eie sterk- en swakpunte, realistiese eiewaarde, emosionele onafhanklikheid, selfgelding met selfbeheersing met geen/ beperkte konflik, selfontwikkeling, selfverwesenliking, kennis oor en aanvaarding van eie gestremdheid	*Emosionele onafhanklikheid	SUBKOMPONENTE VAN EI WAT VERBETER HET:	
SUBKOMPONENTE VAN EI WAT VERSWAK HET:	Geen		Herken en verstaan eie emosies, emosionele kommunikasie, selfrespek, ken eie sterk- en swakpunte, selfaanvaarding, selfvertroue, selfgating, realistiese eiewaarde, emosionele onafhanklikheid, selfgelding met selfbeheersing met geen/ beperkte konflik, selfontwikkeling, selfverwesenliking, kennis oor en aanvaarding van eie gestremdheid	Emosionele kommunikasie, selfrespek, bewus van eie sterk- en swakpunte, selfaanvaarding, selfvertroue, selfgating, realistiese eiewaarde, emosionele onafhanklikheid, selfontwikkeling, aanvaarding en beste benutting van eie gestremdheid

- LD 8 se EI was vanuit die klasonderwyseres en ander opvoeders se opinie reeds voor sy deelname aan die EOP meestal *redelik hoog* en *hoog*. Die navorsers ondersoek die moontlikheid of deelname aan die EOP tot die verbetering van LD 8 se persoonlike laagtepunte en ander subkomponente van EI kan bydra. LD 8 se persoonlike laagtepunte (*) word in hierdie tabel aangedui.
- Geen komponente/subkomponente van EI het by LD 8 volgens die nátoetsresultate verswak nie.
- Spesifieke komponente en subkomponente van EI waar LD 8 volgens die nátoetsresultate verbeter het ná sy deelname aan die EOP (sleutel: 'n dubbelstreep dui aan dat dit beide die klasonderwyseres [met ander betrokke opvoeders] en LD 8 se ouer se opinie is; 'n enkelstreep dui aan dat dit óf die klasonderwyseres met ander opvoeders, óf die ouer se opinie is), is soos volg:

Selfmotiveringsaspekte en algemene gemoedstoestand: Selftevrede, tevrede met ander, selfwerksaamheid, positiwiteit/ optimisme, doelwitstelling/ -bereiking, gelukkig

Aanpassingsvermoë en die bestuur van verandering: Buigsamheid, veerkragtigheid, volharding, konflikthantering/-oplossing, probleemoplossing

Bestuur en beheer van spanningsdruk: Impulsbeheer, selfbeheersing, woedebeheer

Interpersoonlike verhoudinge en sosiale bewussyn: Bewus van/ begrip vir/ empatiese hantering van ander se emosies, respek vir ander, sosiale vaardighede, sosiale verantwoordelikheid, oplos van interpersoonlike probleme, selfvertroue in sosiale groepe, kennis, begrip en ondersteuning aan ander ten opsigte van hulle gestremdhede

Intrapersoonlike vermoëns en emosionele selfbewussyn: Herken en verstaan eie emosies, emosionele kommunikasie, selfrespek, ken eie sterk- en swakpunte, selfaanvaarding, selfvertroue, selfgating, realistiese eiewaarde, emosionele onafhanklikheid, selfgelding met selfbeheersing met geen/ beperkte konflik, selfontwikkeling, selfverwesenliking, kennis oor en aanvaarding van eie gestremdheid, beste benutting van eie gestremdheid

Gevolgtrekking: Soos bo uiteengesit, dui die gestruktureerde vraelys se nátoetsresultate aan dat vyf komponente en heelwat subkomponente van EI by LD 8 verbeter het na sy deelname aan die EOP. Die opinie van die klasonderwyseres (met ander betrokke opvoeders) en LD 8 se ouer se opinie ondersteun mekaar. Volgens die gestruktureerde vraelys se nátoetsresultate het LD 8 baat gevind by sy deelname aan EOP. LD 8 se EI het verbeter.

Tabel 5.54: Gestruktureerde vraelys: LD 8

5.12.3 Metafoor-onderhoud: LD 8 (Addendum 10)

Die metafoor-onderhoud is reeds in afdeling 5.4.2 bespreek. In Tabel 5.55 verskaf die navorser inligting oor LD 8 se EI wat sy uit die voor- en nátoets- metafoor-onderhoud verkry het.

LD 8: METAFOOR-ONDERHOUD (VOOR- EN NÁTOETS)

Metafoor-onderhoud: voortoets

Op die navorser se navraag tydens die voortoets-metafoor-onderhoud gebruik LD 8 'n hond as metafoor. Hy verduidelik dat hy die hond kies omdat 'n hond amper soos 'n mens is. **Die hond het 'n hart soos 'n mens. Hy gee om.** Sy hond wys dat hy bly is as LD 8 by die huis kom deur sy stert te swaai en LD 8 sê dat hy ook op die hond se gesig sy blydschap kan sien.

Integrasie van LD 8 se voor- en nátoets- metafoor-onderhoud:

'n Tema wat na vore kom in beide LD 8 se voor- en nátoets- metafoor-onderhoud, is **sy liefde vir honde.** Volgens die voortoets-metafoor is daar by LD 8 **'n behoefte aan aanvaarding.**

Volgens die nátoets-metafoor **onthou LD 8 waarskynlik baie goed hoe mense hom behandel en laat voel: goed óf sleg. 'n Mens se sensitiewe aanvoeling is sentraal – hy verbind dit ook met intelligensie.**

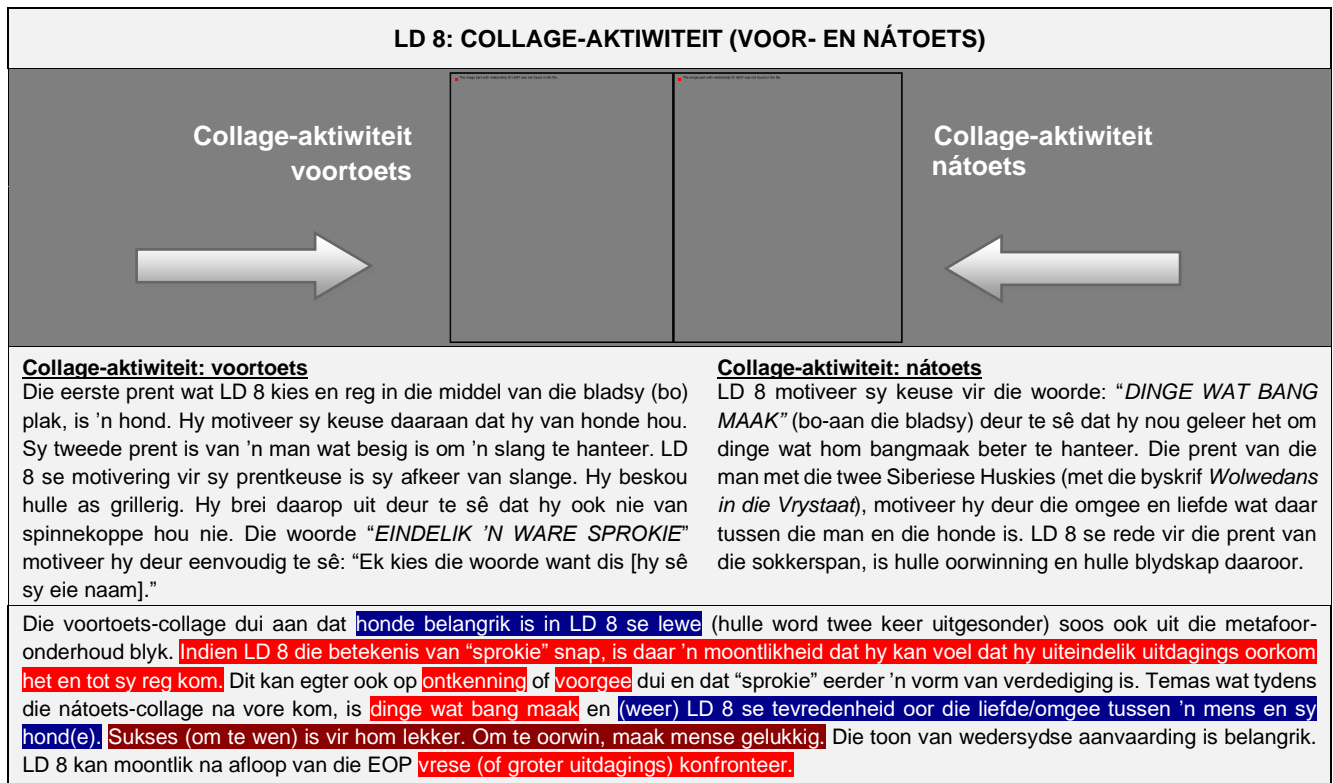
Metafoor-onderhoud: nátoets

Tydens die nátoets- metafoor-onderhoud kies LD 8 weer 'n hond as metafoor. Hy herhaal (soos in sy voortoets-metafoor) dat hy die hond kies omdat 'n hond amper soos 'n mens is. **Hierdie keer voeg hy by dat die hond kan aanvoel.** Hy kan aanvoel of iemand vir hom omgee en of iemand hom wil **seermaak.** En, voeg hy by, 'n hond onthou baie goed. Hy vergeet nooit wanneer jy iets vir hom gedoen het nie. Sy volgende rede is eenvoudig: "Want ek hou van honde." En laastens voeg hy by dat 'n hond slim is. Op navraag sê LD 8 dat hy van alle honde hou (ongeach hulle grootte).

Tabel 5.55: LD 8: Metafoor-onderhoud (voor- en nátoets)

5.12.4 Collage-aktiwiteit: LD 8 (Addendum 11)

Die collage-aktiwiteit is reeds in afdeling 5.4.3 bespreek. In Figuur 5.17 verskaf die navorser inligting oor LD 8 se EI wat sy uit die collage-prent (voor- en nátoets) verkry het.



Figuur 5.17: LD 8: Collage-aktiwiteit (voor- en nátoets)

5.12.5 Bar-On EO*i*:YV: LD 8

5.12.5.1 Item-analise

Item-analise is reeds in afdeling 5.4.4.1 bespreek. LD 8 se item-analise word in Tabel 5.56 uiteengesit.

BAR-ON EQ-i:YV-VRAELYS: ITEM-ANALISE (LD 8) INTRA- EN INTERPERSOONLIKE SKAAL, STRESBESTUUR-, AANPASBAARHEID- EN ALGEMENE GEMOED-SKAAL		
KOMPONENTE EN SUBKOMPONENTE VAN EI	VOOR- EN NÁTOETSTELLINGS	ITEM-ANALISE VAN SKAALTELLINGS: BAR-ON EN PARKER (Bar-On & Parker 2000:18,19)
A INTRAPERSOONLIKE SKAAL	VOORTOETS: 94 (Gemiddeld) NÁTOETS: 116 (Hoog)	LD 8 se intrapersonlike skaaltelling was tydens die voortoets <i>gemiddeld</i> , en verbeter na 'n <i>hoë</i> telling in die nátoets. Die intrapersonlike skaal gee aan die navorser 'n aanduiding of LD 8 sy <i>eie</i> emosies verstaan en sy behoeftes kan uitdruk. Volgens LD 8 se item-analise is dit vir hom na sy deelname aan die EOP makliker om sy emosies te verstaan en om sy emosies en behoeftes aan ander te kommunikeer. Sy emosionele kommunikasie het verbeter.
B INTERPERSOONLIKE SKAAL	VOORTOETS: 112 (Hoog) NÁTOETS: 125 (Baie hoog)	LD 8 se interpersoonlike skaaltelling was tydens die voortoets <i>hoog</i> , en verbeter na 'n <i>baie hoë</i> telling in die nátoets. Dit gee aan die navorser 'n aanduiding dat LD 8 se <i>luistervaardighede</i> , interpersoonlike verhoudinge en sy vermoë om ander se gevoelens te verstaan en te waardeer waarskynlik verbeter het na sy deelname aan die EOP. Volgens LD 8 se item-analise het hy ook meer empatie met ander se emosies.
C STRESBESTUUR-SKAAL	VOORTOETS: 119 (Hoog) NÁTOETS: 119 (Hoog)	LD 8 se voortoets-skaaltelling is <i>hoog</i> . Die <i>stresbestuur-skaaltelling</i> het volgens die nátoetstelling dieselfde gebly. Die stresbestuur-skaal gee aan die navorser 'n aanduiding dat LD 8 <i>moontlik</i> beheer daaroor mag hê om kalm te kan bly in uitdagende situasies. 'n Item-analise bevestig dat hy moontlik meer beheer oor sy woede mag hê.
D AANPASBAARHEID-SKAAL	VOORTOETS: 129 (Baie hoog) NÁTOETS: 129 (Baie hoog)	LD 8 se aanpasbaarheid-skaaltelling het van die voor- na die nátoets dieselfde gebly, met 'n <i>baie hoë</i> skaaltelling. Dit gee aan die navorser 'n aanduiding van LD 8 se vermoë om buigsaam en realisties te wees, probleme op te los en verandering effektief te bestuur.
E ALGEMENE GEMOED-SKAAL	VOORTOETS: 116 (Hoog) NÁTOETS: 123 (Baie hoog)	LD 8 se <i>algemene gemoed-skaaltelling</i> was in die voortoets <i>hoog</i> , en verbeter na sy deelname aan die EOP na 'n <i>baie hoë</i> skaaltelling. Die algemene gemoedskaal dui op 'n individu se gemoedstoestand. Leerder-deelnemers met hoë skaaltellings ten opsigte van die algemene gemoed-skaal, is gewoone individue met 'n positiewe ingesteldheid teenoor die lewe, optimisties (eerder as pessimisties) en dit is gewoonlik vir ander mense lekker om tyd saam met hulle te spandeer.
<p>Integrasie van LD 8 se EQ-i:YV item-analise (voor- en nátoetsresultate):</p> <p>'n Bar-On EQ-i:YV item-analise van LD 8 se EI-skaaltellings dui aan dat blootstelling aan die EOP vir LD 8 verbetering teweeg gebring het ten opsigte van die volgende skale:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Die intrapersonlike skaaltelling: 'n beduidende verbetering van die voor- na die nátoets (van 94 na 116). • Die interpersoonlike skaaltelling verbeter van 112 (<i>hoog</i>) na 125 (<i>baie hoog</i>). • Die algemene gemoed-skaaltellings verbeter van die voor- na die nátoets (van 116 [<i>hoog</i>] na 123 [<i>baie hoog</i>]). <p>'n Bar-On EQ-i:YV item-analise van LD 8 se EI-skaaltellings dui aan dat die volgende skaaltellings dieselfde (<i>hoog</i> en <i>baie hoog</i>) gebly het:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Die stresbestuur-skaaltelling bly tydens beide die voor- en nátoets 119 (<i>hoog</i>). • Die aanpasbaarheid-skaaltellings bly tydens beide die voor- en nátoets 129 (<i>baie hoog</i>). <p>LD 8 se Bar-On EQ-i:YV-skaaltellings was tydens die voortoets reeds <i>gemiddeld</i> (<i>intrapersonlike skaal</i>), <i>hoog</i> (<i>interpersoonlike skaal</i>, <i>algemene gemoed-skaal</i>, <i>stresbestuur-skaal</i>), en <i>baie hoog</i> (<i>aanpasbaarheid-skaal</i>). Drie skaaltellings verbeter na sy deelname aan die EOP en twee skaaltellings bly tydens die nátoets <i>hoog</i> en <i>baie hoog</i>. Dit lei die navorser tot die gevolgtrekking dat LD 8 baat gevind het by sy deelname aan die EOP. Sy EI het verbeter.</p>		

Tabel 5.56: Bar-On EQ-i:YV-vraelys: Item-analise (LD 8)

5.12.5.2 Standaardtellings, totale EI en positiewe indruk-skaal

In Tabel 5.57 word LD 8 se voor- en nátoets- Bar-On EQ-i:YV standaardtellings in bepaalde kleure weergegee saam met sy totale EI en positiewe indruk-skaaltellings. Die navorser integreer voor- en nátoetsresultate en maak gevolgtrekkings daaromtrent. Meer detail oor standaardtellings, totale EI en die positiewe indruk-skaal is reeds vroeër in hierdie hoofstuk verskaf (vgl. 5.4.4.2; 5.4.4.3; 5.4.4.4).

BAR-ON EQ-i:YV: STANDAARDTELLINGS, TOTALE EI EN POSITIEWE INDRUK-SKAAL (LD 8)					
VOORTOETS			NÁTOETS		
SKAAL	ROUPUNT	STANDAARDTELLING	SKAAL	ROUPUNT	STANDAARDTELLING
Intrapersoonlike skaal	13	94 (gemiddeld)	Intrapersoonlike skaal	19	116 (hoog)
Interpersoonlike skaal	43	112 (hoog)	Interpersoonlike skaal	47	125 (baie hoog)
Stresbestuur-skaal	43	119 (hoog)	Stresbestuur-skaal	43	119 (hoog)
Aanpasbaarheid-skaal	39	129 (baie hoog)	Aanpasbaarheid-skaal	39	129 (baie hoog)
Algemene gemoed-skaal	52	116 (hoog)	Algemene gemoed-skaal	55	123 (baie hoog)
Totale EI	67	121 (baie hoog)	Totale EI	73	130+ (merkbaar hoog)
Positiewe indruk-skaal	18	118 (hoog)	Positiewe indruk-skaal	19	124 (baie hoog)
* BAR-ON EN PARKER SE RIGLYNE VIR DIE INTERPRETASIE VAN STANDAARDTELLINGS (Tabel 5.4)					
<u>130+: Merkbaar hoog</u> 120–129: Baie hoog 110–119: Hoog		90–109: Gemiddeld		80–89: Laag 70–79: Baie laag Onder 70: Merkbaar laag	
STANDAARDTELLINGS: (Integrasie van LD 8 se voor- en nátoets- standaardtellings): <ul style="list-style-type: none"> • Standaardtellings wat verbeter het: algemene gemoedskaal (van 116 na 123); intrapersoonlike skaal van (van 94 na 116) en interpersoonlike skaal (van 112 na 125). • Standaardtellings wat verswak het: geen • Standaardtellings wat dieselfde gebly het: stresbestuur-skaal (LD 8 behou 'n <i>hoë</i> telling van 119) en die aanpasbaarheid-skaal (LD 8 behou 'n <i>baie hoë</i> telling van 129). Gevolgtrekking: Soos bo aangedui, was LD 8 se standaardtellings reeds voor sy deelname aan die EOP meestal <i>hoog</i> . Ná LD 8 se deelname aan die EOP verbeter sy standaardtellings na meestal <i>baie hoog</i> . LD 8 se Bar-On EQ-i:YV totale EI was reeds <i>baie hoog</i> (121) voor sy deelname aan die EOP en verbeter na <i>merkbaar hoog</i> (130+) in die nátoets. Die navorser kom tot die gevolgtrekking dat, ten spyte van LD 8 se aanvanklik meestal <i>hoë</i> standaardtellings, hy gebaat het by sy deelname aan die EOP en dat komponente en subkomponente van sy EI verbeter het: LD 8 se Bar-On EQ-i:YV nátoetsresultate is almal <i>hoog</i> , <i>baie hoog</i> of <i>merkbaar hoog</i> . POSITIEWE INDRUK-SKAAL EN TOTALE EI: LD 8 se positiewe indruk-skaaltelling van 118 in die voortoets is <i>hoog</i> en sy positiewe indruk-skaaltelling van 124 in die nátoets is <i>baie hoog</i> . Die navorser beskou dit nie as verdag hoog of laag nie, maar LD 8 se voortoets- totale EI van 121 het merkbaar verbeter na 'n nátoets- totale EI van 130+ . Die navorser hou dit in gedagte dat standaardtellings van 130+ volgens Bar-On en Parker (2000:18) op 'n <i>merkbaar hoë</i> , atipiese goed ontwikkelde emosionele en sosiale kapasiteit dui.					

Tabel 5.57: Bar-On EQ-i:YV: Standaardtellings, totale EI en positiewe indruk-skaal (LD 8)

5.12.5.3 Empiriese persentiepunt, geldigheid, betroubaarheid en teenstrydigheidsindeks

LD 8 se voor- en nátoets- empiriese persentiepunt is in Tabel 5.58 saam met sy teenstrydigheidsindeks en inligting oor die geldigheid en betroubaarheid van sy toetsresultate getabuleer. Die navorser het reeds vroeër in hierdie hoofstuk (vgl. 5.4.4.5; 5.4.4.6) inligting oor die empiriese persentiepunt en die teenstrydigheidsindeks verskaf. LD 8 se teenstrydigheidsindeks-tellings was tydens die voortoets 6 en tydens die nátoets 1. Dit dui nie op die moontlikheid van teenstrydigheide in sy voor- of nátoets-response nie.

Die geldigheid en betroubaarheid van LD 8 se Bar-On EQ-i:YV-toetsresultate word vervolgens in Tabel 5.58 beoordeel (Bar-On & Parker 2000:6,18,19; vgl. 5.4.4).

LD 8: EMPIRIESE PERSENTIELPUNT, GELDIGHEID, BETROUBAARHEID EN TEENSTRYDIGHEIDSINDEKS		
	TOTALE EI: VOORTOETS ROUPUNT: 67	TOTALE EI: NÁTOETS ROUPUNT: 73
EMPIRIESE PERSENTIEL-PUNT	Die gepaardgaande persentiel is 93.06, wat beteken dat LD 8 se EI hoër is as, of gelyk is aan 93.06% van ander seuns in hierdie ouderdomsgroep wat in die normatiewe steekproef was.	Die gepaardgaande persentiel is 99.06, wat beteken dat LD 8 se EI hoër is as of gelyk is aan 99.06% van ander seuns in hierdie ouderdomsgroep wat in die normatiewe steekproef was.
<u>Gevolgtrekking en integrasie van LD 8 se voor- en nátoets- empiriese persentiepunt:</u> Die verskil tussen LD 8 se voor- en nátoets- persentiepunt (van 93.06% na 99.06%) ten opsigte van sy totale EI dui op 'n verbetering in sy EI na sy deelname aan die EOP.		
GELDIGHEID EN BETROUBAARHEID	Ter wille van geldige en betroubare toetsresultate het die navorser Bar-On en Parker (2000:2,5-9,17-19) se riglyne (soos uiteengesit by 5.4.4) gevolg en vir LD 8 tydens beide die voor- en nátoets by die toetslokaal verwelkom. LD 8 gebruik min gebare en sy gesigsuitdrukking varieer min. Hy kom tydens beide die voor- en nátoets op sy gemak voor. Tydsduur van LD 8 se voortoets: 27 minute Ander relevante observasies: LD 8 gee sy samewerking.	Tydsduur van LD 8 se nátoets: 27 minute
TEEN-STRYDIGHEIDS-INDEKS	VOORTOETS TEENSTRYDIGHEIDSINDEKS-ROUTELLING: 6 <u>Gevolgtrekking:</u> LD 8 se teenstrydigheidsindeks-routelling van 6 in die voor- en 1 in die nátoets dui, volgens Bar-On en Parker (vgl. 5.4.4.6), nie op teenstrydighede in sy voor- of nátoets-response nie. Die navorser beskou LD 8 se toetsresultate as 'n ware weergawe van sy emosionele en sosiale funksionering.	NÁTOETSTEENSTRYDIGHEIDSINDEKS-ROUTELLING: 1

Tabel 5.58: LD 8: Empiriese persentiepunt, geldigheid, betroubaarheid en teenstrydigheidsindeks

5.12.6 Integrasie van LD 8 se data-resultate

In Tabel 5.59 integreer die navorser die resultate van LD 8 se kwalitatief en kwantitatief gegenereerde data om vas te stel of data-instrumente mekaar ondersteun (of nie) ten opsigte van verbetering in LD 8 se komponente van EI volgens Bar-On (vgl. 2.3.3).

INTEGRASIE VAN LD 8 SE DATA-RESULTATE: KOMPONENTE VAN EI					
KOMPONENTE VAN EI WAT VERBETER HET NÁ LD 6 SE DEELNAME AAN DIE EOP (✓)					
BAR-ON SE KOMPONENTE VAN EI (Figuur 2.2)	ALGEMENE GEMOEDS-TOESTAND	AANPASSINGS-VERMOË	BESTUUR EN BEHEER VAN SPANNINGSDRUK	INTER-PERSONLIKE INTELLIGENSIE	INTRA-PERSONLIKE INTELLIGENSIE
DIE GESTRUKTUREERDE VRAELYS (vgl. 5.12.2; Tabel 5.54)	✓	✓	✓	✓	✓
METAFOOR-ONDERHOUD (Addendum 10; Tabel 5.55; vgl. 5.12.3)					
COLLAGE-AKTIWITEIT (Addendum 11; Figuur 5.17; vgl. 5.12.4)					
BAR-ON EQ-i:YV (Tabel 5.56 - 5.58; vgl. 5.12.5)	✓			✓	✓

Die gebruik van verskillende data-insamelingsinstrumente het toegelaat dat LD 8 se toetsresultate bevestig kon word ten opsigte van verbetering in sy EI. Soos in hierdie tabel aangedui, ondersteun die Bar-On EQ-i:YV-nátoetsresultate drie van die vyf komponente van EI wat volgens die nátoets- gestruktureerde vraelys verbetering toon.

Tabel 5.59: Integrasie van LD 8 se data-resultate: komponente van EI

Die navorser integreer vervolgens in Tabel 5.60 die resultate van beide kwalitatief en kwantitatief gegenereerde data om vas te stel of data-instrumente mekaar ondersteun (of nie) ten opsigte van verbetering in LD 8 se komponente en subkomponente van EI volgens Bar-On (vgl. 2.3.3).

INTEGRASIE VAN LD 8 SE DATA-RESULTATE: KOMPONENTE EN SUBKOMPONENTE VAN EI					
KOMPONENTE EN SUBKOMPONENTE VAN EI WAT VERBETER HET NÁ LD 8 SE DEELNAME AAN DIE EOP					
BAR-ON SE KOMPONENTE EN SUBKOMPONENTE VAN EI (Figuur 2.2)	ALGEMENE GEMOEDS-TOESTAND	AANPASSINGS-VERMOË	BESTUUR EN BEHEER VAN SPANNINGSDRUK	INTERPERSOONLIKE INTELLIGENSIE	INTRAPERSONLIKE INTELLIGENSIE
A GESTRUKTUREEDE VRAELYS (vgl. 5.12.2; Tabel 5.54) PERSEPSIES VAN OUER, KLASONDERWYSERES EN ANDER BETROKKE OPVOEDERS	✓	✓	✓	✓	✓
	Alhoewel LD 8 se EI vanuit die klasonderwyseres en ander opvoeders se opinie reeds voor sy deelname aan die EOP meestal <i>redelik hoog</i> en <i>hoog</i> was, was spesifieke subkomponente van EI as <i>persoonlike laagtepunte</i> geïdentifiseer. Na deelname aan die EOP toon LD 8 verbetering in al vyf komponente van EI (soos bo aangedui) en in heelwat subkomponente van EI (onder in hierdie tabel uiteengesit). Geen komponente/subkomponente van EI het volgens die nátoetsresultate (vanuit LD 8 se klasonderwyseres [met ander betrokke opvoeders] en LD 8 se ouer se perspektief) verswak nie.				
B METAFOOR-ONDERHOUD (Addendum 10; Tabel 5.55; vgl. 5.12.3) LEERDER-PROJEKSIES					
	Temas wat na vore kom in beide LD 8 se voor- en nátoets- metafoor-onderhoud, is sy liefde vir honde. Die voortoets-metafoor dui ook by LD 8 op 'n behoefte aan aanvaarding. Volgens die nátoets-metafoor onthou LD 8 waarskynlik baie goed hoe mense hom behandel en laat voel het: goed of sleg. 'n Mens se sensitiewe aanvoeling is sentraal – hy verbind dit ook met intelligensie.				
C COLLAGE-AKTIVITEIT (Addendum 11; Figuur 5.17; vgl. 5.12.4) LEERDER-PROJEKSIES					
	Temas wat tydens die voortoets-collage na vore kom, is LD 8 se liefde/omgee vir honde (dit herhaal ook uit die metafoor). Voortoets-collage: honde is belangrik in LD 8 se lewe (hulle word twee keer uitgesonder) soos ook uit die metafoor-onderhoud blyk. Indien LD 8 die betekenis van "sprokie" snap, is daar 'n moontlikheid dat hy kan voel dat hy uiteindelik uitdagings oorkom het en tot sy reg kom. Dit kan egter ook op ontkenning of voorgee dui en dat "sprokie" eerder 'n vorm van verdediging is. Temas wat tydens die nátoets-collage na vore kom, is dinge wat bang maak; LD 8 se tevredenheid oor die liefde/omgee tussen 'n mens en sy hond(e); en dat sukses/oorwinning (om te wen) vir hom lekker is. LD 8 kan moontlik na afloop van die EOP vrese (of groter uitdagings) konfronteer. Om te oorwin, maak mense gelukkig. Die toon van wedersydse aanvaarding is belangrik. Subkomponente van EI wat volgens die nátoets-collage verbeter het, is onder in hierdie tabel as "C" aangedui.				
D BAR-ON EQ-i:YV (Tabel 5.56 - 5.58; vgl. 5.12.5) SELFVALUERINGS-VRAELYS	✓			✓	✓
	LD 8 se totale EI verbeter van 'n standaardtelling van 121 (baie hoog) in die voortoets na 'n standaardtelling van 130+ (merkbaar hoog) in die nátoets. Soos reeds in Tabel 5.4 verduidelik is, dui 'n <i>merkbaar hoë</i> standaardtelling op 'n atipiese goed ontwikkelde emosionele en sosiale kapasiteit. Hierdie <i>merkbaar hoë</i> Bar-On EQ-i:YV nátoets-standaardtelling word ondersteun deur die verbetering in LD 8 se empiriese persentiepunt van die voortoets (93.06%) na die nátoets (99.06%). 'n Bar-On EQ-i:YV item-analise van LD 8 se EI-skaal- en standaardtellings dui aan dat blootstelling aan die EOP vir LD 8 verbetering teweeg gebring het ten opsigte van sy algemene gemoed-, intra- en interpersoonlike skaal. Geen skaaltelling het verswak nie. Sy stresbestuur- en aanpasbaarheid-skaal het dieselfde gebly (onderskeidelik <i>hoog</i> en <i>baie hoog</i>). LD 8 se teenstrydigheidsindeks-routelling van 6 in die voor- en 1 in die nátoets dui, volgens Bar-On en Parker (vgl. 5.4.4.6), nie op teenstrydighe in sy voor- of nátoets-response nie. LD 8 se positiewe indruk-skaaltelling van 118 in die voortoets is <i>hoog</i> en sy positiewe indruk-skaaltelling van 124 in die nátoets is <i>baie hoog</i> , maar die navorser beskou dit nie as verdag hoog of laag nie. Die Bar-On EQ-i:YV nátoetsresultate dui aan dat LD 8 baat gevind het by sy deelname aan die EOP. Sy EI het verbeter.				
SUBKOMPONENTE VAN LD 8 SE EI WAT VERBETER HET VAN DIE VOOR- NA DIE NÁTOETS MET DIE GEPAARDGAANDE DATA-INSAMELINGSINSTRUMENT(E) (A/B/C/D) WAT DIE VERBETERING RUGSTEUN					
Selftevredenheid (A)	Buigzaamheid (A)	Impulsbeheer (A)	Bewus van/begrip vir/empatiese hantering van ander se emosies (A,B,C,D)	Herken en verstaan eie emosies (A,B)	Emosionele kommunikasie (A,D)
Tevredeheid met ander (A)	Veerkragtigheid (A)	Woedebeheer (A,D)	Respek vir ander (A)	Selfrespek (A)	Selfaanvaarding (A)
Selfwerksaamheid (A)	Volharding (A,D)	Selfbeheersing (A)	Sosiale vaardighede (A)	Ken eie sterk- en swakpunte (A)	Selfvertroue/ konfronteer eie vrese (of groter uitdagings) (A,C)
Positiewe/optimisme (A,D)	Konflikhantering/-oplossing (A)		Sosiale verantwoordelikheid (A)	Selfagting (A)	Realistiese eiewaarde (A)
Doelwitstelling/-bereiking (A)			Oplos van interpersoonlike probleme (A)	Emosionele onafhanklikheid (A)	Selfgelding met selfbeheersing met geen/ beperkte konflik (A)
Gelukkig (A)			Interpersoonlike verhouding met vriende (D)	Selfontwikkeling (A,C)	Selfverwesening (A)
			Selfvertroue in sosiale groepe (A)	Kennis oor en aanvaarding van eie gestremdheid (A)	Beste benutting van eie gestremdheid (A)
			Kennis oor, begrip vir en ondersteuning van ander ten opsigte van hulle gestremdhede (A)		
Die volgende temas het tydens data-analise na vore gekom: LD 8 se liefde/omgee vir honde (B,C); dinge wat bang maak (C), sy behoefte aan aanvaarding (B), oorwinning (sukses) is belangrik (C).					
Soos bo uiteengesit, dui die gestruktureerde vraelys se nátoetsresultate aan dat vyf komponente en heelwat subkomponente van EI by LD 8 verbeter het na sy deelname aan die EOP. Die opinie van die klasonderwyseres (met ander betrokke opvoeders) en LD 8 se ouer se opinie ondersteun mekaar. Volgens die gestruktureerde vraelys se nátoetsresultate het LD 8 baat gevind by sy deelname aan EOP. LD 8 se EI het verbeter. Die Bar-On EQ-i:YV nátoetsresultate ondersteun die gestruktureerde vraelys- nátoetsresultate ten opsigte van die positiewe uitwerking van die EOP op sy EI.					
Gevolgtrekking: Na die integrasie van LD 8 se verskillende data-insamelingsinstrumente, kom die navorser tot die gevolgtrekking dat die komponente van LD 8 se EI wat verbeter het van die voor- na die nátoets (Tabel 5.59), ondersteun word deur 'n gelyklopende verbetering in die subkomponente van EI. Meer as 30 subkomponente van LD 8 se EI het verbeter na sy deelname aan die EOP. Die navorser maak die afleiding dat dit tot LD 8 se voordeel was dat hy aan die EOP deelgeneem het. Sy EI het verbeter.					

Tabel 5.60: Integrasie van LD 8 se data-resultate: komponente en subkomponente van EI

5.13 LEERDER-DEELNEMER 9 (LD 9)

5.13.1 Agtergrondinligting: LD 9

LD 9 het 'n baie stabiele, ondersteunende en funksionele ouerhuis. Hy is die jongste van twee kinders. Sy ouers en sy suster is baie ondersteunend en woon gereeld sy skoolfunksies by. LD 9 neem deel aan parasport en blink uit op die sportveld.

Volgens inligting verkry in LD 9 se lêerstudie, is hy 'n serebraal gestremde regter-hemipleeg. Die ophoping van oortollige serebrale vloeistof het die drukking in sy brein verhoog en dit het mediese ingrepe op 'n baie jong ouderdom genoodsaak: 'n "VP-shunt" ('n dreinerings-/omleidingsbuis) is in sy brein geplaas om verhoogde drukking in die brein as gevolg van die ophoping van serebrale vloeistof, te reguleer.

Sedert sy toelating by die SS-skool ontvang LD 9 weekliks individuele fisioterapie. Hy ontvang ook arbeidsterapie om probleme rondom koördinasie, balans, sensoriese integrasie en tonus aan te spreek. Die terapeut let deurlopend op die passing van sy hand- en voetspalk met die doel om die omvang en spierlengtes te behou. In 'n onlangse skolastiese verslag vermeld sy klasonderwyseres dat hy steeds baie aandagafleibaar is. Hy gebruik medikasie vir beter aandaggewing.

Tydens die empiriese studie was LD 9 se deelname aanvanklik beperk en het hy eers na ander leerderdeelnemers se response op vrae geluister, voordat hy sy opinie uitgespreek het (wat meestal dan met hulle s'n ooreengestem het). Vanaf lesse 13 tot 24 (tydens die gebruik van Werkboek 4 en 5 asook die Hersienings- en Toepassingsboek) het daar 'n duidelike verandering gekom. Sy antwoorde was sy eie. Hy het nie meer herhaal wat ander leerders gesê het nie. Sy deelname was ook meer spontaan en sy vrymoedigheid tot deelname was merkbaar beter.

5.13.2 Gestruktureerde vraelys: LD 9

Die gestruktureerde vraelys is reeds in afdeling 5.4.1 bespreek. In Tabel 5.61 verskaf die navorser inligting oor LD 9 se EI wat sy uit die voor- en nátoets- gestruktureerde vraelys verkry het vanuit die ouer en klasonderwyseres (in samewerking met ander opvoeders betrokke by LD 9) se perspektiewe.

GESTRUKTUREERDE VRAELYS: LD 9

KOMPONENTE VAN EI	VOORTOETS		NÁTOETS	
	KLASONDERWYSERES IN SAMEWERKING MET ANDER OPVOEDERS	OUER	KLASONDERWYSERES IN SAMEWERKING MET ANDER OPVOEDERS	OUER
SELFMOTIVERINGS-ASPEKTE EN ALGEMENE GEMOEDSTOESTAND	Ses <i>hoë</i> en twee <i>redelik hoë</i> vlakke van EI	Sewe <i>hoë</i> en een <i>redelik hoë</i> vlak van EI	Ses <i>hoë</i> en twee <i>redelik hoë</i> vlakke van EI	Sewe <i>hoë</i> en een <i>redelik hoë</i> vlak van EI
PERSONLIKE EI LAAGTEPUNTE:	*Selfmotivering, positiwiteit en optimisme	*Positiwiteit en optimisme	SUBKOMPONENTE VAN EI WAT VERBETER HET:	
SUBKOMPONENTE VAN EI WAT VERSWAK HET: Geen			Geen	Geen
AANPASSINGSVERMOË EN DIE BESTUUR VAN VERANDERING	Vier <i>redelik hoë</i> en twee <i>redelik lae</i> vlakke van EI	Vyf <i>hoë</i> en een <i>redelik hoë</i> vlak van EI	Vyf <i>hoë</i> vlakke en een <i>redelik hoë</i> vlak van EI	Vier <i>hoë</i> en twee <i>redelik hoë</i> vlakke van EI
PERSONLIKE EI LAAGTEPUNTE:	*Veerkragtigheid, hantering en verwerking van emosie-belaaide inligting	*Buijsaamheid	SUBKOMPONENTE VAN EI WAT VERBETER HET:	
SUBKOMPONENTE VAN EI WAT VERSWAK HET: Konflikhantering/ -oplossing (ouer se opinie)			Buijsaamheid, hantering en verwerking van emosie-belaaide inligting, veerkragtigheid, probleemoplossing	Geen
BESTUUR EN BEHEER VAN SPANNINGSDRUK	Vier <i>hoë</i> en twee <i>redelik hoë</i> vlakke van EI	Drie <i>hoë</i> en drie <i>redelik hoë</i> vlakke van EI	Drie <i>hoë</i> en drie <i>redelik hoë</i> vlakke van EI	Drie <i>hoë</i> en drie <i>redelik hoë</i> vlakke van EI
PERSONLIKE EI LAAGTEPUNTE:	*Bly kalm ten spyte van baie spanning, impulsbeheer	*Bly kalm ten spyte van baie spanning, beheer oor onmiddellike behoeftbevreëdiging, woedebeheer	SUBKOMPONENTE VAN EI WAT VERBETER HET:	
SUBKOMPONENTE VAN EI WAT VERSWAK HET: Woedebeheer (klasonderwyseres met opvoeders)			Geen	Geen
INTERPERSOONLIKE VERHOUDINGE EN SOSIALE BEWUSSYN	Ses <i>hoë</i> en agt <i>redelik hoë</i> vlakke van EI	10 <i>Hoë</i> en vier <i>redelik hoë</i> vlakke van EI	14 <i>Hoë</i> vlakke van EI	11 <i>Hoë</i> en drie <i>redelik hoë</i> vlakke van EI
PERSONLIKE EI LAAGTEPUNTE:	*Bewus van, begrip vir, empatiese hantering van ander se emosies, sosiale verantwoordelikheid, oplos van interpersoonlike probleme, kennis oor, begrip vir en die ondersteuning van ander ten opsigte van hulle gestremdhede	*Mededeelsaamheid, selfvertroue in sosiale groepe, interpersoonlike verhoudinge met vriende, oplos van interpersoonlike probleme	SUBKOMPONENTE VAN EI WAT VERBETER HET:	
SUBKOMPONENTE VAN EI WAT VERSWAK HET: Geen			Bewus van, begrip vir en die empatiese hantering van ander se emosies, verantwoordelikheid, oplos van interpersoonlike probleme, kennis oor, begrip vir en die ondersteuning van ander ten opsigte van hulle gestremdhede	Beter interpersoonlike verhoudinge met vriende
INTRAPERSOONLIKE VERMOËNS EN EMOSIONELE SELFBEWUSSYN	9 <i>Hoë</i> , ses <i>redelik hoë</i> en 1 <i>redelik lae</i> vlak van EI	9 <i>Hoë</i> , ses <i>redelik hoë</i> en een <i>redelik lae</i> vlak van EI	14 <i>Hoë</i> en twee <i>redelik hoë</i> vlakke van EI	10 <i>Hoë</i> en 6 <i>redelik hoë</i> vlakke van EI
PERSONLIKE EI LAAGTEPUNTE:	*Selfverwesenliking	*Emosionele kommunikasie	SUBKOMPONENTE VAN EI WAT VERBETER HET:	
SUBKOMPONENTE VAN EI WAT VERSWAK HET: Selfgelding met selfbeheersing (klasonderwyseres met ander opvoeders)		Selfvertroue, selfgating, emosionele onafhanklikheid, selfontwikkeling, selfverwesenliking, kennis oor en aanvaarding van eie gestremdhede	Emosionele kommunikasie, selfontwikkeling	

• LD 9 se EI was vanuit die klasonderwyseres en ander opvoeders se opinie reeds voor sy deelname aan die EOP meestal *redelik hoog* en *hoog*. Die navorser het die moontlikheid ondersoek of deelname aan die EOP tot die verbetering van LD 9 se persoonlike laagtepunte en ander subkomponente van EI kan bydra. LD 9 se persoonlike laagtepunte (*) is in hierdie tabel aangedui.

• Twee komponente van EI wat by LD 9 volgens die nátoetsresultate vanuit die klasonderwyseres met ander opvoeders en die ouer se perspektief **dieselfde** gebly het met *hoë* en *redelik hoë* tellings, is **selfmotiveringsaspekte en algemene gemoedstoestand** en die **bestuur en beheer van spanningsdruk**.

• Spesifieke komponente/subkomponente van EI waar LD 9 volgens die nátoetsresultate **verbeter** het ná sy deelname aan die EOP (sleutel: 'n dubbelstreep dui aan dat dit beide die klasonderwyseres [met ander betrokke opvoeders] én LD 9 se ouer se opinie is; 'n enkelstreep dui aan dat dit óf die klasonderwyseres met ander opvoeders, óf die ouer se opinie is), is soos volg:

- ✓ **Aanpassingsvermoë en die bestuur van verandering:** Buijsaamheid, hantering en verwerking van emosie-belaaide inligting, veerkragtigheid, probleemoplossing
- ✓ **Interpersoonlike verhoudinge en sosiale bewussyn:** Bewus van, begrip vir en die empatiese hantering van ander se emosies, verantwoordelikheid, oplos van interpersoonlike probleme, kennis oor, begrip vir en die ondersteuning van ander ten opsigte van hulle gestremdhede, beter interpersoonlike verhoudinge met vriende. Hierdie verbetering ten opsigte van LD 9 se interpersoonlike verhoudinge en sosiale bewussyn word in Tabel 5.63 deur die item-analise ondersteun.
- ✓ **Intrapersoonlike vermoëns en emosionele selfbewussyn:** Selfvertroue, selfgating, emosionele onafhanklikheid, emosionele kommunikasie, selfontwikkeling, selfverwesenliking, kennis oor en aanvaarding van eie gestremdhede

Gevolgtrekking: Soos bo uiteengesit, dui die gestruktureerde vraelys se nátoetsresultate aan dat drie komponente en 20 subkomponente van LD 9 se EI verbeter het; twee komponente van EI het dieselfde gebly; drie subkomponente van EI het verswak. Die navorser kom tot die gevolgtrekking dat dit tot LD 9 se voordeel was dat hy aan die EOP deelgeneem het, want sy EI het verbeter, maar dit is moontlik dat LD 9 probleme met woedebeheer asook konflikhantering/-oplossing mag ervaar.

Tabel 5.61: Gestruktureerde vraelys: LD 9

5.13.3 Metafoor-onderhoud: LD 9 (Addendum 10)

Die metafoor-onderhoud is reeds in afdeling 5.4.2 bespreek. In Tabel 5.62 verskaf die navorser inligting oor LD 9 se EI wat sy uit die voor- en nátoets- metafoor-onderhoud verkry het.

LD 9: METAFOOR-ONDERHOUD (VOOR- EN NÁTOETS)

Metafoor-onderhoud: voortoets

Op die navorser se navraag tydens die voortoets-metafoor-onderhoud gebruik LD 9 'n hond as metafoor. Hy verduidelik dat hy die hond kies, want 'n hond is vriendelik en baie liefdevol en 'n mens se beste vriend. Die hond beskerm ook die huis en laat 'n mens veilig voel.

Metafoor-onderhoud: nátoets

Tydens die nátoets- metafoor-onderhoud kies LD 9 weer 'n hond as metafoor. Hy motiveer sy eerste keuse vir die hond in die volgende woorde: "Dis iets wat 'n hond doen." Op die navorser se verdere navraag, verduidelik hy dat die hond kan hardloop: partykeer vinnig en partykeer stadig. Die hond blaf as hy goeters hoor of sien. Dan gaan kyk die hond wat dit is, want die hond wil die mense in die huis beskerm.

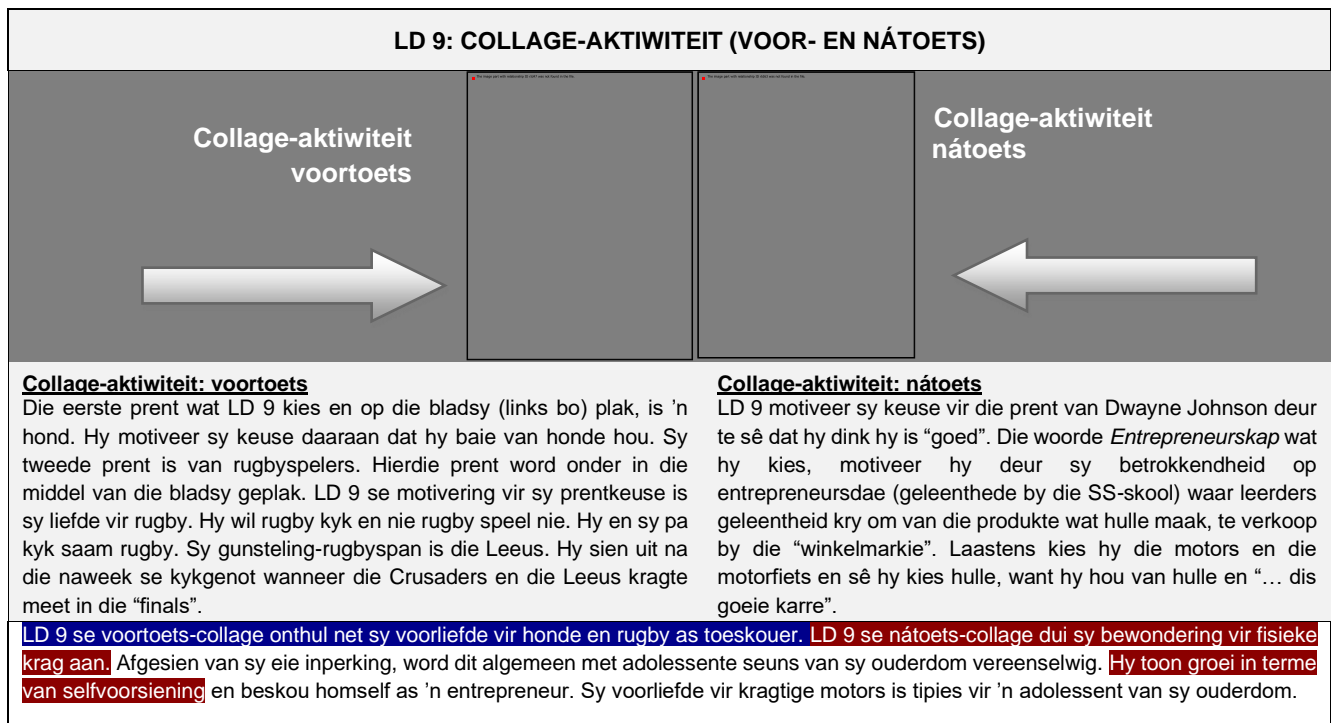
Integrasie van LD 9 se voor- en nátoets- metafoor-onderhoud:

Temas wat na vore kom in beide LD 9 se voor- en nátoets- metafoor-onderhoud, is sy liefde vir honde en sy behoefte aan beskerming. LD 9 se voortoets-metafoor dui aan dat vriendskap, liefde, lojaliteit en beskerming teen bedreiging vir hom belangrik is. LD 9 se nátoets-metafoor dui aan dat hy 'n behoefte het aan meer mobiliteit.

Tabel 5.62: LD 9: Metafoor-onderhoud (voor- en nátoets)

5.13.4 Collage-aktiwiteit: LD 9 (Addendum 11)

Die collage-aktiwiteit is reeds in afdeling 5.4.3 bespreek. In Figuur 5.18 verskaf die navorser inligting oor LD 9 se EI wat sy uit die collage-prent (voor- en nátoets) verkry het.



Figuur 5.18: LD 9: Collage-aktiwiteit (voor- en nátoets)

5.13.5 Bar-On EO:YV: LD 9

5.13.5.1 Item-analise

Item-analise is reeds in afdeling 5.4.4.1 bespreek. LD 9 se item-analise word in Tabel 5.63 uiteengesit.

BAR-ON EQ-i:YV-VRAELYS: ITEM-ANALISE (LD 9)		
INTRA- EN INTERPERSOONLIKE SKAAL, STRESBESTUUR-, AANPASBAARHEID- EN ALGEMENE GEMOED-SKAAL		
KOMPONENTE EN SUBKOMPONENTE VAN EI	VOOR- EN NÁTOETSTELLINGS	ITEM-ANALISE VAN SKAALTELLINGS: BAR-ON EN PARKER (Bar-On & Parker 2000:18,19)
A INTRAPERSONLIKE SKAAL	VOORTOETS: 98 (Gemiddeld) NÁTOETS: 98 (Gemiddeld)	LD 9 se intrapersoonlike skaaltelling het 'n <i>gemiddelde</i> telling van 98 tydens beide die voor- en nátoets. Die intrapersoonlike skaal gee aan die navorser 'n aanduiding of LD 9 sy eie emosies verstaan en sy behoeftes kan uitdruk. Volgens LD 9 se item-analise bly sy begrip vir sy eie emosies voldoende (<i>gemiddeld</i>), maar onveranderd.
B INTERPERSOONLIKE SKAAL	VOORTOETS: 103 (Gemiddeld) NÁTOETS: 122 (Baie hoog)	LD 9 se interpersoonlike skaaltelling was tydens die voortoets 103 (<i>gemiddeld</i>), en verbeter na 'n <i>baie hoë</i> telling van 122 in die nátoets. Dit gee aan die navorser 'n aanduiding dat LD 9 na sy deelname aan die EOP moontlik meer bewus is van ander se emosies en hulle emosies waarskynlik beter verstaan. Volgens LD 9 se item-analise het hy ook meer empatie met ander se emosies. Sy interpersoonlike verhouding is waarskynlik beter en dis moontlik dat hy nou meer respek vir ander het.
C STRESBESTUUR-SKAAL	VOORTOETS: 119 (Hoog) NÁTOETS: 117 (Hoog)	LD 9 se voor- en nátoets-skaaltellings is onderskeidelik 119 in die voortoets en 117 in die nátoets. Beide tellings is <i>hoog</i> en die verskil is nie beduidend nie. Die stresbestuur-skaal gee aan die navorser 'n aanduiding dat LD 9 moontlik woedebeheer as 'n moontlike uitdaging mag ervaar. Hierdie moontlikheid word deur die nátoets- gestruktureerde vraelys (Tabel 5.61) ondersteun.
D AANPASBAARHEID-SKAAL	VOORTOETS: 102 (Gemiddeld) NÁTOETS: 114 (Hoog)	LD 9 se aanpasbaarheid-skaaltelling het van die voor- na die nátoets verbeter van 'n <i>gemiddelde</i> telling van 102 na 'n <i>hoë</i> telling van 114. Dit gee aan die navorser 'n aanduiding van LD 9 se vermoë om buigzaam en realisties te wees, probleme op te los en verandering effektief te bestuur. In Item-analise dui verbetering aan in LD 9 se probleemoplossingsvaardighede. Dié verbetering word deur die gestruktureerde nátoets-vraelys (vanuit die klasonderwyseres en ander opvoeders se perspektief) ondersteun.
E ALGEMENE GEMOED-SKAAL	VOORTOETS: 113 (Hoog) NÁTOETS: 126 (Baie hoog)	LD 9 se algemene gemoed-skaaltelling was in die voortoets <i>hoog</i> , en verbeter na sy deelname aan die EOP na 'n <i>baie hoë</i> skaaltelling. Die algemene gemoed-skaal dui op 'n individu se gemoedstoestand. Leerder-deelnemers met <i>hoë</i> skaaltellings ten opsigte van die algemene gemoed-skaal is volgens Bar-On en Parker (2000:18,19) gewoonlik individue met 'n positiewe ingesteldheid teenoor die lewe, optimisties (eerder as pessimisties), en dit is gewoonlik vir ander mense lekker om tyd saam met hulle te spandeer.

Integrasie van LD 9 se EQ-i:YV item-analise (voor- en nátoetsresultate):

'n Bar-On EQ-i:YV item-analise van LD 9 se EI-skaaltellings dui aan dat blootstelling aan die EOP vir LD 9 verbetering teweeg gebring het ten opsigte van die volgende skale:

- Die interpersoonlike skaaltelling verbeter van 103 (*gemiddeld*) na 122 (*baie hoog*).
- Die algemene gemoed-skaaltellings verbeter van die voor- na die nátoets (van 113 [*hoog*] na 126 [*baie hoog*]).
- Die aanpasbaarheid-skaaltellings verbeter van die voor- na die nátoets van 'n *gemiddelde* telling van 102 na 'n *hoë* telling van 114.

'n Bar-On EQ-i:YV item-analise van LD 9 se EI-skaaltellings dui aan dat die volgende skaaltellings dieselfde (*gemiddeld*, *hoog*, *baie hoog*) gebly het:

- Die intrapersoonlike skaaltelling bly tydens beide die voor- en nátoets 98 (*gemiddeld*).
- Die stresbestuur-skaaltelling verander tydens die voor- en nátoets nie-beduidend van 119 na 117 (beide is *hoë tellings*), maar moontlike probleme met woedebeheer word uitgelig. Hierdie moontlikheid van probleme met woedebeheer word vanuit die klasonderwyseres en ander opvoeders se perspektief in die nátoets- gestruktureerde vraelys (Tabel 5.61) ondersteun.

LD 9 se Bar-On EQ-i:YV-skaaltellings was tydens die voortoets reeds *gemiddeld* (intrapersoonlike skaal, interpersoonlike skaal, aanpasbaarheid-skaal), *hoog* (algemene gemoed-skaal, stresbestuur-skaal). Soos bo aangedui, het drie skaaltellings (interpersoonlike skaal, algemene gemoed-skaal, aanpasbaarheid-skaal) verbeter na LD 9 se deelname aan die EOP. Twee skaaltellings het dieselfde (*hoog* en *baie hoog*) gebly tydens die nátoets. Dit lei die navorser tot die gevolgtrekking dat LD 9 baat gevind het by sy deelname aan die EOP. Sy EI het verbeter.

Tabel 5.63: Bar-On EQ-i:YV-vraelys: Item-analise (LD 9)

5.13.5.2 Standaardtellings, totale EI en positiewe indruk-skaal

In Tabel 5.64 word LD 9 se voor- en nátoets- Bar-On EQ-i:YV standaardtellings in bepaalde kleure weergegee saam met sy totale EI en positiewe indruk-skaaltellings. Die navorser integreer voor- en natoetsresultate en maak gevolgtrekkings daaromtrent. Meer detail oor standaardtellings, totale EI en die positiewe indruk-skaal is reeds vroeër in hierdie hoofstuk verskaf (vgl. 5.4.4.2; 5.4.4.3; 5.4.4.4).

BAR-ON EQ-i:YV: STANDAARDTELLINGS, TOTALE EI EN POSITIEWE INDRUK-SKAAL (LD 9)					
VOORTOETS			NÁTOETS		
SKAAL	ROUPUNT	STANDAARDTELLING	SKAAL	ROUPUNT	STANDAARDTELLING
Intrapersoonlike skaal	14	98 (gemiddeld)	Intrapersoonlike skaal	14	98 (gemiddeld)
Interpersoonlike skaal	40	103 (gemiddeld)	Interpersoonlike skaal	46	122 (baie hoog)
Stresbestuur-skaal	43	119 (hoog)	Stresbestuur-skaal	42	117 (hoog)
Aanpasbaarheid-skaal	30	102 (gemiddeld)	Aanpasbaarheid-skaal	34	114 (hoog)
Algemene gemoed-skaal	51	113 (hoog)	Algemene gemoed-skaal	56	126 (baie hoog)
Totale EI	61	109 (gemiddeld)	Totale EI	65	117 (hoog)
Positiewe indruk-skaal	18	118 (hoog)	Positiewe indruk-skaal	21	130 (merkbaar hoog)

* BAR-ON EN PARKER SE RIGLYNE VIR DIE INTERPRETASIE VAN STANDAARDTELLINGS (Tabel 5.4)

130+: Merkbaar hoog 120–129: Baie hoog 110–119: Hoog	90–109: Gemiddeld	80–89: Laag 70–79: Baie laag Onder 70: Merkbaar laag
--	-------------------	--

STANDAARDTELLINGS: (Integrasie van LD 9 se voor- en nátoets-standaardtellings):

- Standaardtellings wat **verbeter** het: algemene gemoed-skaal, aanpasbaarheid-skaal en interpersoonlike skaal.
- Standaardtellings wat **dieselfde gebly** het: stresbestuur-skaal ('n nie-beduidende verandering van **119** na **117**), en intrapersoonlike skaal.
- Standaardtellings wat **verswak** het: geen.

Gevolgtrekking:
LD 9 het volgens bogenoemde standaardtellings 'n *gemiddelde* totale EI van **109** gehad het voor sy deelname aan die EOP. LD 9 se totale EI verbeter na 'n *hoë* totale EI telling van **117** na sy deelname aan die EOP.

POSITIEWE INDRUK-SKAAL: (Integrasie van LD 9 se voor- en nátoets- positiewe indruk-skaaltellings):
LD 9 se positiewe indruk-skaaltelling van **118** in die voortoets is *hoog* en sy positiewe indruk-skaaltelling van **130** in die nátoets is *merkbaar hoog*, ten spyte daarvan dat die navorser soos in afdeling 5.4.4 verduidelik is, voor beide die voor- en nátoets die nodige inligting volgens Bar-On en Parker (2000:5,6,17) se instruksies aan LD 9 deurgegee het om verdagte hoë response te probeer voorkom. Die navorser hou die moontlikheid van geveinsd goed in gedagte tydens die interpretasie van LD 9 se nátoetsresultate.

Tabel 5.64: Bar-On EQ-i:YV: Standaardtellings, totale EI en positiewe indruk-skaal (LD 9)

5.13.5.3 Empiriese persentiepunt, geldigheid, betroubaarheid en teenstrydigheidsindeks

LD 9 se voor- en nátoets- empiriese persentiepunt is in Tabel 5.65 saam met sy teenstrydigheidsindeks en inligting oor die geldigheid en betroubaarheid van sy toetsresultate getabuleer. Die navorser het reeds vroeër in hierdie hoofstuk (vgl. 5.4.4.5; 5.4.4.6) inligting oor die empiriese persentiepunt en die teenstrydigheidsindeks verskaf. LD 9 se teenstrydigheidsindeks-tellings was tydens die voortoets 7 en tydens die nátoets 6. Dit dui nie op die moontlikheid van teenstrydigheide in sy voor- of nátoets-response nie. Die geldigheid en betroubaarheid van LD 9 se Bar-On EQ-i:YV-toetsresultate word in Tabel 5.65 vervolgens beoordeel (Bar-On & Parker 2000:6,18,19; vgl. 5.4.4).

LD 9: EMPIRIESE PERSENTIEPUNT, GELDIGHEID, BETROUBAARHEID EN TEENSTRYDIGHEIDSINDEKS		
	TOTALE EI: VOORTOETS ROUPUNT: 61	TOTALE EI: NÁTOETS ROUPUNT: 65
EMPIRIESE PERSENTIEPUNT	Die gepaardgaande persentiel is 77.60, wat beteken dat LD 9 se EI hoër is as, of gelyk is aan 77.60% van ander seuns in hierdie ouderdomsgroep wat in die normatiewe steekproef was.	Die gepaardgaande persentiel is 89.46, wat beteken dat LD 9 se EI hoër is as of gelyk is aan 89.46% van ander seuns in hierdie ouderdomsgroep wat in die normatiewe steekproef was.

<u>Gevolgtrekking en integrasie van LD 9 se voor- en nátoets- empiriese persentiepunt:</u> Die verskil tussen LD 9 se voor- en nátoets- persentiepunt (van 77.60% na 89.46%) ten opsigte van sy totale EI dui op 'n verbetering in sy EI na sy deelname aan die EOP.	
GELDIGHEID EN BETROUBAARHEID	Ter wille van geldige en betroubare toetsresultate het die navorser Bar-On en Parker (2000:2,5-9,17-19) se riglyne (soos uiteengesit by 5.4.4) gevolg en vir LD 9 tydens beide die voor- en nátoets by die toetslokaal verwelkom. LD 9 dink eers na voordat hy op die Bar-On EQ-i:YV-stellings reageer. Hy lyk effens gespanne tydens beide die voor- en nátoets, maar hy gee, ten spyte daarvan, duidelike antwoorde. Tydsduur van LD 9 se voortoets: 28 minute Tydsduur van LD 9 se nátoets: 25 minute
TEEN-STRYDIGHEIDSINDEKS	VOORTOETS TEENSTRYDIGHEIDSINDEKS-ROUTELLING: 7 <u>Gevolgtrekking:</u> LD 9 se teenstrydigheidsin-deks-routelling van 7 in die voor- en 6 in die nátoets dui, volgens Bar-On en Parker (vgl. 5.4.4.6), nie op teenstrydighe in sy voor- of nátoets-response nie.
	NÁTOETS TEENSTRYDIGHEIDSINDEKS-ROUTELLING: 6

Tabel 5.65: LD 9: Empiriese persentiepunt, geldigheid, betroubaarheid en die teenstrydigheidsin-deks

5.13.6 Integrasie van LD 9 se data-resultate

In Tabel 5.66 integreer die navorser die resultate van LD 9 se kwalitatief en kwantitatief gegenereerde data om vas te stel of data-instrumente mekaar ondersteun (of nie) ten opsigte van verbetering in LD 9 se komponente van EI volgens Bar-On (vgl. 2.3.3).

INTEGRASIE VAN LD 9 SE DATA-RESULTATE: KOMPONENTE VAN EI					
KOMPONENTE VAN EI WAT VERBETER HET NÁ LD 9 SE DEELNAME AAN DIE EOP (✓)					
BAR-ON SE KOMPONENTE VAN EI (Figuur 2.2)	ALGEMENE GEMOEDS-TOESTAND	AANPASSINGS-VERMOË	BESTUUR EN BEHEER VAN SPANNINGSDRUK	INTER-PERSONLIKE INTELLIGENSIE	INTRA-PERSONLIKE INTELLIGENSIE
DIE GESTRUKTUREERDE VRAELYS (vgl. 5.13.2; Tabel 5.61)		✓		✓	✓
METAFOOR-ONDERHOUD (Addendum 10; Tabel 5.62; vgl. 5.13.3)					
COLLAGE-AKTIWITEIT (Addendum 11; Figuur 5.18; vgl. 5.13.4)					
BAR-ON EQ-i:YV (Tabel 5.63 - 5.65; vgl. 5.13.5)	✓	✓		✓	

Die gebruik van verskillende data-insamelingsinstrumente het toegelaat dat LD 9 se toetsresultate bevestig kon word ten opsigte van verbetering in sy EI (vgl. 5.4). Die nátoetsresultate van die gestruktureerde vraelys dui aan dat drie komponente van LD 9 se EI verbeter het na sy deelname aan die EOP. Die Bar-On EQ-i:YV-vraelys se nátoetsresultate ondersteun die verbetering in LD 9 se komponente van EI ten opsigte van aanpassingsvermoë en interpersoonlike intelligensie. Die Bar-On EQ-i:YV-vraelys dui ook verbetering aan ten opsigte van LD 9 se algemene gemoedstoestand.

Tabel 5.66: Integrasie van LD 9 se data-resultate: komponente van EI

Tabel 5.67 bied meer gedetailleerde inligting oor die komponente en subkomponente van EI wat by LD 9 verbeter het na sy deelname aan die EOP. Die navorser integreer vervolgens die resultate van beide kwalitatief en kwantitatief gegenereerde data om vas te stel of data-instrumente mekaar ondersteun (of nie) ten opsigte van verbetering in LD 9 se subkomponente van EI volgens Bar-On (2.3.3).

DATA-INSAMELINGS-INSTRUMENTE	INTEGRASIE VAN LD 9 SE DATA-RESULTATE: KOMPONENTE EN SUBKOMPONENTE VAN EI				
	KOMPONENTE EN SUBKOMPONENTE VAN EI WAT VERBETER HET NÁ LD 9 SE DEELNAME AAN DIE EOP				
	ALGEMENE GEMOEDS-TOESTAND	AANPASSINGS-VERMOË	BESTUUR EN BEHEER VAN SPANNINGSDRUK	INTERPERSOONLIKE INTELLIGENSIE	INTRAPERSOONLIKE INTELLIGENSIE
A GESTRUKTUREEDE VRAELYS (vgl. 5.13.2; Tabel 5.61) PERSEPSIES VAN OUER, KLASONDERWYSERES EN ANDER BETROKKE OPVOEDERS		✓		✓	✓
	Alhoewel LD 9 se EI vanuit die klasonderwyseres en ander opvoeders se opinie reeds voor sy deelname aan die EOP meestal <i>redelik hoog</i> en <i>hoog</i> was, was spesifieke subkomponente van EI as <i>persoonlike laagtepunte</i> geïdentifiseer. Na sy deelname aan die EOP, toon LD 9 verbetering in drie komponente van EI (soos bo aangedui) en in 20 subkomponente van EI (onder in hierdie tabel uiteengesit). Die drie subkomponente van EI wat by LD 9 volgens die nátoetsresultate van die gestruktureerde vraelys verswak het (woedebeheer, konflikthantering-/oplossing asook selfgelding met selfbeheersing), verander nie die navorser se uiteindelijke gevolgtrekking nie: LD 9 het baatgevind by sy deelname aan die EOP en sy EI het verbeter.				
B METAFOOR-ONDERHOUD (Addendum 10; Tabel 5.62; vgl. 5.13.3) LEERDER-PROEKSIES					
	Temas wat na vore kom in beide LD 9 se voor- en nátoets- metafoor-onderhoud, is <i>sy liefde vir honde</i> en <i>sy behoefte aan beskerming</i> . LD 9 se voortoets-metafoor dui aan dat vriendskap, liefde, lojaliteit en beskerming teen bedreiging vir hom belangrik is. LD 9 se nátoets-metafoor dui aan dat hy 'n behoefte het aan meer mobiliteit. Soos reeds genoem, herhaal sy behoefte aan beskerming.				
C COLLAGE-AKTIVITEIT (Addendum 11; Figuur 5.18; vgl. 5.13.4) LEERDER-PROEKSIES					
	LD 9 se voortoets-collage onthul sy voorliefde vir honde en rugby as toeskouer. LD 9 se nátoets-collage dui sy bewondering vir fisieke krag aan. Afgesien van sy eie inperking, word dit algemeen met adolessente seuns van sy ouderdom vereenselwig. Hy toon groei in terme van selfvoorsiening en beskou homself as 'n entrepreneur. Sy voorliefde vir kragtige motors is tipies vir 'n adolessent van sy ouderdom. Verbetering in die subkomponente van EI ten opsigte van LD se selfvoorsiening word onder in hierdie tabel as "C" aangedui.				
D BAR-ON EQ-i:YV (Tabel 5.63 - 5.65; vgl. 5.13.5) SELFEVALUERINGS-VRAELYS	✓	✓		✓	
	LD 9 se totale EI verbeter van 'n standaardtelling van 109 (gemiddeld) in die voortoets na 'n standaardtelling van 117 (baie hoog) in die nátoets. Soos reeds in Tabel 5.4 verduidelik is, dui 'n <i>baie hoë</i> standaardtelling op 'n goed ontwikkelde emosionele en sosiale kapasiteit. Hierdie <i>baie hoë</i> standaardtelling word ondersteun deur die verbetering in LD 9 se empiriese persentiepunt van die voortoets (77.60%) na die nátoets (89.46%). 'n Bar-On EQ-i:YV item-analise van LD 9 se EI-skaal- en standaardtellings dui aan dat blootstelling aan die EOP vir LD 9 verbetering teweeg gebring het ten opsigte van die <i>interpersoonlike</i> , die <i>algemene gemoed</i> en die <i>aanpasbaarheid-skaal</i> . LD 9 se teenstrydigheidsindeks-routelling van 7 in die voor- en 6 in die nátoets dui, volgens Bar-On en Parker (vgl. 5.4.4.6), nie op teenstrydigheid in LD 9 se voor- of nátoets-response nie. LD 9 se positiewe indruk-skaaltelling van 118 in die voortoets is <i>hoog</i> en sy positiewe indruk-skaaltelling van 130 in die nátoets is <i>merkbaar hoog</i> . Die navorser hou die <i>merkbaar hoë</i> nátoetsstelling in gedagte tydens die analise en integrasie van LD 9 se data. Die Bar-On EQ-i:YV nátoetsresultate dui aan dat LD 9 baat gevind het by sy deelname aan die EOP. Sy EI het verbeter.				
SUBKOMPONENTE VAN LD 9 SE EI WAT VERBETER HET VAN DIE VOOR- NA DIE NÁTOETS MET DIE GEAARDGAANDE DATA-INSAMELINGSINSTRUMENT(E) (A/B/C/D) WAT DIE VERBETERING RUGSTEUN					
Selftevredenheid (D) Positieweit/ optimisme (D) Selfvoorsiening (C)	Buigsaamheid (A) Hantering en verwerking van emosie-belaaiende inligting (A) Veerkragtigheid (A) Probleemoplossing (A,D) Volharding (D)		Bewus van ander se emosies (A,D) Begrip vir ander se emosies (A,D) Die empatiese hantering van ander se emosies (A,D) Respek vir ander (D) Verantwoordelikheid (A) Oplos van interpersoonlike probleme (A) Kennis oor ander se gestremdhede (A) Begrip vir ander se gestremdhede (A) Ondersteuning van ander ten opsigte van hulle gestremdhede (A) Interpersoonlike verhoudings (A,D)		Selfvertroue (A) Selfagting (A) Emosionele onafhanklikheid (A) Emosionele kommunikasie (A) Selfontwikkeling (A) Selfverwesenliking (A) Kennis oor en aanvaarding van eie gestremdhede (A)
Die gebruik van verskillende data-insamelingsinstrumente het toegelaat dat LD 9 se toetsresultate bevestig of weerlê kon word ten opsigte van verbetering in sy EI (of nie). Die gestruktureerde vraelys se nátoetsresultate dui aan dat drie komponente (aanpassingsvermoë en die bestuur van verandering, interpersoonlike verhoudings en sosiale bewussyn, asook intrapersoonlike vermoëns en emosionele selfbewussyn) en meer as 20 subkomponente (reeds bo aangedui) van LD 9 se EI verbeter het na sy deelname aan die EOP. LD 9 se nátoets- Bar-On EQ-i:YV item-analise ondersteun die gestruktureerde vraelys se nátoetsresultate ten opsigte van die verbetering in LD 9 se interpersoonlike verhoudings en aanpasbaarheid-skaal. Die nátoets-collage toon groei in terme van selfvoorsiening: hy beskou homself as 'n entrepreneur. Die Bar-On EQ-i:YV-vraelys dui aan dat die komponent algemene gemoedstoestand ook verbeter het. Gelyklopende subkomponente wat verbeter het, is reeds bo aangedui. Die navorser kom tot die gevolgtrekking dat dit, volgens die nátoetsresultate van die verskillende data-insamelingsinstrumente, tot LD 9 se voordeel was dat hy aan die EOP deelgeneem het. Sy EI het verbeter.					

Tabel 5.67: Integrasie van LD 9 se data-resultate: komponente en subkomponente van EI

5.14 INTEGRASIE VAN LEERDER-DEELNEMERS SE DATA-RESULTATE

Met die oog daarop om 'n antwoord op die navorsingsvraag (vgl. 1.4.1) te vind, integreer die navorser in Tabel 5.68 die kwalitatief en kwantitatief gegenereerde data-resultate van al die leerder-deelnemers en ondersoek sy of die leerder-deelnemers se data-resultate mekaar ondersteun (of nie) ten opsigte van die

fenomeen wat ondersoek is. Die navorser sal vervolgens haar navorsingsbevindinge aan die leser bekendmaak deur die navorsingsvraag: “Wat is die effek van ’n emosionele ondersteuningsprogram op die emosionele intelligensie van adolessente leerders met spesiale onderwysbehoefte?” te beantwoord. Tabel 5.68 bevat ’n samevatting van die kristallisering (of onderskeie komponente) van EI na die toepassing van verskeie data-insamelingsinstrumente. Die navorser beoordeel na aanleiding van elke samevatting of die leerder-deelnemer se EI verbetering getoon het. ’n Verbetering dui egter nie aan dat daar nie nog groei-areas is nie – dit dui bloot op verbetering in ’n mindere of meerdere mate.

INTEGRASIE VAN LEERDER-DEELNEMERS SE DATA-RESULTATE		VERBETER	VERSWAK	DIESELFDE GEBLY
HET DIE ADOLESSENTE LEERDER-DEELNEMERS MET SPESIALE ONDERWYSBEHOEFTES SE EI (NA HULLE DEELNAME AAN DIE EOP) VERBETER, VERSWAK OF DIESELFDE GEBLY?				
LD 1	Die vergelyking van LD 1 se voor- en nátoetsresultate lei die navorser tot die gevolgtrekking dat LD 1 tot 'n sekere mate gebaat het by sy deelname aan die EOP en dat, alhoewel dié verbetering nie noodwendig beduidend was nie, hy beter interpersoonlike verhoudinge handhaaf en dat sy selfbeheersing waarskynlik verbeter het. Alhoewel die natoets Bar-On EQ-i:YV as gevolg van sy emosionaliteit nie as 'n bruikbare meetinstrument van sy EI na afloop van die EOP beskou kan word nie, en die collage-aktiwiteite (beide voor- en nátoets) bloot as medium vir die deelnemer gedien het om sy wye kennis oor sy tydverdryf te deel, volstaan die navorser met die volgende afleiding: Die navorser merk 'n verbetering in LD 1 se EI op grond van die nátoets-metafoor, die leerder se aktiwiteit (Figuur 5.2) en die anonieme verslag (Figuur 5.3).	✓		
LD 2	Die navorser is van mening dat die verskillende data-insamelingsinstrumente mekaar nie genoegsaam ondersteun ten opsigte van verandering in LD 2 se EI om empiries daarvoor verslag te lewer nie. Die metafoor en collage dui geen betekenisvolle verskil ten opsigte van LD 2 se EI van die voor- na die nátoets aan nie. Ten spyte van die voorsorg wat die navorser getref het ten opsigte van die Bar-On EQ-i:YV om geldige en betroubare resultate te verkry, dui die teenstrydigheidsindeks teenstrydighede aan wat kan beteken dat LD 2 se toetsresultate nie geldig en betroubaar is, óf noodwendig as 'n ware weergawe van haar emosionele en sosiale funksionering beskou kan word nie. Daar was geen verskil tussen LD 2 se voor- en nátoets- persentiepunt en voor- en nátoets- totale EI nie, en dit mag daarop dui dat LD 2 nie noodwendig gebaat gevind het by haar deelname aan die EOP nie.			✓
LD 3	As gevolg van LD 3 se onttrekking aan die empiriese studie toe hy die SS-skool verlaat (soos reeds by 5.7 verduidelik is), sal LD 3 se toetsresultate nie tydens integrasie gebruik word nie. Die beperkte toetse wat gedoen is, plaas 'n beperking op die navorsingstudie, aangesien die navorser nie LD 3 se resultate met ander nátoetse kan bevestig of weerlê nie. Tog toon LD 3 se nátoets-metafoor dat hy homself nou as kragtiger beskou en dat voorkoms belangrik is. Die collage na die afloop van EOP toon dat sy wêreld verbreed het en heelwat meer fasette bevat. Hy het 'n toekomspektief (Figuur 5.7). Die metafoor-nátoets ondersteun die gestruktureerde vraelys-nátoets ten opsigte van verbetering in LD 3 se algemene gemoedstoestand. Beide die metafoor en collage ondersteun die gestruktureerde vraelys ten opsigte van die verbetering in LD 3 se intrapersoonlike intelligensie na sy deelname aan die EOP. Die navorser kom tot die gevolgtrekking dat LD 3 volgens die nátoetsresultate van die gestruktureerde vraelys, metafoor en collage gebaat het by sy deelname aan die EOP. Sy toetsresultate is egter nie tydens integrasie gebruik nie, aangesien die navorser sodanige empiriese verslag nie as betroubaar beskou nie.	NVT	NVT	NVT
LD 4	Alhoewel LD 4 se Bar-On EQ-i:YV positiewe indruk-skaal <i>merkbaar laag</i> was tydens beide die voor- en nátoets, was daar geen teenstrydighede in haar response nie. Die nátoetsresultate van die Bar-On EQ-i:YV en die gestruktureerde vraelys ondersteun mekaar ten opsigte van die verbetering van vyf komponente van LD 4 se EI na haar deelname aan die EOP. Die gestruktureerde vraelys se nátoetsresultate word ook deur die anonieme verslag (Figuur 5.5) ondersteun ten opsigte van LD 4 se emosionele kommunikasievaardighede en motivering. Die nátoets-metafoor ondersteun beide die Bar-On EQ-i:YV en die gestruktureerde vraelys ten opsigte van verbetering in LD 4 se algemene gemoedstoestand. Komponente van LD 4 se EI wat verbeter het van die voor- na die nátoets (Tabel 5.31) word ondersteun deur 'n gelyklopende verbetering in meer as 30 subkomponente van EI (Tabel 5.32). Die navorser kom tot die gevolgtrekking dat LD 4 baie by haar deelname aan die EOP gebaat het. Haar EI het verbeter.	✓		

LD 5	<p>Ten spyte van LD 5 se aanvanklike <i>redelik hoë</i> tot <i>hoë</i> gestruktureerde vraelys- voortoetsresultate, dui die gestruktureerde vraelys se nátoetsresultate aan dat spesifieke komponente en subkomponente van EI by LD 5 verbeter het na haar deelname aan die EOP (Tabel 5.33). Die ouer, klasonderwyseres en ander opvoeders se nátoetsresultate dui verbetering aan ten opsigte van vyf komponente en 'n aantal subkomponente van EI. Die resultate word deur die anonieme verslag (Figuur 5.11) en die EQ-i:YV-toetsresultate in Tabel 5.35 - 5.37 ondersteun. Daar was geen teenstrydighede in LD 5 se Bar-On EQ-i:YV voor- en nátoets-response nie, maar LD 5 se Bar-On EQ-i:YV positiewe indruk-skaal was merkbaar hoog. Ten spyte daarvan is daar genoegsame bevestiging van LD 5 se nátoetsresultate deur verskillende data-insamelingsinstrumente vir die navorser om tot die <u>gevolgtrekking</u> te kom dat dit tot LD 5 se voordeel was dat sy aan die EOP deelgeneem het. Haar EI het verbeter.</p>	✓		
LD 6	<p>Die verbetering in LD 6 se EI word deur die nátoetsresultate van verskeie data-insamelingsinstrumente bevestig. Die gestruktureerde vraelys se nátoetsresultate dui aan dat vyf komponente en heelwat subkomponente van EI by LD 6 verbeter het na sy deelname aan die EOP. Die anonieme verslag (Figuur 5.13) ondersteun die verbetering in LD 6 se selfmotivering en sy strewe na selfontwikkeling. Die navorser vereenselwig die grootte van die luiperd in die nátoets-metafoor met LD 6 se groei tydens sy deelname aan die EOP. Die Bar-On EQ-i:YV ondersteun die verbetering van drie komponente van EI by LD 6. Beide die nátoets-metafoor en collage ondersteun die groei in LD 6 se EI, wat die navorser met sy deelname aan die EOP in verband bring. Die navorser se gevolgtrekking dat deelname aan die EOP tot LD 6 se voordeel was, word deur die verbetering in LD 6 se Bar-On EQ-i:YV nátoets- totale EI-telling (Tabel 5.43) en die verbetering in sy nátoets- empiriese persentiepunt (Tabel 5.44) ondersteun. Daar was geen teenstrydighede in LD 6 se Bar-On EQ-i:YV voor- en nátoets-response nie, maar LD 6 se Bar-On EQ-i:YV positiewe indruk-skaal was merkbaar hoog. Ten spyte daarvan is daar genoegsame bevestiging van LD 6 se nátoetsresultate deur verskillende data-insamelingsinstrumente vir die navorser om die gevolgtrekking te maak dat LD 6 se EI verbeter het na sy deelname aan die EOP.</p>	✓		
LD 7	<p>Ten spyte van LD 7 se aanvanklike <i>redelik hoë</i> tot <i>hoë</i> EI, dui haar geïntegreerde nátoetsresultate in Tabel 5.53 aan dat spesifieke komponente van EI verbeter het na haar deelname aan die EOP. Verskillende data-insamelingsinstrumente het LD 7 se verbetering in haar nátoetsresultate bevestig. In Tabel 5.53 dui die navorser komponente en subkomponente van LD 7 se EI aan wat verbeter het na haar deelname aan die EOP. Sewe van hierdie subkomponente word deur 'n tweede (of derde) data-insamelingsinstrument gerugsteun. Die navorser kom tot die gevolgtrekking dat LD 7 se EI verbeter het na haar deelname aan die EOP. Die navorser se gevolgtrekking word deur die verbetering in LD 7 se Bar-On EQ-i:YV nátoets- totale EI-telling (Tabel 5.50) en die verbetering in haar nátoets- empiriese persentiepunt (Tabel 5.51) ondersteun. Daar was geen teenstrydighede in LD 7 se Bar-On EQ-i:YV voor- en nátoets-response nie, maar LD 7 se Bar-On EQ-i:YV nátoets- positiewe indruk-skaal was merkbaar hoog. Ten spyte daarvan is daar genoegsame ondersteuning van LD 7 se nátoetsresultate deur verskillende data-insamelingsinstrumente dat die navorser die afleiding kan maak dat deelname aan die EOP tot LD 7 se voordeel was. Haar EI het verbeter.</p>	✓		
LD 8	<p>Na die integrasie van LD 8 se verskillende data-insamelingsinstrumente en data-resultate, kom die navorser tot die gevolgtrekking dat die verbetering in die nátoets- gestruktureerde vraelys ondersteun word deur die Bar-On EQ-i:YV nátoetsresultate ten opsigte van die verbetering in LD 8 se EI. Drie komponente van LD 8 se EI wat volgens die nátoets-gestruktureerde vraelys verbeter het, word deur LD 8 se Bar-On EQ-i:YV nátoetsresultate bevestig (Tabel 5.59). Volgens die nátoetsresultate van die gestruktureerde vraelys, Bar-On EQ-i:YV, collage en metafoor word komponente van EI wat by LD 8 verbeter het, ondersteun deur 'n gelyklopende verbetering in die subkomponente van LD 8 se EI (Tabel 5.60). Volgens die nátoets-collage is dit moontlik dat LD 8 na afloop van die EOP sy vrese (of groter uitdagings) sal konfronteer. Na die integrasie van LD 8 se verskillende data-insamelingsinstrumente se nátoetsresultate kom die navorser tot die gevolgtrekking dat LD 8 gebaat het by sy deelname aan die EOP. Sy EI het verbeter.</p>	✓		

LD 9	<p>Die gebruik van verskillende data-insamelingsinstrumente het toegelaat dat LD 9 se nátoetsresultate bevestig kon word ten opsigte van verbetering in sy EI-komponente. Gelyklopende subkomponente wat verbeter het, word in Tabel 5.67 deur die nátoetsresultate van die gestruktureerde vraelys, Bar-On EQ-i:YV en collage-aktiwiteit bevestig. Die gestruktureerde vraelys se nátoetsresultate dui aan dat drie komponente en meer as 20 subkomponente van LD 9 se EI verbeter het na sy deelname aan die EOP. LD 9 se nátoets- Bar-On EQ-i:YV item-analise ondersteun die gestruktureerde vraelys se nátoetsresultate ten opsigte van die verbetering in twee EI-komponente. Volgens die nátoets- Bar-On EQ-i:YV-vraelys het die komponent algemene gemoedstoestand ook verbeter. Die navorser kom tot die gevolgtrekking dat dit, volgens die nátoetsresultate van die gestruktureerde vraelys, Bar-On EQ-i:YV-vraelys en collage-aktiwiteit tot LD 9 se voordeel was dat hy aan die EOP deelgeneem het. Sy EI het verbeter, maar dit is moontlik dat LD 9 probleme met woedebeheer asook konflikthantering/-oplossing mag ervaar.</p>	✓		
<p>Samevattende gevolgtrekking na die integrasie van leerder-deelnemers se data-resultate:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 15-JARIGES: Die navorser merk 'n verbetering in LD 1 se EI op grond van die nátoets-metafoor, die leerder se aktiwiteit (Figuur 5.2) en die anonieme verslag (Figuur 5.3). LD 2 het nie noodwendig baat gevind by haar deelname aan die EOP nie. As gevolg van LD 3 se onttrekking aan die empiriese studie toe hy die SS-skool verlaat en ander insidente wat reeds by 5.7 verduidelik is, sal LD 3 se toetsresultate nie tydens integrasie gebruik word nie. • 16-JARIGES: LD 4 het baie by haar deelname aan die EOP gebaat. Haar EI het verbeter. Die verskillende data-insamelingsinstrumente ondersteun mekaar ten opsigte van die verbetering in LD 5 se EI. Sy het ook gebaat by haar deelname aan die EOP. Daar is genoegsame bevestiging deur die verskillende data-insamelingsinstrumente vir die navorser om te bevestig dat LD 6 se EI verbeter het na sy deelname aan die EOP. • 17-JARIGES: LD 7 het baat gevind by haar deelname aan die EOP. Haar EI het verbeter. LD 8 het baat gevind by sy deelname aan die EOP. Sy aanvanklik hoë EI het na 'n baie hoë EI verbeter. Dit was ook tot LD 9 se voordeel dat hy aan die EOP deelgeneem het. Sy EI het verbeter. 				

Tabel 5.68: Integrasie van leerder-deelnemers se data-resultate

5.15 BEVINDINGE VAN DIE NAVORSINGSTUDIE

Ten einde beslag aan die probleemstelling te gee, is algemene en spesifieke doelstellings in Hoofstuk 1 geformuleer en uiteengesit (vgl. 1.5). Die algemene doelstelling van die navorsingstudie was om vas te stel wat die effek van 'n EOP op die EI van adolessente leerders met spesiale onderwysbehoefte is (vgl. 1.5.1). Na die integrasie van die leerder-deelnemers se data-resultate in Tabel 5.68, bevestig die navorser dat sy 'n antwoord op die navorsingsvraag (vgl. 1.4.1) gevind het en dat dit die navorsingprobleem (vgl. 1.4) opgelos het. Die meerderheid van die adolessente leerder-deelnemers met spesiale onderwysbehoefte wat aan die EOP deelgeneem het, het gebaat by hulle deelname en hulle EI (die fenomeen wat ondersoek is) het verbeter.

NAVORSINGSBEVINDINGE			
15-JARIGE LEERDER-DEELNEMERS			
SEUNS		DOGTERS	
FISIEK GESTREMD	SEREBRAAL GESTREMD	FISIEK GESTREMD	SEREBRAAL GESTREMD
LD 3: ONTTREK VAN STUDIE	LD 1: EI VERBETER NA EOP	LD 2: EI ONVERANDERD NA EOP	
16-JARIGE LEERDER-DEELNEMERS			
SEUNS		DOGTERS	
FISIEK GESTREMD	SEREBRAAL GESTREMD	FISIEK GESTREMD	SEREBRAAL GESTREMD
LD 6: EI VERBETER NA EOP		LD 5: EI VERBETER NA EOP	LD 4: EI VERBETER NA EOP
17-JARIGE LEERDER-DEELNEMERS			
SEUNS		DOGTERS	
FISIEK GESTREMD	SEREBRAAL GESTREMD	FISIEK GESTREMD	SEREBRAAL GESTREMD
LD 8: EI VERBETER NA EOP	LD 9: EI VERBETER NA EOP	LD 7: EI VERBETER NA EOP	

Tabel 5.69: Navorsingsbevindinge

Vervolgens bied die navorser meer gedetailleerde inligting oor die navorsingsbevindinge wat sy in Tabel 5.69 uiteengesit het:

- As gevolg van die onttrekking van LD 3 aan die studie, het die aantal leerder-deelnemers na agt in plaas van die oorspronklike nege verminder.
- Die nátoetsresultate van die verskillende data-insamelingsinstrumente dui aan dat deelname aan die EOP vir sewe uit die agt adolessente leerder-deelnemers met spesiale onderwysbehoefte tot voordeel was en 'n positiewe effek op hulle EI gehad het.
- Vier van die vyf seuns wat aan die navorsingstudie deelgeneem het, se EI het verbeter na hulle deelname aan die EOP. Drie van die vier dogters wat aan die navorsingstudie deelgeneem het, se EI het verbeter na hulle deelname aan die EOP.
- Vier van die vyf fisiek gestremde leerder-deelnemers wat aan die navorsingstudie deelgeneem het, se EI het verbeter na hulle deelname aan die EOP. Al drie serebraal gestremde leerder-deelnemers wat aan die navorsingstudie deelgeneem het, se EI het verbeter na hulle deelname aan die EOP.

- Een van die drie 15-jarige leerder-deelnemers wat aan die navorsingstudie deelgeneem het (LD 1), se EI het verbeter na sy deelname aan die EOP. LD 2 se EI het dieselfde gebly. LD 3 het onttrek. Al drie 16-jarige leerder-deelnemers wat aan die navorsingstudie deelgeneem het, se EI het verbeter na hulle deelname aan die EOP. Al drie 17-jarige leerder-deelnemers wat aan die navorsingstudie deelgeneem het, se EI het verbeter na hulle deelname aan die EOP.

5.16 TEN SLOTTE

In hierdie hoofstuk (Tabelle 5.1 – 5.3) het die navorser die samestelling van die steekproef uiteengesit. Na afloop van die bespreking oor die leerder-deelnemers en die aanpassings vir hulle spesiale onderwysbehoefte, het die navorser die data-insamelingsinstrumente bespreek. Die navorser het verduidelik hoe die data gereduseer en voorgestel word om vergelyking en interpretasie te vergemaklik. Inligting verkry in lêerstudies, skool- en klasverslae asook observasies is by toepaslike data-voorstellings geïntegreer, sodat die navorser 'n dieper begrip vir die deelnemers se response kon verkry. Na afloop van die empiriese studie het die navorser haar tematiese analise begin deur middel van kleurkodering. Gegenerende data verkry uit die verskillende data-insamelingsinstrumente is nie net in isolasie geïnterpreteer nie, maar is ook gebruik om mekaar toe te lig en die gevolgtrekkings te verhelder (vgl. 4.7). Hierdie gevolgtrekkings het die navorser in staat gestel om 'n gesamentlike interpretasie per leerder-deelnemer te maak waardeur sy kon beoordeel of die leerder-deelnemer se EI verbetering getoon het (of nie). Uiteindelik het die navorser al die leerder-deelnemers se nátoetsresultate geïntegreer. Dit het die navorser in staat gestel om afleidings te maak en met die bevindinge van die empiriese studie af te sluit.

In Hoofstuk 6, as die finale hoofstuk, bring die navorser die empiriese navorsingsresultate en -bevindinge in verband met relevante literatuur om tot navorsingsgevolgtrekkings te kom. Sy lig die beperkinge van die navorsingstudie uit en maak samevattende gevolgtrekkings asook aanbevelings wat voortspruit uit die insig en begrip wat sy vanuit die deelnemers se perspektiewe verkry het.

HOOFSTUK 6

OPSOMMING, GEVOLGTREKKINGS, AANBEVELINGS EN SLOT

6.1 INLEIDING

Die beginsels en bepalinge van die Suid-Afrikaanse Skolewet (RSA 1996b:1), Onderwys-witskrif 6 (DoE 2001:16-18,31) en inklusiewe onderwys is reeds in Hoofstuk 1, paragraaf 1.1.3.3 en 1.1.3.4 verduidelik; dit bepaal dat sisteme ontvanklik moet bly vir die behoeftes van die individu; daar word nie meer van die individu verwag word om by die sisteem aan te pas nie, maar veranderinge moet in die sisteme plaasvind om die individu te akkommodeer (Woolfolk 2016:580,581; 2007:128; Donald et al. 2014:19,338; Coetzee 2011:2; Plaatjies 2011:13; Johnston & Nahmad-Williams 2009:323). Majoko en Phasha (2018:46) beskou dit as die basiese uitgangspunt van Onderwys-witskrif 6 dat stelsels (en nie mense nie), tekort skiet en onvoldoende is. In ooreenstemming met hierdie beginsels en bepalinge stel die navorser 'n EOP saam wat voorsiening maak vir die spesiale onderwysbehoefte van adolessente leerders met fisieke en serebrale gestremdhede, met die oog op die uitvoering van die beginsels en bepalinge van die Suid-Afrikaanse Skolewet (RSA 1996b:1), Onderwys-witskrif 6 (DoE 2001:16-18,31) en inklusiewe onderwys, asook die oplossing van die navorsingsprobleem en die bereiking van die doelstellings van die navorsingstudie (vgl. 1.2.6; 1.4; 1.5).

Soos reeds in Hoofstuk 1, paragraaf 1.5.1 uiteengesit is, was die algemene doelstelling van die navorsingstudie om vas te stel wat die effek van 'n EOP op die EI van adolessente leerders met spesiale onderwysbehoefte is. Aansluitend by die algemene doelstelling, het die navorser in paragraaf 1.5.2 die spesifieke doelstellings as volg geformuleer:

6.1.1 Ontwikkeling van die EOP

- Die aard, oorsprong en ontwikkeling van emosionele intelligensie (vgl. 1.1.1; 1.2.1; 2.2.1);
- Die benuttingswaarde van emosionele intelligensie (vgl. 1.2.2; 1.2.6; 2.2.2);
- Verskillende benaderings tot en konseptualiserings van die konstruk emosionele intelligensie (vgl. 2.2.3; 2.3);
- Bestaande emosionele ondersteuningsprogramme, sodat die navorser die nodige agtergrondinligting het wanneer sy haar EOP saamstel (vgl. 1.2.6; 2.4.2; 2.4.3);

6.1.2 Implementering en evaluering van die EOP

- Adolessensie (vgl. 3.2);
- Die spesiale onderwysbehoefte van die deelnemers aan die navorsingstudie (vgl. 1.2.4; 1.2.5; 5.3);
en

- Die mate waartoe die EI van adolessente leerders met spesiale onderwysbehoefte deur intervensie gefasiliteer kan word (of nie) deur, onder andere, voor- en nátoetsresultate, as begin- en eindresultate, met mekaar te vergelyk om ontwikkeling (indien enige) by die deelnemers te meet (vgl. 5.5-5.13; 5.14-5.15).

6.2 OPSOMMING VAN WETenskaplike BEVINDINGE

Aangesien een van die (oorspronklik) nege leerder-deelnemers aan die studie onttrek het, het die navorser slegs die navorsingsresultate van die oorblywende agt leerder-deelnemers gebruik om haar navorsingsbevindinge met ander navorsers se teorieë en bevindinge in verband te bring.

6.2.1 Die aard, oorsprong en ontwikkeling van emosionele intelligensie

Die literatuurstudie dui in paragraaf 1.1.1 en 2.2.1 vanuit Bierman en Motamedi (2015:147,148), Chapin (2015:25,27), Conley (2015:204), Jagers, Harris en Skoog (2015:176,177), Rimm-Kaufman en Hulleman (2015:162,163), Pope en medewerkers (2011:907), Mayer en medewerkers (2004:209) asook Bar-On en Parker (2000:20,33) se navorsingsbevindinge aan dat EI aangeleer en verbeter kan word. Die navorser vergelyk haar navorsingsbevindinge met genoemde teorieë en/of uitsprake. Die navorser se empiriese navorsingsbevindinge ondersteun die literatuurstudie se bevindinge, naamlik dat EI aangeleer en verbeter kan word, want sewe van die agt leerder-deelnemers aan hierdie navorsingstudie se geïntegreerde nátoetsresultate dui aan dat hulle EI verbeter het ná hulle deelname aan die EOP (vgl. Tabel 5.68).

In paragraaf 2.2.1 dui Coleman en Argue (2015:19,23) aan dat EI aangeleer en verbeter kan word, ongeag daarvan of die individu se aanvanklike EI hoog of laag is. Die navorser vergelyk haar empiriese navorsingsbevindinge met hierdie literatuurstudie bevindinge van Coleman en Argue. Die navorser se empiriese navorsingsbevindinge ondersteun en bevestig die bevindinge van Coleman en Argue, want die geïntegreerde nátoetsresultate van sewe uit die agt leerder-deelnemers aan die navorser se empiriese navorsingstudie dui aan dat, ongeag hoe laag of hoog hul aanvanklike EI was, hulle EI verbeter het ná hulle deelname aan die EOP (vgl. Tabel 5.68).

In paragraaf 2.2.1 dui die literatuurstudie-bevindinge van Chantrell (2009:157) en Bar-On (2006:19,21) aan dat deelnemers (na blootstelling aan 'n program wat emosionele en sosiale intelligensie bevorder), beter daartoe in staat was om hulleself te verstaan, hulleself uit te druk, ander te verstaan en verhoudinge met ander te bou, hulle eie emosies te bestuur en te beheer, en ook beter daartoe in staat om aan te pas by hulle omgewing. Hierdie beduidende veranderinge suggereer, volgens Bar-On (2006:21), dat soortgelyke opvoedkundige programme 'n verskil kan maak en dat die Bar-On-model sodanige veranderinge kan moniteer en meet. Die navorser vergelyk haar empiriese navorsingsbevindinge met die literatuurstudie-bevindinge van Chantrell (2009:157) en Bar-On (2006:19,21). Al sewe leerder-deelnemers aan hierdie

navorsingstudie wie se geïntegreerde nátoetsresultate in Tabel 5.68 aandui dat hulle EI verbeter het ná hulle deelname aan die EOP, dui ook gelyklopende verbetering aan ten opsigte van hul aanpassingsvermoë, en hul interpersoonlike asook intrapersoonlike intelligensie (vgl. 5.5; 5.8-5.13). Die navorser se empiriese navorsingsbevindinge ondersteun en bevestig dus die navorsingsbevindinge van Chantrell (2009:157) en Bar-On (2006:19,21).

Die bevindinge van Kate Cannon dui in paragraaf 2.2.1 aan dat beide volwassenes én kinders gebaat het by hulle deelname aan haar EOP, en verder dat die deelnemers wat met die laagste EI-tellings begin het, die meeste vordering getoon het (Bar-On 2006:21). Die navorser se empiriese navorsingsbevindinge kan dit nie bevestig of weerlê nie, want soos reeds in paragraaf 2.2.1 verduidelik is, verskil die fokus van hierdie studie van die voorgenoemde studies, omdat hierdie navorsingstudie slegs gemik was op adolessente leerders met spesiale onderwysbehoefte en nie op volwassenes nie. Die leerder-deelnemers met die laagste EI het ook nie noodwendig die meeste verbeter nie. Die navorser se empiriese navorsingsbevindinge dui wel aan dat meer van die ouer leerder-deelnemers se nátoetsresultate verbeter het na hulle deelname aan die EOP as dié van die jonger leerder-deelnemers. Een 15-jarige, drie 16-jariges en drie 17-jariges se EI het verbeter na hulle deelname aan die EOP.

Volgens die literatuurstudie-bevindinge van Bar-On (2000:33) word algemene intelligensie saamgestel uit beide EI en intellektuele vermoëns (sien paragraaf 2.2.1), maar Stokes (1987), soos aangehaal in Chantrell (2009:157,158) vind dit nuttig om te onderskei tussen EI en intellektuele vermoëns en dui ook aan dat daar geen duidelike onderlinge samehang tussen 'n individu se EI en sy/haar intellektuele vermoëns is nie. Die navorser se empiriese navorsingsbevindinge ondersteun Stokes se bevindinge, want alhoewel sewe van die agt leerder-deelnemers se geïntegreerde nátoetsresultate aandui dat hulle EI verbeter het ná hulle deelname aan die EOP en vyf van hierdie sewe leerder-deelnemers se EI hoog was tydens die nátoetse, het nie al die leerder-deelnemers noodwendig oor sterk intellektuele vermoëns beskik nie. Volgens die navorser se empiriese navorsingsbevindinge is daar dus nie noodwendig 'n verband tussen hoë EI en sterk intellektuele vermoëns nie. Dit moet egter in gedagte gehou word dat hierdie studie met 'n klein aantal deelnemers geensins veralgemenings kan aandui nie.

6.2.2 Die benuttingswaarde van emosionele intelligensie

Soos reeds verduidelik in paragraaf 1.2.2, mag hoë EI betekenisvol bydra tot vele aspekte van sukses in die individu se lewe. Dit is, onder andere, die moontlikheid van werksukses, selfverwesenliking, akademiese prestasie, die oplos van probleme van 'n inter- en intrapersoonlike aard, algemene gesondheid, inter- en intrapersoonlike vaardighede, selfagting, bestuur en beheer van spanningsdruk, positiewe algemene gemoedstoestand, selfmotivering, 'n afname in geweld, konflik en middelafhanklikheid. Die navorser bring vervolgens die geïntegreerde nátoetsresultate van die sewe leerder-deelnemers wie se EI verbeter het na

hulle deelname aan die EOP (LD 1, LD 4, LD 5, LD 6, LD 7, LD 8 & LD 9) (Tabelle 5.11; 5.32; 5.39; 5.46; 5.53; 5.60; 5.67) in verband met die literatuurstudie-bevindinge ten opsigte van die verband tussen hoë EI en die benuttingswaarde daarvan in die individuele lewe. Die navorser gebruik nie die geïntegreerde nátoetsresultate van LD 3 en LD 2 nie, want LD 3 (Tabel 5.25) het onttrek van die studie en LD 2 (Tabel 5.18) het nie noodwendig baat gevind by haar deelname aan die EOP nie.

6.2.2.1 Algemene gemoedstoestand

Bar-On (2006:21) definieer positiewe *algemene gemoedstoestand* as 'n subjektiewe toestand wat voortspruit uit 'n gevoel van tevredenheid met aspekte soos fisieke gesondheid, jouself as individu, met intieme interpersoonlike verhoudinge, met jou beroepslewe en met jou finansiële situasie (vgl. 2.3). Verskillende navorsers identifiseer die verband tussen individue met 'n hoë EI en dié individue se vermoë om oor die algemeen tevrede te voel met hulleself en ander in die lewe (vgl. 1.2.2.8 en 2.2.2.8). Selfmotiveringsaspekte soos optimisme en gelukkigheid is, volgens hulle oordeel, by positiewe algemene gemoedstoestand betrokke en stel individue tot doelwitbereiking in staat, ongeag van moontlike terugslae in hulle lewens (Coleman & Argue 2015:24; Walton 2012:47; Pope et al. 2011:908; Salovey et al. 2008:194; Bar-On 2006:21; Kravitz & Schubert 2000:9).

Die navorser vergelyk vervolgens haar empiriese navorsingsbevindinge met die literatuurstudie-bevindinge ten opsigte van die verband tussen hoë EI en 'n positiewe algemene gemoedstoestand. Soos uiteengesit in Hoofstuk 5, Tabel 5.68, dui sewe van die agt leerder-deelnemers se geïntegreerde nátoetsresultate aan dat hulle EI verbeter het na hulle deelname aan die EOP, en al sewe leerder-deelnemers het tot 'n mindere of meerdere mate verbetering getoon in die EI-komponent *algemene gemoedstoestand* – 'n verbetering wat gelyklopend ondersteun word deur een (of meer) subkomponente soos selfmotivering, positiwiteit, optimisme, tevredenheid met ander, selftevredenheid, dankbaarheid, gelukkigheid, selfvoorsiening, selfversorging, doelwitstelling, doelwitbereiking, selfwerkzaamheid, onafhanklikheid en verantwoordelike sin. Die navorser maak die afleiding dat die empiriese navorsingsbevindinge die literatuurstudie-bevindinge ondersteun ten opsigte van die verband tussen EI en 'n positiewe algemene gemoedstoestand.

6.2.2.2 Aanpassingsvermoë

Bar-On verduidelik die EI-komponent *aanpassingsvermoë* as die bestuur van verandering (vgl. paragraaf 2.3.3.2). Subkomponente van dié komponent sit hy uiteen as die objektiewe bevestiging van eie emosies en denke met die werklikheid (werklikheidsbesef), die aanpassing en wysiging van eie emosies en denke tydens nuwe situasies (buigzaamheid), en die effektiewe oplos van probleme (probleemoplossingsvaardighede). Soos reeds in paragraaf 1.2.2 en 2.2.2 bespreek is, kan hoë EI vir die individu betekenisvolle voordele inhou en is dit moontlik dat die benuttingswaarde daarvan omvattend, voortdurend en kragtig mag wees. Bear en medewerkers (2015:455) asook Woolfolk (2007:155) bring hoë EI ten opsigte van die individuele

aanpassingsvermoë in verband met sy/haar vermoë om emosioneel-belaaide inligting effektief te prosesseer, daarby aan te pas, en dit dan, tydens kognitiewe aktiwiteite soos probleemoplossing of met die uitvoering van aksie-planne, te gebruik. Volgens Greenberg en medewerkers (2015:81) bevorder hoë EI ook veerkragtigheid. Kravitz en Schubert (2000:4) dui aan dat die individu wie se EI beter ontwikkel is, waarskynlik meer buigsame emosies sal hê, en dit is dus moontlik dat hy/sy verandering beter sal kan bestuur.

Die navorser vergelyk vervolgens haar empiriese navorsingsbevindinge met die literatuurstudie-bevindinge ten opsigte van die verband tussen hoë EI en die individu se aanpassingsvermoë as die bestuur van verandering. Al sewe leerder-deelnemers wie se EI verbeter het, het tot 'n mindere of meerdere mate verbetering getoon in die EI-komponent *aanpassingsvermoë*, en dié verbetering is gelyklopend ondersteun deur een (of meer) subkomponente soos buigsamheid, veerkragtigheid konflikhantering, konflikoplossing, probleemoplossingsvaardighede, die hantering/verwerking van emosie-belaaide inligting/gebeure en volharding. Na die vergelyking van haar empiriese navorsingsbevindinge aan genoemde teorieë en/of bevindinge, kom die navorser tot die gevolgtrekking dat die empiriese navorsingsbevindinge die literatuurstudie-bevindinge ondersteun ten opsigte van die verband tussen EI en *aanpassingsvermoë*.

6.2.2.3 Bestuur en beheer van spanningsdruk

Volgens Bar-On is die EI-komponent, *bestuur en beheer van spanningsdruk* die effektiewe en konstruktiewe bestuur van emosies (toelating vir spanningsdruk) en die effektiewe en konstruktiewe beheer van emosies (impulsbeheer) (vgl. 2.3.3.3). Soos reeds in Hoofstuk 1 by 1.2.2 en in Hoofstuk 2 by 2.2.2 genoem is, lig Greenberg et al. (2015:81) die belangrikheid van selfregulerende emosies en gedrag uit. Bar-On (2006:23) brei daarop uit en identifiseer areas wat verband hou met die individu se bestuur en beheer van spanningsdruk. Hy identifiseer die verband tussen die individu met 'n hoë EI en sy/haar meer effektiewe toelating vir spanningsdruk en beter impulsbeheer. Brown verduidelik in Cilliers (2004:32) dat daar drie elemente is wat 'n persoon vatbaar maak om 'n kriminele oortreding te begaan, en twee van die drie elemente is subkomponente van die EI-komponent *bestuur en beheer van spanningsdruk*. Dit is naamlik impulsiwiteit en 'n onvermoë om woedebuie te beheer.

Die navorser vergelyk vervolgens haar empiriese navorsingsbevindinge met bogenoemde teorieë en/of bevindinge ten opsigte van die verband tussen 'n EI en die individu se *bestuur en beheer van spanningsdruk*. Soos reeds verduidelik is, het sewe van die agt leerder-deelnemers se EI verbeter na hulle deelname aan die EOP, maar slegs ses leerder-deelnemers wie se geïntegreerde nátoetsresultate 'n verbeterde EI aandui, het tot 'n mindere of meerdere mate verbetering getoon in die EI-komponent *bestuur en beheer van spanningsdruk*, en dié verbetering is gelyklopend deur een (of meer) van die volgende subkomponente ondersteun, naamlik: toelating vir spanningsdruk, kalmte in spanningsvolle tye, impulsbeheer, beurt afwag, beheer oor behoefte aan onmiddellike bevrediging, selfbeheersing en beheer oor eie emosies binne normale

perke in tye van hartseer, woede, teleurstelling en/of vreugde. Na die vergelyking van haar empiriese navorsingsbevindinge met literatuurstudie-bevindinge, kom die navorser tot die gevolgtrekking dat haar navorsingsbevindinge bestaande teorieë en/of bevindinge ondersteun ten opsigte van die positiewe verband tussen 'n hoë EI en die individu se suksesvolle *bestuur en beheer van spanningsdruk*.

6.2.2.4 Interpersoonlike intelligensie

Bar-On verduidelik die EI-komponent *interpersoonlike intelligensie* as aspekte van intelligensie (sosiale bewussyn en interpersoonlike verhoudinge) (vgl. 2.3.3.4). Dit is, onder andere, die individu se bewuswording van en empatiese begrip vir ander se emosies, die individu se identifisering en samewerking met sy/haar sosiale groep (sosiale verantwoordelikheid) en die individu se vermoë om wedersyds bevredigende verhoudinge van samehörigheid te vestig (interpersoonlike verhoudinge). Soos reeds in paragraaf 1.2.2 en 2.2.2 genoem is, dui navorsingsresultate daarop dat 'n toename in EI in verband gebring kan word met verbeterde sosiale interaksie en interpersoonlike verhoudinge (Coleman & Argue 2015:15,18; Pope et al. 2011:908; Salovey et al. 2008:193; 2005:41). Volgens Patti et al. (2015:441) asook Bar-On (2006:18) behoort individue met 'n hoë EI goeie interpersoonlike verhoudinge te handhaaf.

Die navorser vergelyk vervolgens haar empiriese navorsingsbevindinge met literatuurstudie-teorieë en/of uitsprake ten opsigte van die verband tussen 'n hoë EI en die individu se interpersoonlike intelligensie. Al sewe leerder-deelnemers wie se geïntegreerde nátoetsresultate 'n verbeterde EI aandui, het tot 'n mindere of meerdere mate verbetering getoon in die EI-komponent *interpersoonlike intelligensie*, en dié verbetering is gelyklopend ondersteun deur een (of meer) EI-subkomponente soos sosiale bewussyn (bewus van ander se emosies, herken ander se emosies, begrip vir ander se emosies, empatie teenoor ander, empatiese hantering van ander se emosies, respek vir ander, sosiale vaardighede, sosiale verantwoordelikheid, liefdevol, goedhartigheid, selfvertroue in sosiale groepe, goeie interpersoonlike verhoudinge met vriende en/of volwassenes, oplos van interpersoonlike probleme, kennis oor en begrip vir ander se gestremdhede/inperkinge, ondersteuning van ander se gestremdhede). Die navorser kom tot die gevolgtrekking dat haar navorsingsbevindinge bestaande teorieë en/of uitsprake ondersteun ten opsigte van die positiewe verband tussen 'n EI en die individu se *interpersoonlike intelligensie*.

6.2.2.5 Intrapersoonlike intelligensie

Bar-On verduidelik die EI-komponent *intrapersoonlike intelligensie* as aspekte van intelligensie (selfuitdrukking en emosionele selfbewussyn) (vgl. 2.3.3.5). Dit is die individu se akkurate selfwaarneming, selfbegrip en self-aanvaarding (selfagting), die individu se gewaarwording van en begrip vir eie emosies (emosionele selfbewussyn), die individu se effektiewe en konstruktiewe uitdrukking van hom-/haarself en sy/haar emosies (selfgeldingsdrang), die individu se vermoë om op hom-/haarself staat te maak en om emosioneel onafhanklik te wees van ander (onafhanklikheid), en die individu se strewe na die bereiking van

persoonlike doelwitte en die aktualisering van eie potensiaal (selfverwesenliking). Soos reeds in Hoofstuk 1 by 1.2.2 en in Hoofstuk 2 by 2.2.2 genoem is, dui navorsingsresultate daarop dat 'n toename in EI in verband gebring kan word met verbeterde intrapersoonlike intelligensie. Emosionele selfbewussyn word ook beskryf as die individu se gewaarwording en bewussyn van sy/haar eie gemoedstoestand en gedagtes daaromtrent. Walton (2012:34) beskou hierdie selfkennis as die kern van EI, terwyl die DvO dit as kennis oor persoonlike swak- en sterkpunte beskryf wat tot nuwe gedrag aanleiding kan gee (DoE 2005b:116).

Die navorser vergelyk vervolgens haar empiriese navorsingsbevindinge met literatuurstudie-bevindinge ten opsigte van die verband tussen 'n hoë EI en die individu se intrapersoonlike intelligensie. Sewe leerderdeelnemers se geïntegreerde nátoetsresultate dui 'n verbeterde EI aan na hulle deelname aan die EOP. Al sewe hierdie leerderdeelnemers het, tot 'n mindere of meerdere mate verbetering getoon in die EI-komponent *intrapersoonlike intelligensie*, en dié verbetering word gelyklopend ondersteun deur EI-subkomponente soos die herken, verstaan en benoem van eie emosies, emosionele kommunikasie, emosionele selfbewussyn, selfrespek, selfagting, realistiese eiewaarde, bewus van persoonlike sterk- en swakpunte, selfaanvaarding, selfgeldig/selfhandhawing met selfbeheersing/geen of beperkte konflik, emosionele onafhanklikheid, selfontwikkeling, selfwesenliking, selfvertroue, kennis oor eie gestremdhede/inperkinge, aanvaarding en beste benutting van eie potensiaal ten spyte van gestremdheid/inperkinge. Na die vergelyking van haar empiriese navorsingsbevindinge met genoemde teorieë en/of uitsprake, kom die navorser tot die gevolgtrekking dat haar empiriese navorsingsbevindinge die literatuurstudie-bevindinge ondersteun ten opsigte van die positiewe verband tussen EI en vlakke van *intrapersoonlike intelligensie*.

6.2.3 Verskillende benaderings tot en konseptualiserings van die konstruk EI

Die literatuurstudie dui in Hoofstuk 2, paragraaf 2.2.3 aan dat daar tussen twee breë modelle van EI onderskei word, naamlik 'n vermoëns-model van EI, en 'n gemengde model van EI. Die navorser het die drie mees gesaghebbende benaderings tot die konstruk EI vergelykenderwys uiteengesit in Tabel 2.1, en sy gee meer gedetailleerde inligting in paragraaf 2.2.4 oor die volgende drie modelle van EI, naamlik die Mayer-Salovey-model, die Goleman-model en die Bar-On-model.

In Hoofstuk 2, paragraaf 2.3.4 het die navorser verduidelik waarom sy die Bar-On-model van EI as die konseptuele model vir hierdie navorsingstudie gekies het. Na afloop van die navorsingstudie bevestig die navorser dat die gemengde model van EI (die Bar-On-model) van groot waarde was, aangesien die fenomeen (die EI van adolessente leerders met spesiale onderwysbehoefte) in diepte ondersoek kon word.

- Bar-on het 'n betroubare en geldige psigometriese instrument (die EQ-i:YV) ontwikkel wat tydens die empiriese studie gebruik kon word om inligting oor die komponente en subkomponente van leerder-

deelnemers se EI te verskaf. Dit het goed aangesluit by die vyf saamgestelde komponente en 15 subkomponente van EI (Bar-On 2006:23) wat die navorser in die EOP (Addendum 9) gebruik het.

- Die kombinasie van die Bar-On-model van EI as konseptuele raamwerk met die navorser se EOP gefundeer in die SEL-program, *Skills for Adolescence*, het toegelaat dat leerder-deelnemers se EI-komponente en subkomponente (vgl. 2.3.3) so volledig as moontlik kon ontwikkel vanweë die vele ooreenkomste tussen kernbevoegdhede van sosiale en emosionele leer (SEL) (*Lions Quest: Programs* 2015:5) en aspekte van Bar-On se konstruk van EI (Tabel 2.4).

6.2.4 Bestaande emosionele ondersteuningsprogramme

Soos uit 1.2.6 blyk, het die navorser se voorlopige literatuurstudie bevestig dat verskeie persone ondersteunende aktiwiteite suksesvol gebruik vir die ontwikkeling van EI by volwassenes en kinders (Marais 2012:iii; Wootton 2009:iv; Bouwer 2007:5; Croukamp 2004:5; Herbst 2003:xvi). Salovey en medewerkers (2008:195) brei hierop uit en verwys na meer as 300 kurrikulumgebaseerde emosionele ondersteuningsprogramme in die Verenigde State wat daarop gemik is om sosiale en emosionele intelligensie te verhoog (vgl. 2.4.3). Die fokus van die programme varieer egter van program tot program, en almal word nie noodwendig aan gekontroleerde navorsingsondersoeke blootgestel nie. Wiley en Siperstein (2015:214) verduidelik dat die SST-program wat ontwikkel is vir leerders met spesiale onderwysbehoefte, gebaseer is op die beginsels van gedragsanalise (vgl. 2.4.3). Die navorser het egter die benadering van die *Skills for Adolescence* SEL-program verkies met denkraamwerke wat aansluit by die teoretiese raamwerk van inklusiwiteit, die sisteemteorie en sosiale leer, omdat haar navorsing binne die raamwerk, beginsels en konteks van die inklusiewe onderwysstelsel uitgevoer is (vgl. 1.1.3.4; 6.1), en omdat sy aanklank gevind het by Weissberg en medewerkers (2015:3,4,5) se meedelings dat gereelde evaluering van bestaande SEL-programme gedoen word, wat bydra tot die ontwikkeling van EI. Die navorser het bevind dat, alhoewel sy aanpassings moes maak om in haar leerder-deelnemers se spesiale onderwysbehoefte te voorsien, *Skills for Adolescence* geskik was om as grondslag vir die EOP te gebruik en dat dit moontlik is dat deelname aan die EOP die adolessente leerder-deelnemers gehelp het om die fisieke, emosionele en sosiale uitdagings van adolessensie te hanteer (vgl. 1.2.6).

RULER, as nog 'n bestaande EOP, word in paragraaf 1.2.6 verduidelik as 'n teoretiese benadering tot SEL waardeur die aanleer van emosionele vaardighede verskillende sisteme binne sosiale konteks betrek in die ontwikkeling van die individu (Brackett 2019; Brackett et al. 2015:22-24). Vanuit 'n sosiaal-konstruktivistiese perspektief vind daar integrasie met die akademiese skoolkurrikulum plaas (Brackett et al. 2015:22,23).

6.2.5 Adolessensie

Volgens die empiriese navorsingsbevindinge van hierdie studie is dit moontlik dat deelname aan EI-programme op skolevlak adolessente leerders se EI kan verbeter. Sodanige verbetering in EI mag moontlik

leerders se EI-vaardighede ten opsigte van EI-komponente en/of subkomponente ontwikkel (wat onder andere moontlik tot beter interpersoonlike verhoudinge, kennis oor en die gebruik van konflikthanteringstrategieë, konflikoplossing, woedebeer, impulsbeheer, empatie met ander, sosiale vaardighede, selfgelding met selfbeheersing, ensovoorts, kan lei).

Die navorser bring dit in verband met Bronfenbrenner se ekologiese model, soos reeds in Hoofstuk 3, paragraaf 3.2.3.1 verduidelik is. Aangesien die mikro-sisteem die onmiddellike fisieke en sosiale omgewing is (wat sy/haar ouerhuis, die skool en die portuurgroep kan insluit), mag die waarde van leerders se ontwikkelde EI-vaardighede uitkring van die skool na die ouerhuis en moontlik selfs verder. In die lig van die huidige geweld in skole en in die samelewing, sien die navorser die moontlikheid dat die aanleer van EI-vaardighede deur middel van EI-programme op skolevlak moontlik oor tyd kan bydra tot 'n afname in geweld in skole, ouerhuise en in die samelewing as gevolg van leerders se ontwikkelde EI-vaardighede wat oordra van die skool na die huis en uiteindelik na die samelewing, omdat daar, volgens Bronfenbrenner se ekologiese model 'n verband is tussen die mens en 'n reeks sisteme wat uitgebrei is buite die mens (Smith et al. 2015:10; Wilson & Wilson 2015:54; Ungar et al. 2013:348; Hardman 2012b:48; Moletsani 2012:260; Swick & Williams 2006:371; Bronfenbrenner 1994:37; 1986:723).

Soos reeds in Hoofstuk 3, paragraaf 3.2.3.2 verduidelik is, was die navorser bewus van die verband tussen Erikson se psigososiale teorie van ontwikkeling en haar leerder-deelnemers, aangesien haar adolessente deelnemers aan die ontwikkelingskrisis van identiteitsverwerwing en identiteitsvorming blootgestel is (met die ontwikkeling van 'n identiteit as die hoofsaak). Terwyl die positiewe oplossing van hierdie psigososiale ontwikkelingstaak tot identiteitsverwerwing en identiteitsvorming lei, mag die negatiewe oplossing van die ontwikkelingstaak tot identiteits- en rolverwarring aanleiding gee (Wild & Swartz 2012:234,235; Coleman 2011:69; Shefer 2011:90). Die suksesvolle oplossing van hierdie konflik impliseer, onder andere, die ontwikkeling van selfversekerdheid en selfvertroue by die adolessent. Dit is moontlik dat leerder-deelnemers óf as gevolg van hulle ontwikkelingsvlak (adolessensie) óf as gevolg van hulle spesiale onderwysbehoefte probleme mag ervaar met die positiewe oplossing van die ontwikkelingskrisis van adolessensie waaraan hulle blootgestel is (Shefer 2011:90; Woolfolk 2007:67). Die geïntegreerde nátoetsresultate van sewe leerder-deelnemers aan hierdie studie dui EI-verbetering aan na hulle deelname aan die EOP. Vyf van hierdie leerder-deelnemers se geïntegreerde nátoetsresultate is *hoog* na hulle deelname aan die EOP. Die navorser bring dit in verband met, onder andere, verbetering in die EI-komponent *intrapersoonlike intelligensie* en gepaardgaande EI-subkomponente soos selfrespek, selfgating, selfontwikkeling, selfverwesening, selfvertroue, aanvaarding en beste benutting van eie potensiaal ten spyte van gestremdheid/inperkinge. Die navorser maak die afleiding dat deelname aan 'n EOP daartoe kan bydra dat adolessente leerder-deelnemers die psigososiale ontwikkelingstaak van adolessensie positief kan oplos (Coleman 2011:69). Die leerder-deelnemers se geïntegreerde nátoetsresultate dui ook aan dat dit moontlik is dat leerder-deelnemers se

deelname aan die EOP kon bydra tot die herstel of verbetering van wanaanpassings as gevolg van die adolessent se negatiewe oplossing van die ontwikkelingstake van adolessensie.

6.2.6 Spesiale onderwysbehoefte van die leerder-deelnemers

Al die leerder-deelnemers was primêr serebraal- of fisiek gestremd (vgl. 1.2.4; 5.3). Soos Majoko en Phasha (2018:18) is die navorser 'n voorstander daarvan dat daar voorsiening vir die diversiteit van spesiale behoeftes in skole gemaak moet word. Die navorser se bewegegrede vir sodanige aanpassings tydens die navorsingstudie was die hoë premie wat sy op die betroubaarheid van haar navorsingsresultate geplaas het. Die aanpassings wat sy vir haar leerders se spesiale onderwysbehoefte gemaak het (soos by 5.3 uiteengesit), het toegelaat dat elke leerder-deelnemer se kennisverwerking tydens die EOP so volledig as moontlik was. Soortgelyke voorsiening is tydens die toetsituasies gemaak sodat die leerder-deelnemers se spesiale onderwysbehoefte (in soverre as wat dit moontlik was) nie hulle toetsresultate tot nadeel was nie: dus betroubaarder assessering en vollediger leer. Die navorser se observasies tydens die navorsingstudie het aangedui dat die aanpassings wat die navorser in die EOP ingebou het om vir die leerder-deelnemers se spesiale onderwysbehoefte voorsiening te maak nodig en tot hulle voordeel was. Daarsonder sou die toetsresultate minder betroubaar wees, omdat die kennisverwerking nie noodwendig genoegsaam sou wees nie – juis as gevolg van leerder-deelnemers se primêre en sekondêre gestremdhede, soos by 5.3 verduidelik is.

6.2.7 Die bevindinge van die empiriese studie

Die vergelyking van die leerder-deelnemers se voor- en nátoetsresultate na hulle deelname aan die EOP (as verryking van die skoolkurrikulum deur die vak Lewensvaardigheid), bevestig dat die meerderheid van die leerder-deelnemers se EI verbeter het na hulle deelname aan die EOP. Hierdie verbetering in die leerder-deelnemers se nátoetsresultate ná hulle deelname aan die EOP lig die (huidige) leemte in die skoolkurrikulum uit ten opsigte van die ontwikkeling van leerders se EI en die aanleer van EI-vaardighede. Die navorser het reeds in Hoofstuk 1 by 1.1.4.2 haar insig oor die beperkte geleentheid wat leerders op skolevlak kry om hulle emosies te kommunikeer (wat sy tydens haar MEd-navorsingstudie verkry het) genoem.

6.3 NAVORSINGSGEVOLGTREKKINGS

Die navorser het in Hoofstuk 1, paragraaf 1.4.2, die volgende sekondêre navorsingsvrae geformuleer wat haar kon help om tot navorsingsgevolgtrekkings te kom:

- Watter aspekte word in die kontrole-vraelys (die siftingstoets vir die klasonderwyseres en ander opvoeders) ingesluit om as sifting te dien vir die insluiting van moontlike leerder-deelnemers ten opsigte van 'n lae emosionele intelligensie?
- Wat is die spesiale onderwysbehoefte van die leerder-deelnemers?

- Watter aktiwiteite word in die EOP (as intervensieprogram vir die ontwikkeling van EI-vaardighede) ingesluit?
- Tot watter mate (indien enige) het leerders met spesiale onderwysbehoefte meer empatie met hul eie en met ander se spesiale onderwysbehoefte ontwikkel?
- Wat is die deelnemers se individuele persepsies oor hul eie en ander se emosies?
- Watter komponente en subkomponente van EI het tydens die navorsingstudie by die deelnemers verbeter, verswak of dieselfde gebly?

Eerste sekondêre navorsingsvraag:

- Watter aspekte word in die kontrole-vraelys (die siftingstoets vir die klasonderwyseres en ander opvoeders) ingesluit om as sifting te dien vir die insluiting van moontlike leerder-deelnemers ten opsigte van 'n lae emosionele intelligensie?

Soos uiteengesit in Addendum 7 het die navorser die volgende aspekte in die kontrole-vraelys ingesluit om as sifting te dien vir die insluiting van moontlike leerder-deelnemers ten opsigte van 'n lae EI:

- Die Bar-On-model van EI (komponente en subkomponente van EI) (vgl. 2.3)
- Menslike ontwikkeling en spesiale onderwysbehoefte (vgl. 1.2.4; 3.2)
- Die benuttingswaarde en belangrikheid van EI (1.2.2; 2.2.2)
- Die Bar-On EQ-i:YV (vgl. 2.3.4; 4.6.2.3)
- *Lions Quest SEL-program Skills for adolescence (Lions Quest 2015a,b,c; vgl. 2.4)*

Tweede sekondêre navorsingsvraag:

- Wat is die spesiale onderwysbehoefte (as gevolg van inperkinge) van die leerder-deelnemers?

Meer inligting is reeds in Hoofstuk 1, paragraaf 1.2.4 en in Hoofstuk 5, paragraaf 5.3 aan die leser voorsien ten opsigte van die tweede sekondêre navorsingsvraag wat na die leerders se spesiale onderwysbehoefte verwys. Al die leerder-deelnemers was leerders met spesiale onderwysbehoefte (primêr serebraal óf fisiek gestremd), in hulle middel-adolesente jare (van ongeveer 15 tot 17 jaar oud: drie uit elke ouderdomsgroep). Sommige van die leerder-deelnemers het egter ook 'n sekondêre gestremdheid/-hede bykomend tot hulle primêre gestremdheid gehad. Party het langer geneem om nuwe inligting te proses en/of daarop te reageer, ander het swak luistervaardighede, onvolledige begrip vir die instruksies, gebrekkige aandaggewing en/of hiperaktiwiteit-stoornis as sekondêre gestremdheid/-hede gehad, wat daartoe kon bydra dat hulle kennisverwerwing tydens blootstelling aan die EOP onvolledig was. Sommige van die leerder-deelnemers het gou moeg geword (moontlik as gevolg van hulle gestremdhede), want primêre gestremdhede het serebrale en fisieke gestremdhede (soos bv. spina bifida en spierdistrofie) ingesluit. Die navorser het spesiale

aanpassings gemaak vir leerderafwesigheid en ongereelde skoolbywoning as gevolg van mediese redes. Die navorser het ook vir die leerder-deelnemers die geleentheid gebied om teen 'n gepaste tempo (volgens hulle spesiale onderwysbehoefte) aan die EOP deel te neem, maar die empiriese studie was wel binne die vereiste 12 maande (vgl. 1.3) afgehandel. Die navorser het die hoeveelheid nuwe leerstof (konsepte, begrippe en kernbevoegdhede) per les beperk en meer herhalings in haar lesaanbiedings ingebou, want, as gevolg van hulle spesiale onderwysbehoefte, het meeste van die leerder-deelnemers meer herhalings benodig om konsepte, begrippe en kernbevoegdhede vas te lê.

Derde sekondêre navorsingsvraag:

- Watter aktiwiteite word in die EOP (as intervensieprogram vir die ontwikkeling van EI-vaardighede) ingesluit?

Die aktiwiteite wat in die EOP ingesluit is, is in Addendum 9 volledig uiteengesit en beantwoord die derde sekondêre navorsingsvraag in detail ten opsigte van lesaanbiedings, leerstof, aktiwiteite, hulpbronbenutting, doelwitstelling en leerderwerkboeke. Soos reeds in vorige hoofstukke verduidelik is, het die navorser die EOP self saamgestel (vgl. 1.3; 4.9), en is dit gegrond in die SEL-program, *Skills for Adolescence*. Die vyf kernbevoegdhede van sosiale en emosionele leer (emosionele selfbewussyn, selfbestuur, sosiale bewussyn, verhoudingsvaardighede en verantwoordelike besluitneming) dien, saam met komponente en subkomponente van EI (volgens die Bar-On-model van EI), as raamwerk vir die navorser se interaktiewe lesse (*Lions Quest* 2015a:8,9; vgl. 1.2.3). Die 20 interaktiewe lesse (met duidelike en verduidelikende doelwitstellings, vaardighede, beginsels, inhoud, leerstof, aktiwiteite en hulpbronne) het elk uit vier verskillende fases bestaan, naamlik die ontdekkings-, verbindings-, inoefenings- en toepassingsfase (*Lions Quest: Programs* 2015:36-39). Die doel van aktiwiteite in die eerste fase was om te bepaal wat die leerders reeds van die onderwerp weet en ook om leerderbelangstelling te stimuleer. Aktiewe luistervaardighede en respek vir verskillende standpunte word deur oop-eind-vrae, respekvolle reaksies en refleksie gestimuleer. Aktiwiteite in die tweede fase koppel bestaande kennis aan nuwe kennis en vaardighede. Primêre onderrigstrategieë sluit, onder andere, kort verduidelikings, voorbeelde en/of demonstrasies, modellering en leidende besprekings in. Aktiwiteite wat tydens die derde fase gebruik word, het ten doel om onder volwasse leiding leerders se nuwe kennis en vaardighede in 'n sinvolle en relevante konteks in te oefen en te besin oor wat geleer is. Deur middel van hoër denkvaardighede en vrae word leerders se toepassing en/of integrasie van nuwe kennis en vaardighede gefasiliteer. Die doel van die vierde fase is om die nuut aangeleerde konsepte en/of vaardighede in nuwe situasies toe te pas. Leerders kry geleentheid om te oorweeg hoe die konsepte en/of vaardighede wat aangeleer is, van toepassing gemaak kan word op hul eie lewens. Bykomende aktiwiteite kan verdere toepassingsgeleenthede en/of besprekings met ander volwassenes by die huis en/of skool verskaf. Primêre onderrigstrategieë sluit in werkopdragte, toepassingsaktiwiteite, gesprekke tussen volwassenes en leerders asook gassprekers.

Vierde sekondêre navorsingsvraag:

- Tot watter mate (indien enige) het leerders met spesiale onderwysbehoefte meer empatie met hul eie en met ander se spesiale onderwysbehoefte ontwikkel?

Empatiese begrip vir ander se spesiale onderwysbehoefte hou verband met interpersoonlike intelligensie. Bar-On verduidelik die EI-komponent *interpersoonlike intelligensie* as aspekte van intelligensie (sosiale bewussyn en interpersoonlike verhoudinge) (vgl. paragraaf 2.3.3.4). Dit sluit die individu se bewuswording van en begrip vir ander se emosie (empatie) in. Die navorser vergelyk vervolgens haar empiriese navorsingsbevindinge met die literatuurstudie-teorieë en/of uitsprake ten opsigte van die verband tussen 'n hoë EI en die individu se empatiese vermoëns. Al sewe leerder-deelnemers wie se geïntegreerde nátoetsresultate 'n verbeterde EI aandui, het tot 'n mindere of meerdere mate verbetering getoon in die EI-komponent *interpersoonlike intelligensie*, en dié verbetering is by meeste leerder-deelnemers gelyklopend ondersteun deur die subkomponente wat 'n bewustheid van ander se emosies, die herkenning van ander se emosies, begrip vir ander se emosies, empatie teenoor ander, empatiese hantering van ander se emosies, respek vir ander, begrip vir ander se gestremdhede/inperkinge, en ondersteuning van ander se gestremdhede insluit. Die navorser kom tot die gevolgtrekking dat leerder-deelnemers meer empatie met ander se spesiale onderwysbehoefte ontwikkel het ná hulle deelname aan die EOP.

Empatiese begrip vir eie spesiale onderwysbehoefte hou verband met intrapersoonlike intelligensie. Soos reeds in Hoofstuk 1 by 1.2.2 en in Hoofstuk 2 by 2.2.2 genoem is, dui navorsingsresultate daarop dat 'n toename in EI in verband gebring kan word met verbeterde intrapersoonlike intelligensie. Emosionele selfbewussyn word ook beskryf as die individu se gewaarwording en bewussyn van sy/haar eie gemoedstoestand en gedagtes daaromtrent. Walton (2012:34) beskou hierdie selfkennis as die kern van EI, terwyl die DvO dit as kennis oor persoonlike swak- en sterkpunte beskryf wat tot nuwe gedrag aanleiding kan gee (DoE 2005b:116).

Die navorser vergelyk vervolgens haar empiriese navorsingsbevindinge met literatuurstudie-bevindinge ten opsigte van die verband tussen 'n hoë EI en die individu se intrapersoonlike intelligensie. Sewe leerder-deelnemers se geïntegreerde nátoetsresultate dui 'n verbeterde EI aan ná hulle deelname aan die EOP. Al sewe hierdie leerder-deelnemers het tot 'n mindere of meerdere mate verbetering getoon in die EI-komponent *intrapersoonlike intelligensie*, en dié verbetering is gelyklopend ondersteun deur EI-subkomponente soos, onder andere, emosionele kommunikasie, emosionele selfbewussyn, selfrespek, selfagting, realistiese eiewaarde, bewus van persoonlike sterk- en swakpunte, selfaanvaarding, kennis oor en empatiese begrip vir eie gestremdhede/inperkinge, aanvaarding en beste benutting van eie potensiaal ten spyte van gestremdheid/ inperkinge. Die navorser kom tot die gevolgtrekking dat leerder-deelnemers meer empatie vir hulle eie spesiale onderwysbehoefte ontwikkel het na hulle deelname aan die EOP.

Vyfde sekondêre navorsingsvraag:

- Wat is die deelnemers se individuele persepsies oor hul eie en ander se emosies?

Die vyfde sekondêre navorsingsvraag verwys na twee komponente van EI, naamlik intra- en interpersoonlike intelligensie.

Bar-On verduidelik die EI-komponent *intrapersoonlike intelligensie* as aspekte van intelligensie (vgl. paragraaf 2.3.3.5). Dit sluit, onder andere, emosionele selfbewussyn en die individu se gewaarwording van en begrip vir eie emosies (emosionele selfbewussyn) in. Sewe leerder-deelnemers se geïntegreerde nátoetsresultate dui EI-verbetering aan na hulle deelname aan die EOP. Die verbetering van die EI-komponent *intrapersoonlike intelligensie* is gelyklopend ondersteun deur EI-subkomponente soos herken, verstaan en benoem eie emosies, kommunikeer eie emosies en emosionele selfbewussyn.

Die EI-komponent *interpersoonlike intelligensie* word deur Bar-On verduidelik as aspekte van intelligensie (sosiale bewussyn en interpersoonlike verhoudinge) (vgl. paragraaf 2.3.3.4). Dit is, onder andere, die individu se bewuswording van en begrip vir ander se emosies in. Sewe leerder-deelnemers se geïntegreerde nátoetsresultate dui EI-verbetering aan na hulle deelname aan die EOP. Die verbetering van die EI-komponent *interpersoonlike intelligensie* is gelyklopend ondersteun deur EI-subkomponente soos herken en verstaan ander se emosies.

Die navorser kom tot die gevolgtrekking dat die leerder-deelnemers (na hulle deelname aan die EOP) hulle eie en ander se emosies beter herken en verstaan.

Sesde sekondêre navorsingsvraag:

- Watter komponente en subkomponente van EI het tydens die navorsingstudie by die deelnemers verbeter, verswak of dieselfde gebly?

Agt leerder-deelnemers se geïntegreerde nátoetsresultate is tydens die uiteindelijke data-integrasie gebruik. Sewe van die agt leerder-deelnemers se geïntegreerde nátoetsresultate dui in Tabel 5.68 EI-verbetering aan. Ses van hierdie leerder-deelnemers het, volgens die geïntegreerde nátoetsresultate, in al die EI-komponente verbetering getoon. Hierdie ses leerder-deelnemers se geïntegreerde nátoetsresultate dui ook verbetering in EI-subkomponente aan gelyklopend met die vyf EI-komponente wat verbeter het (Tabelle 5.11; 5.32; 5.39; 5.46; 5.53; 5.60). Een van die 17-jarige leerder-deelnemers het slegs in vier EI-komponente verbetering getoon (Tabel 5.67). In die enkele gevalle waar leerder-deelnemers se komponente en/of subkomponente van EI verswak het, kon die navorser dit in verband bring met spesifieke redes soos intense emosionaliteit

as gevolg van disfunksionele huislike omstandighede (vgl. 5.5), onbetroubare toetsresultate as gevolg van teenstrydighede wat op inkonsekwentheid gedui het (Tabel 5.16), of woede en konflik wat moontlik met frustrasies as gevolg van die leerder-deelnemer se fisieke gestremdheid in verband gebring kon word (Tabel 5.61). In ander gevalle waar leerder-deelnemers se komponente en/of subkomponente van EI verswak of dieselfde gebly het, kon die navorser dit nie noodwendig in verband bring met spesifieke redes nie. Die navorser het geen verswakking by leerder-deelnemers in komponente en/of subkomponente van EI teëgekomp wat sy met die EOP in verband gebring het nie.

DATA-INSAMELINGSINSTRUMENTE EN NÁTOETSRESULTATE									
	GESTRUKTUREERDE VRAELYS			ANONONIEME LEERDERVERSLAG			BAR-ON EQ-i:YV		
EI-KOMPONENTE WAT VERBETER, VERSWAK OF DIESELFDE GEBLY HET									
	VERBETER	VERSWAK	DIESELFDE GEBLY	VERBETER	VERSWAK	DIESELFDE GEBLY	VERBETER	VERSWAK	DIESELFDE GEBLY
LD 1 (Tabelle 5.5, 5.7, 5.8, 5.11; Figuur 5.3)	5			✓			2	2	1
LD 2 (Tabelle 5.12, 5.14, 5.15, 5.18; Figuur 5.5)	5			✓			2	1	2
LD 4 (Tabelle 5.26, 5.28, 5.29, 5.32; Figuur 5.10)	5			✓			5		
LD 5 (Tabelle 5.33, 5.35, 5.36, 5.39; Figuur 5.11)	5			✓			5		
LD 6 (Tabelle 5.40, 5.42, 5.43, 5.46; Figuur 5.13)	5			✓			3	1	1
LD 7 (Tabelle 5.47, 5.49, 5.50, 5.53)	5						3	1	1
LD 8 (Tabelle 5.54, 5.56, 5.57, 5.60)	5						3		2
LD 9 (Tabelle 5.61, 5.63, 5.64, 5.67)	3		2				3		2

Tabel 6.1: Data-insamelingsinstrumente en nátoetsresultate

Soos aangedui in Tabel 6.1, bring 'n vergelyking van die data-resultate van die gestruktureerde vraelys en die Bar-On EQ-i:YV ten opsigte van leerder-deelnemers se EI (om vas te stel watter komponente van EI tydens die navorsingstudie by die deelnemers verbeter, verswak of dieselfde gebly het), die volgende aan die lig:

- Die nátoetsresultate van die meerderheid van die leerder-deelnemers se gestruktureerde vraelys blyk moontlik oormatig positief te wees in vergelyking met die meer objektiewe nátoetsresultate van die Bar-On EQ-i:YV. Die leser moet derhalwe LD 1 (Tabel 5.11), LD 2 (Tabel 5.18), LD 6 (Tabel 5.46), LD 7 (Tabel 5.53) en LD 8 (Tabel 5.60) se gestruktureerde vraelys nátoetsresultate teen hierdie agtergrond met groot omsigtigheid interpreteer. Soos reeds in Hoofstuk 4, paragraaf 4.7 genoem is, was die navorser daarvan bewus dat die Hawthorne-effek (die moontlike verandering van deelnemers se gedrag tydens 'n navorsingstudie) 'n negatiewe rol in die navorsingstudie kon speel. Die deelnemers aan die studie was bewus van die navorsingsprosesse en daarom kon hulle response moontlik onbewustelik daardeur beïnvloed word. Alhoewel hulle name nie genoem is nie, en die individuele leerdersverslae getik is, kon die grootte van die steekproef steeds 'n invloed op die deelnemers se response en dus op die uitkoms van hierdie navorsingstudie se navorsingsresultate gehad het. Die deelnemers was waarskynlik daarvan bewus dat hulle waargeneem word. Dit moet in ag geneem word by die interpretasie van die data-resultate.
- 'n Soortgelyke vergelyking van LD 4 (Tabel 5.32) en LD 5 (Tabel 5.39) se gestruktureerde vraelys nátoetsresultate met die nátoetsresultate van die Bar-On EQ-i:YV ten opsigte van komponente van EI, dui op ooreenstemmende resultate. Vyf komponente van EI het in beide die gestruktureerde vraelys en die gestandaardiseerde Bar-On EQ-i:YV by albei leerder-deelnemers verbetering getoon.
- Die integrasie en vergelyking van LD 9 se gestruktureerde vraelys nátoetsresultate met sy Bar-On EQ-i:YV- nátoetsresultate (Tabel 5.67) dui aan dat twee komponente van LD 9 se EI gelyklopend in beide vraelyste verbeter het na sy deelname aan die EOP. Beide die Bar-On EQ-i:YV en die gestruktureerde vraelys dui verbetering in LD 9 se aanpassingsvermoë en interpersoonlike intelligensie aan. Die Bar-On EQ-i:YV-vraelys dui verdere verbetering aan ten opsigte van LD 9 se algemene gemoedstoestand en die gestruktureerde vraelys ten opsigte van sy intrapersoonlike intelligensie.

Soos aangedui in Tabel 6.1, bring 'n vergelyking van die verskillende data-insamelingsinstrumente se nátoetsresultate ten opsigte van EI-komponente wat tydens die navorsingstudie by die deelnemers verbeter, verswak of dieselfde gebly het, aan die lig dat die verskillende data-insamelingsinstrumente nie noodwendig dieselfde uitkomstes gelewer het nie.

- *Gestruktureerde vraelys:* Die gestruktureerde vraelys se nátoetsresultate dui verbetering aan in vyf EI-komponente by sewe leerder-deelnemers. Dit is: LD 1 (Tabel 5.5), LD 2 (Tabel 5.12), LD 4 (Tabel 5.26), LD 5 (Tabel 5.33), LD 6 (Tabel 5.40), LD 7 (Tabel 5.47) en LD 8 (Tabel 5.54), terwyl drie EI-komponente by LD 9 (Tabel 5.61) verbeter en twee EI-komponente by hom dieselfde gebly het.
- *Anonieme leerdersverslae:* Al vyf die anonieme leerdersverslae wat ontvang is, dui EI verbetering by die leerder-deelnemers aan na hulle deelname aan die EOP. Dit is: LD1 (Figuur 5.3), LD 2 (Figuur

5.5), LD 4 (Figuur 5.10), LD 5 (Figuur 5.11) en LD 6 (Figuur 5.13). Twee van hierdie vyf leerderverslae dui egter ook aan dat, ten spyte van die leerder-deelnemers se verbetering, sekere EI-komponente by die leerder-deelnemers steeds kan verbeter. Dit is nog nie vir LD 6 maklik om sy emosies te verstaan en/of om sy emosies en behoeftes aan ander te kommunikeer nie. Hy het ook min selfvertroue (Figuur 5.13). Met inagneming van LD 6 se diagnose van degeneratiewe spierdistrofie, het die navorser egter begrip vir die huiwering wat hy het om homself, sy emosies en/of sy behoeftes bloot te lê. Sy emosies mag eenvoudig nog te rou wees om dit aan ander bekend te maak (vgl. 5.10.1). LD 5 is, ten spyte van haar EI verbetering, steeds impulsief en oorhaastig (Figuur 5.11). Dit is moontlik dat hierdie aspekte in verband gebring kan word met haar sekondêre gestremdheid: sy is matig afleibaar en word gou moeg (vgl. 5.9.1).

- *Bar-On EQ-i:YV*: Die Bar-On EQ-i:YV-nátoetsresultate dui EI verbetering as volg aan: LD 4 (Tabel 5.28) en LD 5 (Tabel 5.35) het elkeen in vyf EI-komponente verbeter. LD 6 (Tabel 5.42), LD 7 (Tabel 5.49), LD 8 (Tabel 5.56) en LD 9 (Tabel 5.63) het elkeen in drie EI-komponente verbeter. LD 1 (Tabel 5.7) en LD 2 (Tabel 5.14) het elkeen in twee EI-komponente verbeter.

Die Bar-On EQ-i:YV-nátoetsresultate dui EI verswakking as volg aan: LD 2 (Tabel 5.14), LD 6 (Tabel 5.42) en LD 7 (Tabel 5.49) het elkeen in een EI-komponent verswak. LD 1 (Tabel 5.7) het in twee EI-komponente verswak.

Die Bar-On EQ-i:YV dui EI-nátoetsresultate wat dieselfde gebly het, as volg aan: LD 1 (Tabel 5.7), LD 6 (Tabel 5.42) en LD 7 (Tabel 5.49) het in een EI-komponent elk dieselfde gebly. LD 8 (Tabel 5.56), LD 9 (Tabel 5.63) en LD 2 (Tabel 5.14) het in twee EI-komponente elk dieselfde gebly.

Komponente van EI waarin daar, volgens die gesamentlike nátoetsresultate van die agt leerder-deelnemers se gestruktureerde vraelys en Bar-On EQ-i:YV, die minste/geen vordering gemaak is nie, is die bestuur en beheer van spanningsdruk asook intrapersoonlike vermoëns en emosionele selfbewussyn.

Die navorser is van mening dat aanpassings aan die EOP ten opsigte van hierdie twee EI-komponente die moontlike voordele wat die leerder-deelnemers deur die EOP kan verkry, kan laat toeneem. Sodanige aanpassings kan ekstra herhalings en 'n moontlike uitbreiding van die program ten opsigte van, onder andere, die herken en verstaan van eie emosies, emosionele kommunikasie, selfaanvaarding, selfagting, emosionele onafhanklikheid, selfvertroue en selfontwikkeling insluit.

Probleemstelling (1.4):

Formulering van die navorsingsvraag (1.4.1):

Wat is die effek van 'n emosionele ondersteuningsprogram op die emosionele intelligensie van adolessente leerders met spesiale onderwysbehoefte?

Na die integrasie van die leerder-deelnemers se data-resultate in Tabel 5.68, bevestig die navorser dat sy 'n antwoord op die navorsingsvraag gevind het wat die navorsingprobleem oplos. Die meerderheid van die adolessente leerder-deelnemers met spesiale onderwysbehoefte wat aan die EOP deelgeneem het, het gebaat by hulle deelname, en hulle EI (die fenomeen wat ondersoek is) het verbeter. Die EOP het 'n positiewe effek op die EI van adolessente leerders met spesiale onderwysbehoefte gehad.

6.4 AANBEVELINGS

Aanbeveling 1: Implementering van 'n uitgebreide skoolkurrikulum

Die verbetering in die leerder-deelnemers se nátoetsresultate ná hulle deelname aan die EOP ondersteun die navorser se voorstel dat die vak Lewensvaardighede in die bestaande skoolkurrikulum uitgebrei moet word ten opsigte van EI-programme om leerders se EI-vaardighede doelgerig in die skoolpraktyk te ontwikkel. Die navorser beveel met erns aan dat die gewig wat aan die ontwikkeling van leerders se EI-vaardighede spandeer word, beide in diepte en breedte moet toeneem. Spesifiek saamgestelde EI-programme moet volgens ouderdom en per skoolfase ontwikkel word en met alle leerders as verpligte deel van die vak Lewensvaardighede deurgewerk word.

Alhoewel spesifieke aanpassings vir spesifieke gestremdhede benodig mag word (bv. leerders met visie- of gehoorinperkings), is die navorser se EOP reeds geskik vir gebruik met adolessente leerders met óf sonder spesiale onderwysbehoefte. Die inklusiewe benadering wat die navorser gevolg het in die samestelling van die EOP word deur Majoko en Phasha (2018:46) ondersteun, want hulle is kampvegters vir die tydige implementering van riglyne vervat in die Onderwys-witskrif 6 (DoE 2001) oor die skepping van 'n inklusiewe onderwysstelsel waar alle leerders gelyke toegang tot kwaliteit onderwysgeleentheid het. Hulle vereis dat die kurrikulum in leerderbehoefte moet voorsien.

Aanbeveling 2: Aanbevelings aan die DvBO

In Hoofstuk 1 by 1.1.5.1 het die navorser reeds aangedui tot watter mate die Suid-Afrikaanse Skolewet 84 van 1996 en die bepalinge van die 1994 Salamanca-verdrag alle rolspelers (betrokke by die skryf en/of implementering van die skoolkurrikulum) verbind tot die akkommodasie van die diverse spektrum van onderwys- en leerbehoefte van alle leerders. Aangesien die navorsingsvraag (vgl. 1.4.1) beantwoord is en die navorsingsbevindinge aandui dat deelname aan 'n EOP 'n positiewe effek op adolessente leerders met spesiale onderwysbehoefte se EI gehad het, beveel die navorser ten sterkste aan dat die ontwikkeling van

leerders se EI groter prioriteit in die skoolkurrikulum moet geniet en, soos reeds verduidelik is, dat EI-programme volgens ouderdom en per skoolfase ontwikkel moet word en as verpligte deel van die vak Lewensvaardighede met alle leerders deurgewerk moet word.

Die navorser sal haar aanbevelings saam met die resultate van haar navorsingstudie aan die DvBO voorlê, want, alhoewel die vak Lewensvaardighede reeds komponente van EI insluit, beveel die navorser ten sterkste aan dat die gewig wat aan die ontwikkeling van leerders se EI-vaardighede toegeken word, aansienlik verhoog moet word, aangesien die huidige vlakke van geweld in ons skole, ouerhuise en die samelewing dui op onvermoëns en 'n tekort aan vaardighede wat met EI in verband gebring kan word (vgl. 1.2.2; 2.2.2). Dié vermoëns en vaardighede kan na alle waarskynlikheid deur leerders se deelname aan EI-programme ontwikkel word, as leerders op skolevlak genoegsame blootstelling aan EI-programme kry. In die lig van Wiley en Siperstein se navorsing (2015:213; vgl. 1.2.5), wat aandui dat leerders met spesiale onderwysbehoefte se risiko vir die ontwikkeling van agterstande ten opsigte van hulle sosiale en emosionele intelligensie-vaardighede groter is as die risiko vir sodanige agterstande by leerders sonder spesiale onderwysbehoefte, beveel die navorser aan dat die implementering van EI-programme in spesiale skole sal begin. Die navorser se aanbeveling spruit voort uit die insigte wat sy tydens die studie bekom het.

6.5 MOONTLIKHEDE VIR VERDERE NAVORSING

Aangesien hierdie studie met 'n baie klein groep deelnemers onderneem is, is die eerste aanbeveling dat die EOP met 'n groot groep leerders wat fisiek en/of serebraal gestremd is, herhaal word, sodat veralgemening kan plaasvind.

Voortvloeiend uit die eerste aanbeveling is dat vergelykende studies gedoen word met groot groepe leerders wat met die EOP opgelei word, om te bepaal of daar 'n verskil is tussen:

- Tipes gestremdhede (byvoorbeeld leerders wat fisiek en/of serebraal gestremd is en leerders met lae visie)
- Leerders met spesiale onderwysbehoefte en leerders sonder spesiale onderwysbehoefte.

'n Derde aanbeveling hou verband met 'n EI-program en is reeds in die literatuur aangedui. Verdere navorsing oor die *Lions Quest SEL-program, Skills for Adolescence (SFA)* is nodig, want volgens Jagers et al. (2015:174), soos verduidelik in paragraaf 2.3.4, is die omvang van adolessente se verbeterde bevoegdhele soos emosionele bestuur en kommunikasie nog nie volledig deur navorsingstudies geëvalueer nie.

6.6 BEPERKINGE VAN DIE STUDIE

Soos Mouton (2001:240) aanbeveel (vgl. 1.7.7), dui die navorser vervolgens beperkinge aan wat die geldigheid van haar bevindinge kon beïnvloed het, sodat die leser 'n beter insig in haar navorsingsbevindinge en die data-resultate kan verkry.

6.6.1 Die SS-skool, PS-klas en sifting

Soos reeds in vorige hoofstukke verduidelik is (vgl. 1.3; 4.4; 4.3; 5.2), was die omvang van hierdie navorsingstudie kontekstueel beperk tot een openbare skool vir leerders met spesiale onderwysbehoefte (die SS-skool) en een klasgroep (die PS-klas). Die vyf kriteria waaraan alle leerder-deelnemers moes voldoen, is reeds in Hoofstuk 4 verduidelik en getabuleer (Tabel 4.2). Tabel 5.1 in Hoofstuk 5 dui die eerste sifting vir leerder-deelnemers aan. Leerder-deelnemers moes primêr serebraal of fisiek gestremde leerders wees, 15 tot 17 jaar oud wees en Engels magtig wees. Die navorser moes haar op die oordeel van die fase 1-selekteerders verlaat. Daar was waarskynlik ook ander potensiële leerder-deelnemers met lae EI's wat op grond van gebrekkige Engelse taalvaardigheid nie ingesluit kon word nie.

6.6.2 Steekproefgrootte en leerder-deelnemers

Slegs nege leerder-deelnemers is by die navorsingstudie betrek, drie uit elke ouderdomsgroep van 15 tot 17 jaar oud. 'n Beperkte aantal deelnemers beperk veralgemening, aangesien nege leerders nie verteenwoordigend is van die volle populasie van leerders met spesiale onderwysbehoefte nie. Die onttrekking van een van die drie leerder-deelnemers in die ouderdomsgroep van 15-jariges, het 'n verdere beperking op die navorsingstudie geplaas.

6.6.3 Geveinsd goed/sleg

Die moontlikheid van voorgee ter wille van sosiale wenslikheid kon daartoe bygedra het dat leerder-deelnemers vrae beantwoord het op 'n manier wat hulle dink deur die navorser en ander as gunstig beskou sou word, en dit is moontlik dat dit die vorm kon aanneem van te veel verslaggewing oor goeie gedrag en die onderbeklemtoning van swak gedrag. *Geveinsd goed/sleg* moet as moontlike beperkinge in ag geneem word wanneer die kwalitatiewe leerderverslae, die gestruktureerde vraelys en die kwantitatiewe Bar-On EQ-i:YV-toetsresultate geïnterpreteer word.

In Hoofstuk 5, by 5.4.4.4, het die navorser reeds twee moontlike tipes verdagte response verduidelik wat by die kwantitatiewe Bar-On EQ-i:YV kon voorkom. Dit is *geveinsd goed* en *geveinsd sleg*. Merkbaar hoë Bar-On EQ-i:YV-skaaltellings (130+) is altyd verdag hoog en mag daarop dui dat leerder-deelnemers hulle vaardighede en vermoëns oorskakel en 'n oordrewe positiewe indruk van hulleself weergee óf dat hulle hul negatiewe eienskappe onderbeklemtoon (vgl. 4.6.2.3). 'n Analise van die leerder-deelnemers se Bar-On EQ-

i:YV-response tydens hierdie navorsingstudie ten opsigte van oordrewe positiewe response (*geveinsd goed*), lig die volgende uit:

- LD 5 (Tabel 5.36) se nátoets aanpasbaarheid- en voor- en nátoets positiewe indruk-skaal was *merkbaar hoog*.
- LD 6 (Tabel 5.43) se voor- en nátoets positiewe indruk-skaal was *merkbaar hoog*.
- LD 7 (Tabel 5.50) se nátoets positiewe indruk-skaal was *merkbaar hoog*.
- LD 8 (Tabel 5.57) se totale nátoets EI-telling was *merkbaar hoog*.
- LD 9 (Tabel 5.64) se nátoets positiewe indruk-skaal was *merkbaar hoog*.

Merkbaar lae Bar-On EQ-i:YV-skaaltellings (onder 70) is altyd verdag laag en mag daarop dui dat leerder-deelnemers hulleself in 'n oordrewe negatiewe lig aanbied. 'n Analise van die leerder-deelnemers se Bar-On EQ-i:YV-response ten opsigte van oordrewe negatiewe response (*geveinsd sleg*), lig uit dat LD 4 (Tabel 5.29) se voortoets stresbestuur- en beide haar voor- en nátoets positiewe indruk-skaal *merkbaar laag* was.

6.6.4 Die navorser se rol

Soos reeds in Hoofstuk 4, paragraaf 4.5 en 4.8 genoem is, was die navorser bewus van die moontlike etiese implikasies en beperking daarvan dat sy navorsing gedoen het by die skool waar syself as opvoeder werk en die leerder-deelnemers ken, en, alhoewel dit redelik aanvaarbare praktyk is vir 'n navorser om navorsing te doen in die omgewing waar hy-/syself werk, moet spesiale maatreëls ingebou word om te kompenseer vir moontlike subjektiwiteit as gevolg van die (bestaande) verhouding tussen die deelnemers en die navorser. Dit is reeds in Hoofstuk 1 (vgl. 1.3; 1.7.3.3; 1.7.4.1) en Hoofstuk 4 (vgl. 4.5; 4.8) uitgelig en bespreek.

Die navorser was daarvan bewus dat haar interaktiewe rol tydens die navorsingsprosesse 'n moontlike beperking op die navorsingsresultate kon plaas, want sy het alle data-insamelings self hanteer het en self die intervensieprogram ontwikkel en aangebied. Die navorser was reeds subjektief by die intervensieprogram betrokke voordat sy dit aangebied het: sy was deeglik met die inhoud en die verwagte uitkomstes van die EOP vertrou. Haar jarelange ervaring as opvoeder van leerders met spesiale onderwysbehoefte kon ook bygedra het tot die leerder-deelnemers se positiewe nátoetsresultate, want die navorser het oor die nodige kennis en vaardighede beskik om die leerder-deelnemers optimaal te ondersteun en maksimaal te laat ontwikkel (in soverre as wat dit vir hulle met inagneming van hulle gestremdhede en omstandighede moontlik was). Haar gemotiveerdheid om die EOP suksesvol te implementeer en haar doelgerigte strewes daarna om die leerder-deelnemers te help om die verwagte uitkomstes te bereik (vanweë haar betrokkenheid by die navorsingstudie) kon tot positiewe nátoetsresultate bygedra het. Nie alle individue sal noodwendig oor die nodige kennis, vaardighede, geduld en uithouvermoë beskik om leerder-deelnemers optimaal te ondersteun en maksimaal te laat ontwikkel tydens die aanbieding van die EOP nie.

Die metafoor-transkripsies (Addendum 10) en collage-prente (Addendum 11) moet met die nodige omsigtigheid geïnterpreteer word, aangesien die navorser se in-diepte vrae moontlik uitgebrei kon word. Kwalitatiewe projeksie-aktiwiteite is kompleks en die interpretasie van beide die metafoor-transkripsies en die collage-prente mag subjektiwiteit weerspieël wat moontlik tot verskillende gevolgtrekkings kan lei. Dit moet in ag geneem word tydens die interpretasie van die navorsingsresultate.

6.6.5 Interne geldigheid

Die navorser het die leser reeds breedvoerig oor vier van die belangrikste bedreigings ten opsigte van interne geldigheid ingelig. Dit is:

- *Instrumentasie-bedreiging (“instrumentation threat”)*: Instrumentasie-bedreiging kom voor wanneer verskillende metodes van data-insameling en verskillende data-insamelingsinstrumente in die voor- en nátoetse gebruik word. Die gebruik van dieselfde metodes van data-insameling en dieselfde data-insamelingsinstrumente in beide fases van data-insameling, is reeds in Hoofstuk 4, paragraaf 4.6.2 verduidelik en in Tabelle 4.3 en 4.4 uiteengesit. Dit beperk die moontlikheid van instrumentasie-bedreiging in hierdie navorsingstudie.
- *Seleksie-bedreiging (“selection threat”)*: Seleksie bedreiging kom voor wanneer deelnemers met spesifieke karaktereenskappe (wat hulle bevoordeel om ’n spesifieke uitkoms te bereik) gekies word om aan die navorsingstudie deel te neem. Die navorser se deelnemerseleksie is in Hoofstuk 4, paragraaf 4.3 verduidelik en in Tabel 4.2 uiteengesit, en dit beperk die moontlikheid van seleksie-bedreiging.
- *Onttrekking-bedreiging (“dropout threat”)*: Die onttrekking van een van die drie leerder-deelnemers in die ouderdomsgroep van 15-jariges is reeds by 6.6.2 as ’n beperking van hierdie navorsingstudie aangedui.
- *Toets-bedreiging (“testing threat”)*: Toets-bedreiging kom voor wanneer deelnemers tydens die afneem van die nátoetse steeds hulle response van die voortoetse onthou. Soos in Hoofstuk 4, paragraaf 4.6.1 verduidelik en in Tabel 4.3 en 4.4 uiteengesit is, het die navorser die moontlikheid van toets-bedreiging tydens hierdie navorsingstudie beperk, deur, nadat die eerste fase van data-insameling afgehandel was, die leerder-deelnemers vir die afgebakende tydperk van 12 maande (vgl. 1.3) aan die EOP te laat deelneem. Eers daarna het fase 2 van data-insameling begin. Die 12 maande tydsverloop tussen die eerste en tweede fase van data-insameling beperk die moontlikheid van toets-bedreiging in hierdie navorsingstudie.

’n Vyfde bedreiging ten opsigte van interne geldigheid wat ook ’n beperking op die navorsingstudie kan plaas, is nog nie bespreek nie. Dit is die moontlikheid van geskiedenis-bedreiging (“history threats”) en rypwording (“maturation”) by die leerder-deelnemers tussen die afneem van die voor- en die nátoetse. Geskiedenis-bedreiging en rypwording plaas ’n verdere beperking op die navorsingsresultate van die leerder-deelnemers,

want dit beteken dat hoe langer die tydsverloop tussen die voor- en nátoets is, hoe groter is die moontlikheid dat ander gebeure, wat nie noodwendig deel uitgemaak het van die intervensieprogram nie, die leerder-deelnemers se nátoetsresultate kon beïnvloed. Aangesien die leerder-deelnemers almal middel-adolesente leerders was en Shaffer en Kipp in Hoofstuk 1, paragraaf 1.6.1 adolessensie uitlig as 'n tydperk waar daar vinnige liggaamlike groei en ontwikkeling plaasvind, is dit moontlik dat die leerder-deelnemers se positiewe nátoetsresultate ook in verband gebring kan word met natuurlike rypwording. Dit plaas 'n beperking op hierdie navorsingstudie.

6.6.6 Hoë vlakke van ondersteuning

Die hoë vlakke van ondersteuning wat die leerder-deelnemers benodig het as gevolg van hulle primêre of sekondêre gestremdhede het 'n beperking op die navorsingstudie geplaas ten opsigte van tyd, die keuse en gebruik van hulpmiddels, die aktiwiteite, apparaat en gestandaardiseerde toetse (omdat dit nie noodwendig vir alle leerders met spesiale onderwysbehoefte geskik is vir gebruik nie).

6.6.7 Ontneming van selfbeskikking

Soos reeds in Addendum 11 verduidelik is, beskou die navorser dit as 'n beperking van die studie dat sy tydens die voortoets- collage-aktiwiteit aangeneem het dat LD 6 nie self deur die tydskrifte kan/wil blaai nie. Sy handfunksie was reeds baie ingeperk as gevolg van sy fisieke gestremdheid, maar die navorser dink dit is moontlik dat sy hom tydens die afneem van die voortoets-collage van sy selfbeskikking ontnem het deur namens hom te besluit dat hy hulp met omblaai-aktiwiteite sal waardeer, aangesien dit so baie handvaardighede vereis. LD 6 het geen collage-prente tydens die voortoets gekies nie. Dit kon op enige van die volgende moontlikhede dui:

- Die collage-aktiwiteit het nie betekenis vir LD 6 gehad nie.
- LD 6 is ingetoë of teruggetrokke en wil homself nie onthul deur prente of woorde te kies nie.
- LD 6 verset homself passief wanneer sy onafhanklikheid hom ontnem word.

6.6.8 Disfunksionele huislike omstandighede en toetsresultate

LD 1 se ouerhuis (sy biologiese vader is intussen oorlede) blyk disfunksioneel te wees. LD 1 rapporteer alkoholmisbruik deur sy moeder en hoe hy na homself moet omsien op sulke dae. Hy slaap dan op 'n bank (en nie in 'n bed nie) in hulle huis. Ten spyte van herhaalde versoeke deur die navorser, het LD 1 se ouer ook nie die nátoets-vraelys teruggestuur skool toe nie. Die navorser moes gevolglik steun op die inligting wat sy uit die klasonderwyseres en ander opvoeders se gesamentlike vraelys bekom het. Die navorser het ook die betroubaarheid van die ouer se voortoets-vraelys bevraagteken. Die navorser se lêerstudie was eers na afloop van die empiriese studie en nátoetse gedoen. By terugskoue het die navorser dit as 'n beperking van die studie beoordeel, aangesien 'n Maandag (dit was die dag waarop LD 1 se EQ-i:YV-nátoets gedoen is)

volgens inligting bekom in die lêerstudie waarskynlik 'n swak keuse was in die lig van sy huislike omstandighede (soos reeds verduidelik is). Die navorser let dan ook tydens die afneem van die nátoets EQ-i:YV-vraelys op dat LD 1 moeg lyk – hy gaap dikwels en op 'n sekere tydstip raak hy ook emosioneel (tranerig). Die navorser besef dit mag die toetsresultate minder akkuraat en betroubaar maak.

6.7 SAMEVATTENDE SLOT

Ten spyte van haar jarelange betrokkenheid by leerders met spesiale onderwysbehoefte, het die aanbieding van die EOP en die afneem van die voor- en nátoets vir die navorser 'n nuwe insig in die gevoels- en leefwêreld van leerders met spesiale onderwysbehoefte gegee, en daarom ondersteun sy vir Marc Brackett, die hoofontwikkelaar van RULER (vgl. 1.2.6) en direkteur van die Yale Sentrum vir Emosionele Intelligensie wat die belang van die ontwikkeling van EI op skolevlak beklemtoon. Hy verleen prominensie aan hierdie studie wanneer hy (weer eens) die belang van emosionele ontwikkeling en opleiding op skolevlak in sy boek, *Permission to feel* (Brackett 2019), voorstaan. Soos die navorser, is hy 'n kampvegter vir die aanbieding van EI-programme op skolevlak, sodat alle leerders, deur hulle deelname aan EI-programme, die nodige EI-vaardighede kan aanleer om as emosioneel en sosiaal intelligente individue universeel by te dra tot die herkonstruering van waarde-gedrewe, gesonde gemeenskappe.

BIBLIOGRAFIE

- Ackerman, E. 2001. Piaget's Constructivism, Papert's Constructionism: What's the difference? Future of learning group publication, 1-11. Beskikbaar by http://learning.media.mit.edu/content/publications/-EA.Piaget%20_%20Papert.pdf (toegang verkry op 2016-01-08).
- American Psychiatric Association (APA). 2013. *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders. (DSM-5™)*. 5th ed. Arlington: American Psychiatric Publishing.
- Bar-On, R. 1997. *The Emotional Quotient Inventory (EQ-i): Technical Manual*. Toronto: Multi-Health Systems Inc.
- Bar-On, R. 2000. *The Handbook of Emotional Intelligence*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bar-On, R. 2005. The Impact of Emotional Intelligence on Subjective Well-being. *Perspectives in Education*, 2005, 23(1):41-62. Beskikbaar by http://0-reference.sabinet.co.za.oasis.unisa.ac.za/webx/access/electronic_journals/persed/persed_v23_n2_a7.pdf (toe verkry op 2016-07-16).
- Bar-On, R. 2006. The Bar-On model of emotional-social intelligence – ESI. *Psicothema*, 18, supl., 13-25. Beskikbaar by http://www.eiconsortium.org/reprints/bar-on_model_of_emotional-social_intelligence.htm (toegang verkry op 2014-07-08).
- Bar-On, R. 2013. The Bar-On Concept of EI (Website). Reuven BarOn.org Beskikbaar by <http://www.reuvenbaron.org/wp/the-bar-on-model/the-ei-conceptual-aspect/> (toegang verkry op 2016-03-29).
- Bar-On, R. & Parker, J.D.A. 2000. *BarOn Emotional Quotient Inventory: Youth Version (EQ-i:YV)*. Canada: Multi-Health Systems Inc.
- Bar-On, R & Parker, JDA. 2003. EQi: YV BarOn Emotional Quotient Inventory: Youth Version. Profile Report. Beskikbaar by http://www.psychassessments.com.au/products/6/prod6_report1.pdf (toegang verkry op 2016-03-31).
- Bar-On, R. & Parker, J.D.A. 2004. Bar-On Emotional Quotient Inventory: Youth Version (EQ-i:YV™). MHS. Psychological Assessments and Services. Product Overview. Research and Resources. Beskikbaar by <http://www.mhs.com/product.aspx?gr=edu&id=overview&prod=eqiyv> (toegang verkry op 2016-03-31).
- Bar-On, R., Maree, J.G. & Elias, M. 2006. *Educating people to be emotionally intelligent*. Sandton: Heinemann.
- Bear, G.G., Whitcomb, S.A., Elias, M.J. & Blank, J.C. 2015. SEL and Schoolwide Positive Behavioral Interventions and Supports. In Durlak, J.A, Domitrovich, C.E., Weissberg, R.P. & Gullotta, T.P. (Eds). *Handbook of Social and Emotional Learning. Research and Practice*. New York: Guilford Press, 453-467.
- Berndt, T.J. 1999. Friendships in Adolescence. In Woodhead, M., Faulkner, D. & Littleton, K. (Eds). *Making sense of social development*. London: Routledge, 51-71.
- Bertram, C. & Christiansen, I. 2014. *Understanding Research. An Introduction to Reading Research*. Pretoria: Van Schaik.

- Bierman, K.L. & Motamedi, M. 2015. SEL Programs for Preschool Children. In Durlak, J.A, Domitrovich, C.E., Weissberg, R.P. & Gullotta, T.P. (Eds). *Handbook of Social and Emotional Learning. Research and Practice*. New York: Guilford Press, 135-150.
- Blair, C. & Raver, C.C. 2015. The Neuroscience of SEL. In Durlak, J.A, Domitrovich, C.E., Weissberg, R.P. & Gullotta, T.P. (Eds). *Handbook of Social and Emotional Learning. Research and Practice*. New York: Guilford Press, 65-80.
- Bluth, K. & Blanton, P.W. 2014. The Influence of Self-compassion on Emotional Well-being among Early and Older Adolescent Males and Females. *The Journal of Positive Psychology: Dedicated to Further Research and Promoting Good Practice*. 2014, 10(3):219-230. Beskikbaar by <http://dx.doi.org/10.1080/17439760.2014.936967>.
- Bouwer, B. 2007. Fasilitering van Emosionele Intelligensie by Leerders met Verbale Leergestremdhede. Magister Educationis (Opvoedkundige Sielkunde). Universiteit van Pretoria.
- Brackett, M. 2019. *Permission to feel – Unlock the power of emotions to help yourself and your child thrive*. London: Quercus Editions. Beskikbaar by https://books.google.co.za/books/about/Permission_to_Feel.html?id=UIaaDwAAQBAJ&printsec=frontcover&source=kp_read_button&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false.
- Brackett, M.A., Elbertson, N.A. & Rivers, S.E. 2015. Applying Theory to the Development of Approaches to SEL. In Durlak, J.A, Domitrovich, C.E., Weissberg, R.P. & Gullotta, T.P. (Eds). *Handbook of Social and Emotional Learning. Research and Practice*. New York: Guilford Press, 20-32.
- Brady, M.T. 2015. 'Unjoined persons': Psychic isolation in Adolescence and its Relation to bodily symptoms. *Journal of Child Psychotherapy*, 41(2):179-194. Beskikbaar by <http://dx.doi.org/10.1080/0075417X.2015.1048126>.
- Brady, M.T. 2017. 'Sleeping beauties': Succession Problems of Adolescence. *Journal of Child Psychotherapy*, 43(1):55-65. Beskikbaar by <http://dx.doi.org/10.1080/0075417X.2017.1283850>.
- Brannen, J. 1999. Discourses of Adolescence. Young people's independence and autonomy within families. In Woodhead, M., Faulkner, D. & Littleton, K. (Eds). 1999. *Making sense of social development*. London: Routledge, 214-230.
- Breakwell, G.M., Smith, J.A. & Wright, D.B. 2012. *Research Methods in Psychology*. 4th ed. London: Sage Publications, Inc.
- Breytenbach, F. 2009. Die Diagnostiese Waarde van Klei as Projeksiemedium. DEd. Sielkundige Opvoedkunde. Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika. Beskikbaar by <http://uir.unisa.ac.za/handle/10500/3368?show=full> (toegang verkry op 2011-08-09).
- Bronfenbrenner, U. 1979. *The Ecology of Human Development. Experiments by Nature and Design*. London: Harvard University Press.

- Bronfenbrenner, U. 1986. Ecology of the Family as a Context for Human Development: Research Perspectives. *American Psychological Association, Inc.*, 22(6)723-742. Beskikbaar by https://pdfs.semanticscholar.org/83e3/ebe0af46a419938051d997b8addfb7914a77.pdf?_ga=1.18486404.1.1488344714.1489818564 (toegang verkry op 2017-03-18).
- Bronfenbrenner, U. 1988. Strengthening Family Systems. In Bronfenbrenner, U. (Ed). 2005. *Making Human Beings Human. Bioecological Perspectives on Human Development*. London: Sage Publications, Inc., 260-273.
- Bronfenbrenner, U. 1994. Ecological Models of Human Development. *International Encyclopedia of Education*, 3(2):37-43. Beskikbaar by <http://www.psy.cmu.edu/~siegle/35bronfenbrenner94.pdf> (toegang verkry op 2017-03-04).
- Bronfenbrenner, U. 2001. Growing Chaos in the Lives of Children, Youth, and Families. How can we turn it around? In Bronfenbrenner, U. (Ed). 2005. *Making Human Beings Human. Bioecological Perspectives on Human Development*. London: Sage Publications, Inc., 185-197.
- Bronfenbrenner, U. (Ed.). 2005. *Making Human Beings Human. Bioecological Perspectives on Human Development*. London: Sage Publications, Inc.
- Burman, E. 1999. Morality and the goals of development. In Woodhead, M., Faulkner, D. & Littleton, K. (Eds). 1999. *Making sense of social development*. London: Routledge, 170-180.
- Caruso, D.R., Bhalerao, H. & Karve, S. 2016. Special Issue on Emotional Intelligence. *Business Perspectives & Research*, 4(1): ix-xii. Beskikbaar by <http://dx.doi.org/doi:10.1177/22785337-15609205>.
- CASEL. Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning. Beskikbaar by <http://www.casel.org/-guide/> (toegang verkry op 2016-12-30).
- CASEL guide. 2013. Effective Social and Emotional Learning Programs – Preschool and Elementary School Edition. Beskikbaar by <http://www.casel.org/preschool-and-elementary-edition-casel-guide> (toegang verkry op 2016-12-30).
- Cassady, J.C. & Eissa, M.A. (Eds). *Emotional intelligence: Perspectives on Educational and Positive Psychology*. New York, NY: Peter Lang Publishing.
- Chantrell, S. 2009. Growth in Emotional Intelligence. Psychotherapy with a learning disabled girl. *Journal of Child Psychotherapy*, 35(2):157-174. Beskikbaar by <http://dx.doi.org/10.1080/00754170902996080>.
- Chapin, K. 2015. The Effect of Emotional Intelligence on Student Success. *Journal of Adult Education*. 2015, 44(1):25-31. Beskikbaar by <http://search.proquest.com/openview/128c50d5918f2b69f30077b-26db4a8d0/1?pq-origsite=gscholar> (toegang verkry op 2016-10-01).
- Cherniss, C., Extein, M., Goleman, D. & Weissberg, R.P. 2006. Emotional Intelligence: What does the Research really indicate? *Educational Psychologist*. 41(4):239-245. Beskikbaar by http://dx.doi.org/10.1207/s15326985ep-4104_4.
- Ciarrochi, J., Forgas, J.P. & Mayer, J.D. (Eds). 2006. *Emotional Intelligence in Everyday Life*. 2nd ed. New York: Psychology Press. Taylor & Francis Group.

- Cilliers, J.B. 2004. Die standaardisering van 'n Emosionele Intelligensiemeetinstrument by Kinders. Philosophiae Doctor. Bloemfontein: Universiteit van die Vrystaat.
- Coetzee, S.J. 2011. Opvoeders se ervaring van aangepaste assessering in 'n inklusiewe klaskamer. Ongepubliseerde Magister in Opvoedkunde. Universiteit van Stellenbosch.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. 2001. *Research Methods in Education*. 5th ed. London: Routledge.
- Coleman, H. & Argue, M.W. 2015. Mediating with Emotional Intelligence: When IQ just isn't enough. *Dispute Resolution Journal*, 70(3):15-24. Beskikbaar by <http://search.proquest.com/openview/3e9a-77a979d499c5a5661380ad6e6a19/1.pdf?pq-origsite=gscholar> (toegang verkry op 2016-10-01).
- Coleman, J.C. 2011. *The Nature of Adolescence*. 4th ed. London: Routledge.
- Conger, J.J. 1991. *Adolescence and Youth. Psychological Development in a Changing World*. 4th ed. New York City: HarperCollins Publishers, Inc.
- Conley, C.S. 2015. SEL in Higher Education. In Durlak, J.A, Domitrovich, C.E., Weissberg, R.P. & Gullotta, T.P. (Eds). 2015. *Handbook of Social and Emotional Learning. Research and Practice*. New York: Guilford Press, 197-212.
- Conte, H.R., Ratto, R. & Karasu, T.B. 1996. The Psychological Mindedness Scale. Factor Structure and Relationship to Outcome of Psychotherapy. *The Journal of Psychotherapy Practice and Research*, 5(3):250-259. Beskikbaar by <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3330424/pdf/250.pdf> (toegang verkry op 2016-03-29).
- Corbin, J.M. & Strauss, A.L. 2008. *Basics of Qualitative Research: Grounded theory Procedures and Techniques*. 3rd ed. Los Angeles, CA: Sage Publications, Inc.
- Creswell, J.W. 2009. Mapping the Field of Mixed Methods Research. *Journal of Mixed Methods Research*, 3(2):95-108. Presented as a keynote address, entitled "A Current Assessment of How Mixed Methods Has Developed," at the 4th Annual Mixed Methods Conference, Fitzwilliam College, Cambridge University, UK, July 21, 2008. <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1558689808330883>.
- Creswell, J.W. 2003. *Research Design. Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches*. London: Sage Publications, Inc.
- Creswell, J.W. 2013. *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. 4th ed. Beskikbaar by [file:///C:/Users/Home/Downloads/John%20W.%20CreswellResearch%20Design_-_Qualitative,%20Quantitative,%20and%20Mixed%20Methods%20ApproachesSAGE%20Publications,%20Inc%20\(2013\)%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Home/Downloads/John%20W.%20CreswellResearch%20Design_-_Qualitative,%20Quantitative,%20and%20Mixed%20Methods%20ApproachesSAGE%20Publications,%20Inc%20(2013)%20(1).pdf) (toegang verkry op 2017-01-03).
- Creswell, J.W. 2014. *Research Design. Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches. International Student Edition*. 4th ed. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Creswell, J.W. & Plano Clark, V.L. 2011. *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Croukamp, W.E. 2004. Gestaltspelterapie as Ondersteuning vir die Emosionele Bewustheid van die Laerskoolkind. Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika.

- Dann, J. 2012. *Emotional Intelligence in a Week*. New York: McGraw-Hill Companies, Inc.
- Darling-Hammond, L. 2015. Social and Emotional Learning. Critical Skills for Building Healthy Schools. In Durlak, J.A, Domitrovich, C.E., Weissberg, R.P. & Gullotta, T.P. (Eds). *Handbook of Social and Emotional Learning. Research and Practice*. New York: Guilford Press, xi-xiii.
- Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (Eds). 2013. *The Landscape of Qualitative Research*. 4th ed. Los Angeles: Sage Publications, Inc.
- Department of Basic Education (DoBE). RSA. 2014. *Policy on Screening, Identification, Assessment and Support (SIAS)*. Pretoria: Department of Basic Education.
- Department of Education (DoE). RSA. 2001. *Education White Paper 6. Special Needs Education. Building an Inclusive Education and Training System*. Pretoria: Government Printer.
- Department of Education (DoE). RSA. 2005a. Conceptual and Operational Guidelines for the Implementation of Inclusive Education: Special Schools as Resource Centres. *Education White Paper 6. Special Needs Education. Building an Inclusive Education and Training System*. Pretoria: Government Printer.
- Department of Education (DoE). RSA. 2005b. Guidelines for Inclusive Learning Programmes. *Education White Paper 6. Special Needs Education. Building an Inclusive Education and Training System*. Pretoria: Government Printer.
- Department of Education (DoE). RSA. 2011a. *Nasionale Kurrikulumverklaring (NKV). Kurrikulum- en Assesseringsbeleidsverklaring (KABV) Graad 7 – 9. Lewensoriëntering*.
- Department of Education (DoE). RSA. 2011b. *National Curriculum Statement (NCS). Curriculum and Assessment Policy Statement (CAPS). Grades 4 – 6. Life Skills*.
- Doe, R., Ndinguri, E. & Phipps, S.T.A. 2015. Emotional Intelligence: The Link to Success and Failure of Leadership. *Academy of Educational Leadership Journal*, 19(3):105-114. Beskikbaar by <http://search.proquest.com/openview/8349c82e5967c45518e80f72a0ee826a/1?pq-origsite=gscholar-&cbl=38741> (toegang verkry op 2016-10-01).
- Donald, D., Lazarus, S. & Lolwana, P. 2006. *Educational Psychology in Social Context*. 3rd ed. Cape Town: Oxford University Press.
- Donald, D., Lazarus, S. & Moolla, N. 2014. *Educational Psychology in Social Context. Ecosystemic Application in Southern Africa*. 5th ed. Cape Town: Oxford University Press.
- Dooley, H. & Fargher, M. 2010. *The Adolescent Storm. A Handbook for Parents*. Johannesburg: Penguin Books.
- Downey, L.A., Mountstephen, J., Lloyd, J., Hansen, K. & Stough, C. 2008. Emotional Intelligence and Scholastic Achievement in Australian Adolescents. *Australian Journal of Psychology*, 60(1):10-17. Beskikbaar by <http://dx.doi.org/doi:10.1080/00049530701449505>.
- Dreyer, J. 2016. Dokumentnavorsing. In Joubert, I., Hartell, C.G. & Lombard, K. (Reds). *Navorsing. 'n Gids vir die Beginnernavorser*. Pretoria: Van Schaik, 231-241.

- Du Plessis, E. 2016a. Begronde Teorie as Navorsingsmetode. In Joubert, I., Hartell, C.G. & Lombard, K. (Reds). *Navorsing. 'n Gids vir die Beginnernavorser*. Pretoria: Van Schaik, 217-230.
- Du Plessis, E. 2016b. Etiese Aspekte in Navorsing. In Joubert, I., Hartell, C.G. & Lombard, K. (Reds). *Navorsing. 'n Gids vir die Beginnernavorser*. Pretoria: Van Schaik, 73-92.
- Durlak, J.A, Domitrovich, C.E., Weissberg, R.P. & Gullotta, T.P. (Eds). 2015. *Handbook of Social and Emotional Learning. Research and Practice*. New York: Guilford Press.
- Eisenhardt, K.M. 2002. *Building Theories From Case Study Research*. In Huberman, A.M. & Miles, M.B. (Eds). *The Qualitative Researcher's Companion*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Ekman, P. 1980. Biological and Cultural Contributions to Body and Facial Movement in the expression of Emotions. In Rorty, O. (Ed.). 1980. *Explaining Emotions*. Berkeley: University of California Press, 75-102.
- Elkind, D. 1998. *Reinventing childhood*. Rosemont, NJ: Modern Learning Press.
- Engelbrecht, A. 2016. Kwalitatiewe Navorsing: Data-insameling en -analise. In Joubert, I., Hartell, C.G. & Lombard, K. (Reds). *Navorsing. 'n Gids vir die Beginnernavorser*. Pretoria: Van Schaik, 109-129.
- Epanchin, B.C. & Paul, J.L. (Eds). 1987. *Emotional Problems of Childhood and Adolescence. A Multidisciplinary Perspective*. Columbus, OH: Merrill Publishing Company.
- Erasmus, C.P. 2007. The role of Emotional intelligence in the Adaptation of Adolescent Boys in a Private School. Pretoria: University of South Africa.
- Erickson, M.T. 1998. *Behavior Disorders of Children & Adolescents. Assessment, Etiology, and Intervention*. 3rd ed. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall, Inc.
- Extremera, N. & Fernández-Berrocal, P. 2002. Relation of Perceived Emotional Intelligence and Health-related Quality of Life of Middle-aged Women. *Psychological Reports*, 91(1):47-59. Beskikbaar by file:///C:/Users/Home/Downloads/pdf40emotional_intelligence_and_health-related_quality.pdf (toegang verkry op 2016-08-03).
- Fagan, A.A., Hawkins, J.D. & Shapiro, V.B. 2015. Taking SEL to Scale in Schools. The Role of Community Coalitions. In Durlak, J.A, Domitrovich, C.E., Weissberg, R.P. & Gullotta, T.P. (Eds). *Handbook of Social and Emotional Learning. Research and Practice*. New York: Guilford Press, 468-481.
- Freeman, A. & Reinecke, M.A. (Eds). 2007. *Personality disorders in childhood and adolescence*. New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Gardenswartz, L., Cherbosque, J. & Rowe, A. 2010. *Emotional Intelligence for Managing Results in a Diverse World. The Hard Truth About Soft Skills in the Workplace*. Boston: Davies-Black an imprint of Nicholas Brealey Publishing.
- George, J.M. 2000. Emotions and Leadership: The Role of Emotional Intelligence. *Human Relations*, 53(8):1027-1055. <http://dx.doi.org/doi:10.1177/0018726700538001>.
- Ghiara, V. 2020. Disambiguating the Role of Paradigms in Mixed Methods Research. *Journal of Mixed Methods Research*, 14(1):11-25. Beskikbaar by <http://dx.doi.org/doi:10.1177/1558689818819928>.

- Gilbert, A. 2011. Thinking. In Swartz, L., De la Rey, C., Duncan, N., Townsend, L. & O'Neill, V. (Eds). *Psychology: an introduction*. 3rd ed. Goodwood: Oxford University Press SA (Pty) Ltd., 245-257.
- Goleman, D. Emotional Intelligence. Daniel Goleman (Webtuiste). Beskikbaar by <http://www.danielgoleman.info/topics/emotional-intelligence/> (toegang verkry op 2016-09-10).
- Goleman, D. 1995. *Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books.
- Goleman, D. 1996. *Emotional Intelligence. Why it can matter more than IQ*. New York: Bantam Books.
- Goleman, D. 1998. *Working with Emotional Intelligence*. London: Bloomsbury Publishing.
- Gouws, E. & Kruger, N. 1994. *The Adolescent. An educational Perspective*. Johannesburg: Heinemann.
- Gouws, E., Kruger, N. & Burger, S. 2008. *The Adolescent*. 3rd ed. Johannesburg: Heinemann.
- Govender, K. Petersen, I. & Pillay, B.J. 2011. Risk Behaviour and Stress. In Swartz, L., De la Rey, C., Duncan, N., Townsend, L. & O'Neill, V. (Eds). *Psychology: an introduction*. 3rd ed. Goodwood: Oxford University Press SA (Pty) Ltd, 400-418.
- Graham, T. 2011. Group Concepts. In Swartz, L., De la Rey, C., Duncan, N., Townsend, L. & O'Neill, V. (Eds). *Psychology: an introduction*. 3rd ed. Goodwood: Oxford University Press SA (Pty) Ltd., 328-341.
- Grbich, C. 2013. *Qualitative Data Analysis. An Introduction*. 2nd ed. London: Sage Publications Ltd.
- Greenberg, M.T., Katz, D.A. & Klein, L.C. 2015. The Potential Effects of SEL on Biomarkers and Health Outcomes. A Promissory Note. In Durlak, J.A, Domitrovich, C.E., Weissberg, R.P. & Gullotta, T.P. (Eds). *Handbook of Social and Emotional Learning. Research and Practice*. New York: Guilford Press, 81-96.
- Grosser, M. 2016a. Kwantitatiewe Data-insamelingsmetodes/-instrumente. In Joubert, I., Hartell, C.G. & Lombard, K. (Eds). *Navorsing. 'n Gids vir die Beginnernavorser*. Pretoria: Van Schaik, 291-321.
- Grosser, M. 2016b. Kwantitatiewe Navorsing. In Joubert, I., Hartell, C.G. & Lombard, K. (Eds). *Navorsing. 'n Gids vir die Beginnernavorser*. Pretoria: Van Schaik, 245-270.
- Gullotta, T.P. 2015. After-School Programming and SEL. In Durlak, J.A, Domitrovich, C.E., Weissberg, R.P. & Gullotta, T.P. (Eds). *Handbook of Social and Emotional Learning. Research and Practice*. New York: Guilford Press, 260-266.
- Hammond, S. 2006. *Using Psychometric Tests*. In Breakwell, G.M., Hammond, S., Fife-Schaw, C. & Smith, J.A. (Eds). *Research Methods in Psychology*. 3rd ed. Thousand Oaks, CA: Sage, 189-209.
- Harding, J. 2013. *Qualitative Data Analysis from start to finish*. London: Sage Publications, Inc.
- Hardman, J. (Ed.). 2012a. *Child and Adolescent Development. A South African Socio-cultural Perspective*. Cape Town: Oxford University Press.
- Hardman, J. 2012b. Theories of Development. In Hardman, J. (Ed.). *Child and Adolescent Development. A South African Socio-cultural Perspective*. Cape Town: Oxford University Press, 28-52.
- Härkönen, U. 2007. The Bronfenbrenner Ecological Systems Theory of Human Development. *Scientific Articles of V International Conference PERSON.COLOR.NATURE.MUSIC*. October 17-21, 2007. Daugavpils University, Saule. Latvia. Presented as a keynote speech in this conference. Beskikbaar by

<https://pdfs.semanticscholar.org/87f8/0fb75870d7044b5e94bf7261677763d39322.pdf> (toegang verkry op 2017-03-04).

- Hartell, C.G. & Bosman, L. 2016. Beplanning vir 'n Navorsingstudievoorstel vir nagraadse studie. In Joubert, I., Hartell, C.G. & Lombard, K. (Eds). *Navorsing. 'n Gids vir die Beginnernavorsers*. Pretoria: Van Schaik, 19-72.
- Hecht, M.L. & Shin, Y. 2015. Culture and Social and Emotional Competencies. In Durlak, J.A., Domitrovich, C.E., Weissberg, R.P. & Gullotta, T.P. (Eds). *Handbook of Social and Emotional Learning. Research and Practice*. New York: Guilford Press, 50-64.
- Hennink, M., Hutter, I. & Bailey, A. 2011. *Qualitative Research Methods*. London: Sage Publications, Inc.
- Herbst, R. 2003. The Relationship between Self-actualisation and Emotional Intelligence. MA dissertation. Pretoria: University of South Africa.
- Higson-Smith, C. & Suffla, S. 2011. Violence, Traumatic Stress, Peacemaking and Peacebuilding. In Swartz, L., De la Rey, C., Duncan, N., Townsend, L. & O'Neill, V. (Eds). *Psychology: an introduction*. 3rd ed. Goodwood: Oxford University Press SA (Pty) Ltd., 373-396.
- Hofstee, E. 2009. *Constructing a Good Dissertation: A Practical Guide to finishing a Master's, MBA or PhD on Schedule*. Johannesburg: EPE.
- Honwana, A. 2012. *The Time of Youth. Work, Social Change, and Politics in Africa*. Sterling: Kumarian Press.
- Huberman, A.M. & Miles, M.B. (Eds). 2002. *The Qualitative Researcher's Companion*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Ihantola, E. & Kihn, L. 2011. Threats to Validity and Reliability in Mixed Methods Accounting Research. *Qualitative Research in Accounting and Management*, 8(1):39-58. Beskikbaar by https://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/66045/threats_to_validity_and_reliability_2011.pdf?sequence=1 [http://0-search.proquest.com.oasis.unisa.ac.za/publicationissue/DC47E7B32E941ABPQ/\\$B/1/Qualitative+Research+in+Accounting+and+Management\\$3b+Bradford/02011Y01Y01\\$232011\\$3b++Vol.+8+\\$281\\$29/\\$N?aaccountid=14648](http://0-search.proquest.com.oasis.unisa.ac.za/publicationissue/DC47E7B32E941ABPQ/$B/1/Qualitative+Research+in+Accounting+and+Management$3b+Bradford/02011Y01Y01$232011$3b++Vol.+8+$281$29/$N?aaccountid=14648) (toegang verkry op 2017-04-12).
- Jagers, R.J., Harris, A. & Skoog, A. 2015. A Review of Classroom-Based SEL Programs at the Middle School Level. In Durlak, J.A., Domitrovich, C.E., Weissberg, R.P. & Gullotta, T.P. (Eds). *Handbook of Social and Emotional Learning. Research and Practice*. New York: Guilford Press, 167-180.
- Jansen, C.A., Moosa, S.O., Van Niekerk, E.J. & Muller, H. 2014. Emotionally Intelligent Learner Leadership Development: A case study. *South African Journal of Education*, 34(1):1-16. Beskikbaar by http://0-reference.sabinet.co.za.oasis.unisa.ac.za/webx/access/electronic_journals/educat/educat_v34_n1_a16.pdf (toegang verkry op 2016-07-14).
- Jansen, J. & Stroud, L. 2012. Health Barriers that Impede Childhood Development. In Hardman, J. (Ed.). *Child and Adolescent Development. A South African Socio-cultural Perspective*. Cape Town: Oxford University Press, 330-354.

- Johnston, J. & Nahmad-Williams, L. 2009. *Early Childhood Studies*. Harlow, Essex: Pearson Education, Ltd.
- Joubert, I. 2016. Gevallestudie: Riglyne vir Ontwerp en Uitvoering van die Navorsing. In Joubert, I., Hartell, C.G. & Lombard, K. (Reds). *Navorsing. 'n Gids vir die Beginnernavorser*. Pretoria: Van Schaik, 131-166.
- Joubert, I., Hartell, C.G. & Lombard, K. (Reds). 2016. *Navorsing. 'n Gids vir die Beginnernavorser*. Pretoria: Van Schaik.
- Klimstra, T.A., Hale, W.W., Raaijmakers, Q.A.W. & Meeus, W.H.J. 2012. Hypermaturity and Immaturity of Personality Profiles in Adolescents. *European Journal of Personality*, 26(3):203-211. Beskikbaar by <http://dx.doi.org/10.1002/per.825>.
- Koch, C. 2010. Sosiale aanpassings van Studente met Gestremdhede aan die Stellenbosch Universiteit. Magister in Opvoedkundige Sielkunde. Universiteit van Stellenbosch.
- Kravitz, S.M. & Schubert, S.D. 2000. *Emotional Intelligence Works. Developing "People Smart" Strategies*. Menlo Park, CA: Crisp Publications, Inc.
- Laker, L. 2001. Die selfkonsep van 'n groep adolessente leerders met liggaamlike gestremdhede. MEdPsig. Universiteit van Stellenbosch.
- Landsberg, E., Krüger, D. & Nel, N. (Eds). 2005. *Addressing barriers to learning – A South African perspective*. Pretoria: Van Schaik.
- Landsberg, E.I. & Gericke, C. (Eds). 2006. *Quality Education for All*. Reader for MEDSNI-A/OSN421-Q. Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika.
- Le Cordeur, M. 2016. Aksienavorsing. In Joubert, I., Hartell, C.G. & Lombard, K. (Reds). *Navorsing. 'n Gids vir die Beginnernavorser*. Pretoria: Van Schaik, 167-188.
- Legowski, T & Brownlee, K. 2001. Working with Metaphor in Narrative Therapy. *Journal of Family Psychotherapy*, 12(1):19-28. https://doi.org/10.1300/J085v12n01_02
- Lewis, R.B. & Doorlag, D.H. 2011. *Teaching Students with Special Needs in General Education Classrooms*. 8th ed. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education, Inc.
- Liamputtong, P. 2013. *Qualitative Research Methods*. 4th ed. South Melbourne: Oxford University Press.
- Lions Quest: Home. 2015. Lions Quest Around the World. Beskikbaar by <https://www.lions-quest.org> (toegang verkry op 2016-01-07).
- Lions Quest: Programs. 2015. Lions Quest Universal Program Guide. Lions Clubs International Foundation, Oak Brook Illinois. Beskikbaar by <https://www.lions-quest.org> (toegang verkry op 2016-01-07).
- Lions Quest. 2015a. Changes and Challenges. My Journal (6) Skills for Adolescence. A Program of the Lions Clubs International Foundation. Oak Brook Illinois. Beskikbaar by <https://www.lions-quest.org> (toegang verkry op 2016-01-07).
- Lions Quest. 2015b. Changes and Challenges. My Journal (7). Skills for Adolescence. A Program of the Lions Clubs International Foundation. Oak Brook Illinois. Beskikbaar by <https://www.lions-quest.org> (toegang verkry op 2016-01-07).

- Lions Quest. 2015c. Changes and Challenges. My Journal (8). Skills for Adolescence. A Program of the Lions Clubs International Foundation. Oak Brook Illinois. Beskikbaar by <https://www.lions-quest.org> (toegang verkry op 2016-01-07).
- Lions Quest. 2015. Facilitator's Resource Guide (6). Skills for Adolescence. A Program of the Lions Clubs International Foundation. Oak Brook Illinois. Beskikbaar by <https://www.lions-quest.org> (toegang verkry op 2016-01-07).
- Lions Quest. 2015. Universal Program Guide. Program of the Lions Clubs International Foundation. Oak Brook Illinois. Beskikbaar by <https://www.lions-quest.org> (toegang verkry op 2016-01-07).
- Lombard, K. 2016a. 'n Inleiding tot Navorsing. In Joubert, I., Hartell, C.G. & Lombard, K. (Reds). *Navorsing. 'n Gids vir die Beginnernavorser*. Pretoria: Van Schaik, 3-18.
- Lombard, K. 2016b. Steekproefneming. In Joubert, I., Hartell, C.G. & Lombard, K. (Reds). *Navorsing. 'n Gids vir die Beginnernavorser*. Pretoria: Van Schaik, 93-106.
- Louw, D.A. & Edwards, D.J.A. 1998. *Sielkunde. 'n Inleiding vir studente in Suid-Afrika*. 2de uitg. Johannesburg: Heinemann.
- Lyons, G.L., Huber, H.B., Carter, E.W., Chen, R. & Asmus, J.M. 2016. Assessing the Social Skills and Problem Behaviors of Adolescents with Severe Disabilities Enrolled in General Education Classes. *American Journal On Intellectual & Developmental Disabilities*, 121(4):327-345. Beskikbaar by <http://0-search.ebscohost.com.oasis.unisa.ac.za/login.aspx?direct=true&db=eue&AN=116583183&site=eds-live&scope=site> (toegang verkry op 2017-03-07).
- Maccani, M. 2009. Boeddhistiese simboliek en metaforiek, en die beskouing van sonde, skuld en straf in Die Boeddha op bladsy 13. <http://uir.unisa.ac.za/bitstream/handle/10500/627/02dissertaion%-26novel.pdf?sequence=2>. (toegang verkry op 2018-01-04).
- Majoko, T. & Phasha, N. 2018. The state of Inclusive Education in South Africa and the implications for Teacher Training Programmes. Teaching for all. Beskikbaar by https://www.britishcouncil.org.za/sites/default/files/teaching_for_all_research_report_-_the_state_of_inclusive_education_in_south_africa_and_the_implications_for_teacher_training_programmes.pdf (toegang verkry op 2019-10-07).
- Marais, E. 2012. Bewegingsaktiwiteite as 'n Moontlike Sleutel tot Emosionele en Sosiale Ontwikkeling. MEd Inklusiewe Onderwys. Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika.
- Maree, K. & Van der Westhuizen, C. 2009. *Head Start in Designing Research Proposals in the Social Sciences*. Cape Town. Juta.
- Mayekiso, T. 2011. Preschool Development. In Swartz, L., De la Rey, C., Duncan, N., Townsend, L. & O'Neill, V. (Eds). *Psychology: an introduction*. 3rd ed. Goodwood: Oxford University Press SA (Pty) Ltd., 60-73.
- Mayer, J. 2012. The Four-branch Model of Emotional Intelligence. Jack Mayer's website. Last accessed March 2012. Beskikbaar by http://www.unh.edu/emotional_intelligence/eiemoitint2.htm (toegang verkry op 2016-08-08).

- Mayer, J., Caruso, D., Ciarrochi, J., Dalle, N., Freedman, J., Gardner, K. J., Hetley, R., Landy, F., Mackay, L., Michela, J., Neidenthal, P., Rosete, D., Papadogiannis, P. & Salovey, P. *Emotional Intelligence Information*. A Site Dedicated to Communicating Scientific Information about Emotional Intelligence, Including Relevant Aspects of Emotions, Cognition, and Personality. Beskikbaar by http://www.unh.edu/emotional_intelligence/index.html (toegang verkry op 2016-08-27).
- Mayer, J.D. & Salovey, P. 1997. What is Emotional Intelligence? In Salovey, P. & Sluyter, D.J. (Eds). *Emotional Development and Emotional Intelligence: Educational Implications*. New York: BasicBooks, 2-35. Beskikbaar by http://ei.yale.edu/wp-content/uploads/2014/02/pub219_Mayer_Salovey_1997.pdf (toegang verkry op 2016-12-04).
- Mayer, J.D., Caruso, D.R. & Salovey, P. 1999. Emotional Intelligence Meets Traditional Standards for an Intelligence. *Intelligence*, 27(4):267-298. Beskikbaar by http://www.unh.edu/emotional_intelligence/-EI%20Assets/Reprints...EI%20Proper/EI1999MayerCarusoSaloveyIntelligence.pdf (toegang verkry op 2016-08-27).
- Mayer, J.D., Salovey, P. & Caruso, D.R. 2000. Models of Emotional Intelligence. In Sternberg, R.J. (Ed.). *Handbook of Intelligence*. Cambridge: Cambridge University Press, 396-420.
- Mayer, J.D., Salovey, P., Caruso, D.R. & Sitarenios, G. 2001. Emotional Intelligence as a Standard Intelligence. *American Psychological Association, Inc. Emotion*, 1(3):232-242. <http://dx.doi.org/DOI:10.1037//1528-3542.1.3.232>
- Mayer, J.D., Salovey, P. & Caruso, D.R. 2004. Emotional Intelligence: Theory, Findings, and Implications. *Psychological Inquiry*, 15(3):197-215. Beskikbaar by http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/s-15327965pli1503_02?journalCode=hpli20 (toegang verkry op 2016-08-27).
- Mayer, J.D. & Ciarrochi, J. 2006. Clarifying Concepts Related to Emotional Intelligence: A Proposed Glossary. In Ciarrochi, J., Forgas, J.P. & Mayer, J.D. (Eds). *Emotional Intelligence in Everyday Life*. 2nd ed. New York: Psychology Press. Taylor & Francis Group, 261-267.
- Mayer, J.D., Salovey, P. & Caruso, D.R. 2008. Emotional Intelligence. New Ability or Eclectic Traits? *American Psychological Association*, 63(6):503-517. <http://dx.doi.org/DOI:10.1037/0003-066X.63.6.503>
- McGuinty, E., Armstrong, D., Nelson, J. & Sheeler, S. 2011. Externalizing Metaphors: Anxiety and High-Functioning Autism. *Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing*, 25(1):9-16. Beskikbaar by <http://dx.doi.org/DOI:10.1111/j.1744-6171.2011.00305.x>.
- McMillan, J.H. & Schumacher, S. 2006. *Research in Education. Evidence-Based Inquiry*. 6th ed. Boston: Pearson Education, Inc.
- Mercer, J. 2011. The Concept of Psychological Regression: Metaphors, Mapping, Queen Square, and Tavistock Square. *History of Psychology*, 14(2):174-196. American Psychological Association.
- Merriam, S.B. 2002. *Qualitative Research: A guide to Design and Implementation*. San Francisco: Jossey-Bass – A Wiley Imprint.

- Miles, M.B. & Huberman, A.M. 1994. *Qualitative Data Analysis*. 2nd ed. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Miller, P.H. 2011. *Theories of Developmental Psychology*. 5th ed. New York: Worth Publishers.
- Myers, B., Bhana, A. & Mporofu, E. 2011. Substance Abuse and Psychopharmacology. In Swartz, L., De la Rey, C., Duncan, N., Townsend, L. & O'Neill, V. (Eds). *Psychology: an introduction*. 3rd ed. Goodwood: Oxford University Press SA (Pty) Ltd., 419-433.
- Moletsani, M. 2012. Children and Childhood in South Africa. In Hardman, J. (Ed). *Child and Adolescent Development. A South African Socio-cultural Perspective*. Cape Town: Oxford University Press, 248-268.
- Morehouse, M.M. 2007. An exploration of Emotional Intelligence across career arenas. *Leadership and Organizational Journal*, 28(4):296-307. Beskikbaar by .
- Mouton, J. 2001. *How to succeed in your Master's & Doctoral Studies*. Pretoria: Van Schaik.
- Muller, R.J. 2000. When a Patient Has No Story to Tell: Alexithymia. *Psychiatric Times*. Beskikbaar by <http://www.psychiatrictimes.com/somatoform-disorder/when-patient-has-no-story-tell-alexithymia> (toegang verkry op 2016-03-29).
- Naidoo, P., Townsend, L. & Carolissen, R. 2011. Theories of Personality. In Swartz, L., De la Rey, C., Duncan, N., Townsend, L. & O'Neill, V. (Eds). *Psychology: an introduction*. 3rd ed. Goodwood: Oxford University Press SA (Pty) Ltd., 119-144.
- Nel, C. & Steyn, F. 2016. Statistiek vir die Beginner. In Joubert, I., Hartell, C.G. & Lombard, K. (Reds). *Navorsing. 'n Gids vir die Beginnervorsers*. Pretoria: Van Schaik, 331-374.
- Nel, E. 2004. Tienermoeders se perspektiewe oor ondersteuning: die stemme van ses tienermoeders uit 'n benadeelde gemeenskap. MEd. Universiteit van Stellenbosch.
- Nel, H. & De Villiers, W.S. 2004. The Relationship between Emotional Intelligence and Job Performance in a Call Centre Environment. *South African Journal of Industrial Psychology*, 30(3):75-81. Beskikbaar by <file:///C:/Users/Home/Downloads/159-657-1-PB.pdf> (toegang verkry op 2016-12-29).
- Nel, M. & Jordaan, C. 2016. Die Gemengde Navorsingsmetode. In Joubert, I., Hartell, C.G. & Lombard, K. (Reds). *Navorsing. 'n Gids vir die Beginnervorsers*. Pretoria: Van Schaik, 377-394.
- Newman, B.M. & Newman, P.R. 2006. *Development Through Life. A Psychosocial Approach*. 9th ed. Belmont, CA: Thomson Wadsworth.
- Ntshangase, S. 2011. Middle childhood. In Swartz, L., De la Rey, C., Duncan, N., Townsend, L. & O'Neill, V. (Eds). *Psychology: an introduction*. 3rd ed. Goodwood: Oxford University Press SA (Pty) Ltd., 74-85.
- Nyabadza, G.W. 2009. The lived experience of the strategic leader: what effective CEOs do, how they do it and an exploration into how they think about it. <http://uir.unisa.ac.za/handle/10500/506/-browse?value=metaphors&type=subject>. Accessed on 2011-08-06.
- Oberle, E. 2016. Oberle: Research Interest. Beskikbaar by <http://www.evaoberle.com> (toegang verkry op 2016-01-04).

- Onwuegbuzie, A.J. & Johnson, R.B. 2006. The Validity Issue in Mixed Research. *Research in the Schools. Mid-South Educational Research Association*, 13(1):48-63. Beskikbaar by file:///C:/Users/Home/-Downloads/MixedMethodsandValidity.RITS.pdf (toegang verkry op 2017-01-21).
- Onwuegbuzie, A.J. & Collins, K.M.T. 2007. A Typology of Mixed Methods Sampling Designs in Social Science Research. *The Qualitative Report*, 12(2):281-316. Beskikbaar by <http://nsuworks.nova.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1638&context=tqr> (toegang verkry op 2017-04-12).
- Papert, S. & Harel, I. 1991. Situating Constructionism. Beskikbaar by <http://www.papert.org/articles/SituatingConstructionism.html> (toegang verkry op 2016-01-08).
- Patterson, J.C. 2008. *Child Development*. New York: McGraw-Hill Companies, Inc.
- Patti, J., Senge, P., Madrazo, C. & Stern R.S. 2015. Developing Socially, Emotionally, and Cognitively Competent School Leaders and Learning Communities. In Durlak, J.A, Domitrovich, C.E., Weissberg, R.P. & Gullotta, T.P. (Eds). *Handbook of Social and Emotional Learning. Research and Practice*. New York: Guilford Press, 438-452.
- Piers, E.V. & Herzberg, D.S. 2002. *Piers-Harris 2. Manual. Piers-Harris Children's Self-Concept Scale, Second Edition*. Torrance, CA: WPS.
- Plaatjies, N.B. 2011. Die ervaring van intermediêrefase-opvoeders in die George-omgewing van die implementering van inklusiewe onderwys. Beskikbaar by <http://dspace.nwu.ac.za/handle/10394/8298> (toegang verkry op 2014-10-04).
- Polloway, E.A., Patton, J.R., Serna, L. & Bailey, J.W. 2013. *Strategies for Teaching Learners with Special Needs*. 10th ed. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education, Inc.
- Pope, D., Roper, C. & Qualter, P. 2011. The Influence of Emotional Intelligence on Academic Progress and Achievement in UK University Students. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 37(8):907-918. Beskikbaar by <http://dx.doi.org/10.1080/02602938.2011.583981>.
- Qualter, P., Gardner, K.J. & Whiteley, H.E. 2007. Emotional Intelligence: Review of Research and Educational Implications. *Pastoral Care in Education: An International Journal of Personal, Social and Emotional Development*, 25(1), 11-20. Beskikbaar by <http://dx.doi.org/10.1111/j.1468-0122.2007.00395.x> (toegang verkry op 2015-08-08).
- Republiek van Suid-Afrika (RSA). 1996a. *Die Grondwet van die Republiek van Suid-Afrika. Nr. 108 van 1996*. Beskikbaar by <http://www.justice.gov.za/legislation/constitution/SA> (toegang verkry op 2014-10-04).
- Republiek van Suid-Afrika (RSA). 1996b. *Die Suid-Afrikaanse Skolewet. Nr. 84 van 1996*. Pretoria: Staatsdrukkery. Beskikbaar by [http://www.fedsas.org.za/downloads/14_18_53_Die%20Suid%20Afrikaanse %20 Skolewet.pdf](http://www.fedsas.org.za/downloads/14_18_53_Die%20Suid%20Afrikaanse%20Skolewet.pdf) (toegang verkry op 2014-10-04).
- Rice, F.P. 1996. *The Adolescent. Development, Relationships, and Culture*. 8th ed. Boston: Allyn & Bacon.

- Rimm-Kaufman, S.E. & Hulleman, C.S. 2015. SEL in Elementary School Settings. Identifying Mechanisms That Matter. In Durlak, J.A., Domitrovich, C.E., Weissberg, R.P. & Gullotta, T.P. (Eds). *Handbook of Social and Emotional Learning. Research and Practice*. New York: Guilford Press, 151-166.
- Rorty, O. (Ed.). 1980. *Explaining Emotions*. Berkeley: University of California Press.
- Rousseau, N. 2016. Praktijkgerigte Navorsing. In Joubert, I., Hartell, C.G. & Lombard, K. (Eds). *Navorsing. 'n Gids vir die Beginnernavorser*. Pretoria: Van Schaik, 189-200.
- Saldana, J. 2009. *The Coding Manual for Qualitative Researchers*. London: Sage Publications, Ltd.
- Salovey, P. 2006. Applied Emotional Intelligence: Regulating Emotions to Become Healthy, Wealthy, and Wise. In Ciarrochi, J., Forgas, J.P. & Mayer, J.D. (Eds). *Emotional Intelligence in Everyday Life*. 2nd ed. New York: Psychology Press. Taylor & Francis Group, 229-248.
- Salovey, P. & Sluyter, D.J. (Eds). 1997. *Emotional Development and Emotional Intelligence: Educational Implications*. New York, NY: BasicBooks.
- Salovey, P., Mayer, J.D., Caruso, D. & Yoo, S.H. 2008. The Positive Psychology of Emotional Intelligence. In Cassidy, J.C. & Eissa, M.A. (Eds). *Emotional intelligence: Perspectives on Educational and Positive Psychology*. New York, NY: Peter Lang Publishing, 185-208.
- Santrock, J.W. 2014. *Child Development*. 14th ed. New York: McGraw-Hill Education.
- Schalkwijk, F. 2015. *The Conscience and Self-conscious Emotions in Adolescence. An integrative approach*. London: Routledge.
- Schonfeld, D.J., Adams, R.E., Fredstrom, B.K., Weissberg, R.P., Gilman, R., Voyce, C., Tomlin, R. & Speese-Linehan, D. 2015. Cluster-randomized trial demonstrating impact on academic achievement of elementary social-emotional learning. *School Psychology Quarterly*, 30(3):406-420. Beskikbaar by <http://dx.doi.org/10.1037/spq0000099>.
- Serani, D. 2014. The Emotional Blindness of Alexithymia. *Scientific American*. Beskikbaar by <http://blogs.scientificamerican.com/mind-guest-blog/the-emotional-blindness-of-alexithymia/> (toegang verkry op 2016-03-29).
- Shaffer, D.R. & Kipp, K. 2014. *Developmental Psychology. Childhood & Adolescence*. 9th ed. Boston: Wadsworth Cengage Learning.
- Shefer, T. 2011. Adolescence. In Swartz, L., De la Rey, C., Duncan, N., Townsend, L. & O'Neill, V. (Eds). *Psychology: an introduction*. 3rd ed. Goodwood: Oxford University Press, 86-98.
- Smidt, S. 2013. *The Developing Child in the 21st Century. A Global Perspective on Child Development*. 2nd ed. London: Routledge.
- Smith, P.K., Cowie, H. & Blades, M. 2015. *Understanding Children's Development*. 6th ed. West Sussex: John Wiley & Sons, Ltd.
- Smith, R. 2005. Physical Impairment. In Landsberg, E., Krüger, D. & Nel, N. (Eds). *Addressing barriers to learning – A South African perspective*. Pretoria: Van Schaik, 259-272.

- Sousa, D.A. 2003. *The leadership brain. How to lead today's schools more effectively*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- South African National Association for Specialised Education (SANASE). 2015. Beskikbaar by www.sanase.org/ (toegang verkry op 2016-01-07).
- Staatskoerant*. 2006-06-19. Vol. 492. No. 28944. Kinderwet nr. 38 van 2005. Kaapstad, RSA.
- Sternberg, R.J. (Ed.). 2000. *Handbook of Intelligence*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Swart, E. & Pettipher, R. 2005. A framework for understanding Inclusion. In Landsberg, E., Krüger, D. & Nel, N. (Eds). *Addressing barriers to learning – A South African perspective*. Pretoria: Van Schaik, 3-23.
- Swartz, L. 2011. Finding out about people. In Swartz, L., De la Rey, C., Duncan, N., Townsend, L. & O'Neill, V. (Eds). *Psychology: an introduction*. 3rd ed. Goodwood: Oxford University Press SA (Pty) Ltd., 2-18.
- Swartz, L., De la Rey, C., Duncan, N., Townsend, L. & O'Neill, V. (Eds). 2011. *Psychology: an introduction*. 3rd ed. Goodwood: Oxford University Press SA (Pty) Ltd.
- Swick, K.J. & Williams, R.D. 2006. An Analysis of Bronfenbrenner's Bio-Ecological Perspective for Early Childhood Educators: Implications for Working with Families Experiencing Stress. *Early Childhood Education Journal*, 33(5):371-378. Beskikbaar by <http://media.open.uwi.edu/ECFS/2002/Bronfenbrenner.pdf> (toegang verkry op 2017-03-18).
- Tanti, C., Stukas, A.A., Halloran, M.J. & Foddy, M. 2008. Tripartite Self-concept Change: Shifts in the Individual, Relational, and Collective Self in Adolescence. *Self and Identity*, 7(4):360-379. Psychology Press. Taylor & Francis Group. Beskikbaar by <http://dx.doi.org/10.1080/152988607-01665081>
- Terre Blanche, M. & Durrheim, K. (Eds). 2002. *Research in Practice: Applied methods for the Social Sciences*. Cape Town: University of Cape Town Press.
- Thomas, S. & Coatwala, N. 2012. *Reflective Thinking. A Grounded Theory Approach*. New Delhi: APH Publishing Corporation.
- Ungar, M., Ghazinour, M. & Richter, J. 2013. Annual Review: What is Resilience within the Social Ecology of Human Development? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 54(4):348-366. Beskikbaar by <http://dx.doi.org/10.1111/JCPP.12025>.
- Uhlendorff, U. 2004. The Concept of Developmental-Tasks and its Significance for Education and Social Work. *Social Work & Society*, 2(1):54-63. Beskikbaar by <http://www.socwork.net/sws/article/view/240> (toegang verkry op 2017-04-03).
- Vasumathi, A., Sagaya M.T. & Subashini, R. 2015. The Impact of Emotional Intelligence on Work Life Balance: An Empirical Study among Faculty Members' Performance in Educational Institutions at Tamil Nadu, India. *Pertanika Journals. Social Sciences & Humanities*, 23(2):391-411. Beskikbaar by [http://www.pertanika.upm.edu.my/Pertanika%20PAPERS/JSSH%20Vol.%2023%20\(2\)%20Jun.%202015/09%20JSSH-1109-2014%20Rev3.pdf](http://www.pertanika.upm.edu.my/Pertanika%20PAPERS/JSSH%20Vol.%2023%20(2)%20Jun.%202015/09%20JSSH-1109-2014%20Rev3.pdf) (toegang verkry op 2016-10-03).

- Vetter, N.C., Leipold, K., Kliegel, M., Phillips, L.H. & Altgassen, M. 2013. Ongoing Development of Social Cognition in Adolescence. *Child Neuropsychology*, 19(6):615-629. Beskikbaar by <http://dx.doi.org/10.1080/09297049.2012.718324>.
- Walton, D. 2012. *Emotional Intelligence. A practical guide*. London: Icon Books Ltd.
- Watson, M., McMahon, M. & Stroud, L. 2012. Career Development in Children. In Hardman, J. (Ed). *Child and Adolescent Development. A South African Socio-cultural Perspective*. Cape Town: Oxford University Press, 269-286.
- Weissberg, R.P., Durlack, J.A, Domitrovich, C.E. & Gullotta, T.P. 2015. Social and Emotional Learning. Past, Present, and Future. In Durlak, J.A, Domitrovich, C.E., Weissberg, R.P. & Gullotta, T.P. (Eds). *Handbook of Social and Emotional Learning. Research and Practice*. New York: Guilford Press, 3-19.
- Weiten, W. 2004. *Psychology Themes and Variations*. 6th ed. Belmont: Thomson Wadsworth.
- Werts, M.G., Culatta, R.A. & Tompkins, J.R. 2007. *Fundamentals of Special Education. What Every Teacher Needs to Know*. 3rd ed. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education, Inc.
- Wild, L. & Swartz, S. 2012. Adolescence. In Hardman, J. (Ed). *Child and Adolescent Development. A South African Socio-cultural Perspective*. Cape Town: Oxford University Press, 203-244.
- Wiley, A. & Siperstein, G. 2015. SEL for Students with High-Incidence Disabilities. In Durlak, J.A, Domitrovich, C.E., Weissberg, R.P. & Gullotta, T.P. (Eds). *Handbook of Social and Emotional Learning. Research and Practice*. New York: Guilford Press, 213-228.
- Williamson, A.A., Modecki, K.L. & Guerra, N.G. 2015. SEL Programs in High School. In Durlak, J.A, Domitrovich, C.E., Weissberg, R.P. & Gullotta, T.P. (Eds). *Handbook of Social and Emotional Learning. Research and Practice*. New York: Guilford Press, 181-196.
- Wilson, R.L. & Wilson, R. 2015. *Understanding Emotional Development. Providing insight into human lives*. London: Routledge.
- Woodhead, M., Faulkner, D. & Littleton, K. (Eds). 1999. *Making sense of social development*. London: Routledge.
- Woods, B. 2000. *Basics in Psychology*. 2nd ed. London: Hodder & Stoughton.
- Woolfolk, A. 2007. *Educational Psychology*. 10th ed. Boston: Pearson Education, Inc.
- Woolfolk, A. 2014. *Educational Psychology. Unisa Custom Edition. Selected chapters from: Educational Psychology*. 12th ed. Boston: Pearson Education, Inc.
- Woolfolk, A. 2016. *Educational Psychology. Global Edition*. 13th ed. Boston: Pearson Education, Inc.
- Wootton, C.A. 2009. Emotional Intelligence in Learners with Attention Deficit Disorder. DEd. Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika.
- Zeidner, M., Matthews, G. & Roberts, R.D. 2006. Emotional Intelligence, Coping with Stress, and Adaptation. In Ciarrochi, J., Forgas, J.P. & Mayer, J.D. (Eds). *Emotional Intelligence in Everyday Life*. 2nd ed. New York: Psychology Press. Taylor & Francis Group, 100-125.

Zins, J.E., Bloodworth, M.R., Weissberg, R.P. & Walberg, H.J. 2004a. The Scientific Base Linking Social and Emotional Learning to School Success. In Zins, J.E., Weissberg, R.P., Wang, M.C. & Walberg, H.J. (Eds). *Building Academic Success on Social and Emotional Learning. What does the Research say?* New York: Teachers College Press, 3-22.

Zins, J.E., Weissberg, R.P., Wang, M.C. & Walberg, H.J. (Eds). 2004b. *Building Academic Success on Social and Emotional Learning. What does the Research say?* New York: Teachers College Press.

ADDENDUM 1

Die Etiese Klaringsertifikaat

ADDENDUM 2

Toestemming: Departement van Basiese Onderwys (DvBO)

VERWYSING: 20170719 - 3085
NAVRAE: Dr A.T Wyngaard

Mev Eileen Marais
Paarl School
PO Box 140
Brackenfell
7561

Beste Mev Eileen Marais

NAVORSINGSTITEL: DIE EFFEK VAN 'N EMOSIONELE ONDERSTEUNINGSPROGRAM OP DIE EMOSIONELE INTELLIGENSIE VAN ADOLESSENTE LEERDERS MET SPESIALE ONDERWYSBEHOEFTES

U aansoek om bogenoemde navorsing in skole in die Wes-Kaap te onderneem, is toegestaan onderhewig aan die volgende voorwaardes:

1. Prinsipale, opvoeders en leerders is onder geen verpligting om u in u ondersoek by te staan nie.
2. Prinsipale, opvoeders, leerders en skole mag nie op enige manier herkenbaar wees uit die uitslag van die ondersoek nie.
3. U moet al die reëlins met betrekking tot u ondersoek self tref.
4. Opvoeders se programme mag nie onderbreek word nie.
5. Die ondersoek moet onderneem word vanaf **17 Januarie 2018 tot 20 September 2019**
6. Geen navorsing mag gedurende die vierde kwartaal onderneem word nie omdat skole leerders op die eksamen (Oktober tot Desember) voorberei.
7. Indien u die tydperk van u ondersoek wil verleng, moet u asb met **Dr A.T. Wyngaard** in verbinding tree by die nommer soos hierbo aangedui, en die verwysingsnommer aanhaal.
8. 'n Fotostaat van hierdie brief sal oorhandig word aan die prinsipaal van die inrigting waar die beoogde navorsing sal plaasvind.
9. U navorsing sal beperk wees tot die lys van skole soos wat by die Wes-Kaap Onderwysdepartement ingedien is.
10. 'n Kort opsomming van die inhoud, bevindinge en aanbevelings van u navorsing moet voorsien word aan die Direkteur: Onderwysnavorsing.
11. 'n Afskrif van die voltooid navorsingsdokument moet ingedien word by:

**Die Direkteur: Navorsingsdienste
Wes-Kaap Onderwysdepartement
Privaatsak X9114
KAAPSTAD
8000**

Ons wens u sukses toe met u navorsing.

Die uwe
Geteken: Dr Audrey T Wyngaard

Direktoraat: Navorsing
DATUM: 04 Januarie 2019

ADDENDUM 3

Toestemming: Skoolhoof en lede van die Skoolbeheerliggaam, SS-skool

ADDENDUM 3: TOESTEMMING SKOOLHOOF EN SKOOLBEHEERLIGGAAM

UNISA NAVORSINGSTUDIE IN INKLUSIEWE ONDERWYS



Beste Skoolhoof en lede van die Skoolbeheerliggaam,

Ek is voltyds by u skool werksaam, maar ek is ook as deeltydse Unisa-student en navorsers besig met my DEd-kwalifikasie in Inklusiewe Onderwys onder leiding van Prof. Deirdré Krüger by die Universiteit van Suid-Afrika. My navorsing is in ooreenstemming met die Suid-Afrikaanse Skolewet en Onderwys-witskrif 6 wat 'n waardestelsel voorskryf waarbinne die sisteem ontvanklik bly vir die behoeftes van die individu. Suid-Afrika se huidige inklusiewe onderwysstelsel is baie ontvanklik en buigsaam ten opsigte van leerderbehoefte en fokus vanuit die sosiale model sterk op die skep van leerdergeleenthede en die ontwikkeling van leerdervermoëns. Voortdurende hersiening en verryking van die skoolkurrikulum word aanmoedig. Deur hierdie navorsingstudie aanvaar ek mede-verantwoordelikheid vir die skep van leerdergeleenthede. My emosionele ondersteuningsprogram sluit aan by en verryk die doelwitte van die vak Lewensoriëntering van die skoolkurrikulum. Ek het reeds Dr. Wyngaard van die Departement van Basiese Onderwys (WKOD) se toestemming vir my navorsingstudie verkry en ek wil hiermee graag u ingeligte, skriftelike toestemming verkry om die navorsing vanaf 17 Januarie 2018 tot 20 September 2019 by u skool te voltooi.

Navorsingsetiek is baie belangrik en daarom word die navorsingsontwerp eers deur Unisa goedgekeur om te verseker dat dit aan al die vereistes van navorsingsetiek voldoen. Geen deelnemer (of die skool) word geïdentifiseer nie. Deelnemers word te alle tye beskerm en respek word getoon vir die diversiteit van deelnemers ten opsigte van kultuur en geslag. Alle deelnemers word ook oor hulle regte ingelig. Ek sal toesien dat inligting oor die deelnemers en die data deurentyd as uiters vertroulik hanteer word en dat die skool en die betrokkenes nie geïdentifiseer kan word nie.

Die studie word begrens deur een klasgroep by die skool. Die 9 deelnemers is middel-adolescente leerders (15-17 jaar oud: 3 uit elke ouderdomsgroep). Al die deelnemers is primêr serebraal of fisies gestremde leerders.

Die algemene doelstelling van die navorsingstudie is om vas te stel wat die effek (die uitwerking) van 'n emosionele ondersteuningsprogram op die emosionele intelligensie van adolessente leerders met spesiale onderwysbehoefte is. Leerders in dié klas word voorberei vir die ope of beskermde arbeidsmark. Werksgewoontes word ontwikkel en werksvaardighede word aangeleer om in die arbeidsmark te kan funksioneer. Die rede waarom ek emosionele intelligensie-vaardighede by hierdie adolessente leerders ondersoek, is vanweë die moontlike positiewe bydraes wat 'n hoë emosionele intelligensie op werksvaardighede mag hê. Die literatuur dui aan dat emosionele intelligensie 'n voorspellingswaarde het vir, onder andere, aspekte van toekomstige werksukses. Verskeie navorsingstudies dui 'n positiewe verband aan tussen hoë emosionele intelligensie, en:

- emosionele welstand,
- selfverwesenliking,
- hoë selfagting,
- die effektiewe bestuur en beheer van spanningsdruk,
- goeie interpersoonlike verhoudinge, asook
- die oplos van probleme van 'n inter- en intrapersoonlike aard.

Navorsingstudies bevestig dat emosionele en sosiale intelligensie by beide volwassenes én kinders bevorder kan word. In spesifieke gevalle het die navorsingsresultate aangedui dat deelnemers wat met die laagste emosionele intelligensie-tellings (EI-tellings) begin het, die meeste vordering getoon het.

Die titel van my proefskrif is, onder leiding van Prof. Deirdré Krüger in die Department Sielkundige Opvoedkunde, soos volg by Unisa geregistreer:

“Die effek van 'n emosionele ondersteuningsprogram op die emosionele intelligensie van adolessente leerders met spesiale onderwysbehoefte”.

Hierdie navorsingstudie berus op die teoretiese raamwerk van Bar-On se konstruk van emosionele intelligensie en word vanuit 'n konstruksionisties-interpretivistiese navorsingstradisie onderneem. Dit behels dat die navorsing die bestaan van meervoudige

werklikhede erken en daarom word 'n verskeidenheid data-insamelingsmetodes gebruik om hierdie werklikhede te ondersoek. 'n Ingebedde gemengdemetode- en enkel gevallestudie-ontwerp word gebruik. Die gemengdemetode-navorsingsontwerp het beide kwalitatiewe en kwantitatiewe komponente om beter begrip vir die deelnemers se ervarings binne die konteks te verkry. Dit beteken dat die emosionele ondersteuningsprogram in die navorsingsontwerp "ingebed" word en dat die deelnemers (as 'n enkele geval) voor die implementering van die ondersteuningsprogram en ook na afloop daarvan, kwalitatief en kwantitatief geassesseer word om die uitwerking van die program te ondersoek.

Data word tydens die empiriese navorsing as voor- en nátoetse in twee fases ingesamel, soos hieronder uiteengesit:

- Kwalitatief: collage-aktiwiteite, metafoor-onderhoude en observasies.
- Kwantitatief: vraelyste en die Bar-On Emotional Quotient Inventory: Youth Version (EQ-i:YV), 'n gestandaardiseerde meetinstrument.

As navorser stel ek self die emosionele ondersteuningsprogram saam, ek hanteer self alle intervensie-sessies met die leerder-deelnemers, en ek samel self alle data in. Die tye waarop die emosionele ondersteuningsprogram weekliks gedurende skoolure aangebied word, word bepaal deur die leerder-deelnemers se skoolverpligtinge en -kurrikulum. Aangesien sekere kurrikulumdoelwitte van die vak Lewensvaardighede (volgens die aangepaste skoolkurrikulum wat in die betrokke klas gebruik word) direkte verband hou met emosionele intelligensie-vaardighede én die emosionele ondersteuningsprogram, sal ek dit gedurende skoolure, in periodes vir Lewensvaardighede, aanbied. Die betrokke klasgroep word deur die klasonderwyseres in drie (kleiner) groepe volgens hulle ouderdomme ingedeel. Die klasonderwyseres, 'n arbeidsterapeut en 'n opgeleide klasassistent is verantwoordelik vir lesaanbiedings vir die onderskeie groepe. Die leerders neem aan hierdie voorafbeplande rotasie-aktiwiteite volgens die dagprogram en vakindelings deel. Die emosionele ondersteuningsprogram sal vir 'n nie-permanente, maar spesifieke tydperk tydens die empiriese studie deel vorm van dié rotasie-aanbiedings tydens die periodes vir Lewensvaardighede, en ek kan dan op 'n rotasiebasis met die leerders werk, sonder om die dagprogram te ontwig. Aangesien dit oneties sou wees om ander leerders in die klas deelname aan die emosionele ondersteuningsprogram te ontsê, sal almal geleentheid en blootstelling aan die emosionele ondersteuningsprogram én aan al die ander vakke in die skoolkurrikulum gekry. Data word egter slegs by die deelnemers ingesamel.

Voor- en nátoetse vir die empiriese studie word in periodes vir sosiale aktiwiteite/praktiese toepassings gedoen wat deur die klasonderwyseres as geskik aangedui is, en sal nie die leerders van hulle onderrigtyd ontnem nie. Die leerders kan nie buite skoolure geassesseer word nie, aangesien baie leerders by die skool:

- van (skool- of privaat) busvervoer afhanklik is,
- geen alternatiewe vervoer het nie,
- nie noodwendig in die skool se voedingsgebied bly (soos by gewone openbare skole die geval is) nie, maar
- waarskynlik baat by hierdie navorsingstudie kan vind.

Die emosionele ondersteuningsprogram behels 'n minimum van 20 sessies (45 minute elk) per deelnemer. Die leerders word volgens ouderdom in groepe ingedeel. Daar is dus drie groepe van drie leerders elk. Ek beoog twee sessies per week per groep vir die implementering van die ondersteuningsprogram wat altesaam 10 weke sal duur. Die voor- en nátoetse wat individueel met deelnemers afgeneem sal word, sal ekstra tyd in beslag neem. Soos reeds uiteengesit, word die program tydens Lewensvaardighede-periodes geïmplementeer, aangesien dit aanvullend tot die bestaande kurrikulum is.

Die fases van die data-insameling kan kortliks as volg uiteengesit word:

- Sifting vir leerder-deelnemers: Klasonderwyseres en ander opvoeders betrokke by die leerders (soos deur die klasonderwyseres geïdentifiseer (ná skoolure); data uit bogenoemde sifting bekom, word ook as basislynassessering gebruik.
- Ouers van leerder-deelnemers voltooi gestruktureerde vraelyste vir hulle kinders (ná skoolure) as basislynassessering.
- Voortoets: Metafoor-onderhoude met leerder-deelnemers (in periodes vir sosiale aktiwiteite/praktiese toepassings).
- Voortoets: Bar-On EQ-i:YV met leerder-deelnemers (in periodes vir sosiale aktiwiteite/praktiese toepassings).
- Voortoets: Collage-aktiwiteite met leerder-deelnemers (in periodes vir sosiale aktiwiteite/praktiese toepassings).

EMOSIONELE ONDERSTEUNINGSPROGRAM: in periodes vir Lewensvaardighede (20 sessies)

- Klasonderwyseres, ander opvoeders en ouers van leerder-deelnemers voltooi gestruktureerde vraelyste (ná skoolure) (as meetinstrument).
- Nátoets: Metafoor-onderhoude met leerder-deelnemers (in periodes vir sosiale aktiwiteite/praktiese toepassings).
- Nátoets: Bar-On EQ-i:YV met deelnemers (gestandaardiseerde meetinstrument) (in periodes vir sosiale aktiwiteite/praktiese toepassings).
- Nátoets: Collage-aktiwiteite met deelnemers (in periodes vir sosiale aktiwiteite/praktiese toepassings).

Dit is belangrik dat u die volgende weet:

- Indien die skool goedkeuring verleen vir hierdie studie, sal die betrokke klasonderwyseres, ander opvoeders en die ouers betrokke by die navorsing, 'n ingeligte toestemmingsvorm onderteken (met 'n vertroulikheidsklousule) wat die skool, die data én die deelnemers beskerm.
- Alle inligting oor die navorsing sal as uiters vertroulik hanteer word en niemand mag die skool en die betrokkenes identifiseer nie.
- Ek verkry ook skriftelike, ingeligte instemming by die leerder-deelnemers vir hulle deelname aan die navorsing (nadat hulle ouers toestemming verleen het) en afskrifte daarvan word, met die leerder-deelnemers se medewete, aan hulle ouers gegee.
- Die skoolverpligtinge van die klasonderwyseres en ander opvoeders betrokke by die navorsing sal nie geraak word nie, aangesien hulle betrokkenheid ná skoolure sal geskied.
- Ek voorsien nie enige ongerief of risiko's vir die leerder-deelnemers nie. Indien enige onvoorsiene situasie opduik wat dalk ongemak kan veroorsaak, sal ek dit sonder verwyl met die studieleier bespreek, sodat ons die aangeleentheid kan hanteer.

Ek onderneem om 'n verslag van die navorsingsbevindinge aan die skool beskikbaar te stel.

Indien u na oorlegpleging met lede van die Skoolbeheerliggaam, toestemming vir die navorsing verleen, sal u asseblief so vriendelik wees om die onderstaande toestemming te onderteken? Enige verdere navrae kan aan myself of aan my studieleier, Prof. Krüger, per e-pos (kruged@unisa.ac.za) of telefonies (012 429 4520) gerig word.

U goedgunstige oorweging word baie waardeer.

Eileen Marais
NAVORSER

e-pos: eileenmarais@telkomsa.net
selfoon: 083 633 1167

.....

Ek, verleen hiermee my ingeligte, skriftelike toestemming aan Eileen Marais (navorsers) om in 2018 haar doktorsale navorsingstudie (soos in hierdie skrywe uiteengesit) by Paarl-skool te voltooi. Ek weet dat my toestemming vir hierdie studie heeltemal vrywillig is en ek is bewus van die risiko's, voordele, nadele en moontlike ongerief as gevolg daarvan.

.....
NAAM VAN SKOOLHOOF (DRUKSKRIF ASB.)

.....
HANDTEKENING VAN SKOOLHOOF

.....
DATUM

EILEEN MARAIS
NAVORSER

.....
HANDTEKENING VAN NAVORSER

.....
DATUM

ADDENDUM 4

Toestemming: Klasonderwyseres en ander opvoeders

TOESTEMMING: OPVOEDER

UNISA NAVORSINGSTUDIE IN INKLUSIEWE ONDERWYS: INLIGTINGSBLAD VIR DEELNEMERS



DATUM: 2018-01-17

TITEL: DIE EFFEK VAN 'N EMOSIONELE ONDERSTEUNINGSPROGRAM OP DIE EMOSIONELE INTELLIGENSIE VAN ADOLESSENTE LEERDERS MET SPESIALE ONDERWYSBEHOEFTES

Beste voornemende deelnemer,

My naam is Eileen Marais en ek is besig met my DEd-kwalifikasie in Inklusiewe Onderwys. Ek doen dié navorsingstudie onder leiding van Prof. Deirdré Krüger, 'n medeprofessor in the Departement Sielkundige Opvoedkunde by die Universiteit van Suid-Afrika. Enige navrae kan aan myself of aan my studieleier, Prof. Krüger, gerig word. Ons kontakbesonderhede is op die laaste bladsy beskikbaar.

Ek nooi u graag uit om deel te neem aan hierdie navorsingstudie met die titel “Die effek van 'n emosionele ondersteuningsprogram op die emosionele intelligensie van adolessente leerders met spesiale onderwysbehoeftes”.

WAT IS DIE DOEL VAN DIE NAVORSINGSTUDIE?

Die algemene doelstelling van die navorsingstudie is om vas te stel wat die effek (die uitwerking) van 'n emosionele ondersteuningsprogram op die emosionele intelligensie van adolessente leerders met spesiale onderwysbehoeftes is.

Hierdie navorsingstudie word beperk tot een klasgroep by die skool. Dié 9 leerder-deelnemers is middel-adolessente leerders (15-17 jaar oud) en almal is primêr serebraal of fisies gestremde leerders. Leerders in hierdie klas word voorberei vir die ope of beskermde arbeidsmark deur werksgewoontes te ontwikkel en werksvaardighede aan te leer wat nodig is om in die arbeidsmark te kan funksioneer. Die rede waarom ek emosionele intelligensie-vaardighede by hierdie adolessente leerders ondersoek, is vanweë die moontlike positiewe bydrae wat 'n hoë emosionele intelligensie op werksvaardighede mag hê, want die literatuur dui aan dat emosionele intelligensie 'n voorspellingswaarde het vir, onder andere, aspekte van toekomstige werksukses.

WAAROM WORD U UITGENOOI OM DEEL TE NEEM AAN DIE STUDIE?

U word uitgenooi om deel te neem aan die studie, omdat u betrokke is by (werk met) een of meer van die 9 leerder-deelnemers wat aan die studie gaan deelneem. Ek het u kontakbesonderhede in my besit, omdat ons by dieselfde skool werksaam is en alle personeel by die skool (op 'n vrywillige basis) jaarliks hulle kontakbesonderhede aan die hoof beskikbaar stel vir die samestelling van die skool se personeellys.

WAT IS DIE AARD VAN U DEELNAME TYDENS HIERDIE NAVORSINGSTUDIE?

Hiermee wil ek u graag uitnooi om deel te wees van die navorsingstudie. Voordat u egter besluit om deel te neem en u toestemming daartoe gee, moet ek u eers oor die omvang van u deelname inlig.

Vraelyste

As u die klasonderwyseres is:

- Voltooi u vir al die moontlike leerder-deelnemers in u klas (wat volgens die eerste sifting voldoen aan die kriteria ten opsigte van ouderdom, gestremdheid en taalbevoegdheid) 'n vraelys, sodat ons, uit die eerste siftingslys, die 9 leerder-deelnemers in die drie ouderdomsgroepe kan identifiseer wat die laagste emosionele intelligensie het. Dit is die 9 leerder-deelnemers vir die navorsingstudie, onderhewig aan hulle ouers/voogde se toestemming en hulle instemming.
- Voltooi u vir elkeen van dié 9 leerder-deelnemers weer 'n vraelys na afloop van die emosionele ondersteuningsprogram.
- Sal ek die vraelyste aan u beskikbaar stel.
- Sal ek, soos ek reeds met u ooreengekom het, die emosionele ondersteuningsprogram gedurende skoolure, in periodes vir Lewensvaardighede, aanbied.

As u een van die ander opvoeders (betrokke by die 9 leerder-deelnemers) is:

- Voltooi u in samewerking met die klasonderwyseres 'n vraelys (voor die implementering van die emosionele ondersteuningsprogram en weer na afloop daarvan) vir die leerder-deelnemers met wie u by die skool werk.

Die vraelys bestaan uit 50 eenvoudige vrae oor aspekte van emosionele intelligensie. Die vraelys het duidelike en eenvoudige instruksies om u voltooiing daarvan te vergemaklik. U voltooiing daarvan bied aan my agtergrondinligting oor die leerder(s) asook inligting oor die leerder(s) se emosionele intelligensie volgens u opinie. Dit neem ongeveer 15-20 minute om die vraelys te voltooi.

Die instruksies vir die voltooiing van die vraelys, word as deel van die dekbrieff saam met die vraelys aan u beskikbaar gestel. U kan, saam met die klasonderwyseres, die vrae as volg vir my beantwoord:

- U kies by elke vraag (uit vier moontlike antwoorde) dié een wat u dink die beste verduidelik hoe die leerder die meeste van die tyd en in meeste situasies voel, dink en/of optree.
- U indruk oor die leerder is belangrik; geen vrae moet asb. met die leerder(s) bespreek word nie.
- Daar is nie "regte" of "verkeerde" antwoorde nie.
- U kies die opsie(s) wat na u mening die vraag oor die leerder(s) die beste beantwoord.
- As u oor sekere vrae onseker is, kan u my kontak om dit met my te bespreek, en indien u ná die verduideliking steeds onseker voel, is dit beter as u die vraag (of vrae) waarvoor u steeds onseker voel, onbeantwoord laat.

Verslag

As navorser probeer ek om my eie subjektiwiteit tydens navorsing te beperk en daarom word objektiewe opinies van ander persone, soos uself, baie waardeer. Indien u ook vir my 'n kort, anonieme, getikte verslag (sodat ek u handskrif nie herken nie) oor u indrukke van die emosionele ondersteuningsprogram kan skryf, sal ek baie dankbaar wees. Ek sal riglyne verskaf aan die hand waarvan u die emosionele ondersteuningsprogram kan beoordeel.

My navrae oor die leerders se agtergrond (as deel van die vraelys wat u voltooi) bied bykomende inligting wat vir die navorsingstudie van waarde mag wees.

MAG U AAN DIE NAVORSINGSTUDIE ONTTREK NADAT U TOEGESTEM HET OM DEEL TE NEEM?

U deelname aan die navorsing is vrywillig en u mag die aanbod vir deelname aan die navorsing van die hand wys of *enige tyd* tydens die navorsing onttrek. Daar sal geen gevolge wees nie – dis 'n saak tussen ons twee. U mag te enige tyd aan die navorsing onttrek, selfs al het u aanvanklik toestemming verleen.

Dit is belangrik dat u die volgende weet:

- Almal betrokke by die navorsing onderteken 'n ingeligte in- of toestemmingsbrief, met 'n vertroulikheidsklousule, wat die skool, die data én die deelnemers beskerm.
- U skoolverpligtinge sal nie geraak word nie, aangesien u betrokkenheid ná skoolure sal geskied.

Indien u wel inwillig om deel te neem aan die navorsingstudie en u die toestemmingsbrief onderteken, gaan u akkoord met die bepalinge soos uiteengesit in hierdie skrywe.

WAT IS DIE MOONTLIKE VOORDELE AS GEVOLG VAN U DEELNAME AAN DIE NAVORSINGSTUDIE?

Navorsing (m.a.w. uitbreiding van kennis) op sigself geniet die grootste voordeel wanneer u deelneem. Daar is geen wesenlike voordele vir u as gevolg van u deelname aan die navorsingstudie nie. U mag egter meer insig ontwikkel ten opsigte van die verband tussen adolessente leerders met spesiale onderwysbehoefte en die benuttingswaarde van emosionele intelligensie-vaardighede.

WAT IS DIE MOONTLIKE NADELE AS GEVOLG VAN U DEELNAME AAN DIE NAVORSINGSTUDIE?

U mag verontrief word in terme van tyd, aangesien u u tyd opoffer om ná skoolure die vraelys te voltooi.

SAL DIE INLIGTING WAT U MET MY DEEL AS VERTROULIK HANTEER WORD EN WORD U IDENTITEIT BESKERM?

U het die reg om daarop aan te dring dat u identiteit beskerm word op grond van navorsingsetiek en dat niemand, behalwe ekself (as navorser), kennis dra van u betrokkenheid by hierdie navorsingstudie nie. U het die reg om daarop aan te dring dat u identiteit nêrens op skrif gestel word nie (behalwe op hierdie vorm); daarom gebruik ek skuilname in my rou data en proefskrif.

Alle deelnemers betrokke by die navorsing onderteken 'n ingeligte in- of toestemmingsbrief, met 'n vertroulikheidsklousule, wat die skool, die data én die deelnemers beskerm. U mag ook nie ander deelnemers identifiseer nie.

Indien inligting wat u aan my gee, verder gepubliseer of gebruik word (bv. as 'n navorsingsartikel in 'n navorsingstydskrif), sal u identiteit steeds beskerm word en sal u steeds nie geïdentifiseer kan word nie.

HOE BESKERM DIE NAVORSER DIE VEILIGHEID VAN DIE DATA?

Harde kopieë van die vraelyste wat u voltooi, sal veilig gestoor word in 'n lêer in 'n toesluitkantoor by my privaat woning vir die voorgeskrewe aantal jare (vyf jaar) vir moontlike toekomstige navorsing of vir akademiese doeleindes, waarna dit versnipper sal word. Alle inligting wat u aan my gee, word deurentyd as uiters vertroulik hanteer. Elektroniese inligting sal veilig gestoor word in 'n kodewoord-beskernde rekenaar in 'n toesluitkantoor by my privaat woning vir die voorgeskrewe aantal jare, waarna dit uitgevee sal word.

ONTVANG U ENIGE BETALING OF INSENTIEWE OMDAT U AAN HIERDIE NAVORSINGSTUDIE DEELNEEM?

Nee, u deelname is vrywillig en u betrokkenheid by hierdie navorsingstudie behels geen finansiële vergoeding of ander insentiewe vir u, of vir enige ander deelnemer, nie.

HET HIERDIE NAVORSINGSTUDIE ETIESE GOEDKEURING ONTVANG?

- Die navorsingstudie mag nie begin voordat die Etiese Klaringsertifikaat deur Unisa uitgereik is nie. Die navorsingsontwerp word dus eers deur Unisa goedgekeur om te verseker dat dit aan al die vereistes van navorsingsetiek voldoen.
- Toestemming vir hierdie navorsing is reeds deur Dr. Wyngaard van die Wes-Kaapse Departement van Basiese Onderwys asook die skoolhoof en lede van die skoolbeheerliggaam verleen vir die tydperk 17 Januarie 2018 tot 20 September 2019.

HOE WORD U INGELIG OOR DIE NAVORSINGSBEVINDINGE EN -RESULTATE?

U sal skriftelike terugvoering oor die navorsingstudie se navorsingsbevindinge en -resultate ontvang.

HOE HANTEER U NAVRAE?

Indien u enige ander navrae oor die navorsingstudie het, kontak my, Eileen Marais, gerus telefonies of per e-pos.

My kontakbesonderhede is:

Tel: 021 872 0055

Sel: 083 633 1167

E-pos: emarais@paarlskool.org.za

Indien u enige navrae het, kan u my studieleier, Prof. Krüger, per e-pos (kruged@unisa.ac.za) of telefonies (012 429 4520) kontak.

Voltooi en onderteken asseblief die onderstaande toestemmingsvorm as u al die inligting aangaande die beoogde navorsingstudie verstaan, dit u goedkeuring wegdra, en u toestem tot deelname aan die navorsingstudie. 'n Afskrif is vir u rekordhouding ingesluit. Stuur asseblief die ondertekende kopie terug skool toe in die koevert wat ek ingesluit het.

U goedgunstige oorweging word baie waardeer.

.....
Eileen Marais
NAVORSER
2018-01-17

.....

TOESTEMMING EN ONDERNEMING

Ek, (naam van opvoeder) gee hiermee my:

1. Onderneming dat ek akkoord gaan met die bepalings soos uiteengesit in hierdie skrywe, wat die skool, die data én die deelnemers beskerm. Ek sal alle inligting oor die navorsing waarvan ek bewus is, as uiters vertroulik hanteer en nooit die skool of enige betrokke(n)s identifiseer nie.
2. Ingeligte, skriftelike toestemming aan Eileen Marais (navorsers) dat sy my in 2018 as deelnemer in haar doktors navorsingstudie (soos in hierdie skrywe uiteengesit) mag gebruik. Ek weet dat my toestemming vir hierdie studie heeltemal vrywillig is en ek is bewus van my regte en enige moontlike ongerief as gevolg van hierdie navorsingstudie.

.....
NAAM VAN OPVOEDER (DRUKSKRIF ASB.)

.....
HANDTEKENING VAN OPVOEDER

.....
DATUM

EILEEN MARAIS
NAVORSER

.....
HANDTEKENING VAN NAVORSER

.....
DATUM

ADDENDUM 5

Toestemming: Ouer/voog van leerder-deelnemer

TOESTEMMING EN INLIGTINGSBLAD: OUER/VOOG VAN LEERDER-DEELNEMER

UNISA NAVORSINGSTUDIE IN INKLUSIEWE ONDERWYS



DATUM: 2018-01-17

TITEL: DIE EFFEK VAN 'N EMOSIONELE ONDERSTEUNINGSPROGRAM OP DIE EMOSIONELE INTELLIGENSIE VAN ADOLESSENTE LEERDERS MET SPESIALE ONDERWYSBEHOEFTE

Beste ouer/voog,

My naam is Eileen Marais en ek is besig met studies vir 'n doktorsgraad in Opvoedkunde onder leiding van Prof. Deirdré Krüger, 'n medeprofessor in the Departement Sielkundige Opvoedkunde by die Universiteit van Suid-Afrika.

Hiermee wil ek u en u kind graag uitnooi om deel te wees van die navorsingstudie met die titel "Die effek van 'n emosionele ondersteuningsprogram op die emosionele intelligensie van adolessente leerders met spesiale onderwysbehoefte".

MEER INLIGTING OOR DIE NAVORSINGSTUDIE EN DIE EMOSIONELE ONDERSTEUNINGSPROGRAM:

Die navorsingstudie word beperk tot u kind se klas by die skool. Die navorsing is spesifiek daarop gerig om adolessente leerders (15-17 jaar oud) met serebraal en fisieke gestremdhede se emosionele intelligensie-vaardighede te ontwikkel. Ek wil graag vasstel wat die effek van 'n emosionele ondersteuningsprogram op die emosionele intelligensie van adolessente leerders met spesiale onderwysbehoefte is.

U kind en ander leerders in sy/haar klas word voorberei vir die ope of beskermde arbeidsmark deur werksgewoontes te ontwikkel en werksvaardighede aan te leer om in die arbeidsmark te kan funksioneer. Navorsing het reeds aangedui dat 'n hoë emosionele intelligensie positief tot werksvaardighede kan bydra. Ek wil dus poog om met die emosionele ondersteuningsprogram die leerders se vaardighede te ontwikkel.

WAAROM WORD U UITGENOOI OM DEEL TE NEEM AAN DIE STUDIE?

U as ouer/voog:

U word uitgenooi om deel te neem aan die studie, omdat u die ouer/voog is van een van die 9 leerder-deelnemers wat aan die studie gaan deelneem. Hulle deelname is egter onderhewig aan u toestemming en hulle instemming. Ek het u kontakbesonderhede in my besit omdat ek, as deel van my werksverpligtinge, die skool se databasis op datum hou. Soos u weet, hou ouers, soos uself (op 'n vrywillige basis), die skool op hoogte van enige veranderinge in hulle persoonlike en/of kontakbesonderhede.

U kind:

U kind word uitgenooi om as leerder-deelnemer aan die studie deel te neem, omdat hy/sy aan al die vereistes van die navorsing voldoen.

Voordat u besluit om deel te neem aan hierdie navorsingstudie en u toestemming gee vir beide uself en u kind se deelname, moet ek u eers oor die omvang van u en u kind se deelname inlig.

WAT IS DIE AARD VAN U DEELNAME TYDENS HIERDIE NAVORSINGSTUDIE?

Vraelys:

U as ouer/voog voltooi (in u eie tyd) vir u kind 'n vraelys voor en na afloop van sy/haar deelname aan die emosionele ondersteuningsprogram. Ek sal die vraelys betyds aan u beskikbaar stel.

Die vraelys bestaan uit 50 eenvoudige vrae oor aspekte van emosionele intelligensie. Die vraelys het duidelike en eenvoudige instruksies om u voltooiing daarvan te vergemaklik. U voltooiing daarvan bied aan my agtergrondinligting oor u kind asook inligting oor u kind se emosionele intelligensie volgens u opinie. Dit neem ongeveer 15-20 minute om die vraelys te voltooi.

Die instruksies vir die voltooiing van die vraelys word, as deel van die dekbrieff, saam met die vraelys aan u beskikbaar gestel. U kan die vrae as volg vir my beantwoord:

- U kies by elke vraag (uit vier moontlike antwoorde) dié een wat u dink die beste verduidelik hoe u kind die meeste van die tyd en in meeste situasies voel, dink en/of optree.

- U indruk oor u kind is belangrik; geen vrae moet asb. met u kind bespreek word nie.
- Daar is nie “regte” of “verkeerde” antwoorde nie.
- U kies die opsie(s) wat na u mening die vraag oor u kind die beste beantwoord.
- As u oor sekere vrae onseker is, kan u my kontak om dit met my te bespreek, en indien u ná die verduideliking steeds onseker voel, is dit beter as u die vraag (of vrae) waaroor u steeds onseker voel, onbeantwoord laat.

WAT IS DIE AARD VAN U KIND SE DEELNAME TYDENS HIERDIE NAVORSINGSTUDIE?

Vraelys en ander aktiwiteite:

- Ek gaan 'n onderhoud met u kind doen (ons gesels net). Ek sal 'n klankopname van ons gesprek maak om my geleentheid te bied om weer daarna te luister, sodat ek seker is dat ek weergee presies dit wat u kind vir my sê.
- Ek gaan u kind ondersteun om 'n vraelys te voltooi.
- Ek gaan u kind ondersteun om prente uit tydskrifte te kies.
- Hierdie aktiwiteite word in die periodes vir sosiale aktiwiteite/praktiese toepassings gedoen wat deur die klasonderwyseres as geskik aangedui is en sal dus nie u kind se skoolwerk/terapie benadeel nie.

Die emosionele ondersteuningsprogram:

- U kind gaan 2x per week in sy/haar periodes vir Lewensvaardighede (vir ongeveer 10 weke) aan die emosionele ondersteuningsprogram deelneem.

MAG U AAN DIE NAVORSINGSTUDIE ONTTREK NADAT U TOEGESTEM HET OM DEEL TE NEEM?

U en u kind se deelname aan die navorsing is vrywillig en u mag die aanbod vir deelname aan die navorsing van die hand wys of *enige tyd* tydens die navorsing onttrek – selfs al het u aanvanklik toestemming verleen. Daar sal geen gevolge wees nie – dis 'n saak tussen ons.

WAT IS DIE MOONTLIKE VOORDELE AS GEVOLG VAN U DEELNAME AAN DIE NAVORSINGSTUDIE?

Navorsing (m.a.w. uitbreiding van kennis) op sigself geniet die grootste voordeel wanneer u deelneem. Daar is geen wesenlike voordele vir u as gevolg van u deelname aan die navorsingstudie nie.

WAT IS DIE MOONTLIKE NADELE AS GEVOLG VAN U DEELNAME AAN DIE NAVORSINGSTUDIE?

U mag verontref word in terme van tyd, aangesien u u tyd opoffer om die vraelys te voltooi.

SAL DIE INLIGTING WAT U MET MY DEEL AS VERTROULIK HANTEER WORD EN WORD U IDENTITEIT BESKERM?

- U het die reg om daarop aan te dring dat u identiteit beskerm word op grond van navorsingsetiek en dat niemand, behalwe ekself (as navorser), weet dat u by hierdie navorsingstudie betrokke is nie.
- U het die reg om daarop aan te dring dat u identiteit (u naam en van) nêrens op skrif gestel word nie (behalwe op hierdie vorm); daarom gebruik ek skuilname wanneer ek skryf.

HOE BESKERM EK, AS NAVORSER, DIE DEELNEMERS EN DIE SKOOL?

- Alle deelnemers betrokke by die navorsing onderteken 'n ingeligte in- of toestemmingsbrief, met 'n vertroulikheidsklousule wat die skool, die data én die deelnemers beskerm.
- Indien inligting wat u aan my gee verder gepubliseer of gebruik word (bv. as 'n navorsingsartikel in 'n navorsingstydskrif), sal u identiteit steeds beskerm word en sal u steeds nie geïdentifiseer kan word nie.
- Ek voorsien nie enige ongerief of risiko's vir u kind nie, maar indien enige onvoorsiene situasie opduik wat dalk ongemak kan veroorsaak, sal ek dit sonder verwyf met die studieleier bespreek, sodat ons die aangeleentheid kan hanteer.

HOE BESKERM EK, AS NAVORSER, DIE VEILIGHEID VAN DIE INLIGTING WAT EK BEKOM?

- Alle inligting oor die navorsing sal as uiters vertroulik hanteer word en niemand mag die skool en die betrokkenes identifiseer nie.
- Harde kopieë van die vraelys wat u voltooi, sal veilig gestoor word in 'n lêer in 'n toesluitkantoor by my privaat woning vir die voorgeskrewe aantal jare, vir moontlike toekomstige navorsing of vir akademiese doeleindes, waarna dit versnipper sal word.
- Alle inligting wat u of u kind aan my gee, word deurentyd as uiters vertroulik hanteer. Elektroniese inligting sal veilig gestoor word in 'n kodewoord-beskermdre rekenaar in 'n toesluitkantoor by my privaat woning vir die voorgeskrewe aantal jare, waarna dit uitgevee sal word.

ONTVANG U ENIGE BETALING OF INSENTIEWE OMDAT U AAN HIERDIE NAVORSINGSTUDIE DEELNEEM?

Nee, u deelname is vrywillig en u en u kind se betrokkenheid by hierdie navorsingstudie behels geen finansiële vergoeding of ander insentiewe vir u, of vir enige ander deelnemer, nie.

HET DIE NAVORSINGSTUDIE UNISA SE GOEDKEURING NODIG?

Die navorsingstudie mag nie begin voordat Unisa dit goedgekeur het nie.

HOE WORD U INGELIG OOR DIE NAVORSINGSBEVINDINGE EN -RESULTATE?

U sal skriftelike terugvoering oor die navorsingstudie se navorsingsbevindinge en -resultate ontvang.

HOE HANTEER U NAVRAE?

Indien u enige ander navrae oor die navorsingstudie het, kontak my, Eileen Marais, gerus telefonies of per e-pos.

My kontakbesonderhede is:

Tel: 021 872 0055

Sel: 083 633 1167

E-pos: emarais@paarlskool.org.za

Indien u enige navrae het, kan u my studieleier, Prof. Krüger, per e-pos (kruged@unisa.ac.za) of telefonies (012 429 4520) kontak.

TOESTEMMING

Toestemming vir hierdie navorsing is reeds verleen deur die Wes-Kaapse Departement van Basiese Onderwys, die skoolhoof en lede van die skoolbeheerliggaam vir die tydperk 17 Januarie 2018 tot 20 September 2019.

Hiermee wil ek graag u ingeligte, skriftelike toestemming verkry en u versoek om die nodige toestemmingsvorm te voltooi en te onderteken, indien u:

- bereid is om aan die navorsingstudie deel te neem, en
- toestemming verleen dat u kind aan die navorsingstudie mag deelneem.

U handtekening hieronder dui aan dat u die inligting gelees het en dat u:

- toestemming verleen vir u en u kind se deelname aan die navorsing soos hierbo uiteengesit
- onderneem om die skool, die data én die deelnemers te beskerm deur geen inligting oor die navorsing bekend te maak nie, maar om dit as uiters vertroulik te hanteer en nooit die skool of enige betrokke(n) te identifiseer nie
- instem dat 'n klankopname van u kind se antwoorde op my vrae gedurende die onderhoude gemaak word.

Voltooi en onderteken asseblief die onderstaande toestemmingsvorm as u al die inligting aangaande die beoogde navorsingstudie verstaan, dit u goedkeuring wegdra, en u toestem tot deelname aan die navorsingstudie.

Onthou om een afskrif van hierdie brief vir u eie rekorddoeleindes te hou en die ondertekende kopie terug te stuur skool toe in die koevert wat ek ingesluit het.

U goedgeunstige oorweging word baie waardeer.

.....
Eileen Marais
NAVORSER
2018-01-17

.....
OUER/VOOG SE TOESTEMMING

NAAM VAN KIND: _____

OUER/VOOG: NAAM (drukskrif)

OUER/VOOG: HANDTEKENING

DATUM

OUER/VOOG: NAAM (drukskrif)

OUER/VOOG: HANDTEKENING

DATUM

EILEEN MARAIS
NAVORSER: NAAM (drukskrif)

NAVORSER: HANDTEKENING

DATUM

ADDENDUM 6

Instemming: Leerder-deelnemer

INSTEMMING: LEERDER-DEELNEMER



DATUM: 2018-01-17

TITEL: DIE EFFEK VAN 'N EMOSIONELE ONDERSTEUNINGSPROGRAM OP DIE EMOSIONELE INTELLIGENSIE VAN ADOLESSENTE LEERDERS MET SPESIALE ONDERWYSBEHOEFTE

Beste leerder

My naam is Juffrou Eileen Marais en ek werk by jou skool, maar ek is ook besig met navorsing deur die Universiteit van Suid-Afrika. Ek wil graag vasstel (ek wil weet) of adolessente leerders met spesiale onderwysbehoefte (soos jyself) baat vind by hulle deelname aan 'n emosionele ondersteuningsprogram. Die emosionele ondersteuningsprogram (wat ek self saamgestel het) ontwikkel emosionele intelligensie-vaardighede – ek verduidelik dit later op hierdie bladsy vir jou.

Ek wil jou baie graag as deelnemer aan my studie gebruik, maar ek het jou ouers/voogde se toestemming én jou instemming daartoe nodig – daarom verduidelik ek in hierdie brief eers alles aan jou. Jou deelname aan die emosionele ondersteuningsprogram mag tot jou voordeel wees.

Bespreek hierdie brief met jou ouers/voogde, dink daaroor na, kom vra vrae (as jy het) en kom sê my asb. volgende week of jy as deelnemer gaan deelneem, of nie.

WAT BETEKEN EMOSIONELE INTELLIGENSIE?

- Ons almal het sterk- en swakpunte. Dis deel van die lewe, maar emosionele intelligensie help ons om dit beter te verstaan en te bestuur.
- Emosionele intelligensie beteken dat ek en jy ons eie emosies en die emosies van ander mense beter herken. Ons weet byvoorbeeld of ons (of ander mense) kwaad, hartseer, bang of gelukkig voel.
- Emosionele intelligensie beteken dat ek en jy ons eie emosies en die emosies van ander mense beter verstaan. Ons verstaan hoekom ons (of ander mense) byvoorbeeld kwaad, hartseer, bang of gelukkig voel.
- Emosionele intelligensie beteken dat ek en jy ons eie emosies en die emosies van ander mense beter benoem. Ons kan sê hoe ons (of ander mense) voel, want ons het die regte woorde om dit te kan doen.
- Emosionele intelligensie help my en jou om ons emosies beter te beheer en om beter daarop te reageer.
- Emosionele intelligensie kan ons in moeilike situasies (“baklei-situasies”) help om beter keuses te maak.
- Emosionele intelligensie kan ons help om beter met onself en met ander mense oor die weg te kom.
- Emosionele intelligensie kan my en jou help om die beste te wees wat ons kan wees!

HOEKOM DOEN EK HIERDIE NAVORSING?

Ek doen die navorsing ...

- Omdat hoë emosionele intelligensie-vaardighede (volgens die boeke wat ek gelees het) moontlik werksvaardighede kan verbeter – en dit is mos waarheen jy en die ander leerders in jou klas, op pad is!
- Omdat emosionele intelligensie-vaardighede (soos reeds hierbo verduidelik) ook baie ander voordele mag inhou.

WAT GAAN ONS TWEE SAAM DOEN?

- Ek gaan jou help om 'n vraelys te voltooi (ek sal die hele tyd by jou wees).
- Ek gaan by jou wees terwyl jy prente uit tydskrifte kies.
- Ons sal onderhoude doen (dit is dieselfde as gesels – ons sal gesels oor hoe jy dink en voel), terwyl ek 'n klankopname van ons gesprekke maak, sodat ek agterna weer daarna kan luister. Dit sal my help om beter te verstaan wat jy gesê het.
- Tydens ons laaste sessie sal ons twee oor al die vorige sessies gesels.
- Jy gaan deelneem aan die emosionele ondersteuningsprogram (wat ekself sal aanbied). Dié emosionele ondersteuningsprogram-sessies sal:
 - ✓ By ons skool plaasvind in 'n tyd wat nie met jou skoolwerk (of terapie) inmeng nie, want jou juffrou het reeds vir my verduidelik watter periodes ek daarvoor kan gebruik.
 - ✓ Moontlik jou emosionele intelligensie-vaardighede kan verbeter of vir jou nuwe vaardighede kan aanleer.

HOE BESKERM EK JOU EN WAT KAN MOONTLIK SKEEFLOOP?

- Ek sal jou beskerm en vir niemand vertel wat jy vir my gesê het nie, tensy jy dit self wil doen.
- Dit is beter as jy dít wat ons tydens die navorsing doen of gesels, nie met jou vriende bespreek nie.
- Alles wat jy vir my sê, sal ek as vertroulik hanteer.
- Jy kan enige vrae vra, jy mag weier om vrae te antwoord en, as jy dit so verkies, mag jy jou deelname op enige tyd staak.
- Ek sal niemand se name noem wanneer ek my navorsing in boekvorm skryf nie: nie joune, ander deelnemers, jou ouers/voogde, of die skool s'n nie.
- Al jou inligting en prente word veilig gebêre.
- Ek bespreek jou nie met die ander by die skool nie, want ek moet jou beskerm.

JY HET REGTE – LAAT EK JOU VERTEL ...

- Jy besluit of jy aan die navorsing wil deelneem. Niemand anders besluit vir jou nie. Jy kan dit egter met jou ouers bespreek.
- Jy kan *enige tyd* ophou. Niks sal met jou gebeur nie. Dit is jou reg om op te hou as jy nie verder aan die navorsing wil deelneem nie.
- As jy nog vrae het, kan ons twee 'n afspraak maak om daarvoor te gesels. Jy (of jou ouers/voogde) is ook welkom om my telefonies by 021-872 0055 te kontak.

IS DAAR MOONTLIKE NADELE AS JY DEELNEEM?

- Daar is vir jou geen nadele waarvan ek bewus is nie.

IS DAAR MOONTLIKE VOORDELE AS JY DEELNEEM?

- 'n Moontlike voordeel is dat jou emosionele intelligensie mag verhoog, omdat jy aan die emosionele ondersteuningsprogram deelneem.
- Deelname aan die navorsing is vrywillig; daar is ongelukkig geen geldelike voordele daaraan verbonde nie.

MAG JY WEET WAT DIE RESULTATE (DIE UITSLAE) VAN DIE NAVORSING IS?

- Natuurlik mag jy!
- Ek sal (wanneer die navorsing klaar is) 'n afspraak met julle juffrou maak vir 'n tyd gedurende die skooldag wat vir haar en julle pas, en wat nie julle skoolwerk (of terapie) sal ontwrig nie.
- Ek sal julle dan vertel wat die navorsing my geleer het, naamlik of die emosionele ondersteuningsprogram 'n effek gehad het op die leerder-deelnemers (soos jyself) se emosionele intelligensie.
- As jy (of enigiemand anders in jou klas) verkies om *nie* daarna te luister nie, kan julle so sê. Ek sal dan op 'n ander tyd/plek/manier terugvoering gee, aan dié wat dit graag wil hoor.

VOORDAT JY DIE BRIEWE TEKEN ...

- Jy weet dat ek reeds jou ouers/voogde se toestemming gevra het dat jy mag deelneem – hulle het ingewillig en hulle skriftelike toestemming gegee.
- Die skoolhoof by ons skool het ook reeds ingewillig en sy skriftelike toestemming gegee dat ek hierdie navorsing by die skool mag doen.
- Ek het vir jou twee briewe gegee – onderteken asb. albei briewe as jy alles verstaan, bereid is om deel te neem, en nie verdere vrae het nie.
- Gee die afskrif vir jou ouers/voogde en wees so vriendelik om die ander brief in die koevert te sit wat ek aan jou gegee het. Bring dit so gou as moontlik saam skool toe.
- Ek sal dit by die skool by jou kry voordat ons met ons eerste sessie begin.

Baie dankie vir jou moeite en ondersteuning.

.....
EILEEN MARAIS
NAVORSER

Sel: 083 633 1167
emarais@paarlskool.org.za

.....
As jy bereid is om my te help, vul asb. die onderstaande vorm in.

GESKREWE INSTEMMING (JY STEM SAAM)

Jou handtekening hieronder beteken dat jy alles verstaan en instem om as deelnemer aan die navorsingstudie deel te neem.

.....
NAAM, VAN EN OUDERDOM (SKRYF ALLES UIT) JOU HANDTEKENING DATUM

.....
GETUIE (NAAM EN VAN) GETUIE SE HANDTEKENING DATUM
(MOET OUER WEES AS 18 JR.)
(MOET TEENWOORDIG WEES WANNEER JY TEKEN)

.....
OUER/VOOG (NAAM EN VAN) OUER/VOOG SE HANDTEKENING DATUM

EILEEN MARAIS

NAVORSER NAVORSER SE HANDTEKENING DATUM

ADDENDUM 7

SAMESTELLING VAN DIE NAVORSER SE VRAELYS

ADDENDUM 7: SAMESTELLING VAN DIE NAVORSER SE VRAELYS

DIE NAVORSER SE VRAELYS WORD, AS KWANTITATIEWE VOOR- EN NÁTOETS, ONDERSKEIDELIK GEBRUIK AS:

- Basislynassessering om leerders se emosionele intelligensie te bepaal
- Sifting vir die seleksie van leerder-deelnemers met die laagste emosionele intelligensie in hulle ouderdomsgroep
- Meetinstrument om moontlike ontwikkeling ten opsigte van emosionele intelligensie by leerder-deelnemers te meet

(✓) 'n Regmerk dui die bron(ne) aan wat die navorser se vrae toegelig het tydens die samestelling van die gestruktureerde vraelys

DIE NAVORSER SE EIE, GESTRUKTUREERDE VRAELYS (KERNWOORDE/ PARAFRASES)	LITERATUURSTUDIE		TEORETIESE RAAMWERK VAN DIE STUDIE (vgl. 2.3.3) BAR-ON SE KONSTRUK VAN EMOSIONELE INTELLIGENSIE (vgl. 1.2 en 2.2)	DIE BAR-ON EMOTIONAL QUOTIENT INVENTORY: YOUTH VERSION (EQ-i:YV)	LIONS QUEST SEL-PROGRAM <i>SKILLS FOR ADOLESCENCE</i> (Lions Quest 2015a, b, c) (vgl. 2.3.4 en 2.4.3)
	ADOLESSENSIE	EMOSIONELE INTELLIGENSIE			
	MENSLIKE ONTWIKKELING EN SPESIALE ONDERWYS- BEHOEFTES (vgl. 1.2.2; 1.2.4; 1.2.5; 1.2.6; 3.2.1; 3.2.2 en 3.2.3)	DIE BENUTTINGS- WAARDE EN BELANGRIKHEID (vgl. 1.2 en 2.2)			
SELF-MOTIVERINGSASPEKTE EN ALGEMENE GEMOEDSTOESTAND					
1. Geluk		✓ Vgl. 1.2.2.8 en 2.2.2.8	✓ Vgl. 2.3.3.1	✓ EQ-i:YV (vrae 1, 4, 32, 37 en 50)	✓ Lions Quest 2015a, b, c
2. Selftevredenheid		✓ Vgl. 1.2.2.8; 2.2.2.6 en 2.2.2.8	✓ Vgl. 2.3.3.1	✓ EQ-i:YV (vrae 23, 27, 40, 42 en 47)	✓ Lions Quest 2015b, c
3. Tevredenheid met ander		✓ Vgl. 2.2.2.6 en 2.2.2.8	✓ Vgl. 2.3.3.1	✓ EQ-i:YV (vrae 8, 18, 27 en 51)	✓ Lions Quest 2015c
4. Selfmotivering	✓ Vgl. 3.2.3.5	✓ Vgl. 2.2.2.4	✓ Vgl. 2.3.3.1		✓ Lions Quest 2015a, c
5. Selfwerksaamheid/ onafhanklikheid	✓ Vgl. 3.2.2.1	✓ Vgl. 2.2.2.7 en 2.2.3			
6. Positiewe en optimisme		✓ Vgl. 1.2.2.8; 2.2.1; 2.2.2.1 en 2.2.2.8		✓ EQ-i:YV (vrae 13, 19, 29 en 52)	✓ Lions Quest 2015a
7. Selfontwikkeling	✓ Vgl. 3.2.3.4	✓ Vgl. 2.2.2.7			✓ Lions Quest 2015a, b, c
8. Verantwoordelike insin	✓ Vgl. 3.2.3.4	✓ Vgl. 2.2.2.7		✓ EQ-i:YV (vraag 33)	✓ Tabel 2.4; Vgl. 2.3.4; Lions Quest 2015a, b, c
AANPASSINGSVERMOË EN DIE BESTUUR VAN VERANDERING					
9. Buigsame emosies en buigsamheid		✓ Vgl. 1.2.2.2; 2.2.1 en 2.2.2.2	✓ Vgl. 2.3.3.2		
10. Proseering, aanpassing, gebruik van emosioneel-belaaiende inligting		✓ Vgl. 1.2.2.2	✓ Vgl. 2.3.3.2		
11. Volharding		✓ Vgl. 2.2.2.7 en Tabel 2.1	✓ Vgl. 2.3.3.2	✓ EQ-i:YV (vraag 57)	✓ Lions Quest 2015a, c
12. Probleemoplossing		✓ Vgl. 1.2.2.2; 2.2.2.1 en 2.2.2.4	✓ Vgl. 2.3.3.2	✓ EQ-i:YV (vrae 25, 38 en 48)	✓ Tabel 2.4; vgl. 2.3.4; Lions Quest 2015a
13. Konflikhantering, -oplossing			✓ Vgl. 2.3.3.2		✓ Vgl. 2.4.3; Lions Quest 2015a
14. Veerkragtigheid		✓ Vgl. 1.2.2.2	✓ Vgl. 2.3.3.2	✓ EQ-i:YV (vrae 12, 30, 34 en 44)	✓ Lions Quest 2015b
BESTUUR EN BEHEER VAN SPANNINGSDRUK					
15. Toelating vir spanningsdruk	✓ Vgl. 3.2.2.3; 3.2.3.4	✓ Vgl. 1.2.2.7; 2.2.1 en 2.2.2.1	✓ Vgl. 2.3.3.3		✓ Lions Quest 2015a, b
16. Impulsbeheer	✓ Vgl. 3.2.1; 3.2.3.3; 3.2.3.4	✓ Vgl. 1.2.2.7; 1.2.2.9 en 2.2.3	✓ Vgl. 2.3.3.3		✓ Tabel 2.4; vgl. 2.3.4 en Lions Quest 2015a
17. Beurt afwag	✓ Vgl. 3.2.3.4	✓ Vgl. 2.2.3		✓ EQ-i:YV (vraag 49)	✓ Tabel 2.4; vgl. 2.3.4 en Lions Quest 2015a

18.	Beheer van behoefte aan onmiddellike bevrediging	✓ Vgl. 3.2.3.4	✓ Vgl. 2.2.3			✓ Tabel 2.4; vgl. 2.3.4
19.	Selfbeheersing (hartseer, vreugde, vrees, teleurstelling, kommer)	✓ Vgl. 3.2.3.4	✓ Vgl. 2.2.1 en 2.2.2.1	✓ Vgl. 2.3.3.3	✓ EQ-i:YV (vrae 3, 11, 15 en 39)	✓ Lions Quest 2015a
20.	Woedebeheer	✓ Vgl. 1.2.2.9 en 3.2.3.4	✓ Vgl. 1.2.2.9 en 2.2.2.1	✓ Vgl. 2.3.3.3	✓ EQ-i:YV (vrae 6, 21, 26, 35, 46 en 58)	✓ Lions Quest 2015c
INTERPERSOONLIKE VERHOUDINGE EN SOSIALE BEWUSSYN						
21.	Bewustheid van ander se emosies	✓ Vgl. 3.2.3.4	✓ Vgl. 1.2.2.4; 2.2.1; 2.2.3 en 2.2.2.6	✓ Vgl. 2.3.3.4	✓ EQ-i:YV (vrae 2,55 en 59)	✓ Tabel 2.4; vgl. 2.3.4; 2.4.3 en Lions Quest 2015a, b
22.	Begrip vir emosionele taal	✓ Vgl. 3.2.3.4	✓ Vgl. 1.2.2.4 en 2.2.3		✓ EQ-i:YV (vrae 10 en 59)	✓ Tabel 2.4; vgl. 2.3.4; 2.4.3 en Lions Quest 2015a, b, c
23.	Gepaste interpretasie en empatiese hantering van ander se emosies	✓ Vgl. 3.2.3.1 en 3.2.3.4	✓ Vgl. 1.2.2.4 en 1.2.2.9	✓ Vgl. 2.3.3.4	✓ EQ-i:YV (vrae 24 en 45)	✓ Tabel 2.4; vgl. 2.3.4; 2.4.3 en Lions Quest 2015a, b, c
24.	Respek	✓ Vgl. 3.2.3.5			✓ EQ-i:YV (vraag 14)	✓ Lions Quest 2015a, b, c
25.	Sosiale vaardighede	✓ Vgl. 3.2.1; 3.2.2.2 en 3.2.3.2	✓ Vgl. 1.2.2.4 en 2.2.2.3	✓ Vgl. 2.3.3.4	✓ EQ-i:YV (vrae 20 en 41)	✓ Tabel 2.4; vgl. 2.3.4 en Lions Quest 2015a, b, c
26.	Sosiale verantwoordelikheid	✓ Vgl. 3.2.3.4	✓ Vgl. 1.2.2.4	✓ Vgl. 2.3.3.4	✓ EQ-i:YV (vraag 5)	✓ Tabel 2.4; vgl. 2.3.4 en Lions Quest 2015a, b, c
27.	Mededeelsaam/ hulpvaardig/ onselfsugtig				✓ EQ-i:YV (vraag 36)	✓ Tabel 2.4; vgl. 2.3.4; 2.4.3 en Lions Quest 2015a
28.	Selfvertroue in sosiale groepe	✓ Vgl. 3.2.3.1	✓ Vgl. 2.2.1			✓ Lions Quest 2015a, b, c
29.	Goeie interpersoonlike verhoudinge met vriende	✓ Vgl. 3.2.3.1	✓ Vgl. 1.2.2.4; 2.2.2.3 en 2.2.3	✓ Vgl. 2.3.3.4	✓ EQ-i:YV (vraag 51)	✓ Tabel 2.4; vgl. 2.3.4; 2.4.3 en Lions Quest 2015a, b, c
30.	Goeie interpersoonlike verhoudinge met volwassenes		✓ Vgl. 1.2.2.4; 2.2.2.3 en 2.2.3	✓ Vgl. 2.3.3.4		✓ Tabel 2.4; vgl. 2.3.4 en Lions Quest 2015a
31.	Oplos van interpersoonlike probleme	✓ Vgl. 3.2.3.4	✓ Vgl. 2.2.1 en 2.2.3	✓ Vgl. 2.3.3.4	✓ EQ-i:YV (vraag 25)	✓ Tabel 2.4; vgl. 2.3.4; 2.4.3 en Lions Quest 2015b, c
32.	Kennis oor die inperkings/gestremdhede van ander	✓ Vgl. 1.2.4; 3.2.2.1; 3.2.3.4 en Figuur 1.2				
33.	Begrip vir ander se inperkings/gestremdhede	✓ Vgl. 1.2.5; 3.2.2.1 en 3.2.3.4				
34.	Ondersteun ander t.o.v. spesiale onderwysbehoefes	✓ Vgl. 1.2.6; 3.2.3.2 en 3.2.3.4				✓ Lions Quest 2015b, c
INTRAPERSONLIKE VERMOËNS: SELFUITDRUKKING EN EMOSIONELE SELFBEWUSSYN						
35.	Herken eie emosies – emosionele selfkennis/ emosionele bewussyn	✓ Vgl. 3.2.3.4	✓ Vgl. 1.2.2.1; 1.2.2.5; 2.2.1 en 2.2.3	✓ Vgl. 2.3.3.5		✓ Tabel 2.4; vgl. 2.3.4; 2.4.3 en Lions Quest 2015a, b, c
36.	Verstaan eie emosies (emosionele selfkennis/ begrip)	✓ Vgl. 3.2.3.4	✓ Vgl. 1.2.2.1; 1.2.2.6; 2.2.1 en 2.2.2.8	✓ Vgl. 2.3.3.5		✓ Tabel 2.4; vgl. 2.3.4; 2.4.3 en Lions Quest 2015a, b, c
37.	Emosionele kommunikasie	✓ Vgl. 3.2.3.4	✓ Vgl. 2.2.1 en 2.2.3	✓ Vgl. 2.3.3.5	✓ EQ-i:YV (vrae 7, 17, 28, 31, 43 en 53)	✓ Vgl. 2.4.3 en Lions Quest 2015a, b, c
38.	Respekteer hom-/haarself	✓ Vgl. 3.2.3.4				
39.	Bewus van persoonlike swak- en/of sterkpunte	✓ Vgl. 3.2.3.4	✓ Vgl. 1.2.2.1 en 1.2.2.6			✓ Lions Quest 2015a, b, c
40.	Selfaanvaarding	✓ Vgl. 3.2.2.2	✓ Vgl. 1.2.2.6		✓ EQ-i:YV (vrae 47, 56 en 60)	✓ Lions Quest 2015c
41.	Selfvertroue	✓ Vgl. 3.2.3.1; 3.2.2.2 en 3.2.3.4	✓ Vgl. 2.2.1		✓ EQ-i:YV (vrae 9 en 42)	✓ Lions Quest 2015c
42.	Positiewe selfgating en eiewaarde	✓ Vgl. 3.2.3.1 en 3.2.2.2	✓ Vgl. 1.2.2.6 en 2.2.3		✓ EQ-i:YV (vraag 42)	✓ Lions Quest 2015b, c
43.	Realistiese selfgating en eiewaarde	✓ Vgl. 3.2.2.2	✓ Vgl. 1.2.2.6			✓ Tabel 2.4; vgl. 2.3.4 en Lions Quest 2015c
44.	Emosionele onafhanklikheid		✓ Vgl. 1.2.2.5 en 2.2.3	✓ Vgl. 2.3.3.5		✓ Tabel 2.4; vgl. 2.3.4 en Lions Quest 2015b, c
45.	Selfhandhawing/ selfgelding met selfbeheersing	✓ Vgl. 3.2.3.5	✓ Vgl. 1.2.2.3; 2.2.2.7 en 2.2.3	✓ Vgl. 2.3.3.5		✓ Lions Quest 2015b, c
46.	Selfhandhawing, selfgelding met sensitiwiteit, beperk konflik		✓ Vgl. 1.2.2.3 en 1.2.2.5	✓ Vgl. 2.3.3.5		✓ Vgl. 2.4.3 en Lions Quest 2015b, c

47.	Selfverwesenliking		✓ Vgl. 1.2.2.1; 2.2.2.2; 2.2.2.8 en 2.2.3	✓ Vgl. 2.3.3.5		✓ Lions Quest 2015b, c
48.	Selfontwikkeling	✓ Vgl. 3.2.3.4; 3.2.3.6	✓ Vgl. 2.2.2.7	✓ Vgl. 2.3.3.5		✓ Lions Quest 2015a, b, c
49.	Kennis oor eie inperking/gestremdheid	✓ Vgl. 1.2.4; 3.2.2.1				
50.	Aanvaarding van eie inperking/gestremdheid	✓ Vgl. 3.2.2.1	✓ Vgl. 2.2.2.6			

ADDENDUM 8

NAVORSER SE EIE VRAELYS MET DEKBRIEF

ADDENDUM 8: NAVORSER SE EIE VRAELYS MET DEKBRIEF

Beste klasonderwyseres en ander opvoeder betrokke by leerder-deelnemers

Baie dankie dat u die nodige toestemmingsvorm voltooi en uself bereid verklaar het om aan die navorsingstudie deel te neem deur die aangehegte vraelys gesamentlik vir my as voor- en nátoets te voltooi, en, ná afloop van die emosionele ondersteuningsprogram, vir my 'n kort, anonieme verslag oor u persepsies van dié intervensieprogram te tik en in 'n verseëelde koevert in my poshokkie by die skool te plaas.

Beste ouer/voog

Baie dankie dat u die nodige toestemmingsvorm vir u kind en uself voltooi en uself bereid verklaar het om aan die navorsingstudie deel te neem, deur die aangehegte vraelys vir my as voor- en nátoets te voltooi. Vir die doeleindes van hierdie studie verwys die woorde "leerder" of "leerder-deelnemer" na u kind.

INLEIDENDE ORIËNTERING VIR DIE VOLTOOIING VAN DIE VRAELYS

Algemene doelstelling en vertroulikheid

Soos ek reeds aan u verduidelik het, is die algemene doelstelling van die navorsingstudie om vas te stel wat die effek (die uitwerking) van 'n emosionele ondersteuningsprogram op die emosionele intelligensie van adolessente leerders met spesiale onderwysbehoefes is. Alle betrokkenes by die navorsing, het 'n ingeligte toe- of instemmingsvorm onderteken (met 'n vertroulikheidsklousule) wat die skool, die data én die deelnemers beskerm. Inligting oor die navorsing word as uiters vertroulik hanteer en niemand word toegelaat om die skool of die betrokkenes te identifiseer nie.

Emosionele intelligensie

Reuven Bar-On verduidelik emosionele intelligensie (EI) as komponente wat die individu se algemene gemoedstoestand, aanpassingsvermoë, bestuur en beheer van spanningsdruk, tesame met inter- en intrapersonlike aspekte van intelligensie insluit. Die rede waarom ek emosionele intelligensie-vaardighede by adolessente leerders met spesiale onderwysbehoefes ondersoek, is vanweë die moontlike positiewe bydraes wat 'n hoë emosionele intelligensie op werksvaardighede mag hê. Navorsingstudies dui ook aan dat emosionele intelligensie 'n voorspellingswaarde het vir, onder andere, aspekte van toekomstige werksukses, en dat emosionele en sosiale intelligensie by beide volwassenes en kinders bevorder kan word. In spesifieke gevalle het navorsingsresultate aangedui dat deelnemers wat met die laagste emosionele intelligensie-tellings (EI-tellings) begin het, die meeste vordering getoon het.

Aanbieding van die emosionele ondersteuningsprogram (EOP), voor- en nátoetse

Die emosionele ondersteuningsprogram wat ek, as navorsers, saamgestel het, sluit aan by en verryk die doelwitte van die vak Lewensoriëntering van die skoolkurrikulum, en daarom mag ek die EOP gedurende skoolure aanbied in die leerders se periodes vir Lewensvaardighede. Voor- en nátoetse met die leerders word in periodes vir sosiale aktiwiteite/praktiese toepassings gedoen. Ek reël alles vooraf met die leerders se klasonderwyseres en benut tye wat deur haar as geskik aangedui is, en nie die leerders van enige onderrigtyd ontnem nie.

Rolle in die navorsingsproses (navorsers, klasonderwyseres en ander opvoeders, en ouers)

As navorsers sal ek alle data-insamelings by die leerder-deelnemers self hanteer en het ek self die gestruktureerde vraelys en die emosionele ondersteuningsprogram saamgestel. Omdat ek so 'n sentrale rol tydens die navorsing speel, het ek spesiale maatreëls ten opsigte van sifting, onafhanklike beoordeling en verslaggewing (in die mate waartoe dit moontlik is) ingebou om te kompenseer vir moontlike subjektiwiteit as gevolg van die verhouding tussen die navorsingsbelanghebbendes en myself, asook vir my interaktiewe rol tydens die navorsing. U onafhanklike beoordeling van die vraelys speel reeds 'n belangrike rol ten opsigte van sifting en/of meting en verhoog die objektiwiteit van die navorsingstudie.

Instruksies vir die voltooiing van die vraelys

- Kies elke keer uit vier moontlike antwoorde ("altyd/meestal waar"; "dikwels waar"; "min waar"; en "baie min/nooit waar nie") dié een wat u dink die beste verduidelik hoe die leerder die meeste van die tyd en in meeste situasies voel, dink en/of optree.
- Daar is nie "regte" of "verkeerde" antwoorde nie.
- U kies die opsie(s) wat, na u mening, die vraag oor die leerder die beste beantwoord.
- U indruk oor die leerder is belangrik; geen vrae moet asb. met die leerder(s) bespreek word nie.
- As u oor sekere vrae onseker is, kan u my kontak om dit met my te bespreek, en indien u ná die verduideliking steeds onseker voel, is dit beter as u die vraag (of vrae) waarvoor u steeds onseker voel, onbeantwoord laat.

My navrae oor die leeders se agtergrond (as deel van die vraelys) bied bykomende inligting wat vir die navorsingstudie van waarde mag wees. Ek sal dié inligting kwalitatief analiseer ten opsigte van primêre en/of sekondêre gestremdheid/-hede en ander inperking(s), en dit in ag neem wanneer die data uiteindelik ontleed word vir navorsingsbevindinge en aanbevelings.

Baie dankie vir u tyd en moeite.

.....
Eileen Marais
NAVORSER

SEL: 083 633 1167
2018-01-17

AGTERGRONDINLIGTING OOR LEERDER

Voltooi asb. onderstaande vraelys (met agtergrondinligting oor die leerder) volledig.

1. Leerder se naam en van:

.....

2. U verhouding met die leerder (bv. moeder/vader/voog/klasonderwyseres/ander betrokke opvoeders):

.....

3. Huidige klas:

.....

4. Geboortedatum: Hoe oud word die leerder in 2018?

5. Sy/haar huistaal:

6. Dui asb. die leerder se gestremdheid/-hede en inperkings aan:

6.1 Serebrale gestremdheid: JA / NEE (omkring asb. die een wat by die leerder pas)

Indien "ja", dui asb. die leerder se diagnose aan (bv. hemipleeg/ kwadrupteeg, dipleeg, ens.)

.....

.....

Verduidelik volledig waarmee die leerder (a.g.v. hierdie gestremdheid) by die huis/ in die klas probleme ondervind:

.....

.....

.....

.....

6.2 Fisieke gestremdhede: JA / NEE (omkring asb. die een wat by die leerder pas)

Indien "ja", dui asb. die leerder se diagnose aan (bv. spina bifida, spierdistrofie, spinale atrofie, artritis, neurofibromatose, artrogripose, sindrome, miopatie, progerie, gekompliseerde ernstige respiratoriese en/of mediese toestande, ens.)

.....

Verduidelik waarmee die leerder (a.g.v. hierdie gestremdhede) by die huis/ in die klas probleme ondervind:

.....

.....

.....

6.3 Enige ander sekondêre gestremdhede (bv. sensoriese gestremdhede soos epilepsie, gehoor- en siggestremdhede, aandagafleibaarheid, hiperaktiwiteit, ensovoorts) en verduidelik asb. waarmee die leerder (a.g.v. hierdie gestremdhede) by die huis/ in die klas probleme ondervind:

.....

.....

VRAELYS AAN OUERS/VOOGDE/KLASONDERWYSERES EN ANDER OPVOEDERS

Voltooi asb. onderstaande vraelys volledig en na die beste van u kennis deur elke keer **een** van die 4 opsies (“Altyd/meestal waar”, “Dikwels waar”, “Min waar”, “Baie min/nooit waar”) te kies, wat in u opinie, die vraag oor die leerder die beste beantwoord. U dui dus aan hoe die leerder meeste van die tyd en in die meeste situasies dink/voel/optree.

- Dit is u indruk oor die leerder wat belangrik is. **Moet dit asb. nie met die leerder bespreek nie.**
- Indien u oor sekere vrae onseker is, is u welkom om my te kontak en dit met my te bespreek. Indien u, na ons gesprek, steeds onseker voel, is dit beter as u daardie vraag (of vrae) nie beantwoord nie.

Dui asb. u keuse met 'n regmerk (✓) aan.

KOMPONENTE VAN EMOSIONELE INTELLIGENSIE				
SELFMOTIVERINGSASPEKTE EN ALGEMENE GEMOEDSTOESTAND	Altyd/meestal waar	Dikwels waar	Min waar	Baie min/nooit waar nie
1. Is die leerder (meestal) gelukkig en van die gunstiger kant van die lewe bewus?				
2. Is die leerder oor die algemeen tevrede met hom-/haarself ?				
3. Is die leerder oor die algemeen tevrede met ander mense in sy/haar lewe?				
4. Is die leerder selfgemotiveerd: moedig hy/sy hom-/haarself voortdurend aan?				
5. Is die leerder selfwerkzaam binne sy/haar eie vermoëns en met inbegrip van sy/haar inperkings?				
6. Is die leerder positief, optimisties en van opinie dat dinge wat hy/sy aanpak, suksesvol sal wees?				
7. Strew die leerder daarna om hom-/haarself te ontwikkel (het hy/sy 'n [eie] doel t.o.v. selfontwikkeling)?				
8. Aanvaar die leerder verantwoordelikheid t.o.v. eie keuses, dae, optrede en gedrag (verstaan hy/sy keuses-en-gevolge, regte-en-verantwoordelikhede)?				

AANPASSINGSVERMOË EN DIE BESTUUR VAN VERANDERING	Altyd/ meestal waar	Dikwels waar	Min waar	Baie min/ nooit waar nie
9. Kan die leerder aanpas by verandering en by nuwe dinge in sy/haar lewe?				
10. Kan die leerder emosioneel-belaaide inligting (bv. verlies/trauma/ slegte nuus) verwerk, daarby aanpas en weer aangaan met sy/haar lewe?				
11. Volhard die leerder totdat sy/haar probleme opgelos is?				
12. Kan hy/sy persoonlike probleme (bv. probleme rakende sakgeld/ voorkoms/ gesondheid/ dieet, ens.) effektief hanteer en/of oplos?				
13. Kan hy/sy probleemsituasies met ander effektief hanteer en/of oplos?				
14. Kan hy/sy moontlike terugslae in sy/haar lewe (bv. teenkanting/ mislukte pogings) verwerk, daarby aanpas en weer aangaan met sy/haar lewe?				
BESTUUR EN BEHEER VAN SPANNINGSDRUK	Altyd/ meestal waar	Dikwels waar	Min waar	Baie min/ nooit waar nie
15. Kan die leerder kalm bly in tye van baie spanning?				
16. Kan hy/sy, hom-/haarself genoegsaam beheer om nie impulsief en/of oorhaastig op alle impulse te reageer nie?				
17. Kan hy/sy, sy/haar beurt afwag?				
18. Kan hy/sy, sy/haar behoefte aan onmiddellike bevrediging beheer? Of wil hy/sy dadelik tevrede gestel (gehelp) word?				
19. Kan hy/sy, sy/haar emosies binne normale perke beheer (t.s.v. emosies soos hartseer, vreugde, teleurstelling, vrees)?				
20. Kan hy/sy, sy/haar gedrag beheer as hy/sy kwaad word?				
INTERPERSOONLIKE VERHOUDINGE EN SOSIALE BEWUSSYN	Altyd/ meestal waar	Dikwels waar	Min waar	Baie min/ nooit waar nie
21. Is die leerder bewus van ander mense se emosies (kwaad/ hartseer/ ens.)?				

INTERPERSOONLIKE VERHOUDINGE EN SOSIALE BEWUSSYN (VERVOLG)	Altyd/ meestal waar	Dikwels waar	Min waar	Baie min/ nooit waar nie
22. Verstaan die leerder hoe ander mense voel (kwaad/ hartseer/ ens.)?				
23. Gebruik die leerder sy/haar begrip vir ander mense se emosies deur gepas daarop te reageer (bv. deur te wys dat hy/sy omgee of hulle te ondersteun)?				
24. Respekteer die leerder ander mense?				
25. Wys die leerder se sosiale verhoudinge (en sosiale vaardighede) dat hy/sy ook sy/haar vriende emosioneel kan ondersteun?				
26. Wys die leerder sosiale verantwoordelikheid deur tot voordeel van die breër gemeenskap op te tree (en nie net tot sy/haar eie voordeel nie)?				
27. Het die leerder die vermoë om met ander te deel (om nie selfsugtig te wees nie)?				
28. Voel die leerder seker van hom-/haarself in 'n groep en neem hy/sy deel aan sosiale aktiwiteite in die groep?				
29. Het die leerder die vermoë om wedersyds bevredigende verhoudinge met vriende te vestig en te behou?				
30. Het die leerder die vermoë om wedersyds bevredigende verhoudinge met volwassenes te vestig en te behou (ouers/ opvoeders en ander volwassenes)?				
31. Kan die leerder interpersoonlike probleme (probleme tussen hom-/haarself en ander mense) hanteer/uitsorteer?				
32. Het die leerder kennis oor die inperkings/gestremdhede van ander leerders by die SS-skool?				
33. Toon die leerder begrip vir ander leerders se inperkings/gestremdhede (m.a.w. hy/sy word nie ongeduldig met hulle onvermoëns nie; misbruik hulle nie; spot hulle nie, ens.)?				
34. Ondersteun die leerder ander leerders by die SS-skool t.o.v. hulle spesiale onderwysbehoefte (m.a.w. gebruik hy/sy die kennis oor ander se inperkings/gestremdhede om hulle te help en te ondersteun)?				

INTRAPERSONLIKE VERMOËNS: SELFUITDRUKKING EN EMOSIONELE SELFBEWUSSYN	Altyd/ meestal waar	Dikwels waar	Min waar	Baie min/ nooit waar nie
35. Is die leerder bewus van sy/haar eie emosies (herken hy/sy, sy/haar eie emosies)?				
36. Verstaan die leerder sy/haar eie emosies?				
37. Kan die leerder sy/haar emosies doeltreffend aan ander mense oordra (sonder om vernietigend/ afbrekend te wees)?				
38. Wys die leerder dat hy/sy hom-/haarself respekteer (deur bv. goeie daaglikse persoonlike versorging/ gesonde gewoontes, ens.)?				
39. Is die leerder bewus van sy/haar persoonlike swak- en/of sterkpunte?				
40. Aanvaar die leerder hom-/haarself?				
41. Het die leerder selfvertroue (voel hy/sy seker van hom-/haarself, nie minderwaardig nie)?				
42. Is die leerder se selfagting en skatting van eiewaarde hoog (voel die leerder goed oor hom-/haarself)?				
43. Is die leerder se selfagting en skatting van eiewaarde realisties (in lyn met die werklikheid en nie onrealisties hoog of laag nie)?				
44. Is die leerder emosioneel onafhanklik van ander (hy/sy het nie noodwendig ander mense [vriende of volwassenes] nodig om gelukkig te wees nie)?				
45. Kan hy/sy, hom-/haarself laat geld sonder om sy/haar selfbeheersing te verloor? Kan hy/sy, sy/haar kant van die saak stel (sy/haar stem laat hoor) op 'n besliste maar kalm wyse?				
46. Kan hy/sy, hom-/haarself laat geld (kalm, maar beslis wees, sonder om ander mense af te kraak/ te verkleineer/ konflik te veroorsaak)?				
47. Bereik die leerder sy/haar eie doelwitte t.o.v. selfontwikkeling?				
48. Word al die leerder se potensiaal ontwikkel en gebruik (is hy/sy die beste wat hy/sy kan wees)?				
49. Het die leerder kennis oor sy/haar eie inperking/gestremdheid?				
50. Aanvaar en maak die leerder die beste van sy/haar eie inperking/gestremdheid?				

ADDENDUM 9

DIE EMOSIONELE ONDERSTEUNINGSPROGRAM (EOP)

- **RASIONAAL, AANPASSINGS EN SAMESTELLING (bl. 296 – 297)**
- **LESAANBIEDINGS 1 – 24 (bl. 298 – 366)**
- **BIBLIOGRAFIE (VIR DIE SAMESTELLING VAN DIE EOP) (bl. 367 – 369)**
- ***LEERDERWERKBOEKE 1 – 5 (SLUIT AAN BY LESSE 1 – 20)**
- ***HERSIENINGS- EN TOEPASSINGSBOEK (SLUIT AAN BY LESSE 21 – 24)**

*** DIE VYF LEERDERWERKBOEKE 1-5 (WAT AANSLUIT BY LESSE 1-20) ASOOK DIE HERSIENINGS- EN TOEPASSINGSBOEK (WAT AANSLUIT BY LESSE 21-24) WORD, AS GEVOLG VAN HUL GROOTTE, IN 'N APARTE LÊER AANGEHEG. DIT VORM DEEL VAN ADDENDUM 9.**

ADDENDUM 9

DIE EMOSIONELE ONDERSTEUNINGSPROGRAM (EOP)

RASIONAAL, AANPASSINGS EN SAMESTELLING

Soos reeds in Hoofstukke 1 en 2 genoem (vgl. 1.6.4; 2.4.1) verwys die begrip “emosionele ondersteuningsprogram (EOP)” tydens hierdie navorsingstudie na 'n intervensieprogram waaraan adolessente leerders met spesiale onderwysbehoefte individueel of in groepsverband blootgestel kan word, met die primêre doelstelling om hulle emosionele intelligensie- (EI) vaardighede te fasiliteer. Die rasionaal vir die samestelling van die EOP stem ooreen met die rasionaal vir die navorsingstudie (vgl. 1.1.5) en is gevestig in uiteenlopende leerbehoefte, ondersteuning aan leerders en die skep van leerdergeleentheid.

Die navorser het die EOP self saamgestel (vgl. 1.3; 4.5), en dit gegrond in die vyf kernbevoegdheid van sosiale en emosionele leer (SEL), naamlik: emosionele selfbewussyn, selfbestuur, sosiale bewussyn, verhoudingsvaardighede en verantwoordelike besluitneming (Lions Quest 2015a:8,9; vgl. 4.9) vanweë die ooreenkomste wat sy reeds in Hoofstuk 2, Tabel 2.4, uitgewys het tussen die vyf kernbevoegdheid van SEL en Bar-On se konstruk van EI. Soos reeds in Hoofstuk 1 uiteengesit (vgl. 1.2.6), het die navorser die kennis wat sy tydens die literatuurstudie ingewin het (Hoofstukke 2 en 3) en die doelwitte van die Suid-Afrikaanse NKV (KABV) skoolkurrikulum (wat verband hou met emosionele intelligensie-vaardighede) in die EOP ingesluit.

Die navorser se voorkeur keuse vir 'n SEL-program was die Lions Quest program *Skills for Adolescence*, want die interaktiewe lesse het vir die navorser as raamwerk gedien tydens die samestelling van haar EOP, omdat die program geskik was vir gebruik met adolessente leerders en nou aangesluit het by die teoretiese raamwerk van inklusiwiteit, die sisteemteorie en sosiale leer (Lions Quest: Programs 2015). Die vyf kernbevoegdheid van *Skills for Adolescence* voeg deur 'n inklusiewe benadering waarde toe tot die beginsels en konteks van die Suid-Afrikaanse skoolkurrikulum en die inklusiewe onderwysstelsel (vgl. 1.1.3.4; 2.3.1; 2.4.2). Die program bevorder vaardighede soos emosionele kennis en bestuur, empatie en perspektief neem, doelwitstelling en persoonlike verantwoordelikheid, selfkonsep, besluitneming, kommunikasie, interpersoonlike probleemoplossingsvaardighede, konflikthantering en selfgeldingsdrang (Fagan, Hawkins & Shapiro 2015:472; Jagers, Harris & Skoog 2015:174; Lions Quest: Programs 2015:5; vgl. 2.4.3).

Soos reeds in Hoofstuk 5, paragraaf 5.3 verduidelik is, het die navorser die EOP bruikbaar en gepas gemaak vir adolessente leerders, terwyl sy terselfdertyd aanpassings en voorsiening gemaak het vir hulle spesiale onderwysbehoefte, die Suid-Afrikaanse konteks en hulle leefwêreld. Die 20 interaktiewe lesse (met duidelike en verduidelikende doelwitstellings, vaardighede, beginsels, inhoud, leerstof, aktiwiteite en hulpbronne) het elk uit vier verskillende fases bestaan, naamlik die ontdekkings-, verbindings-, inoefenings- en toepassingsfase. Vyf leerderwerkboeke (Werkboek 1-5) is met elke leerder-deelnemer deurgewerk. Tydens die EOP was die leerders deurlopend aangemoedig tot nadenke deur oopeind-vrae wat divergente en kritiese denke aangemoedig het, en die uiteindelijke toepassing van die nuwe kennis of vaardighede in die alledaagse lewe (Lions Quest 2015a:4-5). 'n Addisionele *Hersienings- en Toepassingsboek* het aan die leerders bykomende geleentheid gebied vir herhaling en die toepassing van konsepte, begrippe en kernbevoegdheid.

Elke lesaanbieding word in vier fases verdeel (Lions Quest: Programs 2015:36-39), naamlik:

Fase 1: Ontdekking:

Die doel van die ontdekkingsfase is om uit te vind wat die leerders reeds van die onderwerp weet. Die opvoeder wys entoesiasme vir die onderwerp, stimuleer leerderbelangstelling, demonstreer aktiewe luistervaardighede en respek vir verskillende standpunte, en begin met die evaluering van leerderkennis oor die onderwerp. Primêre onderrigstrategieë sluit oop vrae, respekvolle reaksies en refleksie in.

Fase 2: Verbinding:

Die doel van die verbindingsfase is om bestaande kennis aan nuwe kennis en vaardighede te koppel. Die opvoeder gebruik kort verduidelikings, voorbeelde en/of demonstrasies om nuwe kennis en vaardighede aan te bied en die toepaslike gebruik daarvan te modelleer. Primêre onderrigstrategieë sluit aanbieding, modellering en leidende besprekings in.

Fase 3: Inoefening:

Die doel van die inoefeningsfase is om, onder die opvoeder se leiding, die nuwe kennis en vaardighede in 'n sinvolle en relevante konteks in te oefen en te besin oor wat geleer is. Die opvoeder moniteer die leerderaktiwiteit noukeurig om te verseker dat leerders die konsep of vaardigheid verstaan en korrek kan gebruik. Deur middel van hoër denkvaardighede en vrae fasiliteer die opvoeder die leerders se toepassing en/of integrasie van nuwe kennis en vaardighede.

Fase 4: Toepassing:

Die doel van die toepassingsfase is om die nuut aangeleerde konsepte en/of vaardighede in nuwe situasies toe te pas. Leerders kry geleentheid om te oorweeg hoe die konsepte en/of vaardighede wat aangeleer is, van toepassing gemaak kan word op hul eie lewens. Bykomende aktiwiteite kan verdere toepassingsgeleenthede en/of besprekings met ander volwassenes by die huis en/of skool verskaf. Primêre onderrigstrategieë sluit in werkopdragte, toepassingsaktiwiteite, gesprekke tussen volwassenes en leerders asook gassprekers.

LESAANBIEDING 1 (45 minute) – sien WERKBOEK 1 vir leerderaktiwiteite

<p align="center">FASES EN TYDSBESTUUR</p>	<p align="center">DOELWITSTELLING KOMPONENTE EN SUBKOMPONENTE VAN EI SOSIALE EN EMOSIONELE LEER (SEL) SEL-KERNBEVOEGDHEDE DOELWITTE, VAARDIGHEDE EN BEGINSLS</p>	<p align="center">INHOUDE, LEERSTOF, AKTIWITEITE EN HULPBRONNE (Lions Quest 2015a:4-7; Lions Quest 2015d:7-10; Lions Quest: Programs 2015; Bar-On et al. 2006)</p>	<p align="center">DOELWITTE VAN DIE SUID-AFRIKAANSE (KABV) SKOOLKURRIKULUM LEWENVAARDIGHEDE</p>	<p align="center">BEWUSTHEID EN AKKOMMODASIE VAN EIE EN ANDER SE FISIEKE EN SEREBRALE GESTREMDHEDE ASOOK ANDER BEHOEFTE</p>
<p align="center">Fase 1: ONTDEKKING 10 minute</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 'n Positiewe leeromgewing • Leerderwaarneming en Probleemidentifisering • Situasië-analise • Aktiewe luistervaardighede • Respek vir verskillende standpunte • Nadenke • Besprekings • Leerderwaarneming • Situasië-analise • Nadenke • Kommunikasie • Evaluering van leerderkennis oor die volgende begrippe: die bestuur van emosies, doelwitbereiking, empatie, positiewe verhoudings en verantwoordelike besluitneming. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Opvoeder verwelkom die leerders en hulle kry geskikte situasies. 2. Demonstrasie: Opvoeder probeer 'n aartappel met 'n plastiek teelepel skil (sonder sukses). 3. Vraag aan leerders: <i>Waarom dink leerders sukkel opvoeder om die aartappel te skil? Luister na almal se antwoorde. Lei leerders tot die besef dat die opvoeder nie die regte gereedskap ["tool"] gebruik nie. Dit werk nie, want dis nie die regte gereedskap vir die taak nie.</i> 4. Wys die groenteskiller aan die leerders. Vra: Dink julle <i>dit</i> sal werk? Gee geleentheid vir leerderbesprekings. 5. Demonstreer die suksesvolle gebruik van die groenteskiller. 6. Vraag aan leerders: <i>Waarom dink julle kon ek die aartappel met die groenteskiller skil, maar nie met die plastiese teelepel nie?</i> 7. Opvoeder bevestig dat die <i>regte</i> gereedskap nodig is om 'n aartappel af te skil. Sy verduidelik dat die regte gereedskap ook nodig is om die uitdagings van adolessensie te hanteer en om te weet hoe om emosies te bestuur, doelwitte te bereik, empatie te toon, positiewe verhoudings te vestig en te hou, en verantwoordelike besluite te neem. Elke begrip word afsonderlik verduidelik, bespreek en geleentheid vir vraag-en-antwoord word aan elke leerder gegee. 	<ul style="list-style-type: none"> • Selfontwikkeling: deelname en die vermoë om beurt af te wag en om eie idees op 'n aanvaarbare manier weer te gee. 	<ul style="list-style-type: none"> • Opvoeder verskuif tafels om vir rolstoel en ander spesiale onderwysbehoefte voorsiening te maak. • Opvoeder laat langer tyd toe om vir haar leerders se spesiale onderwysbehoefte (en die feit dat hulle gestremde hulle energievlakke gouer laat daal) voorsiening te maak. • Verduidelikings geskied op 'n eenvoudige wyse om vir verskillende vlakke van begrip/kognitiewe funksionering voorsiening te maak.

Fase 2: VERBINDING
10 minute

- Evaluering van bestaande leerderkennis.
- Nadenke en besprekings
- Empatiese bewusmaking van eie en ander se spesiale behoeftes deur opvoeder se modellering van 'n empatiese hantering.

- Evaluering van bestaande leerderkennis.
- Toepaslike gebruik van nuwe kennis en vaardighede.

1. Opvoeder noem dat grootwoord 'n avontuur is en elke avontuur kan baat vind by die regte, nuttige gereedskap. Opvoeder verduidelik dat hierdie program hulle mag help om waardevolle gereedskap te kry vir die taak van volwassewording gedurende adolessensie.
2. Vraag aan leerders:
Watter vaardighede en eienskappe wat jy ontwikkel, dink jy sal jou help om die beste ervarings in hierdie tyd van jou lewe te hê? (Opvoeder verduidelik dat ons almal verskil en dat die groep geduldig moet wees en vir almal genoeg tyd moet toelaat om te antwoord.)
3. Opvoeder wys Tabel 1.1 (dis ook in die leerderwerkboeke) waarop die EOP gaan fokus – dis die vyf kernbevoegdhede van sosiale en emosionele leer. Opvoeder nooi leerders om in hul werkboeke te volg en notas te maak as hulle wil, terwyl sy inligting oor hierdie SEL-kernbevoegdhede met hulle deel.
 - Emosionele selfbewussyn is die mens se vermoë om sy/haar emosies en gedagtes te herken en om bewus te wees van hoe daardie emosies gedrag kan beïnvloed.
 - Selfbestuur is die mens se vermoë om op 'n effektiewe of nuttige manier emosies, gedagtes en gedrag te hanteer.
 - Sosiale bewussyn is die mens se vermoë om “norme van gedrag” in sy/haar eie gesin en ook in die wyer gemeenskap te verstaan en ook om respek vir verskille tussen gesinne, gemeenskappe en kulture te toon.
 - Verhoudingsvaardighede is die mens se vermoë om met verskillende mense verhoudinge van samehorigheid te vestig – die vermoë om met 'n verskeidenheid mense in wisselwerking te tree, op 'n manier wat respekvolle en gesonde verhoudings bou en behou.
 - Verantwoordelike besluitneming – die vermoë om baie verskillende faktore te oorweeg, insluitend moontlike gevolge, om veilige en effektiewe keuses te maak.
4. Vra leerders om een of twee voorbeelde te gee van hoe elkeen van hierdie vaardighede nuttig sal wees om goeie ervarings in hierdie tyd van hulle lewens te skep.
5. Verduidelik aan leerders dat die SEL-kernbevoegdhede gereedskap is wat hulle sal help om die uitdagings wat hulle gaan ervaar op hul reis deur adolessensie te hanteer. Opvoeder verduidelik dat hierdie gereedskap hulle sal help:
 - ✓ Om goeie/beter keuses en besluite te neem,
 - ✓ Om portuurgroepdruk makliker/beter te hanteer,
 - ✓ Om goeie vriendskapsverhoudinge te bou,
 - ✓ Om beter te luister en beter te kommunikeer.

- Intra- en interpersoonlike ontwikkeling

- Sosiale bewussyn

- Opvoeder gee leerders wat stadig prosessee en met inspanning verbaliseer genoeg tyd, sodat almal met vrymoedigheid kan deelneem.

<p style="text-align: center;">Fase 3: INOEFENING 15 minute</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Opvoeder modelleer empatiese bewustheid • Moniteer leerdervaardighede • Toepassing en/of integrasie van nuwe kennis en vaardighede • Sosiale interaksie en verhoudingsvaardighede • Moniteer leerderkennis • Skep van 'n positiewe leeromgewing • Waardering vir diversiteit 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 'n Belangrike eerste stap in die opbou van SEL-vaardighede is om mekaar te leer ken. Elke leerder sê sy/haar naam. Opvoeder skryf dit op die bord (sodat almal die korrekte spellings kan sien). Opvoeder lys aktiwiteite op die bord waarvan leerders moontlik mag hou (Aktiwiteit 1.1 in die leerderwerkboeke). Leerders kry die geleentheid om die lys uit te brei deur meer aktiwiteite te noem, wat die opvoeder en leerders dan neerskryf (opvoeder skryf op die bord; leerders in hulle werkboeke by Aktiwiteit 1.1). 2. Aktiwiteit 1.1 in die leerderwerkboeke: Merk onder jou naam al die aktiwiteite waarvan jy hou. Draai dan na die leerder langs jou. Vra die leerder om jou te vertel van een (of meer) van die aktiwiteite waarvan hy/sy hou. Merk dit in jou werkboek. Gaan dan na die volgende leerder en herhaal die proses totdat jy almal se insette het. 3. Wanneer almal hulle lyste voltooi het, neem hulle weer hulle oorspronklike sitposisies in. Leerders kry nou geleentheid om hulle verkreeë inligting met die groep te deel. Opvoeder voltooi die lys op die bord daarvolgens. Leerders kry vinnig die geheelbeeld van hulle groep se soortgelyke en uiteenlopende belangstellings. 4. Vraag aan leerders: Wie kan nog die vyf SEL-kernbevoegdhede onthou? (Leerders mag ook in hulle werkboeke kyk.) 5. Vraag aan leerders: Hoe het dit jou laat voel om ander leerders in die klas beter te leer ken? (Opvoeder lei leerders na die bou van goeie sosiale interaksies en die skep van 'n positiewe leeromgewing.) 6. Opvoeder bevestig dat dit belangrik is om mekaar te leer ken, en daarom kry elkeen nou die geleentheid om met die ander te deel (te vertel) van sy/haar gunsteling-aktiwiteit, 'n onlangse viering of iets waarna hy/sy uitsien. 	<ul style="list-style-type: none"> • Sosiale ontwikkeling en leerderdeelname • Kennis oor jouself • Kennis oor ander • Intra- en interpersoonlike ontwikkeling • Leerderdeelname en -insig 	<ul style="list-style-type: none"> • Leerders met beperkte (of geen) handfunksie nie, word deur die opvoeder bygestaan. Opvoeder verduidelik in 'n neutrale stemtoon aan die groep waarom sy dit doen en moedig leerders aan om mekaar altyd te ondersteun waar hulle kan. • Programaanpassings ter wille van leerders se spesiale onderwysbehoefes.
<p style="text-align: center;">Fase 4: TOEPASSING 10 minute</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Stories (twee paragrawe) • Nadenke • Situasië-analise • Gesprekke tussen opvoeder en leerders • Toepassing van nuwe kennis en vaardighede 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Opvoeder: <ul style="list-style-type: none"> ✓ maak seker dat almal die begrip “adolessensie” verstaan. ✓ lees twee paragrawe voor wat verduidelik hoe ander adolessente leerders adolessensie ervaar (Lions Quest 2015a:6). ✓ Opvoeder versoek leerders om na te dink oor hulle reis tydens hierdie adolessente jare (spesifiek hoe hulle daarvoor voel; waaroor hulle hulle die meeste bekommer; watter veranderinge hulle ervaar; watter hoop hulle het vir hierdie program en vir hierdie periode van hulle lewens). Almal neem deel. 2. Opvoeder moedig leerders aan om daarvoor te skryf in hulle werkboeke (Aktiwiteit 1.2). 	<ul style="list-style-type: none"> • Selfkennis en persoonlike ontwikkeling 	

LESAANBIEDING 2 (45 minute) – sien WERKBOEK 1 vir leerderaktiwiteite

<p align="center">FASES EN TYDSBESTUUR</p>	<p align="center">DOELWITSTELLING KOMPONENTE EN SUBKOMPONENTE VAN EI SOSIALE EN EMOSIONELE LEER (SEL) SEL-KERNBEVOEGDHEDE DOELWITTE, VAARDIGHEDE EN BEGINSELS</p>	<p align="center">INHOUDE, LEERSTOF, AKTIWITEITE EN HULPBRONNE (Lions Quest 2015a:8-12; Lions Quest 2015d:11, 15-17; Lions Quest: Programs 2015; Bar-On et al. 2006)</p>	<p align="center">DOELWITTE VAN DIE SUID-AFRIKAANSE (KABV) SKOOLKURRIKULUM LEWENSWAARDIG- HEDE</p>	<p align="center">BEWUSTHEID EN AKKOMMODASIE VAN EIE EN ANDER SE FISIEKE EN SEREBRALE GESTREMDHEDE ASOOK ANDER BEHOEFTE</p>
<p align="center">Fase 1: ONTDEKKING 10 minute</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 'n Positiewe leeromgewing • Doelwitstelling 	<p>1. Opvoeder verwelkom leerders en verduidelik dat vandag se les begin met die daarstelling van gesamentlike ooreenkomste (reëls) vir veilige groepinteraksies met respek vir mekaar.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Sosiale ontwikkeling 	<ul style="list-style-type: none"> • Kurrikulum-aanpassings volgens leerderbehoefte
	<ul style="list-style-type: none"> • Selfmotivering • Evaluering van leerderkennis oor respek • Sosiale bewussyn • Samewerking met die sosiale groep 	<p>2. Opvoeder verdeel groep in kleiner groepies en versoek dat een leerder later die groep se idees met almal sal deel. Die opvoeder skryf dit dan op die bord sodat almal dit kan sien. Leerders kan in hulle werkboeke gesamentlik opgestelde reëls inskryf (Figuur 2.1 in leerderwerkboeke).</p> <p>3. Daar moet drie leerderbesprekings plaasvind:</p> <ol style="list-style-type: none"> Hoe lyk 'n klaskamer waar die mense respek vir mekaar het? Hoe klink 'n klaskamer waar die mense respek vir mekaar het? Hoe voel 'n klaskamer waar die mense respek vir mekaar het? 	<ul style="list-style-type: none"> • Lewensrolle • Beplanning 	<ul style="list-style-type: none"> • Opvoeder monitor deurentyd en verleen hulp volgens individuele onderwysbehoefte.
	<ul style="list-style-type: none"> • Situasië-analise • Nadenke • Leerderbesprekings • Sosiale betrokkenheid 	<p>4. Leerders neem weer hulle oorspronklike sitposiesies in. Opvoeder se vraag aan die leerders:</p> <ol style="list-style-type: none"> Hoe dink julle sal die opstel van gesamentlike reëls deur groep-interaksie in ons klas ons help om 'n klaskamer te skep waarbinne die mense respek vir mekaar het? (Opvoeder lei leerders tot die ontdekking/gevolgtrekking dat die gesamentlike daarstel van die reëls vir almal aanmoedig om daarby te hou. Dit sal almal in die klas veilig en gerespekteerd laat voel. Leerders help mekaar dus om veilig en gerespekteerd te voel en om by gesamentlik opgestelde reëls te hou.) 	<ul style="list-style-type: none"> • Besluitneming en keuses 	<ul style="list-style-type: none"> • Opvoeder se verduidelikings maak voorsiening vir verskillende vlakke van begrip.
	<ul style="list-style-type: none"> • Kommunikasie en leerderterugvoering • Selfbestuur 	<p>5. Opvoeder verduidelik dat ons almal waardes het, of ons daarvan bewus is of nie. Ons skool het vier belangrike waardes. Vra leerders om in hul werkboeke by Aktiwiteit 2.1 te kyk en vier of vyf waardes te kies wat vir <i>hulle</i> baie belangrik is. Opvoeder verduidelik dat alhoewel <i>meeste</i> of <i>al</i> die waardes vir hulle belangrik mag wees, hulle net vier of vyf moet kies wat vir hulle die belangrikste is en dit in hul werkboeke merk. "highlight".</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Besluitnemingsvaardighede 	

ONTDEKKING (vervolg)	<ul style="list-style-type: none"> Nadenke Besprekings Respek vir ander se opinies 	6. Opvoeder se vrae aan leerders: <ul style="list-style-type: none"> Hoekom dink julle is dit belangrik vir ons om ons waardes te ken en daarop te reageer? Leerders verduidelik hoekom hulle daardie waardes gekies het. 	<ul style="list-style-type: none"> Selfontwikkeling 	
	<ul style="list-style-type: none"> Evaluering van verantwoordelike besluitneming. 	7. Opvoeder verduidelik dat, as ons weet <i>wat</i> ons waardes is, help dit ons om dit te gebruik wanneer ons besluite moet uitoefen en keuses moet maak. So kry ons vertroue in ons oortuigings en leer ons om goeie besluite/keuses te maak. Dit help ons ook om die uitdagings van adolensensie goed te kan hanteer.	<ul style="list-style-type: none"> Sosiale verantwoordelikheid 	
Fase 2: VERBINDING 10 minute	<ul style="list-style-type: none"> Sosiale bewussyn Sosiale verantwoordelikheid 	1. Opvoeder verduidelik dat ons almal een of ander tyd deur 'n moeilike tyd gaan. 'n Positiewe waardestelsel kan ons help om daardeur te kom. Maak werkboek oop by Tabel 2.1. Daar is 9 positiewe waardes. Opvoeder lees elke waarde hardop en vra of 'n leerder kan sê wat hy/sy dink dit beteken. Almal neem deel.	<ul style="list-style-type: none"> Deelname in die samelewing 	<ul style="list-style-type: none"> Opvoeder laat langer tyd toe om vir die leerders se spesiale onderwysbehoefes voorsiening te maak.
	<ul style="list-style-type: none"> Situasie-analise Evaluering Etiese verantwoordelikheid Empatiese bewusmaking 	2. Opvoeder se vraag aan leerders: "Veronderstel jy het 'n klasmaat wie se ouers baie selde vir hom snoepiegeld gee. Jy kom in die klas en sien hy haal R10 uit sy tas. Hy sit dit op sy skoolbank neer, want hy wag vir pouse om snoepie toe te gaan. Dan roep iemand hom en hy stap weg van sy bank af. Daar lê die R10. Niemand sien jou nie." <ul style="list-style-type: none"> Watter van die 9 waardes kan jou help om 'n goeie besluit te neem? Hoe sal die besluit jou laat voel? En hoekom? (Opvoeder gee tyd vir nadenke en vra dan wat elke leerder se besluit/ optrede sou wees.) Opvoeder beklemtoon dat dit altyd makliker is om goeie keuses uit te oefen as ons waardes het.	<ul style="list-style-type: none"> Menseregte Verantwoordelikhede op verskillende vlakke 	
	<ul style="list-style-type: none"> Nadenke en werklikheidsbesef 	3. Opvoeder se vraag aan leerders: As jy nie waardes het nie, wat dink jy kan verkeerd gaan?	<ul style="list-style-type: none"> Bewusmaking van sosiale verantwoordelikheid 	
	<ul style="list-style-type: none"> Modellering 	4. Opvoeder modelleer: "Gister by die winkel, het die kassiere vir my te veel kleingeld gegee. Ek moes een van hierdie positiewe waardes gebruik toe ek besef ek het te veel kleingeld gekry. Maar ek het ook daaraan gedink dat ek 'n lekker <i>Kitkat</i> kon koop met die ekstra kleingeld."	<ul style="list-style-type: none"> Bewusmaking van sosiale verantwoordelikheid 	<ul style="list-style-type: none"> Kurrikulumaanpassing ten opsigte van leefwêreld
	<ul style="list-style-type: none"> Empatiese bewusmaking Verantwoordelike besluitneming 	5. Opvoeder vra leerders om weer na die 9 Positiewe waardes (Tabel 2.1) te kyk. "Uiteindelik het ek die waarde van <i>eerlikheid</i> gebruik en die ekstra kleingeld aan die kassiere teruggegee. Sy was so dankbaar, want anders sou sy dit uit haar salaris moes inbetaal. En ek was so dankbaar, want as ek dit nie teruggegee het nie, was ek oneerlik én 'n dief."	<ul style="list-style-type: none"> Persoonlike en sosiale ontwikkeling 	

	<ul style="list-style-type: none"> • Toepassingsaktiwiteit 	<p>6. Elke leerder ontvang 'n gelamineerde bladsy van die 9 positiewe waardes wat hy/sy by die huis (of in sy/haar kamer) of in die klas kan opsit. Opvoeder moedig leerders aan om dit gereeld te gebruik wanneer hulle keuses uitoefen.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Persoonlike en sosiale ontwikkeling 	
<p>Fase 3: INOEFENING 15 minute</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Leerderdeelname • Besprekings 	<ul style="list-style-type: none"> • Opvoeder het 9 positiewe waardes (opgeknip per waarde) in 'n "waarde-bak". Leerders trek 'n waarde en deel met die groep hoe hy/sy dié waarde: <ul style="list-style-type: none"> • reeds gebruik het, • daaroor gevoel het, en • wat daarna gebeur het. <p>Herhaal die aktiwiteit met al die waardes of totdat almal al die waardes gedoen het.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Deelname in die samelewing 	
<p>Fase 4: TOEPASSING 10 minute</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Nadenke en evaluering • Leerderdeelname 	<ul style="list-style-type: none"> • Opvoeder versoek leerders om hulle werkboeke oop te maak by Aktiwiteit 2.2. Daar is twee stappe ... Eers dink die leerders na oor die waardes wat hulle al by die skool (of huis) gebruik het. Daarna moet hulle twee vrae in die werkboek beantwoord. Opvoeder lees die instruksie voor. Leerders volg in hulle boeke. Leerders moet die volgende twee vrae in die werkboek beantwoord: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Op watter manier kan positiewe waardes jou help? ✓ Wie of wat (mense/dinge) dink jy beïnvloed jou keuse(s) van waardes? 	<ul style="list-style-type: none"> • Persoonlike ontwikkeling 	<ul style="list-style-type: none"> • Differensiasie en aanpassing ten opsigte van instruksies en verkorte werkboektaak om vir leerders se fisieke inperkingsvoorsiening te maak. Opvoeder ondersteun leerders wat min of geen handfunksie het nie.

LESAANBIEDING 3 (45 minute) – sien WERKBOEK 1 vir leerderaktiwiteite

<p align="center">FASES EN TYDSBESTUUR</p>	<p align="center">DOELWITSTELLING KOMPONENTE EN SUBKOMPONENTE VAN EI SOSIALE EN EMOSIONELE LEER (SEL) SEL-KERNBEVOEGDHEDE DOELWITTE, VAARDIGHEDE EN BEGINSLS</p>	<p align="center">INHOUDE, LEERSTOF, AKTIWITEITE EN HULPBRONNE (Lions Quest 2015a:13-15; Lions Quest 2015d:18-20; Lions Quest: Programs 2015; Bar-On et al. 2006)</p>	<p align="center">DOELWITTE VAN DIE SUID-AFRIKAANSE (KABV) SKOOLKURRIKULUM LEWENVAARDIGHEDE</p>	<p align="center">BEWUSTHEID EN AKKOMMODASIE VAN EIE EN ANDER SE FISIEKE EN SEREBRALE GESTREMDHEDE ASOOK ANDER BEHOEFTE</p>
<p align="center">Fase 1: ONTDEKKING 10 minute</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Emosionele selfbewussyn • Akkurate selfwaarneming • Herkenning van eie vermoëns en vaardighede 	<p>1. Opvoeder verwelkom die leerders en verduidelik dat vandag se les gaan oor die raaksien van ons persoonlike vaardighede en sterkpunte en dié van ander, en oor 'n realistiese selfagting. Leerders moet hulle werkboeke oopmaak by Aktiwiteit 3.1. Opvoeder verduidelik dat selfkonsep is wat ek van myself <u>dink</u> in vergelyking met ander (ek vergelyk myself met ander: opvoeder gee 'n vb.) en dit vorm die basis van my selfagting: hoe ek oor myself <u>voel</u>: dié waarde (<i>eiewaarde</i>) wat ek aan myself toeken. Ongelukkig sien ons nie altyd ons eie vaardighede en sterkpunte genoeg raak nie. Ons dink te veel aan dié areas wat nog moet ontwikkel of waarmee ons sukkel. <u>Dit is nie wie jy regtig is nie</u> (kyk na die prente in die werkboek by Aktiwiteit 3.1) – dit is 'n <i>onrealistiese</i> selfagting. Vandag gaan ons mekaar help om uit te vind wie ons regtig is soos die prente by Aktiwiteit 3.2. Bespreek elke prent.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Selfontwikkeling • Ontwikkelingstrategieë 	<ul style="list-style-type: none"> • Opvoeder se verduidelikings maak voorsiening vir verskillende vlakke van begrip en tempo's van prosessering by die leerders.
	<ul style="list-style-type: none"> • Selfkonsep 	<p>2. Terwyl leerders steeds na die prente kyk, verduidelik opvoeder dat ons moet weet en probeer onthou dat alle mense sterkpunte en groeipunte (minder sterk/swak eienskappe) het en dinge waarmee hulle sukkel. Dit is normaal. Die geheim is om dit te aanvaar en gemaklik te raak daaromtrent. Ons noem dit 'n realistiese selfagting wanneer jy van <i>al</i> jou eienskappe bewus is (nes dit is) en jousef so aanvaar met sterkpunte en groeipunte, want niemand is volmaak nie! En ons ontwikkel lewenslank!</p>		<ul style="list-style-type: none"> • Kurrikulum-aanpassings ter wille van leerders se fisieke gestremdhede
<p align="center">Fase 2: VERBINDING 10 minute</p>		<p>1. Opvoeder se vraag aan leerders: Kan jy aan 'n tyd dink wat jy positief omtrent jousef gevoel het ('n positiewe en realistiese selfagting gehad het)? Vertel vir ons van dié ervaring ...</p>		
		<p>2. Opvoeder modelleer: ek was onlangs vir 'n onderhoud. Toe moes ek vir hulle alles vertel waarmee ek goed is. Dit is anders as spog. Dit het hulle gehelp om my beter te leer ken. Jy moet nou dieselfde by Aktiwiteit 3.3 doen. Skryf alle sterkpunte en vaardighede neer wat jy van jousef weet, dink én voel in die boonste blok. Gebruik woorde of sinne – nes jy verkies. Dink positief oor jousef en skryf so veel as moontlik!</p>		

Fase 3: INOEFENING 15 minute	<ul style="list-style-type: none"> • Herken sterkpunte en vermoëns • Verskillende perspektiewe 	<p>1. Opvoeder verduidelik die volgende deel van Aktiwiteit 3.3: Leerders werk nou in kleiner groepe ... almal in die groep bespreek en benoem een spesifieke leerder (in die groep) se sterkpunte en vaardighede. Noem soveel as moontlik!</p> <p>Dink aan dinge soos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Waarmee is hy/sy goed?</i> • <i>Waarvan hou hy/sy?</i> • <i>Wat sal jy altyd van hom/haar onthou?</i> <p>Die leerder self moet dit dan in die onderste blok in sy/haar werkboek neerskryf. Al die leerders kry 'n beurt om ander se sterkpunte en vaardighede te benoem terwyl hy/sy dit in sy/haar boek neerskryf. Opvoeder moniteer en moedig aan.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Sosiale verantwoordelikheid en ontwikkeling 	
	<ul style="list-style-type: none"> • Nadenke en evaluering • Identifisering • Akkurate selfwaarneming 	<p>2. 'n Realistiese selfagting gaan ook oor:</p> <p>Die realistiese aanvaarding van ons groeipunte (want ons is lewenslank in 'n groeiproses) en dit-waarmee-ons-sukkel (wat ons gestremdhede mag insluit). Terwyl ons almal soms “ups” en “downs” het, sal iemand met 'n goeie, realistiese selfagting sy eie sterkpunte en vaardighede raaksien en besef dat ons lewenslank met party dinge gaan sukkel (maar dis oukei). Ons sal aanhou probeer groei. Party dinge sal maklik wees. Party gaan moeilik wees. Partykeer sal jy dit nie regkry nie (maar dis steeds oukei). Die geheim is om jouself te aanvaar net soos jy is. En onthou van al jou sterkpunte en vaardighede terwyl jy sukkel of iets nie regkry nie.</p> <p>Aktiwiteit 3.4: Dink na oor jou groeipunte en dié dinge waarmee jy sukkel. Skryf dit in jou werkboek neer.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Persoonlike ontwikkeling 	

Fase 3: INOEFENING (vervolg)	<ul style="list-style-type: none"> • Waardering vir diversiteit • Modelling 	<p>3. Opvoeder modelleer: Vandag gesels ons oor gestremdhede. Party mense word so gebore en ander mense word soms gestremd gelaat deur 'n ongeluk, of van ouderdom. Ekself het 'n gestremdheid as gevolg van my ouderdom. Maar ek verstaan my gestremdheid, want die dokter (die oogspesialis) het dit aan my verduidelik. My oë het geleidelik begin verswak soos ek ouer geword het. Die dokter kan dit ongelukkig nie vir my regmaak nie, maar hy kon dit vir my makliker maak om daarmee saam te leef. Hy het my oë getoets en vir my 'n bril laat maak wat ek altyd moet dra. En ek moet elke tweede jaar teruggaan na hom toe, sodat hy kan kyk of my oë weer verswak het en of ek dus 'n ander bril nodig het.</p> <p>Opvoeder se vraag aan leerders: Wat dink julle, hoe voel ek daarvoor? ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • Opvoeder modelleer: Party dae voel ek baie <i>dankbaar</i> dat ek kan sien danksy die bril. Ander dae voel ek <i>moedeloos</i> as ek my bril iewers neergesit het, nie kan onthou waar nie (en dan nie goed kan sien nie). Ander dae voel ek <i>bly</i> oor my bril, want daar is sulke mooi rame beskikbaar. Ander dae voel ek <i>gefrustreerd</i> as ek vergeet het om my bril se lense skoon te maak en daar is sulke vaal kolle voor my oë! 	<ul style="list-style-type: none"> • Sosiale verantwoordelikhede • Empatiese bewusmaking 	
	<ul style="list-style-type: none"> • Kennis oor gestremdhede • Begrip vir eie en ander se gestremdhede • Empatiese bewusmaking 	<p>4. Kom ons gesels oor jou gestremdheid:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Verstaan jy jou gestremdheid? Wie het dit vir jou verduidelik? ✓ Waarmee sukkel jy as gevolg van jou gestremdheid? ✓ Hoe voel jy daarvoor (dink aan emosies wat jy ervaar, bv. woede, hartseer, frustrasie, dankbaarheid, ensovoorts)? ✓ Is daar dinge wat dit vir jou makliker maak? ✓ Is daar dinge wat dit vir jou moeiliker maak? ✓ Hou jy daarvan as iemand jou help? ✓ Hoe kan iemand jou help? ✓ Wie mag jou help? <p>Om bewustheid van eie en ander se gestremdhede te verkry, word almal in die groep gesamentlik by die bespreking betrek.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Selfkennis • Persoonlike ontwikkeling 	<ul style="list-style-type: none"> • Kurrikulum-aanpassings

<p style="text-align: center;">Fase 4: TOEPASSING 10 minute</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluering van leerders se kennis en insig oor hulle gestremdhede • Evaluering van leerders se kennis oor hulle emosionele selfbewussyn 	<p>1. Opvoeder versoek die leerders om die tweede deel van Aktiwiteit 3.4 op hulle eie te voltooi. Dit is die volgende vrae:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Verstaan jy jou gestremdheid? ✓ Waarmee sukkel jy as gevolg van jou gestremdheid? ✓ Hoe voel jy daaroor? ✓ Hoe kan iemand jou help? ✓ Dink jy dis normaal om sterkpunte, vaardighede, groeipunte én swakpunte (dinge waarmee jy sukkel) te hê? 	<ul style="list-style-type: none"> • Persoonlike ontwikkeling 	<ul style="list-style-type: none"> • Differensiasie en aanpassing ten opsigte van instruksies en verkorte werkboektaak om vir leerders se fisieke inperkings voorsiening te maak. Opvoeder ondersteun leerders wat min of geen handfunksie het nie.
--	--	---	--	--

LESAANBIEDING 4 (45 minute) – sien WERKBOEK 1 vir leerderaktiwiteite

<p align="center">FASES EN TYDSBESTUUR</p>	<p align="center">DOELWITSTELLING KOMPONENTE EN SUBKOMPONENTE VAN EI SOSIALE EN EMOSIONELE LEER (SEL) SEL- KERNBEVOEGDHEDE DOELWITTE, VAARDIGHEDE EN BEGINSELS</p>	<p align="center">INHOUDE, LEERSTOF, AKTIWITEITE EN HULPBRONNE (Lions Quest 2015a:16-17; Lions Quest 2015d:21-23; Lions Quest: Programs 2015; Bar-On et al. 2006)</p>	<p align="center">DOELWITTE VAN DIE SUID-AFRIKAANSE (KABV) SKOOLKURRIKULUM LEWENSVAARDIG- HEDE</p>	<p align="center">BEWUSTHEID EN AKKOMMODASIE VAN EIE EN ANDER SE FISIEKE EN SEREBRALE GESTREMDHEDE ASOOK ANDER BEHOEFTE</p>
<p align="center">Fase 1: ONTDEKKING 10 minute</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Probleemoplossing • Besluitneming • Uithou- en aanpassingsvermoë • Deel aspekte van persoonlike ontwikkeling deur gesprekvoering 	<p>1. Opvoeder verwelkom leerders en verduidelik dat vandag se les fokus op deursettingsvermoë (“perseverance”) en selfvertroue (“self-confidence”) en die regte “mindset” (denkingesteldheid). Opvoeder vra leerders om hulle werkboeke by Aktiwiteit 4.1 oop te maak. ➤ Bespreek elkeen van die prente met die leerders. Benoem die hindernisse/struikelblokke/teëspoed of swaarkry in elk. Vra leerderinsette. “Hoe kan elkeen oorkom word?” ➤ Leerders moet dink aan ’n geleentheid waar hulle ’n realistiese doelwit vir hulleself gestel het, maar ook hindernisse/struikelblokke/teëspoed of swaarkry ervaar het. “Vertel vir ons hoe het jy dit hanteer: wat het jy gedoen?”</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Persoonlike ontwikkeling • Probleemoplossing 	<ul style="list-style-type: none"> • Opvoeder monitor en help volgens individuele leerderbehoefte. • Opvoeder vra leidende vrae om leerders te help.
	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluering van leerderkennis oor realistiese doelwitstelling en doelwitbereiking • Stappe in selfverwesenliking 	<p>2. Opvoeder vra leerders om hulle werkboeke by Aktiwiteit 4.2 oop te maak. Aktiwiteit 4.2 verduidelik die stappe om realistiese doelwitte suksesvol te bereik (opvoeder verhelder dit verder deur deurentyd praktiese voorbeelde te gee):</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Beplan jou doelwit realisties (maak seker dat leerders hierdie begrip verstaan). ➤ Beplan hoe om hindernisse en struikelblokke te oorkom. ➤ Hou aan ten spyte van teëspoed/swaarkry. ➤ Deursettingsvermoë (voltooi jou werk/taak/aktiwiteit). ➤ Doelwitbereiking (jy bereik jou doel)! 	<ul style="list-style-type: none"> • Persoonlike ontwikkeling en doelwitbereiking 	<ul style="list-style-type: none"> • Opvoeder se verduidelikings maak voorsiening vir verskillende vlakke van kognitiewe funksionering. • Semi-konkrete leermateriaal en praktiese voorbeelde ondersteun abstrakte konsepvorming.
	<ul style="list-style-type: none"> • Nadenke en redenering t.o.v. ’n hipotetiese probleemsituasie • Leerderbesprekings 	<p>3. Opvoeder wys na Aktiwiteit. 4.2 en vra aan leerders: “Wat dink julle kan ’n rede wees waarom sommige mense so maklik moed opgee as hulle hindernisse en struikelblokke ervaar. Hoekom hou hulle nie aan probeer nie?” (Opvoeder rig leerders se denke in die rigting van te min deursettingsvermoë en te min uithouvermoë [vasbyt, aanhou probeer en wéér probeer] om die doelwit te bereik.)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Persoonlike ontwikkeling 	<ul style="list-style-type: none"> • Opvoeders rig leerders se denke soos nodig t.o.v. die maak van afleidings deur leidende vrae.

Fase 2: VERBINDING 10 minute	<ul style="list-style-type: none"> • Intrapersoonlike ontwikkeling 	<p>1. Opvoeder wys weer na Aktiwiteit 4.2 en verduidelik aan leerders dat dit nie altyd maklik is om deursettingsvermoë aan die dag te lê nie, maar dis altyd die moeite en inspanning werd, want (volg die rigting van die pyle):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Deursettingsvermoë dra daartoe by dat jy sukses behaal. • Sukses bou selfvertroue: jy kry vertroue in jou eie vaardighede en kwaliteite. • Dit verhoog jou gevoel van selfagting. • Jy ontwikkel nuwe vaardighede wanneer jy nuwe take/werk/aktiwiteite suksesvol afhandel. 	<ul style="list-style-type: none"> • Persoonlike ontwikkeling 	<ul style="list-style-type: none"> • Opvoeder bou ekstra herhalings in om vir haar leerders se spesiale onderwysbehoefes voorsiening te maak. • Semi-konkrete leerdermateriaal om konsepvorming te ondersteun.
	<ul style="list-style-type: none"> • Motivering • Intrapersoonlike ontwikkeling 	<p>2. Opvoeder: “Ek wil graag vir julle verduidelik hoe belangrik ’n mens se ingesteldheid is, want jou denkingesteldheid beïnvloed jou deursettingsvermoë.</p> <p>Wys weer na Akt. 4.2. En jou deursettingsvermoë beïnvloed die sukses van jou doelwitstelling (m.a.w. of jy dit bereik, of nie).</p> <p>Daar is twee maniere van dink. Opvoeder gebruik Figuur 4.1 en verduidelik dit as volg:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ ’n Groeiende denkingesteldheid (“Growth mindset”) is aktief, dinamies, lewendig en ontwikkelend. ✓ ’n Passiewe denkingesteldheid (“Fixed mindset”) is onaktief, onbeweeglik en stilstaande. 	<ul style="list-style-type: none"> • Persoonlike ontwikkeling 	

LESAANBIEDING 5 (45 minute) – sien WERKBOEK 2 vir leerderaktiwiteite

<p align="center">FASES EN TYDSBESTUUR</p>	<p align="center">DOELWITSTELLING KOMPONENTE EN SUBKOMPONENTE VAN EI SOSIALE EN EMOSIONELE LEER (SEL) SEL-KERNBEVOEGDHEDE DOELWITTE, VAARDIGHEDE EN BEGINSELS</p>	<p align="center">INHOUDE, LEERSTOF, AKTIWITEITE EN HULPBRONNE (Lions Quest 2015a:18, 19; Lions Quest 2015d:24-26; Lions Quest: Programs 2015; Bar-On et al. 2006)</p>	<p align="center">DOELWITTE VAN DIE SUID-AFRIKAANSE (KABV) SKOOLKURRIKULUM LEWENSWAARDIG- HEDE</p>	<p align="center">BEWUSTHEID EN AKKOMMODASIE VAN EIE EN ANDER SE FISIEKE EN SEREBRALE GESTREMDHEDE ASOOK ANDER BEHOEFES</p>
<p align="center">Fase 1: ONTDEKING 10 minute</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Besluitneming • Ontwikkel intrapersoonlike intelligensie • Doelwitstelling 	<p>1. Opvoeder verwelkom leerders en verduidelik dat vandag se les fokus op sukses en hoe om sukksesvol te wees. Opvoeder vra leerders om Werkboek 2 by Aktiwiteit 5.1 oop te maak. Opvoeder lees en verduidelik elkeen van die 10 begrippe (woorde) vir die leerders. Leerderinsette word aangemoedig.</p> <p><u>Opdrag aan die leerders:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Merk die woord/woorde wat volgens jou die beste verduidelik wat sukses is. ➤ Skryf gerus nog woorde neer wat vir jou sukses verduidelik. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ontwikkeling van persoonlike potensiaal • Selfverwesening 	<ul style="list-style-type: none"> • Opvoeder verduidelik terme deur voorbeelde te gebruik en haar verduidelikings maak voorsiening vir verskillende vlakke van kognitiewe funksionering.
	<ul style="list-style-type: none"> • Leerder- (kleingroep-) besprekings • Selfbestuur • Akkurate selfwaarneming 	<p>2. Opvoeder verdeel die klas in klein groepies. Opvoeder gee die volgende opdrag aan die leerders:</p> <p>“Neem beurte. Verduidelik aan mekaar wat sukses vir jou (volgens jou) beteken. Gebruik Aktiwiteit 5.1 – dit wat jy gemerk en bygevoeg het – om jou te help verduidelik.”</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Persoonlike ontwikkeling en doelwitstelling 	<ul style="list-style-type: none"> • Opvoeder verleen ekstra hulp volgens leerderbehoefes.
	<ul style="list-style-type: none"> • Nadenke en redenering t.o.v. ’n werklike situasie • Analisering van ’n situasie • Leerderbesprekings 	<p>3. Elke leerder kry ’n geleentheid om die opvoeder se twee onderstaande vrae mondeling te beantwoord tydens hierdie bespreking.</p> <p><u>Opvoeder se vrae:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Dink jy dat sukses dieselfde dinge vir alle mense beteken? óf ❖ Dink jy dat sukses verskillende dinge vir verskillende mense beteken? <p><u>Leerders se ontdekking en bespreking:</u> Lig verskille en ooreenkomste in die groep uit deur Aktiwiteit 5.1 te gebruik en dit met mekaar (se voltooiing daarvan) te vergelyk.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Persoonlike ontwikkeling 	<ul style="list-style-type: none"> • Opvoeders rig leerders se denke soos nodig t.o.v. die maak van afleidings deur leidende vrae te vra.

<p style="text-align: center;">Fase 2: VERBINDING 10 minute</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Selfmotiveringsaspekte en emosionele selfbewussyn • Modelling deur opvoeder 	<p>1. Opvoeder versoek leeders om Werkboek 2 by bl. 3 oop te maak. <u>Opvoeder se stelling</u>: Om sukses te behaal (volgens elkeen se eie begrip/persepsie van sukses), moet ek ...</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ weet WAT ek wil bereik (my doelwit), ❖ besluit dat ek dit WIL bereik (gemotiveerd wees), en ❖ positiewe waardes (Werkboek 2, Tabel 5.1: bl. 3) gebruik om goeie keuses te maak. <p><u>Opvoeder modelleer</u> hoe doelwitstelling, motivering en positiewe waardes haar help om sukses te behaal deur die volgende te vertel:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ “Sukses beteken (vir my) dat ek graag ander wil help (wys in Werkboek 2, Akt. 5.1: bl. 2) en daarom hou ek van my werk as onderwyseres en om met leeders te werk. ❖ Al 9 positiewe waardes (Werkboek 2, Tabel 5.1: bl. 3) help my om suksesvol te wees, maar ek verduidelik graag hoe twee spesifieke waardes my baie gehelp het om sukses te behaal (wys weer Tabel 5.1) ... Die een is respek vir myself en ander en die ander is ’n gesonde leefstyl.” Leeders maak hulle werkboeke oop by Akt. 5.2: <i>Opvoeder se storie</i>, terwyl opvoeder hardop die twee spesifieke waardes voorlees en seker maak dat almal dit verstaan. Leeders kry geleentheid om dié bladsy op hul eie weer te lees. 	<ul style="list-style-type: none"> • Selfontwikkeling en die bereiking van lewensdoelwitte 	<ul style="list-style-type: none"> • Opvoeder bou ekstra herhalings in om vir haar leeders se spesiale onderwysbehoefes voorsiening te maak. • Semi-konkrete leerdermateriaal ondersteun konsepvorming.
<p style="text-align: center;">Fase 3: INOEFENING 15 minute</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Modelling van sukses deur opvoeder • Werklikheidsbesef • Selfbestuur 	<p>1. Leeders voer ’n onderhoud met ’n opvoeder (Akt. 5.3: bl. 5). Soos joernaliste doen, vra leeders om-die-beurt vrae en maak hulle aantekeninge oor die opvoeder se antwoorde by Akt. 5.3.</p> <p>Opvoeder het onlangs sukses ervaar toe sy aan ’n 5 km <i>Wheelathon</i> deelgeneem en dit suksesvol voltooi het. Deelnemers kon stap/draf/met wiele deelneem. “Wiele” het o.a fietse, rolstoele en driewiele ingesluit.</p> <p><u>Leeders se onderhoudsvrae aan opvoeder</u>:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Wat het sukses vir juffrou beteken? (Kyk op bl. 2 [Akt. 5.1] vir wenke.) ❖ Watter doelwit het juffrou vir jouself gestel? ❖ Watter positiewe waardes was vir juffrou belangrik? (Kyk op bl. 2 by Tabel 5.1 vir wenke.) ❖ Hoe het dit juffrou gehelp om juffrou se doel te bereik? (Kyk op bl. 3: stappe vir sukses en positiewe waardes in pyl.) ❖ Was daar hindernisse en struikelblokke? (Kyk op bl. 6 by Akt. 5.3 vir wenke.) ❖ Hoe het juffrou dit oorkom? (Kyk op bl. 6 by Akt. 5.3 vir wenke.) 	<ul style="list-style-type: none"> • Selfontwikkeling 	<ul style="list-style-type: none"> • Opvoeder bou ekstra herhalings in om vir haar leeders se spesiale onderwysbehoefes voorsiening te maak. • Semi-konkrete leerdermateriaal om konsepvorming te ondersteun. • Opvoeder ondersteun leeders met handfunksie soos nodig.

	<ul style="list-style-type: none"> • Groepbespreking • Integrasie van nuwe kennis met bestaande ervarings • Nadenke en reflektoring 	<p>2. <u>Opvoeder se vrae aan leerders</u> (alle leerders kry geleentheid om mondeling te antwoord/ insette te lewer):</p> <p>Kyk na Akt. 5.1 (bl. 2) ... Het jy al vir jouself 'n doelwit gestel om sukses te bereik? Wat was dit?</p> <p>Kyk na Tabel 5.1 (bl. 3) ... Watter positiewe waardes kon jou help om sukses te bereik?</p> <p>Kyk na Tabel 4.1 by Akt. 5.3 (bl. 6) ... Watter positiewe keuses sal jy in die toekoms maak om sukses te bereik?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Besluitnemingsvaardighede • Selfontwikkeling 	<ul style="list-style-type: none"> • Opvoeders rig leerders se denke soos nodig deur leidende vrae asook aan- en opmerkings.
<p style="text-align: center;">Fase 4: TOEPASSING 10 minute</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluering van leerderkennis 	<p>1. Opvoeder vra leerders om hulle Werkboek 2 by Akt. 5.4 (bl. 7) oop te maak.</p> <p>Leerders moet onafhanklik en in hulle eie tyd die aktiwiteit voltooi.</p> <p><u>Vraag 1:</u> Gee voorbeelde van hoe verskillende mense sukses verduidelik (Akt. 5.1 op bl. 2 kan jou help).</p> <p><u>Vraag 2:</u> Hoe dink jy sal die stel van doelwitte iemand help om sukses te bereik? (Akt. 5.3 (die manne wat trappe klim) op bl. 6 kan jou help.)</p> <p><u>Vraag 3:</u> Wat dink jy is die invloed van positiewe waardes en positiewe denke op die bereiking van sukses? (Tabel 5.1 op bl. 3 kan jou help en ook die onderste tabel op bl. 6.)</p> <p>Opvoeder doen formatiewe assessering oor die leerders se mondelinge en skriftelike response oor hulle begrip (verstaan van) sukses, doelwitstelling, positiewe waardes, positiewe keuses en motivering.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Besluitnemingsvaardighede 	<ul style="list-style-type: none"> • Opvoeder vereenvoudig vrae om vir die leerders se spesiale behoeftes te voorsien. • Opvoeder moedig leerders aan om vorige aktiwiteite en tabelle te gebruik wat hulle kan help om Akt. 5.4 te voltooi. • Opvoeder ondersteun leerders met handfunksie soos nodig.

LESAANBIEDING 6 (45 minute) – sien WERKBOEK 2 vir leerderaktiwiteite

<p align="center">FASES EN TYDSBESTUUR</p>	<p align="center">DOELWITSTELLING KOMPONENTE EN SUBKOMPONENTE VAN EI SOSIALE EN EMOSIONELE LEER (SEL) SEL- KERNBEVOEGDHEDE DOELWITTE, VAARDIGHEDE EN BEGINSELS</p>	<p align="center">INHOUDE, LEERSTOF, AKTIWITEITE EN HULPBRONNE (Lions Quest 2015a: 22, 23; Lions Quest 2015d:30-32; Lions Quest: Programs 2015; Bar-On et al. 2006)</p>	<p align="center">DOELWITTE VAN DIE SUID-AFRIKAANSE (KABV) SKOOLKURRIKULUM LEWENSVAARDIG- HEDE</p>	<p align="center">BEWUSTHEID EN AKKOMMODASIE VAN EIE EN ANDER SE FISIEKE EN SEREBRALE GESTREMDHEDE ASOOK ANDER BEHOEFTE</p>
<p align="center">Fase 1: ONTDEKKING 10 minute</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ontwikkel intrapersoonlike intelligensie • Algemene gemoedstoestand 	<p>1. Opvoeder verwelkom leerders en verduidelik dat vandag se les op emosies (hoe ek voel) fokus, en dat verskillende mense verskillende emosies in dieselfde situasie kan ervaar.</p> <p><u>Opdrag aan die leerders:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Dink aan verskillende emosies wat jy al ervaar het en vertel ons daarvan (benoem emosies). 	<ul style="list-style-type: none"> • Persoonlike ontwikkeling • Selfkennis 	<ul style="list-style-type: none"> • Aanpassing van aktiwiteite om vir leerders se spesiale onderwysbehoefte te voorsien.
	<ul style="list-style-type: none"> • Ontwikkel intrapersoonlike intelligensie en sosiale bewussyn 	<p>2. <u>Opdrag:</u> Werkboek 2, Akt. 6.1: bl. 8 Kyk na die verskillende emosies wat op bl. 8 uitgebeeld word.</p> <p><u>Skryf langs elke gesig neer hoe jy:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ die persoon se emosie sal benoem, en ➤ wat jy dink die emosie kon veroorsaak het. <p>Leerders moet dit in hulle eie woorde probeer skryf.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Persoonlike ontwikkeling en kennis oor emosies 	<ul style="list-style-type: none"> • Opvoeder bied ekstra verduidelikings met voorbeelde volgens leerderbehoefte. • Opvoeder ondersteun leerders met handfunksie soos nodig.
	<ul style="list-style-type: none"> • Nadenke en redenering t.o.v. emosies • Onafhanklike besluitneming • Emosionele selfbewussyn 	<p>3. Opdrag: Werkboek 2, Akt. 6.2: bl. 9</p> <p>Opvoeder versoek leerders om by Akt. 6.2 die volgende te doen:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Te dink aan goed-voel emosies en hulle neer te skryf in die groen vlerk van die skoelapper, en ➤ Te dink aan moeilike (minder-lekker) emosies en hulle neer te skryf in die oranje vlerk van die skoelapper. 	<ul style="list-style-type: none"> • Selfkennis en persoonlike ontwikkeling 	<ul style="list-style-type: none"> • Opvoeders rig leerders se denke deur emosiewoorde onderaan die aktiwiteit te voeg. Leerders word egter aangemoedig om ander emosies ook by te voeg as hulle kan. • Opvoeder ondersteun leerders met handfunksie soos nodig.

Fase 2: VERBINDING 10 minute	<ul style="list-style-type: none"> • Emosionele selfbewussyn 	1. <u>Opvoeder se vraag aan die groep:</u> “Wat is emosies”? Alle leerders word aangemoedig tot mondlinge deelname en beurtnaam . Opvoeder lei leerders tot die besef dat emosies en gevoelens ons reaksies is op wat ons in die wêreld ervaar. Opvoeder versoek leerders om Werkboek 2 by Akt. 6.3: bl. 10 oop te maak en die vraag: “Wat is emosies”? self, en in hulle eie woorde te probeer beantwoord.	<ul style="list-style-type: none"> • Persoonlike ontwikkeling en kennis oor emosies 	<ul style="list-style-type: none"> • Opvoeder voorsien leidrade en voorbeelde om die leerders te ondersteun. • Opvoeder ondersteun leerders met handfunksie soos nodig.
	<ul style="list-style-type: none"> • Nadenke oor emosies en emosionele kennis • Leerderbesprekings in kleiner groepe 	2. Opvoeder verdeel die klas in klein groepies. <u>Opvoeder se vrae aan die groepe:</u> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Noem 'n paar goed-voel emosies, en ❖ Noem 'n paar minder-lekker emosies. Alle leerders word aangemoedig tot deelname en die gee van insette. Daarna versoek opvoeder die leerders om Werkboek 2 by Akt. 6.4: bl. 11 oop te maak en die vrae self, en in hulle eie woorde te probeer beantwoord.	<ul style="list-style-type: none"> • Persoonlike ontwikkeling en kennis oor emosies • Selfstandige werkvermoë 	<ul style="list-style-type: none"> • Opvoeder bou ekstra herhalings in. • Semi-konkrete leerdermateriaal ondersteun konsepvorming. • Opvoeder ondersteun leerders met handfunksie soos nodig.
Fase 3: INOEFENING 15 minute	<ul style="list-style-type: none"> • Groepbespreking Nadenke en reflektoring 	1. <u>Opvoeder vra vrae aan die groep.</u> Alle leerders word aangemoedig tot deelname en beurtnaam. Opvoeder lei leerders met haar vrae. <u>Vraag 1:</u> “Wat beteken dit as ek sê jy moet jou eie en ander se emosies herken ”? (Ek weet hoe ek voel.) <u>Vraag 2:</u> “Wat beteken dit as ek sê jy moet jou eie en ander se emosies benoem ”? (Ek weet watter emosie-woord daarby pas.) <u>Vraag 3:</u> “Hoekom is dit belangrik om jou eie en ander se emosies te herken en te benoem ”? (Dan verstaan ek myself en ander beter en ek kan dit beter verduidelik.) Opvoeder versoek leerders om Werkboek 2 by bl. 12 (Akt. 6.5) oop te maak en die drie vrae self, in hulle eie woorde, te beantwoord.	<ul style="list-style-type: none"> • Persoonlike ontwikkeling en kennis oor emosies • Selfstandige werkvermoë 	<ul style="list-style-type: none"> • Opvoeders rig leerders se denke soos nodig deur leidende vrae te vra en ondersteun dit met haar aan- en opmerkings. • Opvoeder ondersteun leerders met handfunksie soos nodig.
Fase 4: TOEPASSING 10 minute	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluering van leerders se vermoë om nuwe kennis te gebruik in alledaagse (bekende) situasies 	1. Opvoeder gee aan elke leerder 'n bladsy soortgelyk aan bl. 13 in Werkboek 2 (Akt. 6.6). Leerders moet hulle emosies in die verloop van een dag waarneem en dan die vrae op die bladsy voltooi. Vraag 1: Watter emosies het jy alles in die verloop van een dag ervaar? Vraag 2: Wat het jou emosionele reaksie veroorsaak? Vraag 3: Watter woorde het jy gebruik om jou emosies te identifiseer en te benoem? <u>Opdrag en tuiswerk:</u> Opvoeder versoek leerders om dié bladsy (bl. 13) tydens die volgende les saam te bring vir die bespreking en vergelyking daarvan.	<ul style="list-style-type: none"> • Toepassingsvaardigheid en die oordrag van nuwe kennis • Selfstandige werkvermoë • Uitvoering van 'n opdrag 	<ul style="list-style-type: none"> • Opvoeders rig leerders se denke soos nodig deur leidende vrae te vra en ondersteun dit met haar aan- en opmerkings.

LESAANBIEDING 7 (45 minute) – sien WERKBOEK 2 vir leerderaktiwiteite

<p align="center">FASES EN TYDSBESTUUR</p>	<p align="center">DOELWITSTELLING KOMPONENTE EN SUBKOMPONENTE VAN EI SOSIALE EN EMOSIONELE LEER (SEL) SEL- KERNBEVOEGDHEDE DOELWITTE, VAARDIGHEDE EN BEGINSELS</p>	<p align="center">INHOUDE, LEERSTOF, AKTIWITEITE EN HULPBRONNE (Lions Quest 2015a:23; Lions Quest 2015d:30-32; Lions Quest: Programs 2015; Bar-On et al. 2006)</p>	<p align="center">DOELWITTE VAN DIE SUID-AFRIKAANSE (KABV) SKOOLKURRIKULUM LEWENSWAARDIG- HEDE</p>	<p align="center">BEWUSTHEID EN AKKOMMODASIE VAN EIE EN ANDER SE FISIEKE EN SEREBRALE GESTREMDHEDE ASOOK ANDER BEHOEFTES</p>
<p align="center">Fase 1: ONTDEKKING 10 minute</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Emosionele selfbewussyn • Opvoeder evalueer die leerders se toepassing van nuwe kennis in bekende situasies 	<p>1. Opvoeder verwelkom leerders en verduidelik dat vandag se les steeds op emosies fokus, en herhaal dat verskillende mense verskillende emosies in dieselfde situasie kan ervaar.</p> <p><u>Opdrag aan die leerders:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Haal julle huiswerkbladsy uit (soortgelyk aan Werkboek 2, bl. 13, Akt. 6.6). ➤ Kom ons gesels oor al die verskillende emosies wat julle ervaar het en kom ons let op na verskille en ooreenkomste in julle antwoorde. <p>(Die opdrag was dat leerders alle emosies wat hulle in die verloop van een dag ervaar het, moes neerskryf en dan die vroe op bladsy 13 moes voltooi.)</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Daarna skryf almal hulle eie antwoorde in hulle eie werkboeke. <p>Vraag 1: Watter emosies het jy alles in die verloop van een dag ervaar? Vraag 2: Wat het jou emosionele reaksie veroorsaak? Vraag 3: Watter woorde het jy gebruik om dit te beskryf? Vraag 4: Wat dink jy nou?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Selfbewussyn • Diepte van emosies • Toepassingsvaardig-hede 	<ul style="list-style-type: none"> • Opvoeder bied ekstra verduidelikings volgens leerderbehoefte. • Opvoeder bou ekstra herhalings in. • Opvoeder ondersteun leerders met handfunksie soos nodig.

Fase 2: VERBINDING 10 minute	<ul style="list-style-type: none"> Modellering deur opvoeder Emosionele selfbewussyn Waardering vir diversiteit 	1. <u>Opvoeder se storie:</u> Opvoeder vertel haar storie waartydens drie verskillende persone in dieselfde situasie drie verskillende emosies ervaar het. Leerders luister. Die doel van die storie is om te modelleer dat verskillende mense verskillende emosies kan ervaar, selfs al is die <i>ervaring presies dieselfde</i> . (Werkboek 2, bl. 14, Akt. 7.1) <u>Opvoeder se vraag aan die groep (groepbespreking en almal neem deel):</u> “Wat het jy uit hierdie storie geleer?” (Opvoeders lei leerders na die besef dat verskillende mense verskillende emosies in dieselfde situasie mag ervaar.) <u>Opvoeder se opdrag aan die leerders:</u> “Maak Werkboek 2 oop by Akt. 7.1 op bl. 14, en beantwoord die twee vrae op jou eie en in jou eie tyd.”	<ul style="list-style-type: none"> Persoonlike ontwikkeling 	<ul style="list-style-type: none"> Opvoeder gebruik die droogte in die Wes-Kaap as relevante gebeurtenis om die storie so na as moontlik aan die leerders se leefwêreld te bring. Opvoeder gebruik leidende vrae om leerders te lei. Opvoeder ondersteun leerders met handfunksie soos nodig.
	<ul style="list-style-type: none"> Situasie-analise 	2. Opvoeder lees die woorde op bl. 15 (Werkboek 2, Akt. 7.2) hardop aan die leerders voor. Leerders luister, maak beurte en gee mondelling voorbeelde van situasies waar hulle dié emosie ervaar het. Opvoeder moedig deurentyd almal se deelname aan.	<ul style="list-style-type: none"> Kennis oor emosies 	<ul style="list-style-type: none"> Opvoeder bied ekstra verduidelikings mét voorbeelde volgens leerderbehoefes.
Fase 3: INOEFENING 15 minute	<ul style="list-style-type: none"> Nadenke oor emosies 	1. <u>Opvoeder gee die volgende opdrag aan leerders:</u> Maak Werkboek 2 oop by bl. 15 (Akt. 7.2). Gee (skryf) in jou eie woorde ’n moontlike voorbeeld waar jy elk van dié emosies reeds ervaar het of waar jy dit dalk in die toekoms kan ervaar .	<ul style="list-style-type: none"> Kennis oor eie emosies 	<ul style="list-style-type: none"> Opvoeder voorsien nog leidrade en voorbeelde om die leerders te ondersteun. Opvoeder ondersteun leerders met handfunksie soos nodig.
Fase 4: TOEPASSING 10 minute	<ul style="list-style-type: none"> Emosionele selfbewussyn en akkurate selfwaarneming Identifisering van emosies Situasie-analise en nadenke oor emosies 	1. Opvoeder verdeel die klas in drie kleiner groepies. Elke groep kry ’n vraag om te bespreek en mondelling te beantwoord. Vraag 1: Hoe sal jy voel as jy uitvind dat jy en jou familie aan die einde van die kwartaal na ’n baie ver provinsie moet verhuis en dat jy in ’n nuwe (vreemde) skool sal skoolgaan? Vraag 2: Hoe sal jy voel as jy graag in die skoolkoor wil sing, maar nooit gekies word nie? Vraag 3: Tydens ’n familiebyeenkoms vra jou oom vir jou ’n vraag oor iets (hy wil weet wat jou opinie daaroor is). Skielik hou almal op met praat en wag vir jou antwoord. Hoe sal jy voel? Elke groep kry geleentheid om mondelling terugvoering te gee oor hulle antwoorde.	<ul style="list-style-type: none"> Intrapersoonlike ontwikkeling Toepassingsvaardigheid 	<ul style="list-style-type: none"> Opvoeder bied ekstra verduidelikings mét voorbeelde volgens leerderbehoefes.

LESAANBIEDING 8 (45 minute) – sien WERKBOEK 2 vir leerderaktiwiteite

<p align="center">FASES EN TYDSBESTUUR</p>	<p align="center">DOELWITSTELLING KOMPONENTE EN SUBKOMPONENTE VAN EI SOSIALE EN EMOSIONELE LEER (SEL) SEL- KERNBEVOEGDHEDE DOELWITTE, VAARDIGHEDE EN BEGINSELS</p>	<p align="center">INHOUDE, LEERSTOF, AKTIWITEITE EN HULPBRONNE (Lions Quest 2015a:24-26; Lions Quest 2015d:33-35; Lions Quest: Programs 2015; Bar-On et al. 2006)</p>	<p align="center">DOELWITTE VAN DIE SUID-AFRIKAANSE (KABV) SKOOLKURRIKULUM LEWENSVAARDIG- HEDE</p>	<p align="center">BEWUSTHEID EN AKKOMMODASIE VAN EIE EN ANDER SE FISIEKE EN SEREBRALE GESTREMDHEDE ASOOK ANDER BEHOEFTES</p>
<p align="center">Fase 1: ONTDEKING 10 minute</p>	<ul style="list-style-type: none"> Bestuur en beheer van spanningsdruk Respek vir verskillende standpunte 	<p>1. Opvoeder verwelkom leerders en verduidelik dat vandag se les op stres (spanningsdruk) en die hantering daarvan gaan fokus.</p> <p><u>Opvoeder se vraag aan die groep:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Het jy al stres ervaar? Al die leerders kry 'n beurt om mondeling te antwoord. <p>Opvoeder luister na almal se antwoorde en bevestig dat stres (spanningsdruk) 'n mens baie verskillende emosies kan laat voel. Dit kan o.a. wissel van angstigheid na gespannendheid, bekommernis, kwellings, senuweeagtigheid, onsekerheid, frustrasie en/of vrees.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Emosionele gesondheid Streshantering 	<ul style="list-style-type: none"> Opvoeder bied ekstra verduidelikings volgens leerderbehoefes. Opvoeder gebruik nog leidende vrae om leerders te lei.
<p align="center">Fase 2: VERBINDING 10 minute</p>	<ul style="list-style-type: none"> Bestuur en beheer van spanningsdruk Emosionele selfbewussyn Streshantering Situasie-analise 	<p>1. <u>Opvoeder se opdrag:</u> Leerders moet Werkboek 2 op bl. 16 oopmaak by Akt. 8.1. Voordat die leerders die aktiwiteit doen, moet hulle ... Diep asemhaal. Dan tot by 10 tel. Aan iets positiefs (goeds) dink. Dan hulle asem uitblaas en ontspan.</p> <p><u>Leerders moet die volgende by Akt. 8.1 doen:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Die woorde (in die blok) merk wat hy/sy al ervaar het. Die twee vrae op hulle eie en in hulle eie woorde beantwoord. Vraag 1: Hoe voel jy wanneer jy stres ervaar? Vraag 2: Wat is jou reaksie op stres? 	<ul style="list-style-type: none"> Persoonlike ontwikkeling 	<ul style="list-style-type: none"> Opvoeder gebruik leidende vrae om leerders te lei. Opvoeder ondersteun leerders met handfunksie soos nodig.

	<ul style="list-style-type: none"> • Bestuur en beheer van spanningsdruk • Deelname aan groepbespreking 	<p>2. Opvoeder verduidelik aan die leerders dat daar strategieë is wat hulle kan help om stres beter te hanteer. Opvoeder noem die vyf strategieë:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Asemhaling ❖ Oefening ❖ Aktiwiteite ❖ Positiewe denke ❖ Perspektief <p>Bespreking: Opvoeder vra of leerders kan dink wat elkeen beteken en hoe dit sal help om stres beter te hanteer. Sy lees alles op bl. 17 hardop voor. Leerders se mondellinge insette word aangemoedig.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Kennis oor die bestuur van spanningsdruk • Selfontwikkeling • Emosionele gesondheid 	<ul style="list-style-type: none"> • Opvoeder bied ekstra verduidelikings mét voorbeelde volgens leerderbehoefes. • Opvoeder voorsien leidrade en voorbeelde om die leerders te ondersteun.
<p style="text-align: center;">Fase 3: INOEFENING 15 minute</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Bestuur en beheer van spanningsdruk 	<p>1. <u>Opvoeder gee die volgende opdrag aan leerders (Werkboektaak):</u> Maak jul Werkboek 2 oop by bl. 18 (Akt. 8.3).</p> <p>Opvoeder skets die (denkbeeldige) situasie: Jy moet môre 'n baie belangrike toets skryf. Jy is baie bekommerd daarvoor, want dis 'n lang toets en dis baie werk.</p> <p>VRAAG 1: Watter negatiewe, stresvolle emosies dink jy kan jy ervaar? (Gebruik Akt. 8.1 op bl. 16 om jou die vraag te help beantwoord.)</p> <p>VRAAG 2: Watter strategieë sal jy gebruik om jou stres beter te hanteer? (Gebruik Akt. 8.2 op bl. 17 om jou die vraag te help beantwoord.)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Emosionele selfbewussyn • Emosionele selfbestuur 	<ul style="list-style-type: none"> • Opvoeder voorsien leidrade en voorbeelde om die leerders te ondersteun. • Opvoeder bied ekstra verduidelikings mét voorbeelde volgens leerderbehoefes. • Opvoeder ondersteun leerders met handfunksie.
	<ul style="list-style-type: none"> • Modelling van die asemhalingstrategie deur die opvoeder • Nadenke • Selfbestuur 	<p>2. Opvoeder sê: Ek gaan die asemhalingstrategie demonstree (doen) wat my en jou kan help om stres beter te hanteer. Julle is welkom om dit saam met my te doen. Ek begin deur diep in te asem. Dan tel ek in my gedagtes tot by 10. Daarna blaas ek my asem uit. Ek ontspan en dink aan iets positiefs, soos "Ek weet ek sal die toets slaag, want ek het hard gewerk en ek ken my werk."</p> <p>VRAAG 3: Skryf in jou eie woorde neer hoe hierdie asemhalingstrategie jou laat voel het (Werkboek 2, Akt. 8.3: bl. 18).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Emosionele gesondheid en ontspanning 	<ul style="list-style-type: none"> • Opvoeder ondersteun leerders met handfunksie soos nodig.
<p style="text-align: center;">Fase 4: TOEPASSING 10 minute</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Bestuur en beheer van spanningsdruk • Situasië-analise • Probleemoplossingstrategieë 	<p>1. Opvoeder verdeel die klas in kleiner groepe. Elke groep bespreek en beantwoord mondelling al twee die onderstaande vrae.</p> <p><u>Vraag 1:</u> Wat is stres? (Akt. 8.1 op bl. 16 kan jou help om die vraag te beantwoord.)</p> <p><u>Vraag 2:</u> Watter strategieë kan jy gebruik om stres te hanteer? (Akt. 8.2 op bl. 17 kan jou help om die vraag te beantwoord.)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Emosionele selfbewussyn • Emosionele selfbestuur • Toepassingsvaardighede 	<ul style="list-style-type: none"> • Opvoeder bied ekstra verduidelikings volgens leerderbehoefes.

<ul style="list-style-type: none"> • Bestuur en beheer van spanningsdruk • Situasië-analise 	<ul style="list-style-type: none"> • Bestuur en beheer van spanningsdruk • Situasië-analise 	<p>2. Opvoeder skets mondeling 'n (denkbeeldige) situasie:</p> <p>“Jy moet 'n skooltaak op die rekenaar doen. Jy kom net nie reg nie. Dit voel vir jou of jy dit nooit betyds gaan klaarkry nie. Alles loop verkeerd. Jy voel gespanne, onseker, angstig en gefrustreerd. Watter strategieë kan jy in hierdie situasie gebruik om jou stres beter te hanteer?” (Akt. 8.2 op bl. 17 kan jou help om die vraag te beantwoord.)</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Elke groep kry geleentheid om mondeling terugvoering te gee oor hulle antwoorde. ✓ Elke leerder voltooi daarna skriftelik in Werkboek 2 in sy/haar eie woorde: <ul style="list-style-type: none"> ❖ Akt. 8.4 (op bl. 19) ❖ Akt. 8.5 (op bl. 20) 	<ul style="list-style-type: none"> • Emosionele selfbewussyn • Emosionele selfbestuur • Toepassingsvaardigheid 	<ul style="list-style-type: none"> • Semi-konkrete materiaal ondersteun leerders se konsepvorming. • Opvoeder ondersteun leerders met handfunksie soos nodig.
<ul style="list-style-type: none"> • Bestuur en beheer van spanningsdruk • Situasië-analise 	<ul style="list-style-type: none"> • Bestuur en beheer van spanningsdruk • Situasië-analise 	<p>3. Opvoeder gee aan elke leerder 'n bladsy soortgelyk aan bl. 21 in Werkboek 2 (Akt. 8.6). Leerders moet oplet na die stresverligting-strategieë wat hulle in die komende week gebruik en dan die volgende vrae op die bladsy beantwoord:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Watter stresverligting-strategieë het jy in die week gebruik? ❖ In watter situasie was dit en watter strategieë het jy gebruik? ❖ Het dit jou gehelp om jou stres beter te hanteer? ❖ Watter strategieë sal jy weer in die toekoms gebruik? ❖ <i>Hoekom</i> sal jy dit weer gebruik? 	<ul style="list-style-type: none"> • Emosionele selfbestuur • Toepassingsvaardigheid 	<ul style="list-style-type: none"> • Opvoeder voorsien leidrade en voorbeelde om die leerders te ondersteun. • Opvoeder ondersteun leerders met handfunksie soos nodig.

LESAANBIEDING 9 (45 minute) – sien WERKBOEK 3 vir leerderaktiwiteite

<p align="center">FASES EN TYDSBESTUUR</p>	<p align="center">DOELWITSTELLING KOMPONENTE EN SUBKOMPONENTE VAN EI SOSIALE EN EMOSIONELE LEER (SEL) SEL- KERNBEVOEGDHEDE DOELWITTE, VAARDIGHEDE EN BEGINSELS</p>	<p align="center">INHOUDE, LEERSTOF, AKTIWITEITE EN HULPBRONNE (Lions Quest 2015a:27-29; Lions Quest 2015d:36-38; Lions Quest: Programs 2015; Bar-On et al. 2006)</p>	<p align="center">DOELWITTE VAN DIE SUID-AFRIKAANSE (KABV) SKOOLKURRIKULUM LEWENSWAARDIG- HEDE</p>	<p align="center">BEWUSTHEID EN AKKOMMODASIE VAN EIE EN ANDER SE FISIEKE EN SEREBRALE GESTREMDHEDE ASOOK ANDER BEHOEFTE</p>
<p align="center">HERSIENING, TOEPASSING EN VASLEGGING 10 minute</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Nadenke • Respek vir verskillende standpunte • Selfbestuur 	<p>1. Opvoeder verwelkom leerders.</p> <p><u>Opvoeder se opdrag aan die groep:</u> Kom ons kyk eers na die tuiswerk wat julle tydens Les 8 ontvang het. Maak Werkboek 2 oop op bl. 17 (Akt. 8.2).</p> <p><u>Opvoeder se opdrag (as hersiening):</u> Noem vir my vyf strategieë wat jou kan help om stres beter te hanteer. Leerders neem beurte om te antwoord. Almal neem deel.</p> <p><u>Opvoeder se vraag aan die groep (as toepassing):</u> “Watter stresverligtingstrategieë het ky in die week gebruik?” Al die leerders kry 'n beurt om vraag 1 mondeling te beantwoord.</p> <p>Opvoeder luister na almal se antwoorde en versoek leerders dan om Akt. 8.6 (vrae 1 – 5) in Werkboek 2 op bl. 21 (op hulle eie, in hulle eie tyd en in hulle eie woorde) te beantwoord.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Emosionele selfbewussyn en ontwikkeling 	<ul style="list-style-type: none"> • Opvoeder bou ekstra herhalings/hersienings in haar lesaanbieding in om oordrag en vaslegging te verseker. • Opvoeder ondersteun leerders met handfunksie soos nodig. • Opvoeder brei uit op vrae wat leerders moeilik verstaan en/of sy verduidelik dit met voorbeelde.
<p align="center">Fase 1: ONTDEKKING 10 minute</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Bestuur en beheer van spanningsdruk • Selfbestuur • Intrapersoonlike ontwikkeling 	<p>1. Opvoeder verduidelik dat vandag se les fokus op invloede van buite wat ons emosies beïnvloed en hoe ons ons emosies op 'n positiewe wyse kan bestuur.</p> <p><u>Opvoeder sê aan leerders:</u> Emosies is hoe mense in 'n sekere situasie voel.</p> <p>Dit kan <u>positiewe</u>, goed-voel emosies óf <u>negatiewe</u>, minder-lekker emosies wees.</p> <p>“Ky in Werkboek 3, bl. 2 by Akt. 9.1. Onthou julle nog hierdie (soortgelyke) aktiwiteit wat ons in Werkboek 2 (bl. 9, Akt. 6.2) gedoen het?” Opvoeder gesels met leerders hieroor.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Emosionele gesondheid en selfbestuur • Toepassingsvaardig-hede • Streshantering • Emosionele selfbewussyn en ontwikkeling 	<ul style="list-style-type: none"> • Opvoeder brei uit en bou herhalings in om te voorsien indien leerders sekere emosionele konsepte nie ken nie of dit moeilik verstaan, en/of sy verduidelik dit met voorbeelde.

<p>Fase 1: ONTDEKKING (vervolg)</p>	<ul style="list-style-type: none"> Bewuswording en akkurate waarneming van ander se emosies 	<p>2. <u>Opvoeder lees Jimmy se storie aan die groep voor.</u> Dié storie is in Werkboek 3 (Akt. 9.2), op bl. 3, maar die leerders moet eers net luister en die volgende aksies uitvoer terwyl hulle luister: Opvoeder identifiseer twee leerders wat elke keer wanneer Jimmy 'n negatiewe emosie ervaar, 'n swart kaartjie in die houer gooi (wat die opvoeder saambring het), en elke keer wanneer Jimmy 'n positiewe emosie ervaar, 'n rooi kaartjie in die houer gooi.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Emosionele bewussyn en ontwikkeling 	<ul style="list-style-type: none"> Opvoeder gebruik konkrete materiaal en leerderdeelname aanvullend by die storie om die leerders se konsepvorming te ondersteun.
<p>Fase 3: INOEFENING 15 minute</p>	<ul style="list-style-type: none"> Emosionele bewussyn 	<p>1. Opvoeder versoek leerders om Werkboek 3 op bl. 3 (by Akt. 9.2) oop te maak. Sy verduidelik aan die leerders dat dit Jimmy se storie is en ook die aktiwiteit is wat hulle nou net saam met haar gedoen het. Sy gee hulle tyd om daarna te kyk. Dan blaai almal om na bl. 4 (Akt. 9.3) en leerders moet op hulle eie, in hulle eie tyd en in hulle eie woorde, vraag 1 (net vraag 1) beantwoord: <u>Vraag 1: "Wat is emosies?"</u> (Vir wenke kan hulle op bl. 2 [Akt. 9.1] kyk.)</p>	<ul style="list-style-type: none"> Persoonlike ontwikkeling 	<ul style="list-style-type: none"> Opvoeder ondersteun leerders met handfunksie soos nodig.
	<ul style="list-style-type: none"> Situasie-analise Sosiale verantwoordelikheid en betrokkenheid Kommunikasie en deelname aan groepbesprekings 	<p>2. Opvoeder verdeel die klas in kleiner groepies. Hulle moet die volgende subvrae bespreek ... Hoe dink jy het die volgende gebeure in die storie vir Jimmy laat voel – positief (goed-voel emosies) of negatief (minder-lekker emosies)?</p> <ol style="list-style-type: none"> Jimmy se wekker gaan 'n uur te vroeg af. Sy broer grom. Jimmy besluit om die uur te gebruik om voort te gaan met sy huiswerk. Hy besef dan dat hy sy boeke by die skool vergeet het. Hy onthou sy juffrou het gesê: "Jimmy, jy is vergeetagtig." Jimmy se ma het sy gunsteling-ontbyt gemaak. Jimmy sien 'n meisie in die gang van wie hy baie hou en sy glimlag vir hom. (Opvoeder lei die leerders daarheen dat Jimmy 'n wye verskeidenheid emosies ervaar [gevoel] het – beide positief en negatief.) 	<ul style="list-style-type: none"> Emosionele bewussyn Sosiale ontwikkeling 	<ul style="list-style-type: none"> Opvoeder bou ekstra herhalings in en gebruik leidende vrae om leerders tot gevolgtrekkings te lei. Opvoeder brei uit op vrae wat leerders moeilik verstaan en/of sy verduidelik dit met voorbeelde.
<p>Fase 4: TOEPASSING 10 minute</p>	<ul style="list-style-type: none"> Situasie-analise Sosiale verantwoordelikheid en betrokkenheid Onafhanklike besluitneming 	<p>1) Opvoeder versoek leerders om Werkboek 3 op bl 4 oop te maak by Akt. 9.3. Leerder moet vraag 2 in hulle eie woorde en in hulle eie tyd beantwoord (daar is vier subvrae by vraag 2). Hoe dink jy het die volgende gebeure in die storie vir Jimmy laat voel – positief of negatief?</p> <ul style="list-style-type: none"> Jimmy se wekker gaan 'n uur te vroeg af. Sy broer grom. Jimmy besluit om die uur te gebruik om voort te gaan met sy huiswerk, maar hy besef dan dat hy sy boeke by die skool vergeet het. Hy onthou sy juffrou het gesê: "Jimmy, jy is vergeetagtig." Jimmy se ma het sy gunsteling-ontbyt gemaak. Jimmy sien 'n meisie in die gang van wie hy baie hou en sy glimlag vir hom. 	<ul style="list-style-type: none"> Emosionele bewussyn Sosiale ontwikkeling 	<ul style="list-style-type: none"> Opvoeder bou ekstra herhalings in. Opvoeder ondersteun leerders met handfunksie soos nodig.

<p style="text-align: center;">Fase 4: TOEPASSING 5 minute</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Akkurate selfwaarneming • Ontwikkeling van intrapersoonlike vaardighede 	<p>1. Opvoeder gee aan elke leerder 'n bladsy soortgelyk aan bl. 5 (Akt. 9.4) in Werkboek 3.</p> <p>Sy versoek leerders om gedurende die komende week op te let na (en neer te skryf) wat met hulle gebeur wat:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Hulle positiewe (goed-voel) emosies laat ervaar het. ➤ Hulle negatiewe (minder-lekker) emosies laat ervaar het. 	<ul style="list-style-type: none"> • Emosionele selfbestuur • Toepassingsvaardighede 	<ul style="list-style-type: none"> • Ekstra herhalings vir beter vaslegging.
---	--	--	--	---

LESAANBIEDING 10 (45 minute) – sien WERKBOEK 3 vir leerderaktiwiteite

<p align="center">FASES EN TYDSBESTUUR</p>	<p align="center">DOELWITSTELLING KOMPONENTE EN SUBKOMPONENTE VAN EI SOSIALE EN EMOSIONELE LEER (SEL) SEL- KERNBEVOEGDHEDE DOELWITTE, VAARDIGHEDE EN BEGINSELS</p>	<p align="center">INHOUDE, LEERSTOF, AKTIWITEITE EN HULPBRONNE (Lions Quest 2015a:27-29; Lions Quest 2015d:30-36; Lions Quest: Programs 2015; Bar-On et al. 2006)</p>	<p align="center">DOELWITTE VAN DIE SUID-AFRIKAANSE (KABV) SKOOLKURRIKULUM LEWENSVAARDIG- HEDE</p>	<p align="center">BEWUSTHEID EN AKKOMMODASIE VAN EIE EN ANDER SE FISIEKE EN SEREBRALE GESTREMDHEDE ASOOK ANDER BEHOEFTE</p>
<p align="center">HERSIENING TOEPASSING VASLEGGING 5 minute</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Akkurate selfwaarneming • Ontwikkeling van intrapersoonlike vaardighede 	<p>1. Opvoeder verwelkom leerders.</p> <p><u>Opvoeder se opdrag aan die groep:</u> Kom ons kyk eers na die tuiswerk wat julle tydens Les 9 ontvang het. Maak Werkboek 3 oop op bl. 5 (Akt. 9.4). Opvoeder versoek leerders om die twee vrae in hulle eie tyd en eie woorde te beantwoord:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Wat het met jou gebeur wat jou positiewe (goed-voel) emosies laat ervaar het? ➤ Wat het met jou gebeur wat jou negatiewe (minder-lekker) emosies laat ervaar het? 	<ul style="list-style-type: none"> • Emosionele selfbestuur • Toepassingsvaardighede 	<ul style="list-style-type: none"> • Opvoeder bou ekstra herhalings/hersiening in haar lesaanbieding in om oordrag en vaslegging te verseker. • Opvoeder ondersteun leerders met handfunksie soos nodig.
<p align="center">Fase 1: ONTDEKKING 10 minute</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Situasië-analise • Sosiale verantwoordelikheid en betrokkenheid • Kommunikasie en deelname aan groepsbesprekings 	<p>1. Opvoeder verduidelik dat die emmer in “Jimmy se storie” vir ons vertel het hoe Jimmy voel. Die rooi kaartjies was positiewe emosies en die swart kaartjies was negatiewe emosies.</p> <p><u>Opvoeder se vraag aan die groep:</u> “Het julle geweet dat mens kan verander hoe jy voel deur dit wat jy dink? Mens noem dit selfspraak. Dit kan positiewe selfspraak of negatiewe selfspraak wees.”</p> <p>“Kom ons gaan kyk eers weer na positiewe/negatiewe denke (groeipassiewe denkingesteldhede) waarmee ons reeds in Werkboek 1 & 2 kennis gemaak het. Die tabel (Tabel 4.1) uit Werkboek 1 is nou ook in Werkboek 3 op bl. 6 by Akt. 10.1 te sien. Kom ons blaa daarheen.”</p> <p>Opvoeder gee alle leerders geleentheid om die positiewe denke (teenoor die negatiewe denke) hardop te lees (Werkboek 3 op bl. 6 by Akt. 10.1).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ek kan/wil/gaan (<u>teenoor</u> ... ek kan nie/ wil nie/ gaan nie) • Maak planne (<u>teenoor</u> ... ek maak nie planne nie, ek gee moed op) • Hou aan/ byt vas (<u>teenoor</u> ... ek hou op probeer) • Luister na raad (<u>teenoor</u> ... ek ignoreer goeie raad) • Nie jaloers wees op ander nie (<u>teenoor</u> ... jaloers wees op ander) 	<ul style="list-style-type: none"> • Emosionele bewussyn 	<ul style="list-style-type: none"> • Opvoeder gebruik leidende vrae om leerders tot gevolgtrekkings te lei.

Fase 2: VERBINDING
10 minute

<ul style="list-style-type: none"> • Modelling deur opvoeder 	<p>1. <u>Opvoeder sê</u>: "Ek gaan nou vir julle my storie vertel. En daarna verduidelik hoe ek positiewe denke, positiewe aksies en positiewe selfspraak gebruik het om negatiewe (minder-lekker) emosies in positiewe (goed-voel) emosies te verander. Dan kan julle beter verstaan hoe 'n mens jou emosies kan verander, want dit is wat ek gedoen het. Onthou dis iets wat mens moet leer gebruik. Jy moet dit weer-en-weer oefen. <u>Dan</u> kan dit 'n goeie gewoonte word."</p> <p>Opvoeder LEES. Leerders LUISTER terwyl hulle in Werkboek 3 op bl. 7 by Akt. 10.2 volg.</p> <p><u>Opvoeder se storie</u>: Toe ek nog op skool was, moes ons een Vrydagoggend net ná die saalperiode 'n toets skryf. Ek was die vorige aand baie siek. Ek was naer en het erge maagkrampe gehad. Ek het glad nie lekker gevoel nie. My ma het vir my medisyne gegee om die maagkrampe en maagpyn minder te maak, maar dit het my lomerig gemaak. Ek kon glad nie op my werk konsentreer nie, en het vroeg gaan bad en slaap. Die volgende oggend was die maagkrampe baie beter, maar ek was ongelukkig nie goed voorbereid vir my toets nie.</p> <p>Toe ons die toetspunte kry, was myne die heel swakste in die klas. Ai. Ek het só sleg gevoel. En moedeloos. Maar toe onthou ek wat die juffrou my geleer het om MINDER-LEKKER EMOSIES na NUWE, BETER EMOSIES, te verander.</p> <p>EK MOET: positief dink (positiewe gedagtes), positief optree (positiewe aksie), en positief praat (positiewe selfspraak).</p> <p>Ek besluit net daar-en-dan om dit in hierdie situasie te gebruik. Dit is wat verder gebeur het ...</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Emosionele bewussyn en ontwikkeling 	<ul style="list-style-type: none"> • Opvoeder kies 'n denkbeeldige gebeurtenis wat binne die bekendheid van die leerders se leefwêreld val.
<ul style="list-style-type: none"> • Modelling deur opvoeder 	<p>2. Opvoeder gaan voort en sy modelleer aan die leerders hoe sy deur positiewe gedagtes, aksies en woorde NUWE EMOSIES gekry het (oor dieselfde situasie). Sy verduidelik stap-vir-stap wat sy gedoen het en hoe sy daarná gevoel het (haar nuwe emosies).</p> <p>Leerders volg in Werkboek 3 op bl. 8 (Akt. 10.3).</p> <p><u>Ek het vir myself gevra</u>: HOE VOEL EK? Watter EMOSIE ervaar ek?</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Ek vra myself</u>: Wat is die mees positiewe gedagtes (ek moet positief dink) wat ek kan hê? • <u>Ek vra myself</u>: Wat is die mees positiewe aksie (ek moet positief optree) wat ek kan neem? • <u>Ek vra myself</u>: Wat is die mees positiewe woorde (ek moet positief praat) wat ek kan sê? <p><u>Ek het vir myself gevra</u>: Watter NUWE EMOSIES ervaar ek?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Emosionele bewussyn en ontwikkeling 	<ul style="list-style-type: none"> • Opvoeder gebruik baie semi-konkrete materiaal en haar eie voorbeelde om die leerders se konsepvorming te ondersteun.

<p style="text-align: center;">Fase 3: INOEFENING 10 minute</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Situasië-analise • Kommunikasie en deelname aan groepbesprekings • Respek vir verskillende opinies en verskillende emosies van ander mense 	<p>2. Opvoeder verdeel die klas in kleiner groepies. Hulle moet die vrae in Werkboek 3 op bl. 9 (Akt. 10.4) bespreek. Almal word aangemoedig tot deelname. Almal se insette is belangrik.</p> <p>Stelling: Jy oefen baie hard, maar word nie vir die skool se span (bv. koor/ basketbal/ landloop/ “ballroom”) gekies nie. Jy voel teleurgesteld. Jy voel ook hartseer, kwaad en vir niks anders lus nie.</p> <p>Bespreking:</p> <p>Wat is die mees positiewe gedagtes wat jy kan hê? Wat is die mees positiewe aksie wat jy kan neem? Wat is die mees positiewe woorde wat jy kan sê?</p> <p>WATTER NUWE EMOSIES ERVAAR JY?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Emosionele bewussyn en ontwikkeling 	<ul style="list-style-type: none"> • Opvoeder bou ekstra herhalings/hersienings in haar lesaanbieding in.
<p style="text-align: center;">Fase 4: TOEPASSING 10 minute</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Situasië-analise • Emosionele selfkennis 	<p>1. Leerders moet die vrae in Werkboek 3 op bl. 9 (Akt. 10.4) in hulle eie woorde en in hulle eie tyd beantwoord.</p> <p>Stelling: Jy oefen baie hard, maar word nie vir die skool se span (bv. koor/ basketbal/ landloop/ “ballroom”) gekies nie.</p> <p>EMOSIE (Hoe jy voel): Teleurgesteld. Hartseer. Kwaad. Vir niks anders lus nie.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Wat is die mees positiewe gedagtes wat jy kan hê? • Wat is die mees positiewe aksie wat jy kan neem? • Wat is die mees positiewe woorde wat jy kan sê? • <p>NUWE EMOSIE (Hoe jy <u>nou</u> voel): Watter nuwe emosies ervaar jy nou?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Emosionele bewussyn en ontwikkeling 	<ul style="list-style-type: none"> • Opvoeder gebruik baie semi-konkrete materiaal (en haar eie storie as voorbeeld) om die leerders se konsepvorming te ondersteun. • Opvoeder ondersteun leerders met handfunksie soos nodig.

LESAANBIEDING 11 (45 minute) – sien WERKBOEK 3 vir leerderaktiwiteite

<p align="center">FASES EN TYDSBESTUUR</p>	<p align="center">DOELWITSTELLING KOMPONENTE EN SUBKOMPONENTE VAN EI SOSIALE EN EMOSIONELE LEER (SEL) SEL- KERNBEVOEGDHEDE DOELWITTE, VAARDIGHEDE EN BEGINSELS</p>	<p align="center">INHOUDE, LEERSTOF, AKTIWITEITE EN HULPBRONNE (Lions Quest 2015a:30-31; Lions Quest 2015d:40-42; Lions Quest: Programs 2015; Bar-On et al. 2006)</p>	<p align="center">DOELWITTE VAN DIE SUID-AFRIKAANSE (KABV) SKOOLKURRIKULUM LEWENSWAARDIG- HEDE</p>	<p align="center">BEWUSTHEID EN AKKOMMODASIE VAN EIE EN ANDER SE FISIEKE EN SEREBRALE GESTREMDHEDE ASOOK ANDER BEHOEFTE</p>
<p align="center">HERSIENING TOEPASSING VASLEGGING 5 minute</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Situasië-analise • Kommunikasie en deelname aan groepsbesprekings 	<p>1. Opvoeder verwelkom leerders. Opvoeder sê: Verlede week het ons geleer hoe om negatiewe emosies na nuwe positiewe emosies te verander deur positiewe gedagtes, positiewe aksie en positiewe selfspraak (positiewe gedagtes, aksies en woorde). In Werkboek 3, bl. 10 (Akt. 11.1) is daar weer 'n stelling. Opvoeder lees dit hardop aan die leerders voor: Julle gesin beplan 'n seevakansie vir die Desember-skoolvakansie. Alles is gereël en julle is almal baie opgewonde. Maar dan breek julle motor die dag voor julle sou vertrek en dit is baie, baie duur (dit kos vreeslik baie geld) om die motor weer reg te maak. Die enjin moet ook vervang word. Daar is beslis nie meer genoeg geld vir die seevakansie oor nie. Julle sal almal moet tuisbly ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • Watter emosies ervaar jy? • Wat is die mees positiewe gedagtes wat jy kan hê? • Wat is die mees positiewe aksie wat jy kan neem? • Wat is die mees positiewe woorde wat jy kan sê? • Watter nuwe emosies ervaar jy? <p>Leerders beantwoord die vrae op hulle eie, in hulle eie tyd en in hulle eie woorde (Werkboek 3, bl. 10, Akt. 11.1).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Emosionele selfbestuur • Toepassingsvaardig-hede 	<ul style="list-style-type: none"> • Opvoeder bou ekstra herhalings/hersienings in haar lesaanbieding in om oordrag en vaslegging te verseker. • Opvoeder ondersteun leerders met handfunksie soos nodig.

Fase 1: ONTDEKKING 10 minute	<ul style="list-style-type: none"> Nadenke 	<p>1. Opvoeder verduidelik dat vandag se les fokus op goeie luistervaardighede (“<i>The ART of effective listening</i>”).</p> <p>Opvoeder verduidelik aan die leerders dat daar GOEIE én SWAK maniere is om te luister as iemand met jou praat.</p> <p>Opvoeder versoek leerders om Werkboek 3 oop te maak by bl. 11 (Akt. 11.2), terwyl sy elkeen van die ART-letters afsonderlik verduidelik.</p> <p>A = Attend to the speaker (Gee aandag aan die spreker) R = Recognize the speaker’s point of view (Herken die spreker se standpunt). T = Take time to ask and comment (Neem tyd om vrae te vra en kommentaar te lewer).</p>	<ul style="list-style-type: none"> Selfbewussyn Selfontwikkeling 	<ul style="list-style-type: none"> Opvoeder brei uit op die aktiwiteit, sodat leerders dit beter verstaan en sy verduidelik dit met voorbeelde.
	<ul style="list-style-type: none"> Modellering deur opvoeder en leerders Nadenke Gewaarwording van eie emosies 	<p>2. Opvoeder verduidelik dat “<i>The art of effective listening</i>” ook BAIE onderafdelings het, maar dat dit te veel is om alles in een les te verduidelik (alles is egter in Werkboek 3 op bl. 12 by Akt. 11.3 te sien). Daarom gaan sy dit stuk-vir-stuk vir hulle verduidelik. Sy begin met modellering van aspekte oor: “<i>Gee aandag aan die spreker</i>”.</p> <p>Opvoeder versoek leerders een-een om haar te vertel wat hulle oor die naweek gedoen het. Terwyl hulle vertel, modelleer opvoeder en die res van die groep SWAK luistervaardighede (én sy vertel deurentyd wat hulle verkeerd moet doen).</p> <p>❖ Gee NIE aandag aan die spreker NIE</p> <ul style="list-style-type: none"> Maak nie oogkontak met die spreker nie. Kyk rond (of lees) terwyl die leerders met haar praat, ens. 	<ul style="list-style-type: none"> Selfbewussyn Selfontwikkeling 	<ul style="list-style-type: none"> Opvoeder bou ekstra herhalings in die lesaanbiedings in om vaslegging te verseker. Opvoeder oorbeklemtoon deurentyd hoe verkeerd en wat swak luistervaardighede alles kan wees. Opvoeder verduidelik aan leerders dit wat sy en die groep verkeerd doen (swak luistervaardighede).
Fase 2: VERBINDING 10 minute	<ul style="list-style-type: none"> Gewaarwording van eie emosies 	<p>1. Opvoeder verduidelik aan die leerders dat dit baie swak maniere is om nie (of swak) na iemand te luister.</p> <p><u>Opvoeder se opdrag aan die leerders:</u> Maak Werkboek 3 op bl. 13 (Akt.11.4) oop.</p> <p>Antwoord in jou eie woorde hoe dit jou laat VOEL het toe iemand nie (of net swak) na jou geluister het.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Emosionele kennis 	<ul style="list-style-type: none"> Opvoeder rig leerders deur haar leidende vrae en aanmerkings terwyl hulle skryf. Opvoeder ondersteun leerders met handfunksie soos nodig.

Fase 3: INOEFENING 15 minute	<ul style="list-style-type: none"> • Modelling deur opvoeder en leerders • Verhoudingsvaardighede 	<p>1. Opvoeder verduidelik watter GOEIE luistervaardighede sy en die groep gaan modelleer, terwyl leerders een-een as spreker optree deur te vertel wat hulle gunsteling-aktiwiteit/ stokperdjie/ sport is.</p> <p>❖ Almal gee aandag aan die spreker deur die volgende te doen:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Maak die spreker (leerder) die middelpunt van hulle aandag. ✓ Toon belangstelling deur hulle liggaamstaal – knik bv. kop of leun effens in die rigting van die spreker. ✓ Behou 'n gemaklike hoeveelheid oogkontak met die spreker. ✓ Kyk nie rond (of doen iets anders) terwyl die spreker praat nie. <p>Terwyl hulle dit doen, verduidelik (vertel) die opvoeder deurlopend aan die leerders wat hulle REG doen, want nou demonstreer hulle GOEIE luistervaardighede.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Selfbewussyn • Selfontwikkeling 	<ul style="list-style-type: none"> • Opvoeder doen net een demonstrasie op 'n slag én vertel WAT sy reg doen. Sy en die groep modelleer dus goeie luistervaardigheid terwyl sy dit ook verduidelik.
	<ul style="list-style-type: none"> • Identifiseer emosies 	<p>2. <u>Opvoeder se opdrag aan die leerders:</u> Maak Werkboek 3 op bl. 14 (Akt. 11.5) oop.</p> <p>Antwoord in jou eie woorde hoe dit jou laat VOEL het toe iemand regtig na jou geluister het.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Persoonlike ontwikkeling 	<ul style="list-style-type: none"> • Opvoeder ondersteun leerders met handfunksie soos nodig.
Fase 4: TOEPASSING 5 minute	<ul style="list-style-type: none"> • Beoordeel eie luistervaardighede • Nadenke 	<p>1. <u>Opvoeder se opdrag aan die leerders:</u></p> <p>Maak Werkboek 3 op bl. 15 (Akt. 11.6) oop.</p> <p>Antwoord in jou eie woorde of jy dink dat JY 'n GOEIE luisteraar is of NIE.</p> <p>Hoekom sê jy so?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Persoonlike ontwikkeling 	<ul style="list-style-type: none"> • Opvoeder ondersteun leerders met handfunksie.

LESAANBIEDING 12 (45 minute) – sien WERKBOEK 3 vir leerderaktiwiteite

<p align="center">FASES EN TYDSBESTUUR</p>	<p align="center">DOELWITSTELLING KOMPONENTE EN SUBKOMPONENTE VAN EI SOSIALE EN EMOSIONELE LEER (SEL) SEL- KERNBEVOEGDHEDE DOELWITTE, VAARDIGHEDE EN BEGINSELS</p>	<p align="center">INHOUDE, LEERSTOF, AKTIWITEITE EN HULPBRONNE (Lions Quest 2015a:30-31; Lions Quest 2015d:40-42; Lions Quest: Programs 2015; Bar-On et al. 2006)</p>	<p align="center">DOELWITTE VAN DIE SUID-AFRIKAANSE (KABV) SKOOLKURRIKULUM LEWENSVAARDIG- HEDE</p>	<p align="center">BEWUSTHEID EN AKKOMMODASIE VAN EIE EN ANDER SE FISIEKE EN SEREBRALE GESTREMDHEDE ASOOK ANDER BEHOEFTE</p>
<p align="center">Fase 1: INLEIDING EN HERSIENING 10 minute</p>	<ul style="list-style-type: none"> Nadenke Interpersoonlike vaardighede en ontwikkeling 	<p>1. Opvoeder verwelkom leerders en verduidelik dat vandag se les 'n nuwe begrip (woord) gaan bekendstel. Dit is die woord "empatie" en dan gaan ons weer fokus op goeie luistervaardighede ("The ART of effective listening"). Opvoeder herinner leerders waarvoor ART staan vir (Kyk gou weer in Werkboek 3, bl. 11 (Akt. 11.2):</p> <p>A = Attend to the speaker (Gee aandag aan die spreker). R = Recognize the speaker's point of view (Herken die spreker se standpunt). T = Take time to ask and comment (Neem tyd om vrae te vra en kommentaar te lewer).</p> <p>2. Opvoeder vra: Wie kan nog onthou hoe ons geleer het om aandag aan die spreker te gee? Daar was vier dinge wat ons moes onthou wanneer ons aandag aan die spreker gee (opvoeder rig leerders na die volgende vier antwoorde – leerders kan ook weer in Werkboek 3 op bl.12, Akt. 11.3 kyk):</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Maak ek die spreker die middelpunt van my aandag? ✓ Toon ek belangstelling deur my liggaamstaal – knik ek bv. my kop of leun ek effens in die rigting van die spreker? ✓ Behou ek 'n gemaklike hoeveelheid oogkontak met die spreker? ✓ Kyk ek rond (of doen ek iets anders) terwyl die persoon met my praat? 	<ul style="list-style-type: none"> Emosionele kennis en selfbestuur Emosionele en selfbestuur Toepassingsvaardighede 	<ul style="list-style-type: none"> Opvoeder bou ekstra herhalings in die lesaanbiedings in om vaslegging te verseker. Opvoeder brei uit op vrae sodat leerders dit beter verstaan en/of sy verduidelik dit met voorbeelde.

<p style="text-align: center;">Fase 2: VERBINDING 10 minute</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Sosiale bewussyn • Empatiese bewustheid 	<p>1. Opvoeder vertel 'n storie oor empatie. Die storie is in Werkboek 3, bl. 16 (Akt. 12.1). Leerders LUISTER.</p> <p>Leerders word aangemoedig om die volgende GOEIE luistervaardighede te gebruik, terwyl hulle na die opvoeder se storie luister:</p> <p>✓ GEE AANDAG AAN DIE SPREKER Maak die spreker die middelpunt van jou aandag. Knik jou kop of leun effens in die rigting van die spreker. Hou 'n gemaklike hoeveelheid oogkontak. Maak seker dat jy nie rondkyk (of lees) terwyl die persoon met jou praat nie.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Interpersoonlike ontwikkeling 	
<p style="text-align: center;">Fase 3: INOEFENING 15 minute</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ontwikkeling van sosiale vaardighede 	<p>1. Opvoeder vra leerders om Werkboek 3 op bl. 17 (Akt. 12.2) oop te maak en om die vrae (na aanleiding van die luistervaardighede wat hulle gedemonstreer het terwyl die opvoeder die storie gelees het) in hulle eie woorde en eie tyd te voltooi.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Interpersoonlike ontwikkeling 	<ul style="list-style-type: none"> • Opvoeder ondersteun leerders met handfunksie soos nodig.
	<ul style="list-style-type: none"> • Bewuswording en akkurate waarneming van luistervaardighede 	<p>2. Opvoeder verduidelik dat goeie luistervaardighede ("<i>The ART of effective listening</i>") se A (= Attend to the speaker/Gee aandag aan die spreker) reeds ge oefen is, terwyl ons die R (= Recognize the speaker's point of view/ Herken die spreker se standpunt) nou gaan oefen.</p> <p>Opvoeder vra die leerders om in pare saam te werk. Elkeen kry 'n beurt as spreker en as luisteraar. Die een leerder (die spreker) vertel eerste wat was sy/haar lekkerste vakansie ooit (en hoekom), terwyl die ander leerder (die luisteraar) konsentreer om DIE SPREKER SE STANDPUNT TE HERKEN, deur:</p> <ol style="list-style-type: none"> Nie die verteller (spreker) te onderbreek nie (om nie self te begin praat/ ongevraagd eie opinie te gee/ ongevraagde raad te gee nie). Te probeer om die situasie vanuit die spreker se oogpunt te verstaan/ seker te maak dat hy/sy reg verstaan wat die ander een vertel. <p>Daarna ruil die leerders hulle rolle om. Die vorige verteller (spreker) moet nou luister, en die vorige luisteraar kan nou van sy/haar lekkerste vakansie ooit vertel.</p> <p>Dan maak die leerders Werkboek 3 op bl. 18 (Akt. 12.3) oop en beoordeel hulle eie luistervaardighede (het hulle met goeie luistervaardighede na die verteller se storie oor sy/haar beste vakansie ooit geluister?). (Dis die R van "ART" – <i>The ART of effective listening</i>.)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Interpersoonlike ontwikkeling 	<ul style="list-style-type: none"> • Opvoeder verbaliseer deurentyd wat goeie luistervaardighede is. • Opvoeder ondersteun leerders met handfunksie soos nodig.

	<ul style="list-style-type: none"> Bewuswording en inoefening van goeie luistervaardighede 	<p>Opvoeder verduidelik dat sy en die leerders nou die T van ("The ART of effective listening") gaan oefen.</p> <p>T = Neem tyd om vrae te vrae (om verder uit te vra oor die spreker se opinies, gedagtes en gevoelens, en om seker te maak dat ons die spreker reg verstaan).</p> <ul style="list-style-type: none"> Moedig die spreker aan om vir jou meer te vertel deur vrae te vra wat wys dat jy belangstel. Vra die persoon verder uit oor sy/haar menings, gedagtes en gevoelens om seker te maak jy verstaan hom/haar reg. <p>Dit is 'n groepsaktiwiteit. Die opvoeder is die verteller (spreker) en lees die storie wat in Werkboek 3 op bl. 19 (Akt. 12.4) is, maar die leerders mag nie in hulle boeke kyk nie, want hulle is die luisteraars!</p>	<ul style="list-style-type: none"> Interpersoonlike ontwikkeling 	<ul style="list-style-type: none"> Opvoeder verbaliseer deurentyd wat goeie luistervaardighede is.
<p>Fase 4: TOEPASSING 10 minute</p>	<ul style="list-style-type: none"> Bewuswording en assessering van eie luistervaardighede 	<ul style="list-style-type: none"> Opvoeder vra leerders om Werkboek 3 op bl. 19 (Akt. 12.4) oop te maak. Dit is die storie waarna hulle geluister het. Sy gee aan leerders geleentheid om daarna te kyk. Dan vra die opvoeder die leerders om Werkboek 3 by bl. 20 (Akt. 12.5) oop te maak en om die vrae in hulle eie woorde en in hulle eie tyd te voltooi. 	<ul style="list-style-type: none"> Interpersoonlike ontwikkeling 	<ul style="list-style-type: none"> Opvoeder ondersteun leerders met handfunksie soos nodig.

LESAANBIEDING 13 (45 minute) – sien WERKBOEK 4 vir leerderaktiwiteite

<p align="center">FASES EN TYDSBESTUUR</p>	<p align="center">DOELWITSTELLING KOMPONENTE EN SUBKOMPONENTE VAN EI SOSIALE EN EMOSIONELE LEER (SEL) SEL- KERNBEVOEGDHEDE DOELWITTE, VAARDIGHEDE EN BEGINSELS</p>	<p align="center">INHOUDE, LEERSTOF, AKTIWITEITE EN HULPBRONNE (Lions Quest 2015a:32-33; Lions Quest 2015d:43-45; Lions Quest: Programs 2015; Bar-On et al. 2006)</p>	<p align="center">DOELWITTE VAN DIE SUID-AFRIKAANSE (KABV) SKOOLKURRIKULUM LEWENSVAARDIG- HEDE</p>	<p align="center">BEWUSTHEID EN AKKOMMODASIE VAN EIE EN ANDER SE FISIEKE EN SEREBRALE GESTREMDHEDE ASOOK ANDER BEHOEFTE</p>
<p align="center">HERSIENING EN VASLEGGING 10 minute</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Interpersoonlike verhoudinge • Sosiale bewussyn • Luistervaardighede 	<p>1. Opvoeder verwelkom leerders en verduidelik dat vandag se les oor RESPEK vir mekaar gaan.</p> <p>2. Maar eers wil sy uitvind of hulle nog onthou wat hulle oor goeie luistervaardighede (“<i>The ART of effective listening</i>”) geleer het. Opvoeder herinner leerders waarvoor ART staan:</p> <p>A = Attend to the speaker (Gee aandag aan die spreker) R = Recognize the speaker’s point of view (Herken die spreker se standpunt) T = Take time to ask and comment (Neem tyd om vrae te vra en kommentaar te lewer)</p> <p>Opvoeder se opdrag aan die leerders: “Skryf in jou eie tyd en in jou eie woorde wat elkeen van bogenoemde (“ART”) vir <i>jou</i> beteken” – Werkboek 4, bl. 2, (Akt 13.1).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Emosionele kennis en selfbestuur • Verhoudingsvaardighede 	<ul style="list-style-type: none"> • Opvoeder bou ekstra herhalings ten opsigte van die aanleer van luistervaardighede in die lesaanbiedings in om vaslegging te verseker. Sy herhaal ook prente en kleure wat met die luistervaardighede verband hou en reeds in Werkboek 3 gebruik is. • Opvoeder ondersteun leerders met handfunksie soos nodig.
<p align="center">Fase 1: ONTDEKKING 10 minute</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Bou van interpersoonlike verhoudinge • Respek vir ander 	<p>1. Opvoeder versoek leerders om in pare te werk en al die woorde neer te skryf waaraan hulle dink wanneer hulle die woord RESPEK hoor. Hulle kan dit in die blokkies neerskryf in Werkboek 4, bl. 3, Akt 13.2.</p> <p>2. Opvoeder gee leerders geleentheid om na mekaar se antwoorde te luister, en, as hulle nog oop blokkies in hulle Werkboek 4, bl. 3, by Akt 13.2 het, kan hulle van die ander leerders se gedagtes/antwoorde in die oop blokkies neerskryf (steeds in Werkboek 4, bl. 3, Akt 13.2).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Sosiale ontwikkeling • Sosiale betrokkenheid 	<ul style="list-style-type: none"> • Opvoeder ondersteun leerders met konsepte en gebruik leidende vrae. • Opvoeder ondersteun leerders met handfunksie soos nodig. • Opvoeder ondersteun leerders met handfunksie soos nodig.

<p style="text-align: center;">Fase 2: VERBINDING 10 minute</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Modelling deur die opvoeder dmv storievertelling • Modelling van respek teenoor ander 	<p>1. Groepsaktiwiteit: Opvoeder vra: “Wat dink julle IS respek?” Sy gebruik ’n storie as modellering om die leerders tot die ontdekking te lei dat respek waardering insluit vir ander se kwaliteite, vermoëns en belangstellings. Woorde soos waardering (“appreciation”), waardigheid (“dignity”), beleefdheid (“courtesy”), agting (“regard”), eer (“honor”), inagneming (“consideration”) kom ter sprake.</p> <p><u>Opvoeder se storie:</u> “Ek oefen baie pligsgetrou vir ons skoolkoor se sangaand. Twee dae voor ons optrede word ek baie siek. My keel is seer, ek hoes aanmekaar en kan skaars praat. Ek lig die koorjuffrou in dat ek nie sal kan deelneem nie”.</p> <p><u>Sy toon haar respek aan my deur die volgende te sê en te doen:</u> “Kom sit gerus (waardigheid/dignity). Ek is so jammer dat jy nie kan deelneem nie (waardering/appreciation), want ek weet hoe hard jy ge oefen het (agting/regard). Jy is ook een van my getrouste koorlede (eer/honor). Ek gaan jou mooi sangstem mis, maar dankie (beleefdheid/courtesy) dat jy dit vir my betyds kom sê het (waardering/appreciation). Ek waardeer dit en ek dink jy is ’n baie hoflike leerder (agting/regard). Jou gesondheid is egter nou die belangrikste (inagneming/consideration).”</p> <p>Opvoeder versoek leerders om Werkboek 4 op bl. 4, Akt 13.3 oop te maak. Hulle kan die storie weer lees (as hulle wil) en dan die drie vrae in hulle eie tyd en woorde beantwoord.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Samewerking in ’n groep • Verhoudingsvaardighede 	<ul style="list-style-type: none"> • Opvoeder maak seker dat leerders elkeen van hierdie begrippe verstaan deur modellering en denkbeeldige situasies te skets. • Opvoeder ondersteun leerders met handfunksie soos nodig.
<p style="text-align: center;">Fase 3: INOEFENING 10 minute</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Verhoudingsvaardighede • Sosiale bewussyn 	<p>1. Opvoeder verduidelik dat daar verskillende maniere is waardeur ons ons respek vir ander kan wys (soos ons in die storie gehoor het), maar een van hulle is deur waardering vir ander wys. Maar daar is duidelike woorde van waardering (clear statements of appreciation) en onduidelike woorde van waardering (cloudy statements of appreciation). Opvoeder versoek leerders om Werkboek 4 op bl. 5 by Akt 13.4 oop te maak.</p> <p>Leerders kry geleentheid om te lees wat daar staan. Opvoeder lees hardop saam ter wille van stadiger lesers.</p> <p>Opvoeder werk saam met die leerders die 1e twee voorbeelde deur. Dit lig die verskil tussen duidelike woorde van waardering en onduidelike woorde van waardering uit. Daarna moet leerders op hulle eie die laaste twee voorbeelde voltooi (Werkboek 4, bl. 5 by Akt 13.4).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Verantwoordelike burgerskap • Sosiale verantwoordelikheid 	<ul style="list-style-type: none"> • Opvoeder ondersteun leerders met ’n stadiger leesspoed en swakker handfunksie soos nodig. • Opvoeder gebruik voorbeelde wat in die leerders se leefwêreld voorkom.
<p style="text-align: center;">Fase 4: TOEPASSING 5 minute</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Interpersoonlike vaardighede en ontwikkeling • Sosiale bewussyn 	<p>Opvoeder verduidelik dat uitdrukkings van waardering vir die dinge wat ander gedoen het (of kan doen) ’n manier is om respek te toon en dit kan op verskillende wyses gedoen word. Voorbeelde hiervan is:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Woorde van waardering, ✓ ’n Glimlag, ✓ ’n Drukke, ✓ Aanraking (soos bv. ’n klappie op die rug [“pat on the back”], ens). <p>Opvoeder versoek leerders om Werkboek 4 op bl. 6 by Akt 13.5 oop te maak. Opvoeder se opdrag: “Lees eers die woorde in al vier blokke. Verbind dan die woorde (L) met die prente (R) wat vir jou vertel hoe die persoon/persone waardering wys vir ander.”</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Situasië-analise • Toepassingsvaardighede 	<ul style="list-style-type: none"> • Opvoeder brei uit op vrae sodat leerders dit beter verstaan en/of sy verduidelik dit met voorbeelde. • Opvoeder ondersteun leerders met handfunksie soos nodig.

LESAANBIEDING 14 (45 minute) – sien WERKBOEK 4 vir leerderaktiwiteite

<p align="center">FASES EN TYDSBESTUUR</p>	<p align="center">DOELWITSTELLING KOMPONENTE EN SUBKOMPONENTE VAN EI SOSIALE EN EMOSIONELE LEER (SEL) SEL- KERNBEVOEGDHEDE DOELWITTE, VAARDIGHEDE EN BEGINSELS</p>	<p align="center">INHOUDE, LEERSTOF, AKTIWITEITE EN HULPBRONNE (Lions Quest 2015a:40, 41; Lions Quest 2015d:45, 55-57; Lions Quest: Programs 2015; Bar-On et al. 2006)</p>	<p align="center">DOELWITTE VAN DIE SUID-AFRIKAANSE (KABV) SKOOLKURRIKULUM LEWENSVAARDIG- HEDE</p>	<p align="center">BEWUSTHEID EN AKKOMMODASIE VAN EIE EN ANDER SE FISIEKE EN SEREBRALE GESTREMDHEDE ASOOK ANDER BEHOEFTE</p>
<p align="center">HERSIENING EN VASLEGGING 5 minute</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Interpersoonlike verhoudinge • Sosiale bewussyn • Intrapersoonlike ontwikkeling 	<p>1. Opvoeder verwelkom leerders en vra wie van hulle kan onthou waarom verlede week se les gegaan het. Opvoeder bevestig dat ons verlede week oor respek vir ander gesels het, en dat ons 'n vinnige takie daarvoor gaan doen. Maar opvoeder beklemtoon hoe belangrik dit is dat ons ook respek vir onself (selfrespek) moet hê. <u>Opvoeder se opdrag aan die leerders:</u> “Maak Werkboek 4 oop op bl. 7 by Akt 14.1. Beantwoord die drie vrae in jou eie tyd en in jou eie woorde.”</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Emosionele kennis en selfbestuur • Verhoudingsvaardighede • Leefwyse-keuses 	<ul style="list-style-type: none"> • Opvoeder bou ekstra herhalings in die lesaanbiedings in om vaslegging te verseker. • Opvoeder ondersteun leerders met handfunksie soos nodig.
<p align="center">Fase 1: ONTDEKKING 10 minute</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Interpersoonlike ontwikkeling en probleemoplossingsvaardighede • Konflikhantering 	<p>1. Opvoeder verduidelik dat vandag se les oor konflikhantering gaan. Dit is positiewe maniere waarop verskille en konflik hanteer en opgelos kan word. <u>Opvoeder vra aan die groep:</u> “Wie van julle het al van 'n vriend verskil? Of met hom/haar konflik gehad?” <u>Opvoeder vra aan die groep:</u> “Dink julle dis normaal dat vriende soms van mekaar verskil? Of konflik het met mekaar?” Opvoeder lei leerders tot die ontdekking dat dit normaal is vir vriende om verskille te hê en om soms (om verskeie redes) te verskil, insluitend die feit dat alle mense verskillend is, met verskillende standpunte (idees) en verskillende gevoelens. <u>Opvoeder verdeel die leerders in pare:</u> Leerders vertel aan mekaar van 'n tyd toe hulle verskil het van 'n vriend of konflik met 'n vriend gehad het.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Verhoudingsvaardighede • Lewensvaardighede 	<ul style="list-style-type: none"> • Opvoeder ondersteun leerders deur leidende vrae te vra en moedig al die pare tot mondelinge deelname aan.
<p align="center">Fase 2: VERBINDING 10 minute</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Bou van interpersoonlike verhoudinge • Probleemoplossingsvaardighede • Konflikhantering 	<p>1. Opvoeder versoek leerders om Werkboek 4 op bl. 8, Akt 14.2 oop te maak. <u>Daar is 'n stelling:</u> “Dit is normaal vir vriende om soms (en om 'n verskeidenheid moontlike redes) van mekaar te verskil – insluitend die feit dat alle mense verskillend is, met verskillende idees en gevoelens.” Opvoeder versoek die leerders om die drie vrae wat daarop volg, in hulle eie tyd en in hulle eie woorde te beantwoord.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Sosiale ontwikkeling • Verhoudingsvaardighede • Konflikoplossing 	<ul style="list-style-type: none"> • Opvoeder gebruik voorbeelde en leidende vrae aanvullend indien leerders dit benodig. • Opvoeder ondersteun leerders met handfunksie soos nodig.

Fase 3: INOEFENING 10 minute	<ul style="list-style-type: none"> • Probleemoplossingsvaardighede • Respek vir ander se voorstelle tov konfliktoplossing 	<p>1. Opvoeder gee leerders geleentheid om na mekaar se antwoorde op die vrae (soos hulle dit in Werkboek 4, bl. 8, by Akt 14.2 neergeskryf het) te luister.</p> <p><u>Vraag 1:</u> Hoe het jy en jou vriend/vriendin die konflik opgelos? (How did you and your friend solve the conflict?)</p> <p><u>Vraag 2:</u> Was jy én jou vriend/vriendin gelukkig met die oplossing? (Were both you and your friend happy with the solution?)</p> <p><u>Vraag 3:</u> Wat was sommige van die positiewe oplossings wat jy gedoen of kon gedoen het? (What were some of the positive solutions that you did or could have done?)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Sosiale ontwikkeling • Verhoudingsvaardighede • Konflikoplossing • Waardering vir diversiteit 	<ul style="list-style-type: none"> • Opvoeder gee genoeg tyd sodat alle leerders kan deelneem (selfs al neem hulle langer om hulle gedagtes en woorde te formuleer/ te kommunikeer as ander).
	<ul style="list-style-type: none"> • Probleemoplossingsvaardighede (nuwe strategieë) • Respek vir ander se opinies en gevoelens 	<p>2. Opvoeder stel "SOLVED" as probleemoplossingsvaardigheid aan die leerders bekend.</p> <p><u>Opvoeder sê:</u> "Vandag gaan ons leer hoe om konflik op 'n positiewe manier te bestuur en op te los. Ons gebruik die Engelse woord, "SOLVED". "Solved" beteken om iets op te los. Dit kan konflik of 'n probleem wees wat opgelos moet word. Maak jou Werkboek 4 oop by bl. 9, Akt 14.3". Hier is die stappe om te volg:</p> <p>S = <u>S</u>ê wat die probleem is.</p> <p>O = <u>O</u>op vir ander se idees. Almal kry 'n spreekbeurt.</p> <p>L = <u>L</u>ys die moontlike voorstelle vir oplossings saam.</p> <p>V = <u>V</u>eto voorstelle wat vir een van julle onaanvaarbaar is.</p> <p>E = <u>E</u>valueer die oorblywende voorstelle vir oplossing van die probleem.</p> <p>D = <u>D</u>oen dit (gebruik die voorstel wat vir almal aanvaarbaar is).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Bestuur van konflik • Verhoudingsvaardighede • Verantwoordelike besluitneming 	<ul style="list-style-type: none"> • Opvoeder maak seker dat leerders elkeen van hierdie strategieë tov SOLVED verstaan. • Opvoeder ondersteun leerders met 'n stadiger leesspoed deur hardop voor te lees, terwyl leerders in hulle werkboeke volg.

Fase 4: TOEPASSING
10 minute

<ul style="list-style-type: none"> • Respek vir ander se opinies en gevoelens • Storievertelling om 'n konfliktsituasie te skets 	<p>1. Opvoeder verduidelik dat ons ook ons respek vir mekaar wys as ons konflik op 'n positiewe manier (soos met "SOLVED") bestuur en oplos.</p> <p>Opvoeder vertel 'n storie waar twee vriende in konflik met mekaar gekom het. Leerders luister en kan in Werkboek 4, bl. 10, Akt 14.4 die storielyn volg.</p> <p><u>Opvoeder se storie:</u> My naam is Louis. Ek en my beste vriend, Jonathan, deel 'n kamer in die skoolkoshuis. Ons is baie goeie vriende – al vandat ons albei in Graad 1 in die skool gekom het. Ons is ewe oud en ons is albei in Graad 7. Maar gisteraand was 'n baie slegte aand ... Jonathan het gistermiddag sokker ge oefen tot 5 uur. Maar in plaas daarvan dat hy toe dadelik koshuis toe gekom het om sy skooltaak vir môre klaar te maak, het hy Wimpy toe gegaan vir 'n wafel-en-roomys. Hy het eers 6-uur weer by die koshuis aangekom. Ons studietyd was toe reeds verby. Jonathan het eers gaan stort, toe TV gaan kyk en uiteindelik eers 9-uur kamer toe gekom. My projek vir more was toe net mooi klaar. Ek het al my goed reggesit vir die volgende oggend en gaan stort. Toe ek terugkom by ons kamer, sien ek dat Jonathan met sy skooltaak begin het. Ek was bly dat hy nie daarvan vergeet het nie, maar bekommerd of hy sou klaarkry voor ligte-uit-tyd (10:30). Ek het stiltetyd gehou, vir Jonathan nag gesê, my omgedraai en aan die slaap geraak. Teen 11:00 skrik ek wakker! Iemand het aan ons deur gehamer (hard geklop) – dit was die koshuisvader. Hy was woedend! Ons kamer se ligte was aan ná ligte-uit-tyd. Ons albei word toe vir die naweek gehok (wat beteken dat ons nie die naweek na ons ouerhuise kon gaan nie, maar in die koshuis moes bly). Daar was konflik tussen my en Jonathan. Toe onthou ons van die "SOLVED" metode om probleme op te los en ons besluit om dit te probeer.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Sosiale bewussyn • Verhoudingsvaardighede 	
<ul style="list-style-type: none"> • Interpersoonlike vaardighede en ontwikkeling • Sosiale bewussyn • Rolspel • Konflikhanteringstrategie ("SOLVED") 	<p>Opvoeder vra leerders om Werkboek 4 op bl. 11 (Akt 14.5) oop te maak. Opvoeder verduidelik dat leerders deur rolspel 'n beurt gaan kry om vir Louis en Jonathan te help om hulle probleme op te los. Sy speel Louis se rol en een van die leerders is Jonathan. Opvoeder begelei leerders deur al die stappe van SOLVED. Daarna kan ander leerders ook beurte neem (tot almal die beginsels en prosedures van "SOLVED" verstaan).</p> <p>S = Sê wat die probleem is. Die kamer se ligte was aan ná ligte-uit-tyd. Albei leerders word toe vir die naweek gehok (wat beteken dat hulle nie die naweek na hulle ouerhuise kon gaan nie, maar in die koshuis moes bly).</p> <p>O = Oop vir ander se idees. Albei kry 'n spreekbeurt. L = Lys die moontlike voorstelle vir oplossings saam. Albei kry spreekbeurte en mag mekaar nie voorsê of onderbreek nie.</p> <p>V = Veto voorstelle wat vir een van julle onaanvaarbaar is. Albei mag veto.</p> <p>E = Evalueer die oorblywende voorstelle vir 'n oplossing van die probleem. Albei saam.</p> <p>D = Doen dit! (gebruik die voorstel wat vir almal aanvaarbaar is).</p> <p>Opvoeder vra leerders om Werkboek 4 op bl. 11 (Akt 14.5) oop te maak. En in hulle eie woorde vir Jonathan en Louis voorstelle te maak en idees te gee vir 'n oplossing van die konflik tussen hulle.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Situasië-analise • Toepassingsvaardighede 	<ul style="list-style-type: none"> • Opvoeder doen modellering, sodat leerders dit dmv eie rolspel makliker kan verstaan. • Opvoeder ondersteun leerders met handfunksie soos nodig.

LESAANBIEDING 15 (45 minute) – sien WERKBOEK 4 vir leerderaktiwiteite

<p align="center">FASES EN TYDSBESTUUR</p>	<p align="center">DOELWITSTELLING KOMPONENTE EN SUBKOMPONENTE VAN EI SOSIALE EN EMOSIONELE LEER (SEL) SEL- KERNBEVOEGDHEDE DOELWITTE, VAARDIGHEDE EN BEGINSELS</p>	<p align="center">INHOUDE, LEERSTOF, AKTIWITEITE EN HULPBRONNE (Lions Quest 2015a:40-42; Lions Quest 2015d:57-60; Lions Quest: Programs 2015; Bar-On et al. 2006)</p>	<p align="center">DOELWITTE VAN DIE SUID-AFRIKAANSE (KABV) SKOOLKURRIKULUM LEWENSVAARDIG- HEDE</p>	<p align="center">BEWUSTHEID EN AKKOMMODASIE VAN EIE EN ANDER SE FISIEKE EN SEREBRALE GESTREMDHEDE ASOOK ANDER BEHOEFTE</p>
<p align="center">HERSIENING EN VASLEGGING 15 minute</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Probleemoplossings-vaardighede • Konflikhantering 	<p>1. <u>Opvoeder verwelkom leerders</u> en vra wie van hulle kan onthou waaroor verlede week se les gegaan het.</p> <p>Opvoeder bevestig dat ons verlede week oor konflikhantering gesels het, en dat ons 'n spesifieke strategie geleer het. Opvoeder vra wie hierdie strategie vir konflikhantering kan onthou.</p> <p>Opvoeder bevestig dat ons die tegniek van “SOLVED” aangeleer het, sodat ons konfliktsituasies positief kan oplos en vriendskapbande kan behou. Respek vir mekaar is 'n belangrik aspek tydens die gebruik van “SOLVED”.</p> <p><u>Opvoeder se opdrag aan die leerders:</u> “Maak Werkboek 4 oop op bl. 12 by Akt 15.1.</p> <p>Beantwoord die drie vrae in jou eie tyd en in jou eie woorde (leidrade word by Akt 15.1 gegee):</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Wat is die stappe wat tydens die SOLVED-benadering gebruik word? ➤ Hoekom is dit belangrik dat ek moet beseft dat selfs vriende soms konflik het? ➤ Wat dink jy is die voordele as jy SOLVED in die toekoms gebruik? 	<ul style="list-style-type: none"> • Verhoudings-vaardighede • Konflikoplossing 	<ul style="list-style-type: none"> • Opvoeder bou ekstra herhalings in die lesaanbiedings in om vaslegging te verseker. • Opvoeder ondersteun leerders met handfunksie soos nodig.
	<ul style="list-style-type: none"> • Besluitnemings-vaardighede • Kritiese denke • Stimuleer leerderbelangstelling • Toepassing en/of integrasie van nuwe kennis 	<p>2. <u>Opvoeder sê:</u> “Vandag dink ons eers terug aan alles wat ons in Werkboeke 1 – 4 geleer het. Ons noem dit hersieningswerk. Ons gaan 'n blokkiesraaisel voltooi!”</p> <p>Elke vraag het 'n leidraad wat jy kan gebruik om die regte antwoord te kry. Maak Werkboek 4 oop by bl. 13, Akt 15.2 en voltooi die blokkiesraaisel in jou eie tyd. Opvoeder werk vraag-vir-vraag saam met die leerders deur die vrae, totdat leerders op hulle eie regkom.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Lewensvaardighede • Onafhanklikheid 	<ul style="list-style-type: none"> • Opvoeder bou ekstra herhalings in die lesaanbiedings in om vaslegging te verseker. • Opvoeder ondersteun leerders met handfunksie soos nodig.

Fase 1: ONTDEKING 15 minute	<ul style="list-style-type: none"> Intra- en interpersoonlike ontwikkeling Probleemidentifisering 	<p>1. Opvoeder sê: "Vandag én in die twee weke hierna gesels ons oor boelie-gedrag. Ons gaan strategieë (maniere) leer om boelie-gedrag beter te kan hanteer.</p> <p><u>Opvoeder se opdrag aan die leerders:</u></p> <p>"Maak Werkboek 4 oop op bl. 14 (Akt 15.3). Kyk na die prent en skryf in jou eie tyd en eie woorde watter tipe gedrag jy sien."</p>	<ul style="list-style-type: none"> Sosiale bewussyn Emosionele selfbewussyn 	<ul style="list-style-type: none"> Opvoeder bou ekstra herhalings in die lesaanbiedings in. Opvoeder gee ekstra tyd waar nodig. Opvoeder ondersteun leerders met handfunksie soos nodig.
	<ul style="list-style-type: none"> Identifisering van boelie-gedrag 	<p>2. Opvoeder versoek leerders om in kleiner groepe te werk en die volgende vrae te bespreek:</p> <ul style="list-style-type: none"> Watter gedrag beskou jy as boelie-gedrag? Hoe dink jy voel dit om geboelie te word? Hoe dink jy voel dit om te sien hoe iemand anders geboelie word? 	<ul style="list-style-type: none"> Verhoudinge en die invloed daarvan op persoonlike welsyn 	<ul style="list-style-type: none"> Opvoeder gee ekstra tyd sodat al die leerders aan die bespreking kan deelneem.
	<ul style="list-style-type: none"> Identifisering van boelie-gedrag 	<p>3. Leerders gee mondeling hulle terugvoering oor bogenoemde drie vrae in die groter groep. Opvoeder lei leerders om te besef dat:</p> <ul style="list-style-type: none"> Boelie-gedrag intimiderend (angswekkend, vreesaanjaend) is en dat dit woorde óf aksies kan wees. Dit kan bv. dreigemente, stamp, terg, spot, persoonlike aanmerkings (gerig op 'n persoon se ras, geslag, gestremdheid, ens.) wees. Boelie-gedrag 'n mens bang, hartseer, eensaam, kwaad, vernederd en gegrief kan laat voel. Boelie-gedrag jou bekommerd, kwaad, jammer, magteloos, simpatiek of selfs bly (dat dit nie jy is wat geboelie word nie) kan laat voel. 	<ul style="list-style-type: none"> Verhoudinge en die invloed daarvan op persoonlike welsyn 	<ul style="list-style-type: none"> Opvoeder gebruik leidende vrae en voorbeelde uit die leerders se leefwêreld sodat alle leerders duidelikheid verkry omtrent die negatiewiteit van boelie-gedrag.
Fase 2: VERBINDING 15 minute	<ul style="list-style-type: none"> Identifisering van boelie-gedrag 	<p>1. <u>Opvoeder se opdrag aan leerders:</u></p> <p>"Maak Werkboek 4 oop op bl. 15, Akt 15.4 en beantwoord die drie vrae in jou eie woorde en in jou eie tyd."</p>	<ul style="list-style-type: none"> Verhoudinge en die invloed daarvan op persoonlike welsyn 	<ul style="list-style-type: none"> Opvoeder gee ekstra tyd waar nodig. Opvoeder ondersteun leerders met handfunksie soos nodig.
	<ul style="list-style-type: none"> Verhoudingsvaardighede Assessering van 'n moontlik gevaarlike konfliktsituasie Situasie-analise 	<p>2. Opvoeder verduidelik dat ons kan onderskei tussen boelie-gedrag en ander intimiderende (dreigende, geniepsige) gedrag deur die akroniem (afkorting) HARM te gebruik. "Harm" is die Engelse woord vir seermaak. Opvoeder versoek leerders om Werkboek 4 op bl. 16 by Akt 15.5 oop te maak en <u>saam met haar te lees</u>.</p> <p>H = Harmful A = Actions or words R = Repeated M = More than once to hurt or control others.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Sosiale bewussyn Lewensvaardighede 	<ul style="list-style-type: none"> Opvoeder gebruik ekstra tyd en herhalings om te verseker dat al die leerders die konsep en kenmerke van boelie-gedrag verstaan.

<p style="text-align: center;">Fase 2: VERBINDING (vervolg)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Verhoudingsvaardighede 	<p>3. <u>Opvoeder vra:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ HOEKOM dink julle gebruik sommige mense boelie-gedrag? (Opvoeder lei leerders tot die gevolgtrekking dat hulle deur boelie-gedrag beheer oor ander mense probeer kry.) ➤ Opvoeder sê: ONTHOU daar is strategieë (maniere) wat jy kan gebruik om boelie-gedrag op 'n veilige manier te hanteer. ➤ Die SLEUTEL is: assesseer die situasie en besluit watter strategie in watter situasie die beste sal werk. <p>Opvoeder sluit af deur leerders daaraan te herinner dat ons volgende week oor drie strategieë om boelie-gedrag te hanteer, gaan gesels.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Sosiale bewussyn • Lewensvaardighede 	<ul style="list-style-type: none"> • Opvoeder gebruik ekstra tyd en herhalings om te verseker dat al die leerders die begrip <i>boelie-gedrag</i> verstaan.
--	--	--	---	--

LESAANBIEDING 16 (45 minute) – sien WERKBOEK 4 vir leerderaktiwiteite

<p align="center">FASES EN TYDSBESTUUR</p>	<p align="center">DOELWITSTELLING KOMPONENTE EN SUBKOMPONENTE VAN EIE SOSIALE EN EMOSIONELE LEER (SEL) SEL- KERNBEVOEGDHEDE DOELWITTE, VAARDIGHEDE EN BEGINSELS</p>	<p align="center">INHOUDE, LEERSTOF, AKTIWITEITE EN HULPBRONNE (Lions Quest 2015a:42-46; Lions Quest 2015d:58-63; Lions Quest: Programs 2015; Bar-On et al. 2006)</p>	<p align="center">DOELWITTE VAN DIE SUID-AFRIKAANSE (KABV) SKOOLKURRIKULUM LEWENSVAARDIG- HEDE</p>	<p align="center">BEWUSTHEID EN AKKOMMODASIE VAN EIE EN ANDER SE FISIEKE EN SEREBRALE GESTREMDHEDE ASOOK ANDER BEHOEFTE</p>
<p align="center">HERSIENING EN VASLEGGING 10 minute</p>	<ul style="list-style-type: none"> Sosiale bewussyn Probleemoplossings-vaardighede 	<p>1. Opvoeder verwelkom leerders en verduidelik dat ons vandag strategieë (maniere) gaan aanleer om boelie-gedrag beter te kan hanteer.</p> <p><u>Maar eers is dit blokkiesraaiseltyd</u> (om hersieningswerk te doen)!</p> <p>Opvoeder versoek leerders om Werkboek 4 op bl. 17 by Akt 16.1 oop te maak en die blokkiesraaisel in hulle eie tyd te voltooi. Elke vraag het 'n leidraad wat leerders mag gebruik om die regte antwoorde te kry. Opvoeder ondersteun leerders soos nodig.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Verhoudings-vaardighede Selfontwikkeling 	<ul style="list-style-type: none"> Opvoeder bou ekstra herhalings in die lesaanbiedings in om vaslegging te verseker. Opvoeder ondersteun leerders met handfunksie soos nodig.
<p align="center">Fase 2: VERBINDING (Fase 1 is in Les 15) 10 minute</p>	<ul style="list-style-type: none"> Beheer oor eie emosies Beheer en bestuur van spanningsdruk Situasie-analise 	<p>1. Opvoeder stel die 1e STRATEGIE om boelie-gedrag te hanteer aan die leerders bekend.</p> <p>Hierdie strategie kan in <i>alle</i> situasies waar hulle dink dat hulle geboelie word, gebruik word.</p> <p><u>Dit is:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Stap 1: Kalmeer. Haal 10 keer diep asem. ➤ Stap 2: Dink! Vra jouself vrae. Ken ek hierdie mense? Weet ek wat besig is om te gebeur? Is dit 'n gevaarlike situasie? ➤ Stap 3: Weeg die moontlike gevolge van my reaksie op teen hierdie boelie-gedrag. <ul style="list-style-type: none"> ✓ Is dit veilig vir my om iets terug te sê? ✓ Wat is die beste of slegste wat kan gebeur? <p>Opvoeder versoek leerders om Werkboek 4, bl. 18 by Akt 16.2 oop te maak. Terwyl sy die drie stappe van STRATEGIE 1 herhaal (wat op bl. 18 ook is), volg die leerders dit saam met haar in hulle Werkboeke.</p> <p>MAAR dan moet die leerders hulle Werkboeke weer toemaak!</p>	<ul style="list-style-type: none"> Besluitnemings-vaardighede 	<ul style="list-style-type: none"> Opvoeder lees en demonstreer elke stap aan die leerders.

<p style="text-align: center;">Fase 3: INOEFENING 10 minute</p>	<ul style="list-style-type: none"> Situasie-analise Toepassing van Strategie 1 (die hantering van boelie-gedrag) 	<p>1. <u>Opvoeder lees Sarah se storie (terwyl die leerders LUISTER):</u></p> <p><u>Sarah's story:</u> My name is Sarah. Yesterday at school four girls made nasty comments about my hair. They've done it several times before. I felt embarrassed and hurt. I decided to use the HARM-test to identify the behaviour (was it bullying behaviour or not?). After I did the HARM-test I was sure that it was bullying behaviour! So, then I decided to try Strategy 1. This is what I did ...</p> <p><u>Opvoeder stop en vra eers vir die leerders:</u> "Wat dink julle hoe het Sarah die situasie hanteer (as sy die drie stappe van STRATEGIE 1 gevolg het)?"</p> <p>Al die leerders kry geleentheid om hulle opinies te gee.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Besluitnemings-vaardighede Selfbewussyn Deelname aan groepbesprekings 	
	<ul style="list-style-type: none"> Nadenke en evaluering 	<p>2. Daarna versoek opvoeder die leerders om weer Werkboek 4 op bl. 18 by Akt 16.2 oop te maak. Opvoeder <u>lees</u> en leerders <u>volg</u> op bl. 18 om te sien wat Sarah gedoen het.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Interpersoonlike ontwikkeling Selfrespek en respek vir ander 	
<p style="text-align: center;">Fase 4: TOEPASSING 15 minute</p>	<ul style="list-style-type: none"> Probleemoplossings-vaardighede van 'n interpersoonlike aard 	<p>1. Opvoeder versoek leerders om Werkboek 4, bl. 19 by Akt 16.3 oop te maak. Opvoeder bespreek die drie STRATEGIEË wat ons kan help om boelie-gedrag beter te hanteer een-vir-een met die leerders.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ STRATEGIE 1: Hierdie strategie kan in ALLE situasies gebruik word. Sarah het dit eerste gebruik. ➤ STRATEGIE 2: Gebruik hierdie strategie in situasies wat GEVAARLIK lyk. (Stap weg. Soek hulp by 'n volwassene wat jy kan vertrou.) ➤ STRATEGIE 3: Gebruik hierdie strategie met mense wat jy ken en in 'n situasie wat veilig voorkom. <ul style="list-style-type: none"> ✓ Vra vrae oor wat gebeur het; ✓ Verander die onderwerp; ✓ Verlig die atmosfeer; ✓ Gebruik "wat/wanneer/hoekom/hoe"-boodskappe om gevoelens en nuwe gedrag te beskryf. <p>Opvoeder noem dat sy volgende week STRATEGIE 3 in meer detail aan die leerders sal verduidelik.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Verhoudings-vaardighede 	

		<p>Opvoeder verduidelik dat uitdrukkings van waardering vir die dinge wat ander gedoen het (of kan doen) 'n manier is om respek te toon en dit kan op verskillende wyses gedoen word. Voorbeelde hiervan is:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Woorde van waardering, ✓ 'n Glimlag, ✓ 'n Drukkie, ✓ Aanraking (soos bv. 'n klappie op die rug ["pat on the back"], ens). <p>Opvoeder versoek leerders om Werkboek 4 op bl. 6 by Akt 13.5 oop te maak. Opvoeder se opdrag: "Verbind die woorde (L) met die prente (R) wat vir jou vertel hoe die persoon/persone waardering wys vir ander."</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Situasië-analise • Toepassingsvaardighede 	<ul style="list-style-type: none"> • Opvoeder brei uit op vrae sodat leerders dit beter verstaan en/of sy verduidelik dit met voorbeelde. • Opvoeder ondersteun leerders met handfunksie soos nodig.
--	--	---	--	--

LESAANBIEDING 17 (45 minute) – sien WERKBOEK 5 vir leerderaktiwiteite

<p align="center">FASES EN TYDSBESTUUR</p>	<p align="center">DOELWITSTELLING KOMPONENTE EN SUBKOMPONENTE VAN EI SOSIALE EN EMOSIONELE LEER (SEL) SEL- KERNBEVOEGDHEDE DOELWITTE, VAARDIGHEDE EN BEGINSELS</p>	<p align="center">INHOUDE, LEERSTOF, AKTIWITEITE EN HULPBRONNE (Lions Quest 2015a:43-45; Lions Quest 2015d:59, 61-63; Lions Quest: Programs 2015; Bar-On et al. 2006)</p>	<p align="center">DOELWITTE VAN DIE SUID-AFRIKAANSE (KABV) SKOOLKURRIKULUM LEWENSWAARDIG- HEDE</p>	<p align="center">BEWUSTHEID EN AKKOMMODASIE VAN EIE EN ANDER SE FISIEKE EN SEREBRALE GESTREMDHEDE ASOOK ANDER BEHOEFTE</p>
<p align="center">HERSIENING EN VASLEGGING 10 minute</p>	<ul style="list-style-type: none"> Sosiale bewussyn Probleemoplossings-vaardighede 	<p>3. Opvoeder verwelkom leerders en verduidelik dat ons steeds gesels oor strategieë om boelie-gedrag beter te kan hanteer.</p> <p>Maar eers is dit blokkiesraaiseltyd!</p> <p>Opvoeder versoek leerders om Werkboek 5 op bl. 2 by Akt 17.1 oop te maak en dit in hulle eie tyd en op hulle eie te voltooi. Daar is by elke vraag 'n leidraad wat hulle mag gebruik as hulle wil.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Selfontwikkeling Selfstandige werkvermoë 	<ul style="list-style-type: none"> Opvoeder bou ekstra herhalings in om vaslegging te bevorder. Opvoeder ondersteun leerders met handfunksie soos nodig.
<p align="center">Fase 3: INOEFENING (Fases 1 & 2 tov boelie gedrag ingebou) 15 minute</p>	<ul style="list-style-type: none"> Sosiale bewussyn Werklikheidsbesef en toepassingsvaardighede 	<p>1. Opvoeder versoek leerders om Werkboek 5 op bl. 3 by Akt 17.2 oop te maak.</p> <p>Opvoeder skets 'n denkbeeldige situasie. Terwyl sy lees, volg leerders in hulle werkboeke.</p> <p><i>A group of students cornered a younger student in the locker room. They pushed him around, humiliated him, took photos and threatened him. This happened more than once. Then the most aggressive boy told him in a very aggressive way that they will copy his homework every day before class for the rest of the term. The aggressive boy added: "If you dare to tell anyone or not hand us the homework, you will be very, very sorry."</i></p> <p><u>Opvoeder se opdrag aan leerders:</u> "Voltooi Akt 17.2 op bl. 3 en sê dán of jy dink dit was boelie-gedrag of nie (gebruik HARM)".</p>	<ul style="list-style-type: none"> Verhoudinge en persoonlike welsyn 	<ul style="list-style-type: none"> Opvoeder gebruik leidende vrae en voorbeelde om leerders te ondersteun. Opvoeder ondersteun leerders met handfunksie soos nodig.

	<ul style="list-style-type: none"> • Probleemoplossingsvaardighede • Aanpassingsvermoë • Bestuur en beheer van spanningsdruk 	<p>4. Opvoeder herinner leerders aan die drie strategieë waarmee boelie-gedrag of intimiderende gedrag hanteer kan word.</p> <p>Opvoeder versoek leerders om Werkboek 4 op bl. 19 by Akt 16.3 oop te maak.</p> <p>GROEPBESPREKING:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Watter strategie kan ek in alle situasies gebruik? ➤ Watter strategie kan ek in situasies gebruik wat gevaarlik lyk? ➤ Watter strategie kan ek in situasies gebruik waar ek die mense ken en wat veilig voorkom? 	<ul style="list-style-type: none"> • Selfbestuur • Sosiale bewussyn • Verhoudingsvaardighede 	<ul style="list-style-type: none"> • Opvoeder gee genoeg tyd sodat alle leerders aan die bespreking kan deelneem.
<p style="text-align: center;">Fase 4: TOEPASSING 20 minute</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Sosiale verantwoordelikheid • Empatie 	<p>3. <u>Opvoeder vertel aan die leerders 'n storie.</u> Maar sy verander die storielyn se einde, sodat dit in twee aparte stories verander!</p> <p>Die een word 'n storie wat boelie-gedrag uitbeeld en die ander een word 'n storie wat empatiëse gedrag uitbeeld.</p> <p>Opvoeder se opdrag aan leerders: Luister (en volg in Werkboek 5, Akt 17.3 op bl. 4) en antwoord daarna die volgende drie vrae:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ In watter van die twee stories se eindes is daar boelie-gedrag? ➤ In watter van die twee stories se eindes is daar empatiëse gedrag? ➤ Watter van die twee stories se eindes verkies jy en hoekom? 	<ul style="list-style-type: none"> • Besluitnemingsvaardighede • Sosiale bewussyn 	<ul style="list-style-type: none"> • Opvoeder ondersteun leerders met handfunksie soos nodig.
	<ul style="list-style-type: none"> • Modelling deur die opvoeder deur middel van storievertelling 	<p>4. <u>Opvoeder vra:</u></p> <p>“Onthou julle nog hoe om seker te maak of iemand boelie-gedrag toon”? Sy herinner die leerders aan die akroniem HARM en wat elke letter beteken (indien hulle nie reeds self onthou het nie).</p> <p>Dan vertel sy Danie se storie terwyl die leerders luister.</p> <p><i><u>Danie se storie:</u></i> <i>Danie is 'n nuwe leerder in die skool. Elke middag ry hy met die skoolbus tot by sy huis. Twee ander leerders van sy skool klim saam met hom op die hoek van die straat af, want hulle woon in dieselfde woonarea, net in verskillende strate. Sodra die skoolbus verder ry, begin hulle hom spot en terg omdat hy so kort en klein is. Dit gebeur elke liewe dag. Danie voel bang, hartseer, skaam, kwaad en alleen.</i></p> <p><i>Hy gebruik die HARM-metode om te besluit of hulle gedrag boelie-gedrag is of nie ...</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Verhoudingsvaardighede 	<ul style="list-style-type: none"> • Opvoeder bou ekstra herhalings in die les in om vaslegging van konsepte te bevorder.

Fase 4: TOEPASSING (vervolg)	<ul style="list-style-type: none"> Sosiale verantwoordelikheid en toepassingsvaardighede 	<p>5. <u>Opvoeder versoek leerders</u> om Werkboek 4 op bl. 19 by Akt 16.3 oop te maak, omdat dit hulle kan help om haar vrae te beantwoord. Haar vrae aan hulle is daarop gemik om Danie te help om die situasie te hanteer. Leerders moet slegs MONDELING antwoord.</p> <p><u>Opvoeder vra:</u> "Wie kan onthou wat STRATEGIE 1 in die hantering van boelie-gedrag is?" (opvoeder lei leerders na die onderstaande drie stappe wat in ALLE situasies gebruik kan word):</p> <ol style="list-style-type: none"> Kalmeer en haal 10 keer diep asem/ Calm down and take 10 deep breaths. Dink! Ken ek die mense? Is dit 'n gevaarlike situasie? Weet ek wat is besig om te gebeur? / Think! Do I know the people? Is this a dangerous situation? Do I know what's happening? Weeg die moontlike gevolge op. Wat is die beste en/of slegste wat kan gebeur? Weigh consequences. What is the best and the worst that can happen? <p><u>Opvoeder vra:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ "Ken Danie die twee leerders?" (opvoeder gee geleentheid vir mondelinge antwoorde) ❖ "Is hierdie 'n gevaarlike situasie?" (opvoeder gee geleentheid vir mondelinge antwoorde) <p><u>Opvoeder versoek leerders</u> om weer in Werkboek 4 op bl. 19 by Akt 16.3 na STRATEGIE 2 in die hantering van boelie-gedrag te kyk.</p> <p><u>Opvoeder vra:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ "As die situasie nie gevaarlik is nie en Danie die twee leerders ken, dink julle hy moet STRATEGIE 2 gebruik?" (opvoeder gee alle leerders geleentheid vir mondelinge antwoorde) 	<ul style="list-style-type: none"> Verhoudingsvaardighede Sosiale bewussyn Deelname aan groepsbesprekings 	<ul style="list-style-type: none"> Opvoeder ondersteun leerders met ekstra tyd, ekstra herhalings en baie praktiese voorbeelde om begrip en moontlike vaslegging te bevorder.
	<ul style="list-style-type: none"> Toepassingsvaardighede 	<p>6. <u>Opvoeder vra aan leerders:</u></p> <p>Watter STRATEGIE dink julle moet Danie dan gebruik?</p> <p>Opvoeder lei leerders tot die besef dat Danie:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Reeds STRATEGIE 1 gebruik het, en ➤ Dat STRATEGIE 3 nou die beste vir Danie sal werk. <p><u>Opvoeder versoek leerders</u> om Werkboek 5 op bl. 5 by Akt 17.4 oop te maak. Sy lees weer Danie se storie en STRATEGIE 1 hardop terwyl die leerders in hulle werkboek op bl. 5 volg.</p> <p>Sy versoek die leerders om dan die vier vrae op bl. 5 (by Akt 17.4) in hulle eie woorde en in hulle eie tyd te beantwoord.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Verhoudingsvaardighede Sosiale bewussyn 	<ul style="list-style-type: none"> Opvoeder ondersteun leerders met handfunksie soos nodig.

LESAANBIEDING 18 (45 minute) – sien WERKBOEK 5 vir leerderaktiwiteite

<p align="center">FASES EN TYDSBESTUUR</p>	<p align="center">DOELWITSTELLING KOMPONENTE EN SUBKOMPONENTE VAN EI SOSIALE EN EMOSIONELE LEER (SEL) SEL- KERNBEVOEGDHEDE DOELWITTE, VAARDIGHEDE EN BEGINSELS</p>	<p align="center">INHOUDE, LEERSTOF, AKTIWITEITE EN HULPBRONNE (Lions Quest 2015a: 42, 44-49; Lions Quest 2015d:65-66; Lions Quest: Programs 2015; Bar-On et al. 2006)</p>	<p align="center">DOELWITTE VAN DIE SUID-AFRIKAANSE (KABV) SKOOLKURRIKULUM LEWENSVAARDIG- HEDE</p>	<p align="center">BEWUSTHEID EN AKKOMMODASIE VAN EIE EN ANDER SE FISIEKE EN SEREBRALE GESTREMDHEDE ASOOK ANDER BEHOEFTE</p>
<p align="center">HERSIENING EN VASLEGGING 10 minute</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Probleemoplossings-vaardighede • Verhoudings-vaardighede 	<p>1. Opvoeder verwelkom leerders en verduidelik dat hulle eers twee aktiwiteite (Akt 18.1 en 18.2) as hersieningswerk oor boelie-gedrag gaan doen. Sy versoek die leerders om Werkboek 5 oop te maak op bl. 6 by Akt 18.1. Leerders moet Akt 18.1 in hulle eie tyd en in hulle eie woorde voltooi. Hulle mag in Werkboek 4 op bl. 19 by Akt 16.3 vir leidrade kyk.</p> <p>2. Daarna versoek opvoeder die leerders om Werkboek 5 oop te maak op bl. 7 by Akt 18.2. Leerders moet Akt 18.2 in hulle eie tyd en in hulle eie woorde voltooi. Hulle mag in Werkboek 4 op bl. 16 by Akt 15.5 vir leidrade kyk.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Sosiale bewussyn • Selfbestuur • Verantwoordelike besluitneming 	<ul style="list-style-type: none"> • Opvoeder gee ekstra tyd om die take te voltooi volgens leerderbehoefte en leerdervermoëns. • Opvoeder ondersteun leerders met handfunksie soos nodig.
<p align="center">Fase 1: ONTDEKKING 10 minute</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Probleemoplossings-vaardighede • Werklikheidsbesef 	<p>1. Opvoeder verduidelik dat lesse 18–20 (die laaste drie lesse van hierdie program) se tema “<i>Looking ahead/ Kyk vorentoe!</i>” is.</p> <p><u>Opvoeder versoek leerders</u> om in pare te werk en die volgende vraag te bespreek:</p> <p>“Watter uitdagings, hindernisse en slaggate dink iv kan ’n adolessent dalk ervaar op sy/haar weg na volwassenheid?”</p> <p>2. <u>Opvoeder versoek leerders</u> om Werkboek 5 op bl. 8 by Akt 18.3 oop te maak. <u>Opvoeder sê</u>: “Bo-aan dié bladsy is prente en woorde wat jy reeds in Werkboek 1 gesien het. Dit het ons geleer om positief te dink (positiewe denke) en om positief te praat (positiewe selfspraak). Dit is veral handig wanneer ons in adolessensie voor uitdagings, hindernisse en slaggate te staan kom, want woorde soos ek wil/kan/gaan ... maak planne ... hou aan/byt vas ... is nodig as ons ons doelwitte wil bereik.”</p> <p><u>Opvoeder lees al die aanhalings</u> op bl. 8 (Werkboek 5, Akt 18.3) hardop en maak seker dat die leerders dit verstaan. <u>Opvoeder versoek leerders</u> om Vraag 1 op bl. 8 in hulle eie woorde en in hulle eie tyd te voltooi.</p> <p><u>Vraag 1</u>: “Watter uitdagings, hindernisse en slaggate kan ’n adolessent ervaar op sy/haar weg na volwassenheid?”</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Selfbestuur • Gesondheid en voorkoming 	<ul style="list-style-type: none"> • Opvoeder ondersteun leerders deur leidende vrae te vra en voorbeelde te noem.
<ul style="list-style-type: none"> • Probleemoplossings-vaardighede • Werklikheidsbesef 	<ul style="list-style-type: none"> • Selfbestuur • Probleem-identifisering 	<ul style="list-style-type: none"> • Opvoeder ondersteun leerders deur verduidelikende voorbeelde en vrae. • Opvoeder ondersteun leerders met handfunksie soos nodig. 		

<p style="text-align: center;">Fase 2: VERBINDING 10 minute</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Werklikheidsbesef • Impulsbeheer • Selfbestuur 	<p>1. <u>Groepsbespreking</u>: Opvoeder gee aan elke leerder geleentheid om hardop te lees wat hy/sy as die uitdagings, hindernisse en slaggate van adolessensie beskou en by vraag 1 (op bl. 8) (reeds) neergeskryf het. Opvoeder lei en rig die besprekings wat volg. Opvoeder maak seker dat die volgende ook bespreek word en dat leerders dit by Akt 18.3 op bl. 8 in Werkboek 5 byvoeg (inskryf), én dat alle leerders weet wat elke maandelike uitdaging, hindernis en slaggate beteken:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Groepsdruk wat tot onverantwoordelike besluite en ongesonde keuses mag lei/ Peer pressure that may lead to irresponsible decisions and unhealthy choices; ➤ Onder-ouderdom gebruik van alkohol/ Underage use of alcohol; ➤ Rook van tabakprodukte (insluitend dagga)/ Smoking tobacco products (inclusive of marijuana); ➤ Gebruik van onwettige dwelms/ Use of illegal drugs; ➤ Onbehoorlike gebruik van wettige middels soos voorskryfmedikasie en oor-die-toonbank-middels/ Inappropriate use of legally obtained substances such as prescriptions drugs, and over-the-counter drugs; ➤ Tienswangerskappe en blootstelling aan seksueel oordraagbare siektes/ Teenage pregnancies and exposure to sexually transmitted diseases; ➤ Boelie- en ander gevaarlike gedrag/ Bullying and other dangerous behaviours. 	<ul style="list-style-type: none"> • Gesondheid en voorkoming • Verantwoordelike besluitneming 	<ul style="list-style-type: none"> • Opvoeder lei en rig die bespreking oor maandelike uitdagings, hindernisse en slaggate tydens adolessensie. • Opvoeder gee ekstra tyd, sodat alle leerders tyd het om hulle antwoorde hardop voor te lees. • Opvoeder ondersteun leerders met handfunksie soos nodig.
<p style="text-align: center;">Fase 3: INOEFENING 10 minute</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Situasië-analise 	<p>1. Opvoeder skets 'n denkbeeldige situasie om die maandelike impak van uitdagings, hindernisse en slaggate op kort- en langtermyn doelwitte aan die leerders te verduidelik. Leerders kan in Werkboek 5 op bl. 9, Akt 18.4 volg.</p> <p><u>Die situasie:</u> <i>Neil is 'n leerder in ons skool. Sy korttermyn doelwitte is om goeie waardes soos respek, omgee, verantwoordelikheid, moed, eerlikheid, pligsgetrouheid, ens. uit te leef; aan rolstoelbasketbal deel te neem; goeie vriendskapsbande met sy vriende te bou; goeie verhoudinge met volwassenes te hê; en om sy skoolloopbaan by ons skool te voltooi. Sy langtermyn doelwitte is om as Barista opgelei te word, sodat hy as volwassene sy eie inkomste kan genereer en sy toekomstige gesin kan onderhou.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Beplanning en bereiking van lewensdoelwitte 	<ul style="list-style-type: none"> • Opvoeder vereenvoudig die aktiwiteit deur eers 'n situasie te skets sodat leerders makliker die verband tussen <u>uitdagings, hindernisse, slaggate</u> en <u>lewensdoelwitte</u> verstaan.
<p style="text-align: center;">Fase 4: TOEPASSING 5 minute</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Probleemidentifisering • Nadenke • Identifisering van eie doelwitte 	<p>2. Leerders volg steeds in Werkboek 5 op bl. 9, Akt 18.4 terwyl opvoeder maandelike uitdagings, hindernisse en slaggate vir Neil uitlig met die maandelike impak daarvan op sy kort- en langtermyn doelwitte (voorbeeld 1 onder). Alle leerders word daarna aangemoedig word om saam te dink en insette te lewer. Daarna voltooi leerders vrae 1 en 2 op bl. 9 (Akt 18.4).</p> <p><u>Voorbeeld 1:</u> Omdat Neil (<u>onder-ouderdom alkohol gebruik het</u>) het sy (<u>konsentrasievermoë afgeneem</u>) en kon hy nie (<u>bedags in die klas konsentreer nie</u>); sy (<u>punte het verswak</u>); hy kon nie (<u>voldoende vorder nie</u>). Dit het daartoe gelei dat sy verhouding met sy ouers en opvoeder verswak het (<u>hy vertel leuens aan hulle om sy onder-ouderdom gebruik van alkohol weg te steek</u>). Hy kon dus nie (<u>sy korttermyn doelwitte bereik nie</u>). Sy verhouding met sy vriende het verswak, (<u>want sy vriende het nie onder-ouderdom alkohol gebruik nie</u>). Uiteindelik het Neil (<u>nie sy skoolloopbaan voltooi nie en daarom kon hy ook nie sy langtermyn doelwitte bereik en 'n Barista word nie</u>). Opvoeder versoek leerders om in pare te werk en hulle kort- en langtermyn doelwitte met mekaar te deel. Opvoeder ondersteun leerders met die identifisering van realistiese doelwitte.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Beplanning en bereiking van lewensdoelwitte • Beplanning en gespreksvoering oor lewensdoelwitte 	<ul style="list-style-type: none"> • Opvoeder skets verskillende maandelike scenario's sodat leerders makliker die verband tussen uitdagings, hindernisse, slaggate en lewensdoelwitte verstaan. • Opvoeder ondersteun leerders met handfunksie soos nodig.

LESAANBIEDING 19 (45 minute) – sien WERKBOEK 5 vir leerderaktiwiteite

<p align="center">FASES EN TYDSBESTUUR</p>	<p align="center">DOELWITSTELLING KOMPONENTE EN SUBKOMPONENTE VAN EI</p> <p align="center">SOSIALE EN EMOSIONELE LEER (SEL)</p> <p align="center">SEL- KERNBEVOEGDHEDE DOELWITTE, VAARDIGHEDE EN BEGINSELS</p>	<p align="center">INHOUDE, LEERSTOF, AKTIWITEITE EN HULPBRONNE (Lions Quest 2015a:48, 49; Lions Quest 2015d:65-67; Lions Quest: Programs 2015; Bar-On et al. 2006)</p>	<p align="center">DOELWITTE VAN DIE SUID-AFRIKAANSE (KABV) SKOOLKURRIKULUM LEWENSWAARDIG- HEDE</p>	<p align="center">BEWUSTHEID EN AKKOMMODASIE VAN EIE EN ANDER SE FISIEKE EN SEREBRALE GESTREMDHEDE ASOOK ANDER BEHOEFTE</p>
<p align="center">HERSIENING EN REFLEKTERING 25 minute</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Doelwitstelling • Bewusmaking van moontlike uitdagings, hindernisse en slaggate tydens adolessensie 	<p>1. Opvoeder verwelkom leerders en vra wie van hulle kan onthou waaroor verlede week se les gegaan het (die moontlike impak van uitdagings, hindernisse en slaggate op kort- en langtermyn doelwitte).</p> <p>Almal kry geleentheid om insette te lewer.</p> <p>Opvoeder bevestig dat ons verlede week oor doelwitstelling (kort- en langtermyn) gesels het, en dat ons gesien het hoe uitdagings, hindernisse en slaggate Danie verhinder het om sy doelwitte te bereik. Dit is in Werkboek 5, op bl. 9, Akt 18.4.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Beplanning en bereiking van lewensdoelwitte ten spyte van moontlike uitdagings, hindernisse en slaggate 	<ul style="list-style-type: none"> • Opvoeder bou ekstra herhalings in die lesaanbiedings in om moontlike vaslegging te bevorder.
	<ul style="list-style-type: none"> • Identifisering van eie doelwitte • Besluitnemingsvaardighede • Bewusmaking van 'n eie toekomsvisie • Selfbestuur en werklikheidsbesef 	<p>2. Opvoeder versoek leerders om in pare te werk.</p> <p>Hulle moet weer beurte neem en saam met 'n <u>ander</u> maat as verlede week aan mekaar vertel wat hulle <i>eie</i> kort- en langtermyn doelwitte is.</p> <p>3. Opvoeder versoek leerders om Werkboek 5 oop te maak op bl. 10, by Akt 19.1.</p> <p>Leerders moet in hulle eie woorde en tyd hulle eie kort- én langtermyn-doelwitte neerskryf.</p> <p>4. GROEPBESPREKING:</p> <p>Opvoeder gee aan elke leerder geleentheid om hardop te lees/vertel wat sy/haar kort- en langtermyn doelwitte is.</p> <p>Leerders luister na mekaar se doelwitstellings.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Beplanning van lewensdoelwitte (kort- en langtermyn) • Verantwoordelike besluitneming 	<ul style="list-style-type: none"> • Opvoeder bou ekstra herhalings in die lesaanbiedings in om moontlike vaslegging te verseker. • Opvoeder ondersteun leerders met handfunksie soos nodig. • Opvoeder gee ekstra tyd, sodat alle leerders 'n beurt kry om sy/haar doelwitte te deel.
	<ul style="list-style-type: none"> • Bewusmaking van moontlike uitdagings, hindernisse en slaggate 	<p>5. Opvoeder versoek leerders om Werkboek 5 oop te maak op bl. 11 (by Akt 19.2).</p> <p>Hulle moet moontlike UITDAGINGS, HINDERNISSE EN SLAGGATE wat hulle doelwitbereiking negatief mag beïnvloed, identifiseer (hulle mag ook in Werkboek 5, bl. 9, Akt 18.4 kyk vir leidrade).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Lewensvaardighede • Beplanning en bevordering van lewensdoelwitte 	

<p>Fase 2: VERBINDING (Fase 1 is reeds in die vorige les ingebou)</p> <p>10 minute</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identifisering van moontlike uitdagings, hindernisse en slaggate op persoonlike doelwitte • Nadenke • Bewusmaking van die belangrikheid van verantwoordelike besluitneming 	<p>1. Opvoeder versoek leerders om Werkboek 5 oop te maak op bl. 12 (by Akt 19.3). Leerders moet in hulle eie woorde en in hulle eie tyd skryf hoe HULLE dink moontlike uitdagings, hindernisse en slaggate hulle kan verhinder om hulle persoonlike kort- en langtermyn doelwitte te bereik.</p> <p>2. Opvoeder versoek leerders om Werkboek 5 oop te maak op bl. 13 (by Akt 19.4). Leerders moet die volgende vraag in hulle eie tyd en woorde beantwoord:</p> <p>“Dink jy dat die stel van doelwitte (reeds nou tydens adolessensie) jou lewe positief kan beïnvloed en jou kan help om nie in slaggate (bv. onverantwoordelike besluite, ongesonde keuses, ens.) te trap nie?”</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Beplanning en bereiking van lewensdoelwitte ten spyte van moontlike uitdagings, hindernisse en slaggate 	<ul style="list-style-type: none"> • Opvoeder gee genoeg tyd en ondersteun leerders met leidende vrae/voorbeelde en handfunksie soos nodig.
<p>Fase 3: INOEFENING</p> <p>5 minute</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Nadenke • Bewusmaking van die belangrikheid van verantwoordelike besluitneming 	<p>1. GROEPBESPREKING:</p> <p>Opvoeder herinner leerders weer aan moontlike uitdagings, hindernisse en slaggate. Dan vra sy:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Dink jy dat, as jy sou swig (ingee) voor uitdagings, hindernisse en slaggate dit jou verhouding met jou ouers en familie sal beïnvloed? ➤ En hoekom dink jy so? (Verduidelik dit asb. so volledig as moontlik). <p>Al die leerders kry geleentheid om die vrae mondeling te antwoord.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Gesonde keuses en verantwoordelike besluitneming as deel van Lewensvaardighede 	
<p>Fase 4: TOEPASSING</p> <p>5 minute</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Toepassingsvaardighede 	<p>1. WERKBOEKTAAK:</p> <p>Opvoeder versoek leerders om Werkboek 5 op bl. 14 by Akt 19.5 oop te maak en die twee vrae in hulle eie woorde en tyd volgens hulle eie opinie te beantwoord.</p>		<ul style="list-style-type: none"> • Opvoeder ondersteun leerders met handfunksie soos nodig en gee genoeg tyd, sodat alle leerders die taak kan voltooi.

LESAANBIEDING 20 (45 minute) – sien WERKBOEK 5 vir leerderaktiwiteite

<p align="center">FASES EN TYDSBESTUUR</p>	<p align="center">DOELWITSTELLING KOMPONENTE EN SUBKOMPONENTE VAN EI SOSIALE EN EMOSIONELE LEER (SEL) SEL- KERNBEVOEGDHEDE DOELWITTE, VAARDIGHEDE EN BEGINSELS</p>	<p align="center">INHOUDE, LEERSTOF, AKTIWITEITE EN HULPBRONNE (Lions Quest 2015a:49-50; Lions Quest 2015d:67-70; Lions Quest: Programs 2015; Bar-On et al. 2006)</p>	<p align="center">DOELWITTE VAN DIE SUID-AFRIKAANSE (KABV) SKOOLKURRIKULUM LEWENSWAARDIGHEDE</p>	<p align="center">BEWUSTHEID EN AKKOMMODASIE VAN EIE EN ANDER SE FISIEKE EN SEREBRALE GESTREMDHEDE ASOOK ANDER BEHOEFTE</p>
<p align="center">HERSIENING EN INOEFENING VIR VASLEGGING 15 minute</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Situasië-analise • Besluitnemings-vaardighede 	<p>1. Opvoeder verwelkom leerders en verduidelik dat vandag se les oor goeie, gesonde en verantwoordelike keuses/besluite gaan, maar daar is eers hersieningswerk oor uitdagings, hindernisse en slaggate om te doen!</p> <p>2. Die denkbeeldige situasie: Een van jou vriende vra jou raad. Sy naam is Claus. Hy is 16 jaar oud. Hy oorweeg dit om saam met sy ouer broer dagga te rook. Watter raad sal jy hom gee?</p> <p>GROEPBESPREKING: Opvoeder gee sterk leiding deur leerders te verwys na onderstaande bladsye en die vaardighede wat hulle reeds in die program aangeleer het. Dit is:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ <u>Werkboek 5, bl. 9, Akt 18.4:</u> Maak Claus bewus van die gevare van uitdagings, hindernisse en slaggate (veral tydens adolessensie). ➤ <u>Werkboek 5, bl. 12, Akt 19.3:</u> Verduidelik vir Claus dat die rook van dagga 'n slaggaat is en die moontlike negatiewe impak daarvan op sy kort- en langtermyn doelwitte. ➤ <u>Werkboek 5, bl. 9, Akt 18.4:</u> Vra vir Claus of hy al vir homself kort- en langtermyn doelwitte gestel het. As hy dit nog nie gedoen het nie, verduidelik vir hom hoe Neil dit gedoen het. ➤ <u>Help vir Claus deur ook te verduidelik hoe JY:</u> <ul style="list-style-type: none"> ✓ <u>Werkboek 5, bl. 10, Akt 19.1:</u> Vir jouself kort- en langtermyn doelwitte gestel het; ✓ <u>Werkboek 5, bl. 11 en 12, Akt 19.2 en 19.3:</u> Toe gedink het oor uitdagings, hindernisse en slaggate wat daartoe kan lei dat jy nie jou doelwit bereik nie; ✓ <u>Werkboek 5, bl. 13, Akt 19.4:</u> Daarna besef het dat doelwitstelling jou lewe positief kan beïnvloed en jou kan help om gesonde keuses uit te oefen en goeie, verantwoordelike besluite te neem; ✓ <u>Werkboek 5, bl. 12, Akt 19.3:</u> Geleer het dat die rook van dagga 'n moontlike slaggaat is wat mag verhinder dat Claus sy kort- en langtermyn doelwitte bereik. En dit kan sy toekoms en gesondheid benadeel as hy 'n verkeerde keuse uitoefen. Moenie dagga rook nie! 	<ul style="list-style-type: none"> • Lewensvaardighede • Beplanning en bereiking van lewensdoelwitte 	<ul style="list-style-type: none"> • Opvoeder bou ekstra herhalings in die lesaanbiedings in om moontlike vaslegging te bevorder. • Opvoeder gebruik inligting in die werkboeke saam met leidende vrae en voorbeelde om leerders te ondersteun.

<p style="text-align: center;">Fase 4: TOEPASSING Fases 1 – 3 is reeds ingebou 10 minute</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identifisering van moontlike uitdagings, hindernisse en slaggate op persoonlike doelwitte • Nadenke • Bewusmaking van die belangrikheid van verantwoordelike besluitneming 	<p>1. WERKBOEKTAAK: Opvoeder versoek leerders om Werkboek 5 op bl. 15 by Akt 20.1 oop te maak.</p> <p>Die denkbeeldige situasie: Een van jou vriende vra jou raad. Sy naam is Claus. Hy is 16 jaar oud. Hy oorweeg dit om saam met sy ouer broer dagga te rook. Watter raad sal jy hom gee?</p> <p>Opvoeder versoek leerders om die vrae in Werkboek 5, op bl. 15 by Akt 20.1 in hulle eie woorde en in hulle eie tyd te beantwoord.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Wat gaan jy vir Claus leer oor uitdagings, hindernisse en slaggate (veral tydens adolessensie)? (leidrade is in <u>Werkboek 5, bl. 9, Akt 18.4</u>); ➤ Verduidelik vir Claus dat die rook van dagga 'n slaggat is en die moontlike negatiewe impak daarvan op sy kort- en langtermyn doelwitte (leidrade is in <u>Werkboek 5, bl. 12, Akt 19.3</u>); ➤ Vra vir Claus of hy al vir homself kort- en langtermyn doelwitte gestel het. As hy dit nog nie gedoen het nie, verduidelik vir hom hoe Neil dit gedoen het (leidrade is in <u>Werkboek 5, bl. 9, Akt 18.4</u>). 	<ul style="list-style-type: none"> • Beplanning en bereiking van lewensdoelwitte ten spyte van moontlike uitdagings, hindernisse en slaggate 	<ul style="list-style-type: none"> • Opvoeder ondersteun leerders met handfunksie soos nodig en gee genoeg tyd, sodat alle leerders die taak kan voltooi.
		<p>2. WERKBOEKTAAK: Opvoeder versoek leerders om Werkboek 5 op bl. 16 by Akt 20.2 oop te maak en die vrae in hulle eie woorde en in hulle eie tyd te beantwoord.</p> <p>Help vir Claus deur ook te verduidelik hoe JY:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ <u>Werkboek 5, bl. 10, Akt 19.1</u>: Vir jouself kort- en langtermyn doelwitte gestel het; ✓ <u>Werkboek 5, bl. 11 en 12, Akt 19.2 en 19.3</u>: Toe gedink het oor uitdagings, hindernisse en slaggate wat daartoe kan lei dat jy nie jou doelwit bereik nie; ✓ <u>Werkboek 5, bl. 13, Akt 19.4</u>: Daarna beseft het dat doelwitstelling jou lewe positief kan beïnvloed en jou kan help om gesonde keuses uit te oefen en goeie, verantwoordelike besluite te neem; ✓ <u>Werkboek 5, bl. 12, Akt 19.3</u>: Geleer het dat die rook van dagga 'n moontlike slaggat is wat mag verhinder dat Claus sy kort- en langtermyn doelwitte bereik. En dit kan sy toekoms en gesondheid benadeel as hy 'n verkeerde keuse uitoefen. Moenie dagga rook nie! 	<ul style="list-style-type: none"> • 	

<p style="text-align: center;">Fase 1: (NUWE) ONTDEKKING 5 minute</p>	<ul style="list-style-type: none"> Nadenke Bewusmaking van die belangrikheid van verantwoordelike besluitneming 	<p>1. Opvoeder verduidelik dat ons nou gaan leer HOE om goeie, gesonde en verantwoordelike keuses/besluite te neem. Daar is 6 stappe wat ons elke keer MOET volg. Leerders luister.</p> <p>Stap 1: Skryf of sê die besluit wat jy moet neem in vraagvorm/ Identify the decision to be made in question form.</p> <p>Stap 2: Dink aan moontlike opsies en elimineer die negatiewes (as jy nie seker is nie, vra jouself of dit tot moeilikheid kan lei? / Think about all the possible options and eliminate the negative ones (if you're not sure, ask yourself if this can lead to trouble).</p> <p>Stap 3: Voorspel vir jouself die moontlike gevolge van elke opsie wat jy oorweeg – dink aan die moontlike positiewe of negatiewe gevolge/ Predict the consequences of each option – what are the possible positive and negative consequences of each option?</p> <p>Stap 4: Op grond van die feite wat jy nou tot jou beskikking het, kies jy wat om te doen (watter opsie die beste vir jou werk). Choose what to do, based on the first three steps. Decide on which option might work best for you.</p> <p>Stap 5: Doen wat jy besluit het/ Do what you have decided.</p> <p>Stap 6: Reflekteer oor jou keuses/besluite. Wat het gebeur? Hoe sal jy volgende keer 'n goeie, gesonde en verantwoordelike keuse/besluit neem? Then rethink your decision by reflecting on what happened and considering how you might decide differently next time.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Gesonde keuses en verantwoordelike besluitneming as deel van Lewensvaardighede 	<ul style="list-style-type: none"> Opvoeder gebruik voorbeelde om leerders te ondersteun.
<p style="text-align: center;">Fase 2: VERBINDING Fase 3: INOEFENING 10 minute</p>	<ul style="list-style-type: none"> Nadenke Bewusmaking van die belangrikheid van verantwoordelike besluitneming 	<p>1. Opvoeder versoek leerders om Werkboek 5 op bl 17 by Akt 20.3 oop te maak. Sy skets 'n denkbeeldige situasie en vra die leerders om stappe 1–6 te gebruik om 'n goeie, gesonde en verantwoordelike keuse/besluit te neem. Opvoeder lei en rig die leerders deur elke stap saam met hulle MONDELING te doen.</p> <p>Die denkbeeldige situasie: <i>Ek is by 'n skoolkamp. Ek en 'n paar vriende ontdek 'n pragtige waterpoel tussen die berge. 'n Paar van die seuns sê hulle gaan induik. Ek wil baie graag een van die gewilde en "cool" seuns wees en induik, maar is bekommerd omdat ons nie weet hoe diep die water is nie. Ek wonder wat ek vir my vriende kan sê ...</i></p> <p>Stap 1: My besluit in vraagvorm: <i>Moet ek in die waterpoel induik?</i></p> <p>Stap 2: Opsies: <i>Ek kan induik, of sê ek wil nie induik nie.</i></p> <p>Stap 3: Moontlike gevolge: <i>As ek induik en die waterpoel is te vlak, kan ek my nek breek. Dalk permanent verlam raak. As ek nie induik nie, sal my vriende dalk dink ek is nie koel nie, maar dit sal na 'n tyd verbygaan en ek sal steeds gesond wees.</i></p> <p>Stap 4: Kies nou wat om te doen (watter opsie die beste vir jou werk). <i>Ek gaan nie induik nie!</i></p> <p>Stap 5: Doen wat jy besluit het/ Do what you have decided.</p> <p>Stap 6: Reflekteer (dink na) oor jou keuses/besluite. Wat het gebeur? Hoe sal jy volgende keer 'n goeie, gesonde en verantwoordelike keuse/besluit neem? <i>Ek weet ek het reg gekies, want een van my vriende wat ingedui het, het baie seer gekry. Ek sal volgende keer weer 'n goeie, gesonde en verantwoordelike keuse/besluit neem.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> Gesonde keuses en verantwoordelike besluitneming 	

**Fase 4: TOEPASSING
(5 minute)**

	<ul style="list-style-type: none"> • Besluitnemings-vaardighede 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Opvoeder versoek leerders om in Werkboek 5 op bl 16 by Akt 20.3 die 6 stappe nou in hulle eie woorde en volgens hulle eie oordeel te voltooi deur goeie, gesonde en verantwoordelike keuses/besluite te neem. <p><u>Die denkkeeldige situasie:</u> <i>Ek is by 'n skoolkamp. Ek en 'n paar vriende ontdek 'n pragtige waterpoel tussen die berge. 'n Paar van die seuns sê hulle gaan induik. Ek wil baie graag een van die gewilde en "cool" seuns wees en induik, maar is bekommerd omdat ons nie weet hoe diep die water is nie. Ek wonder wat ek vir my vriende kan sê ...</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Opvoeder gee aan elke leerder 'n gelamineerde <u>boekmerk</u>. Op die een kant is die 6 stappe vir goeie besluitneming in Afrikaans en op die ander kant is die 6 stappe vir goeie besluitneming in Engels. <p>Opvoeder versoek die leerders om hierdie boekmerk altyd te gebruik wanneer hulle in die toekoms besluite moet neem. Sy verduidelik vir hulle dat sy vir haarself ook so 'n boekmerk gemaak het wat sy in haar Bybel bêre, omdat sy elke dag in haar Bybel lees en dan sien sy die boekmerk en dit herinner haar hoe om goeie besluite te neem.</p> <p>Opvoeder verduidelik aan die leerders dat die emosionele ondersteuningsprogram se werkboeke almal afgehandel is, maar dat sy vir hulle nog 'n boek gemaak het, waarin hulle, saam met haar, gaan oefen om dit wat hulle geleer het, te gebruik (toe te pas). As hulle hierdie nuwe kennis elke dag gebruik, sal hulle vind dat hulle:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Hulleself, hulle emosies, gedagtes en gedrag beter herken, verstaan en kan hanteer; ✓ Ander se emosies en gedrag beter herken, verstaan en kan hanteer; ✓ Respek vir ander mense kan toon en verstaan omdat hulle beter verstaan dat daar verskille tussen gesinne, gemeenskappe en kulture is; ✓ Beter met hulleself en met ander mense oor die weg kan kom (respekvolle en gesonde verhoudings) en goeie vriendskapsverhoudinge bou en behou, ✓ Nuwe vaardighede het om baie situasies beter te kan hanteer, want hulle het geleer om verskillende faktore te oorweeg (insluitend moontlike gevolge) om veilige en gesonde keuses te maak; ✓ Gesonde keuses maak en goeie, verantwoordelike besluite kan neem, ✓ Portuurgroepdruk beter kan hanteer; ✓ Beter kan luister en beter kan kommunikeer. 	<ul style="list-style-type: none"> • Gesonde keuses en verantwoordelike besluitneming 	<ul style="list-style-type: none"> • Opvoeder ondersteun leerders met handfunksie soos nodig en gee genoeg tyd, sodat alle leerders die taak kan voltooi.
--	--	--	--	--

LESAANBIEDING 21 (45 minute) – sien HERSIENINGS- EN TOEPASSINGSBOEK vir leerderaktiwiteite

HERSIENING EN TOEPASSING VAN VAARDIGHEDE

STRATEGIEË OM SPANNINGSDRUK (STRES) TE HANTEER; GEBRUIK VAN POSITIEWE ASPEKTE, DENKE EN SELFSPRAAK

<p align="center">TYDSBESTUUR</p>	<p align="center">DOELWITSTELLING KOMPONENTE EN SUBKOMPONENTE VAN EI SOSIALE EN EMOSIONELE LEER (SEL) SEL- KERNBEVOEGDHEDE DOELWITTE, VAARDIGHEDE EN BEGINSELS</p>	<p align="center">INHOUDE, LEERSTOF, AKTIWITEITE EN HULPBRONNE</p> <p align="center">(Lions Quest 2015a; Lions Quest 2015d; Lions Quest: Programs 2015; Bar-On et al. 2006; Werkboek 1:17; Werkboek 2:6, 17; Werkboek 3:6)</p>	<p align="center">DOELWITTE VAN DIE SUID-AFRIKAANSE (KABV) SKOOLKURRIKULUM LEWENSWAARDIG- HEDE</p>	<p align="center">BEWUSTHEID EN AKKOMMODASIE VAN EIE EN ANDER SE FISIEKE EN SEREBRALE GESTREMDHEDE ASOOK ANDER BEHOEFTE</p>
<p align="center">INLEIDING 5 minute</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Selfbestuur • Bestuur en beheer van spanningsdruk • Toelating vir spanningsdruk 	<p>1.Opvoeder verwelkom leerders en verduidelik dat sy saam met hulle in die laaste vier lesse (lesse 21–24) van die vaardighede wat hulle in die emosionele ondersteuningsprogram geleer het, gaan hersien en vir hulle ondersteun om dit te gebruik (toe te pas).</p> <p>2.Opvoeder lees Alicia se storie. Die leerders luister, maar volg ook in hulle Hersienings- en Toepassingsboek op bl. 2 (Akt 21.1).</p> <p>Alicia se storie: Alicia is 'n 16-jarige dogter in ons skool. Sy is my beste vriendin al is ek 'n jaar ouer as sy en in 'n ander klas. Alicia kan baie mooi sing en gedigte voordra en daarom word sy gereeld gekies om aan Eisteddfods deel te neem. Sy het al baie pryse by die Eisteddfods gekry. Verlede week moes sy weer optree, maar sy was baie gespanne en onseker. Sy het angstig gevoel en sy was meer senuweeagtig as ooit tevore in haar lewe. Sy het dit vir my vertel. Toe onthou ek van die vyf strategieë om stres beter te hanteer waarvan ons in die klas geleer het. Dit was deel van die emosionele ondersteuningsprogram by die skool. Ek het gewéét dat dit Alicia sal help om die stres beter te hanteer. Ek het die vyf strategieë aan haar verduidelik. Sy was so dankbaar dat ek haar gehelp het om haar stres beter te hanteer!</p> <p>Kan ky die vyf strategieë onthou? (Opvoeder verdeel die leerders in kleiner groepe.)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Selfbestuur en ontwikkeling 	<ul style="list-style-type: none"> • Opvoeder bou ekstra herhalings in om vaslegging te bevorder.
<p align="center">GROEP- WERK 5 minute</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Selfbestuur • Bestuur en beheer van spanningsdruk • Toelating vir spanningsdruk 	<p>1. Opvoeder verduidelik aan die groepe dat hulle die vyf strategieë wat gebruik kan word om spanningsdruk (stres) te hanteer, aan mekaar moet noem en verduidelik.</p> <p>Hulle mag in Werkboek 2 op bl. 17 (Akt 8.2) kyk as hulle nie alles kan onthou nie.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Selfbestuur en ontwikkeling 	<ul style="list-style-type: none"> • Opvoeder gebruik leidende vrae en voorbeelde om leerders te ondersteun.

STRATEGIEË OM SPANNINGSDRUK (STRES) TE HANTEER 15 minute	<ul style="list-style-type: none"> • Selfbestuur • Toepassings-vaardighede: bestuur en beheer van spanningsdruk 	<p>1. Leerders werk in pare. Hulle gebruik rolspel om vir Alicia raad te gee oor die gebruik van STRATEGIE 1. Belangrik: Opvoeder doen die 1e demonstrasie saam met 'n leerder, sodat almal seker is wat hulle moet doen. (Demonstrasie: Haal diep asem. Tel tot by 10. Blaas jou asem uit. Ontspan. Dink aan iets positiefs.)</p> <p>2. Albei leerders kry 'n beurt om Alicia te wees wat:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Die spanning (stres) ervaar; • Die raad ontvang; • Dit toepas (gebruik). <p>Albei kry 'n beurt om die vriendin te wees wat:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vir Alicia die 1e strategie moet verduidelik. <p>3. Leerders moet dan in hulle eie woorde (In die Hersienings- en Toepassingsboek, op bl. 3 (Akt 21.2)):</p> <ul style="list-style-type: none"> • vir Alicia STRATEGIE 1 verduidelik (wat dit is); • vir Alicia verduidelik WAT sy moet doen; • vir Alicia verduidelik HOEKOM dit vir haar kan help om haar stres beter te hanteer. 	<ul style="list-style-type: none"> • Sosiale bewussyn • Selfbestuur en ontwikkeling 	<ul style="list-style-type: none"> • Opvoeder ondersteun leerders met handfunksie soos nodig.
	<ul style="list-style-type: none"> • Probleemoplossings-vaardighede • Aanpassingsvermoë • Bestuur en beheer van spanningsdruk • Algemene gemoedstoestand • Situasië-analise 	<p>4. Leerders werk nou weer in kleiner groepe. Hulle bespreek STRATEGIEË 2 en 3: wat dit is; hoe dit vir Alicia (of iemand anders wat baie stres ervaar) verligting mag bring, en hoe/hoekom dit iemand se stres kan verlig.</p> <p>5. Leerders moet dan op hulle eie en in hulle eie woorde (In die Hersienings- en Toepassingsboek, op bl. 4 (Akt 21.3)):</p> <ul style="list-style-type: none"> • vir Alicia STRATEGIE 2 en 3 verduidelik (wat dit is); • vir Alicia verduidelik WAT sy moet doen; • vir Alicia verduidelik HOEKOM dit vir haar kan help om haar stres beter te hanteer. 	<ul style="list-style-type: none"> • Selfbestuur • Sosiale bewussyn • Verhoudings-vaardighede 	<ul style="list-style-type: none"> • Opvoeder gee genoeg tyd sodat alle leerders aan die bespreking kan deelneem. • Opvoeder gebruik leidende vrae indien die leerders hulp benodig. • Opvoeder ondersteun leerders met handfunksie soos nodig.
POSITIEWE DENKE EN SELFSPRAAK 10 minute	<ul style="list-style-type: none"> • Algemene gemoedstoestand • Buigsamheid • Fasilitering van denke • Aanvoeling vir ander 	<p>1. Leerders werk weer in pare. Hulle gebruik rolspel om vir Alicia raad te gee oor die gebruik van STRATEGIE 4: hoe die soeke na positiewe aspekte in die situasie (deur positiewe denke/positiewe selfspraak) spanningsdruk/stres kan verlig.</p> <p>Albei leerders kry 'n beurt om Alicia te wees wat die spanning (stres) ervaar en die raad ontvang.</p> <p>Albei kry 'n beurt om die vriendin te wees wat:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vir Alicia die 4de strategie moet verduidelik; • Vir Alicia verduidelik WAT sy moet doen/nie doen nie; en • Vir Alicia verduidelik HOEKOM jy dink dit vir haar kan help om haar stres beter te hanteer. 	<ul style="list-style-type: none"> • Besluitnemings-vaardighede • Sosiale bewussyn 	<ul style="list-style-type: none"> • Opvoeder gee genoeg tyd sodat alle leerders aan die bespreking kan deelneem. • Opvoeder gebruik leidende vrae indien die leerders hulp benodig.

<p>POSITIEWE DENKE EN SELFSPRAAK (vervolg)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Toepassingsvaardighede: fasilitering van denke 	<p>2. Leerdere moet dan in hulle eie woorde (In die Hersienings- en Toepassingsboek, op bl. 5 (Akt 21.4)):</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ vir Alicia STRATEGIE 4 verduidelik (wat dit is); ➤ vir Alicia verduidelik WAT sy moet doen/nie doen nie; en ➤ vir Alicia verduidelik HOEKOM jy dink dit vir haar kan help om haar stres beter te hanteer. 	<ul style="list-style-type: none"> • Besluitnemingsvaardighede • Sosiale bewussyn 	<ul style="list-style-type: none"> • Opvoeder ondersteun leerders met handfunksie soos nodig.
<p>STRATEGIEË OM SPANNINGSDRUK (STRES) TE HANTEER 10 minute</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Werklikheidsbesef • Buigsamheid • Aanpassingsvermoë 	<p>1. <u>Leerdere maak die Hersienings- en Toepassingsboek, op bl. 6 (Akt 21.5) oop.</u> Opvoeder verduidelik wat “perspektief” kan beteken deur die drie voorbeelde (A, B, C) te gebruik.</p> <p>A. Besef dat verskillende mense dinge verskillend mag verstaan. B. Besef dat nie alles onder jou beheer is nie. C. Besef dat sommige dinge minder belangrik is as ander.</p> <p>2. Leerdere werk in klein groepe. Hulle gesels oor A se twee voorbeelde (die glas en die syfer) en elkeen gee sy/haar opinie daaroor. Opvoeder lei leerders om te besef dat verskillende mense (dieselfde) ding/dinge verskillend mag verstaan. Dit is normaal en dit gebeur.</p> <p>3. Hulle gesels oor B se twee voorbeelde (die ongeluk en siekte) en elkeen gee sy/haar opinie. Opvoeder lei leerders tot die besef dat alles nie altyd onder ons beheer is nie.</p> <p>4. Opvoeder en leerders gesels oor die woorde by C. Opvoeder lei leerders tot die besef dat sommige dinge minder belangrik is as ander en waarskynlik oor 'n paar jaar nie meer regtig sal saakmaak nie, terwyl ander oor jare heen belangrik kan bly.</p> <p>5. Kort leerderbespreking: elke leerder noem wat hy/sy as meer/minder belangrik beskou en hoekom.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Sosiale bewussyn • Selfbestuur 	<ul style="list-style-type: none"> • Opvoeder bou ekstra herhalings in die les in om vaslegging van konsepte te bevorder. • Opvoeder lei leerders met haar voorbeelde en leidende vrae.

LESAANBIEDING 22 (45 minute) – sien HERSIENINGS- EN TOEPASSINGSBOEK vir leerderaktiwiteite
HERSIENING EN TOEPASSING VAN VAARDIGHEDE
BESTUUR EN BEHEER VAN EMOSIES

<p style="text-align: center;">TYDSBESTUUR</p>	<p style="text-align: center;">DOELWITSTELLING KOMPONENTE EN SUBKOMPONENTE VAN EI</p> <p style="text-align: center;">SOSIALE EN EMOSIONELE LEER (SEL)</p> <p style="text-align: center;">SEL- KERNBEVOEGDHEDE DOELWITTE, VAARDIGHEDE EN BEGINSELS</p>	<p style="text-align: center;">INHOUDE, LEERSTOF, AKTIWITEITE EN HULPBRONNE</p> <p style="text-align: center;">(Lions Quest 2015a; Lions Quest 2015d; Lions Quest: Programs 2015; Bar-On et al. 2006; Werkboek 2:9, 11; Werkboek 3:2, 7-10)</p>	<p style="text-align: center;">DOELWITTE VAN DIE SUID-AFRIKAANSE (KABV) SKOOLKURRIKULUM LEWENVAARDIG- HEDE</p>	<p style="text-align: center;">BEWUSTHEID EN AKKOMMODASIE VAN EIE EN ANDER SE FISIEKE EN SEREBRALE GESTREMDHEDE ASOOK ANDER BEHOEFTE</p>
<p style="text-align: center;">INLEIDING 5 minute</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Selfbestuur • Bestuur en beheer van eie emosies 	<p>1. Opvoeder verwelkom leerders en verduidelik dat hulle vandag weer oor emosies en die bestuur van eie emosies gaan gesels. <u>Opvoeder vra wie kan onthou wat emosies is.</u></p> <p>As die leerders vergeet het, kan hulle in die Hersienings- en Toepassingsboek op bl. 7 (Akt 22.1) onderaan die bladsy kyk (dis ook in Werkboek 3, bl. 2, Akt 9.1).</p> <p>2. Opvoeder vra leerders om in die Hersienings- en Toepassingsboek op bl. 7 (Akt 22.1) in hulle eie woorde en eie tyd te skryf wat emosies is.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Emosionele selfbewussyn 	<ul style="list-style-type: none"> • Opvoeder bou ekstra herhalings in om vaslegging te bevorder. • Opvoeder ondersteun leerders met handfunksie soos nodig.
<p style="text-align: center;">KENNIS EN BESTUUR VAN EIE EMOSIES 15 minute</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Intrapersoonlike aspekte van intelligensie 	<p>1. Opvoeder verduidelik dat die leerders in kleiner groepe gaan werk. Hulle moet die volgende bespreek:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Wat is positiewe, goed-voel emosies? ➤ Wat is negatiewe, moeilike emosies? <p>As hulle nie kan onthou nie, mag hulle in hulle Hersienings- en Toepassingsboek op bl. 7 en 8 (Akt 22.1; 22.2) na die prente kyk vir leitrade.</p> <p>2. Opvoeder versoek leerders om hulle Hersienings- en Toepassingsboek op bl. 8 by Akt 22.2 oop te maak en in hulle eie woorde positiewe en negatiewe emosies te verduidelik.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Wat is positiewe, goed-voel emosies? ➤ Wat is negatiewe, moeilike emosies? (As leerders meer leitrade benodig, mag hulle ook in Werkboek 2, op bl. 9 en 11 kyk.) 	<ul style="list-style-type: none"> • Emosionele selfbewussyn • Selfbestuur en ontwikkeling 	

KENNIS EN BESTUUR VAN EIE EMOSIES (Vervolg)	<ul style="list-style-type: none"> Intrapersoonlike aspekte van intelligensie 	<p>3. Opvoeder verdeel die leerders in pare. Hulle moet aan mekaar verduidelik hoe 'n mens negatiewe (moeilike) emosies na positiewe (goed-voel) emosies kan verander!</p> <p>Hulle mag in Werkboek 3 op bl. 7-10 vir leidrade kyk as hulle nie kan onthou nie.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Emosionele selfbewussyn Selfbestuur en ontwikkeling 	<ul style="list-style-type: none"> Opvoeder gebruik herhalings, leidende vrae en voorbeelde om leerders te ondersteun.
KENNIS EN BESTUUR VAN EIE EMOSIES EN DIE TOEPASSING DAARVAN IN 'N DENKBEELDIGE SITUASIE 25 minute	<ul style="list-style-type: none"> Intrapersoonlike aspekte van intelligensie Situasie-analise Toepassingsvaardighede 	<p>1. Opvoeder verduidelik aan die leerders dat hulle nou hulle kennis gaan gebruik om hulle eie negatiewe (moeilike) emosies na positiewe (goed-voel) emosies te verander.</p> <p>Sy lees die (denkbeeldige) situasie hardop aan hulle voor (leerders mag in hulle Hersienings- en Toepassingsboek op bl. 9 (Akt 22.3) volg).</p> <p>Die situasie:</p> <p>Jy oefen baie hard, want jy wil só graag vir die skool se rolstoelbasketbalspan gekies word. Jy doen jou bes vir weke lank. Jy mis nie een oefening nie. Jy weet jy is lekker fiks en sterk. En sowaar! Jy word vir die span gekies! Jy is dankbaar, trots, opgewonde en ingenome met jouself. Alles was die harde werk werd. Jy bel jou oma en oupa en hulle belowe om te kom kuier, sodat hulle jou ook kan sien speel.</p> <p>Maar dan tref 'n terugslag jou ... jy kry 'n maagvirus enkele dae voordat julle span hulle eerste kompetisie speel.</p> <p>Jy voel teleurgesteld en platgeslaan. Jou oma en oupa het verniet kom kuier. Dit voel vir jou of jy jou kop wil toetrek en nooit weer beter gaan voel nie. Jy het geen energie nie en die dokter verbied jou om aan die kompetisie deel te neem. Hy verduidelik aan jou dat enige inspanning terwyl jy siek is, baie nadeling vir jou gesondheid kan wees. Jou hartspier kan blykbaar permanent beskadig word. Maar ai! Jy voel soos 'n regte verloorder, 'n mislukking, en asof jy almal in die steek gelaat het. Jy wil net huil...</p> <p>Gelukkig onthou jy toe dat julle in die klas geleer het hoe om negatiewe emosies in nuwe (positiewe) emosies te verander deur positiewe gedagtes, positiewe selfspraak en positiewe aksies te gebruik. Julle juffrou het dit vir julle geleer as deel van die emosionele ondersteuningsprogram by die skool.</p> <p>(Kyk onderaan bl. 9 in jou Hersienings- en Toepassingsboek by Akt 22.3 hoe die prente en pyle dit verduidelik.)</p>	<ul style="list-style-type: none"> Sosiale bewussyn Selfbestuur en ontwikkeling 	<ul style="list-style-type: none"> Opvoeder bou ekstra herhalings in om moontlike vaslegging te verseker.
		<p>2. Opvoeder versoek leerders om in hulle eie tyd en in hulle eie woorde die volgende (onderstaande) vrae in Hersienings- en Toepassingsboek op bl. 10 en 11, Akt 22.4 en 22.5 te beantwoord:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ “Watter NEGATIEWE EMOSIES dink jy kan jy nou ervaar omdat jy nie aan die kompetisie mag deelneem nie?” ➤ “Wat, dink jy, is die mees POSITIEWE GEDAGTE(S) wat jy oor hierdie situasie kan hê?” ➤ “Watter POSITIEWE AKSIE kan jy neem?” ➤ “Hoe dink jy voel jy <i>daarna</i> oor die situasie?” 		<ul style="list-style-type: none"> Opvoeder ondersteun leerders met handfunksie en leidende vrae soos nodig.

LESAANBIEDING 23 (45 minute) – sien HERSIENINGS- EN TOEPASSINGSBOEK vir leerderaktiwiteite

**HERSIENING EN TOEPASSING VAN VAARDIGHEDE
GOEIE LUISTERVAARDIGHEDE EN KONFLIKHANteringSTRATEGIEË**

<p align="center">TYDSBESTUUR</p>	<p align="center">DOELWITSTELLING KOMPONENTE EN SUBKOMPONENTE VAN EI SOSIALE EN EMOSIONELE LEER (SEL) SEL- KERNBEVOEGDHEDE DOELWITTE, VAARDIGHEDE EN BEGINSELS</p>	<p align="center">INHOUDE, LEERSTOF, AKTIWITEITE EN HULPBRONNE</p> <p align="center">(Lions Quest 2015a; Lions Quest 2015d; Lions Quest: Programs 2015; Bar-On et al. 2006; Werkboek 3:11, 12; Werkboek 4:9)</p>	<p align="center">DOELWITTE VAN DIE SUID-AFRIKAANSE (KABV) SKOOLKURRIKULUM LEWENVAARDIG- HEDE</p>	<p align="center">BEWUSTHEID EN AKKOMMODASIE VAN EIE EN ANDER SE FISIEKE EN SEREBRALE GESTREMDHEDE ASOOK ANDER BEHOEFTE</p>
<p align="center">INLEIDING 5 minute</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Interpersoonlike ontwikkeling • Beheer oor eie impulse • Die uitstel van onmiddellike behoeftebevrediging • Kommunikasievaardighede 	<p>1. Opvoeder verwelkom leerders en verduidelik dat hulle vandag weer oor goeie luistervaardighede gaan gesels en ook oor konflikhantering-strategieë.</p> <p>2. Opvoeder vra wie kan onthou wat goeie luistervaardighede (“the ART of effective listening”) is.</p> <p>As die leerders vergeet het, kan hulle in Werkboek 3, bl. 11 en 12 (Akt 11.2 en 11.3) kyk.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Sosiale en emosionele ontwikkeling • Ontwikkeling van goeie luistervaardighede 	<ul style="list-style-type: none"> • Opvoeder bou ekstra herhalings in om vaslegging en die toepassing van goeie luistervaardighede optimaal te verseker.
<p align="center">GOEIE LUISTER- VAARDIGHEDE 20 minute</p>		<p>1. Opvoeder verdeel leerders in pare. Elkeen kry 'n beurt om die luisteraar en die spreker te wees.</p> <p><u>Die luisteraar moet spesifiek vir hom-/haarself die volgende vrae vra:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Gee ek aandag aan die spreker (of dink ek aan ander dinge/ kyk ek weg/ speel ek met my selfoon, ens.)? ➤ Hoor en verstaan ek wat hy/sy vir my sê? (Herken ek die spreker se standpunt?) ➤ Neem ek tyd om vrae te vra om seker te maak ek verstaan reg? Het ek daarna kommentaar gelewer? 		<ul style="list-style-type: none"> • Opvoeder bou ekstra herhalings in om vaslegging en die toepassing van goeie luistervaardighede optimaal te verseker.

LUISTERVAARDIGHEDE (vervolg)	<ul style="list-style-type: none"> • Interpersoonlike ontwikkeling • Beheer oor eie impulse • Kommunikasie-vaardighede 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ <u>Leerder 1</u> lees die storie in Hersienings- en Toepassingsboek op bl. 12 (Akt 23.1) terwyl <u>leerder 2</u> luister. Leerder 1 se storie: Ek het gister winkel toe gegaan om vir my 'n nuwe TV-speletjie te koop. My ouers het my geleer dat ek elke maand 'n gedeelte van my sakgeld moet spaar, sodat ek items soos hierdie kan bekostig as ek dit graag wil hê. Daarvoor moet ek natuurlik my eie spaargeld gebruik, en daarom gee ek nie graag geld onnodig uit nie. Maar toe ek in die winkel kom, is daar geen lekker nuwe TV-speletjies nie. Ek besluit toe om vir my 'n wafel-en-roomys te gaan koop. Dit was lekker, maar op pad terug huis toe stap ek by 'n ander winkel in (wat ook TV-speletjies verkoop). En sowaar! Hulle het die nuwe TV-speletjie wat ek al so lank wou hê. Maar toe ek moet betaal is my geld net-net te min en ek moet met leë hande huis toe gaan. Ek was so vies vir myself! 	<ul style="list-style-type: none"> • Sosiale en emosionele ontwikkeling • Ontwikkeling van goeie luistervaardighede 	<ul style="list-style-type: none"> • Opvoeder bou ekstra herhalings in om vaslegging en die toepassing van goeie luistervaardighede optimaal te verseker. • Opvoeder gebruik herhalings, leidende vrae en voorbeelde om leerders te ondersteun.
		<ul style="list-style-type: none"> ❖ <u>Leerder 2</u> lees sy/haar storie in Hersienings- en Toepassingsboek op bl. 12 (Akt 23.1) terwyl <u>leerder 1</u> luister. Leerder 2 se storie: Gisteraand kon ek nie lekker slaap nie. Ek het wakker gelê en gewonder hoe ek vandag oor die weg gaan kom, want ek het vergeet om vir my fisioterapeut te vra om my elektriese rolstoel se battery oornag te laai. En as dit nie gelaai word nie, kan ek nie met my elektriese rolstoel ry nie. My fisioterapeut herinner my gereeld dat hierdie taak <i>my</i> verantwoordelikheid is. 		
		<p>2. Nou moet elke leerder self besluit of hy/sy 'n goeie luisteraar was (of nie). Hy/sy moet die volgende vrae aan hom-/haarself vra:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Het ek aandag aan die spreker gegee (of het ek aan ander dinge gedink/ weggekyk/ met my selfoon gespeel, ens.)? ➤ Het ek gehoor en verstaan wat hy/sy vir my gesê het? (Het ek die spreker se standpunt herken?) ➤ Het ek my tyd geneem en vrae gevra om seker te maak ek verstaan reg? Het ek daarna kommentaar gelewer? 		
		<p>3. Leerders moet daarna in Hersienings- en Toepassingsboek op bl. 13 (Akt 23.2) in hulle eie woorde en eie tyd voltooi.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Het ek aandag aan die spreker gegee (of het ek aan ander dinge gedink/ weggekyk/ met my selfoon gespeel, ens.)? ➤ Hoor en verstaan ek wat hy/sy vir my sê? (Herken ek die spreker se standpunt?) ➤ Het ek my tyd geneem en vrae gevra om seker te maak ek verstaan reg? Het ek daarna kommentaar gelewer? 		<ul style="list-style-type: none"> • Opvoeder ondersteun leerders met handfunksie soos nodig.

KONFLIKHANteringSTRATEGIEË

20 minute

<ul style="list-style-type: none"> • Interpersoonlike aspekte van intelligensie • Konflikhantering-strategieë 	<p>1. Opvoeder vra wie kan onthou wat:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ konflikhanteringstrategieë is, en ➤ wie kan onthou wat die afkorting (akroniem) is wat ons help om te onthou <i>hoe</i> om konflik te hanteer. <p>As die leerders nie kan onthou nie, mag hulle in Werkboek 4, bl. 9 (Akt 14.3) kyk vir leidrade.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Sosiale en emosionele ontwikkeling • Selfbestuur 	<ul style="list-style-type: none"> • Opvoeder bou ekstra herhalings in om vaslegging en die toepassing van nuwe vaardighede optimaal te verseker.
	<p>2. Opvoeder skets 'n denkbeeldige konfliktsituasie:</p> <p>Die konfliktsituasie: Jy is op pad skool toe. Jou beste vriendin, Martie, het gesê dat sy vandag vir jou en haar spesiale broodjies maak vir pouse. Gewoonlik koop julle somer broodjies by die skool se Snoepie, maar jy sien uit na hierdie lekker verrassing en wonder wat sy alles op die broodjies gaan sit. Dalk kan jy haar weer more met spesiale broodjies verras ... Tydens pouse wag jy vir haar onder die bome waar julle altyd sit en gesels en julle Snoepie-broodjies eet. Sy is 'n bietjie laat en kom met 'n Snoepie-broodjie (net vir haarself) daar aan. Jy voel deurmekaar en onseker. Het jy haar dan verkeerd verstaan? Jy het nie Snoepie-geld gebring nie en jy is honger! Wat nou? Toe onthou jy van "SOLVED" en dit is hoe jy die situasie hanteer...</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Sosiale en emosionele ontwikkeling • Selfbestuur 	<ul style="list-style-type: none"> • Opvoeder gebruik herhalings, leidende vrae en voorbeelde om leerders te ondersteun.
	<p>3. Opvoeder verdeel die leerders in pare. Die een is jy en die ander is Martie. Julle moet die stappe van "SOLVED" gebruik om die konfliktsituasie te hanteer.</p> <p>S = <u>S</u>ê wat die probleem is. O = <u>O</u>op vir ander se idees. Almal kry 'n spreekbeurt. L = <u>L</u>ys die moontlike voorstelle vir oplossings saam. V = <u>V</u>eto voorstelle wat vir een van julle onaanvaarbaar is. E = <u>E</u>valueer die oorblywende voorstelle vir oplossing van die probleem. D = <u>D</u>oen dit (gebruik die voorstel wat vir almal aanvaarbaar is).</p>		
	<p>4. Opvoeder versoek leerders om hulle Hersienings- en Toepassingsboek op bl. 14 en 15 (by Akt 23.3 oop te maak) en in hulle eie woorde die denkbeeldige konfliktsituasie te hanteer (soos elkeen dit sal doen).</p> <p>S = <u>S</u>ê wat die probleem is. O = <u>O</u>op vir ander se idees. Almal kry 'n spreekbeurt. L = <u>L</u>ys die moontlike voorstelle vir oplossings saam. V = <u>V</u>eto voorstelle wat vir een van julle onaanvaarbaar is. E = <u>E</u>valueer die oorblywende voorstelle vir oplossing van die probleem. D = <u>D</u>oen dit (gebruik die voorstel wat vir almal aanvaarbaar is).</p>		<ul style="list-style-type: none"> • Opvoeder ondersteun leerders met handfunksie en leidende vrae soos nodig.

LESAANBIEDING 24 (45 minute) – sien HERSIENINGS- EN TOEPASSINGSBOEK vir leerderaktiwiteite

**HERSIENING EN TOEPASSING VAN VAARDIGHEDE
DIE IDENTIFISERING EN HANTERING VAN BOELIE-GEDRAG,
DOELWITSTELLING, UITDAGINGS, HINDERNISSE EN SLAGGATE TYDENS ADOLESSENSIE,
GESONDE KEUSES EN VERANTWOORDELIKE BESLUIE**

<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">TYDSBESTUUR</p>	<p>DOELWITSTELLING KOMPONENTE EN SUBKOMPONENTE VAN EI SOSIALE EN EMOSIONELE LEER (SEL) SEL- KERNBEVOEGDHEDE DOELWITTE, VAARDIGHEDE EN BEGINSELS</p>	<p>INHOUDE, LEERSTOF, AKTIWITEITE EN HULPBRONNE</p> <p>(Lions Quest 2015a; Lions Quest 2015d; Lions Quest: Programs 2015; Bar-On et al. 2006; Werkboek 4:15-16, 18-19; Werkboek 5:3-7, 9-17)</p>	<p>DOELWITTE VAN DIE SUID-AFRIKAANSE (KABV) SKOOLKURRIKULUM LEWENSWAARDIG- HEDE</p>	<p>BEWUSTHEID EN AKKOMMODASIE VAN EIE EN ANDER SE FISIEKE EN SEREBRALE GESTREMDHEDE ASOOK ANDER BEHOEFTE</p>
<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">INLEIDING EN DIE IDENTIFISERING VAN BOELIE-GEDRAG 10 minute</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Intra- en interpersoonlike ontwikkeling • Probleemidentifisering 	<p>1. Opvoeder verwelkom leerders en verduidelik dat vandag hulle laaste les saam met haar is, maar dat hulle nog steeds saam take gaan doen. Sy verduidelik aan die leerders dat hierdie take die nátoetse is waarvan sy hulle in die begin van die jaar vertel het.</p> <p>Vandag se les gaan weer oor aspekte wat hulle reeds behandel het. Hulle gaan vandag 'n geleentheid kry om dit in te oefen. Dit is:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Die herkenning en hantering van boelie-gedrag; • Doelwitstelling, uitdagings, hindernisse en slaggate tydens adolessensie; • Die maak van verantwoordelike besluite, gesonde keuses. <p>2. Opvoeder vra wie kan onthou hoe 'n mens kan onderskei tussen <u>boelie-gedrag</u> en ander <u>negatiewe gedrag</u>. Sy herinner leerders dat hulle in Werkboek 4 op bl. 16 (by Akt 15.5) 'n afkorting (akroniem) geleer het – HARM.</p> <p>As die leerders vergeet het, kan hulle gou in Werkboek 4 blaai na bl. 16 en weer daarna kyk. Opvoeder bevestig dat ons kan onderskei tussen boelie-gedrag en ander negatiewe gedrag (intimiderend/dreigend/geniepsig) deur die afkorting (akroniem) HARM te gebruik. "Harm" is die Engelse woord vir seermaak.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Sosiale en emosionele ontwikkeling • Besluitnemingsvaardighede • Sosiale bewussyn 	<ul style="list-style-type: none"> • Opvoeder bou ekstra herhalings in om vaslegging optimaal te bewerkstellig.
		<p>3. Opvoeder versoek leerders om Hersienings- en Toepassingsboek op bl. 16 (Akt 24.1) oop te maak en in hulle werkboeke te volg terwyl sy Bea se storie vir hulle lees.</p> <p>Terwyl hulle luister kan hulle solank wonder of hierdie boelie-gedrag is (of nie).</p>		

DIE IDENTIFISERING VAN BOELIE-GEDRAG
(vervolg)

- Intra- en interpersoonlike ontwikkeling
- Probleemidentifisering

Bea se storie:

Bea is 14 jaar oud. Sy en haar ouer suster is in ons skool, maar hulle is ook in die koshuis, want hulle ouers woon te ver om hulle elke dag skool toe te bring en weer te kom haal. Toe Bea verlede jaar by ons skool toegelaat is, het sy nog nie 'n rolstoel gehad nie. En sy het niemand behalwe haar suster geken nie. Party aande het sy haarself aan die slaap gehuil.

Maar na 'n tydjie by ons skool het sy vriende gemaak en haar fisioterapeut het vir haar 'n rolstoel gekry. Dit het haar hele lewe verander! Sy was nie meer van ander mense vir alles afhanklik nie. Sy kon op haar eie koshuis toe én terug skool toe ry elke dag. En haar arms het sterker-en-sterker geword. Sy was so gelukkig!

Op 'n dag sien die skool se rolstoeldansinstruktrise haar raak en vra vir haar of sy nie graag rolstoeldanse wil doen in die sportperiode nie, want dit is een van die sportsoorte wat die skool aanbied. Bea was verskriklik opgewonde!

Sy het getrou geoefen en kon gou-gou aan baie van die rolstoeldans-kompetisies en -geleenthede deelneem.

Maar toe begin dinge skeefloop, want drie ander dogters (wat ook in die koshuis ingewoon het), was baie jaloers op Bea. Hulle kon sien almal hou van haar. Bea wou ook nie saam met hulle ander koshuiskinders lelike poetse bak of afknou nie.

Toe begin hulle *haar* elke dag afknou.

Die een dag steek hulle haar rolstoel weg (dan mis sy die rolstoeldansklas), *en* dan lag hulle vir haar as sy huil. Die volgende dag spot hulle haar weer oor iets anders. Hulle verneder haar en hulle doen dit oor-en-oor. Bea is moedeloos. Sy voel verlore en baie eensaam.

Gelukkig onthou sy toe dat hulle in die klas geleer het hoe om boelie-gedrag van ander negatiewe gedrag te onderskei en te hanteer. Sy het dit by haar juffrou geleer as deel van die emosionele ondersteuningsprogram by die skool. Sy vra toe eerste vir haarself: is hierdie boelie-gedrag, of nie?

Opvoeder verdeel leerders in kleiner groepe. Hulle moet die akroniem HARM gebruik om te besluit of Bea geboelie word of nie – **slegs mondeling**.

HARM:

H = Harmful: Maak die drie dogters se optrede Bea seer?

A = Actions or words: Is dit hulle aksies of woorde, of albei?

R = Repeated: Word die aksies of woorde herhaal?

M = More than once to hurt or control others: Gebeur dit meer as een keer met die doel om Bea seer te maak of te beheer?

- Sosiale bewussyn
- Sosiale en emosionele ontwikkeling
- Besluitnemingsvaardighede

- Opvoeder bou ekstra herhalings in om vaslegging en die toepassing van goeie luistervaardighede optimaal te verseker.
- Opvoeder gebruik herhalings, leidende vrae en voorbeelde om leerders te ondersteun.

DIE HANTERING VAN BOELIE-GEDRAG
10 minute

- Intra- en interpersoonlike ontwikkeling
- Probleemidentifisering

1. Leerders moet *daarna* in Hersienings- en Toepassingsboek op bl. 17 (Akt 24.2) in hulle eie woorde en eie tyd voltooi.

Hulle gebruik die akroniem HARM om te besluit of Bea geboelie word (of nie).

HARM:

H = Harmful: Maak die drie dogters se optrede Bea seer?

A = Actions or words: Is dit hulle aksies of woorde, of albei?

R = Repeated: Word die aksies of woorde herhaal?

M = More than once to hurt or control others: Gebeur dit meer as een keer met die doel om Bea seer te maak of te beheer?.

2. Leerders moet *daarna self besluit*: word Bea geboelie (of nie)? Leerders moet dan in Hersienings- en Toepassingsboek op bl. 17 (Akt 24.2) die vraag in hulle eie woorde en tyd beantwoord.

3. Opvoeder herinner leerders aan die **drie strategieë waarvolgens boelie-gedrag hanteer kan word.**

Vir leidrade kan leerders in Werkboek 4, op bl. bl. 19 (Akt 16.3) kyk.

Leerders werk in kleiner groepe en moet die volgende vrae bespreek en beantwoord:

- Moet Bea STRATEGIE 1 gebruik? Indien “ja”, hoekom? En wat moet sy doen?
- Moet Bea STRATEGIE 2 gebruik? Indien “ja”, hoekom? Indien “nee”, hoekom nie? Indien “ja”, wat moet sy doen?
- Moet Bea STRATEGIE 3 gebruik? Indien “ja”, hoekom? Indien “nee”, hoekom nie? Indien “ja”, wat moet sy doen?

4. Leerders moet *daarna* in Hersienings- en Toepassingsboek op bl. 18 (Akt 24.3) in hulle eie woorde en eie tyd voltooi.

- Sosiale bewussyn
- Sosiale en emosionele ontwikkeling
- Besluitnemingsvaardighede

- Opvoeder ondersteun leerders met handfunksie soos nodig.
- Opvoeder gebruik herhalings, leidende vrae en voorbeelde om leerders te ondersteun.

DOELWITSTELLING, UITDAGINGS, HINDERNISSE EN SLAGGATE 15 minute		<p>1. Opvoeder: “Ons het in Werkboek 5 geleer dat daar tydens adolessensie moontlike uitdagings, hindernisse en slaggate is wat ’n adolessent kan ervaar op sy/haar weg na volwassenheid wat mag verhinder dat hy/sy sy/haar doelwitte bereik. Wie van julle kan hierdie moontlike uitdagings, hindernisse en slaggate onthou?</p> <p>Mondelinge leerderbespreking: Kom ons kyk eers hoeveel ons self onthou voordat ons in Werkboek 5, bl. 9 (Akt 18.4) vir leidrade kyk!</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Groepsdruk wat tot onverantwoordelike besluite en ongesonde keuses mag lei ➤ Onder-ouderdom gebruik van alkohol ➤ Rook van tabakprodukte (insluitend dagga) ➤ Gebruik van onwettige dwelms ➤ Onbehoorlike gebruik van wettige middels soos voorskryf-medikasie en oor-die-toonbank-middels ➤ Tienswangerskappe en blootstelling aan seksueel oordraagbare siektes ➤ Boelie- en ander gevaarlike gedrag 	<ul style="list-style-type: none"> • Sosiale bewussyn • Sosiale en emosionele ontwikkeling • Besluitnemingsvaardighede 	<ul style="list-style-type: none"> • Opvoeder gebruik leidende vrae en voorbeelde om leerders te ondersteun en te lei tot die moontlike uitdagings, hindernisse en slaggate.
		<p>2. <u>Leerders werk in pare</u>. Opvoeder gee ’n paar minute waartydens leerders hulle kort- en langtermyn doelwitte met mekaar kan deel. Daarna maak leerders hulle Hersienings- en Toepassingsboek op bl. 19 (Akt 24.4) oop en skryf hulle kort- en langtermyn doelwitte neer. Hulle beantwoord ook die vraag (onderaan die bladsy) in hulle eie woorde en tyd.</p> <p>3. <u>Die vraag</u>: “Hoe kan uitdagings, hindernisse en slaggate my verhinder om my kort- en langtermyn doelwitte te bereik?”</p>		<ul style="list-style-type: none"> • Opvoeder ondersteun leerders met handfunksie soos nodig.
		<p>4. Opvoeder lees Matthew se storie op bl. 20 in Hersienings- en Toepassingsboek (Akt 24.5) aan die leerders voor. Die leerders volg in hulle Hersienings- en Toepassingsboeke op bl. 20.</p> <p>5. Opvoeder vra: “<u>Wie van julle het goeie raad vir Matthew?</u> Dink veral oor moontlike uitdagings, hindernisse en slaggate wat ’n adolessent kan ervaar op sy/haar weg na volwassenheid en wat mag verhinder dat hy/sy sy/haar doelwitte bereik. Leerders antwoord slegs mondeling.”</p>		<ul style="list-style-type: none"> • Opvoeder bou ekstra herhalings in haar lesaanbieding in.

<p style="text-align: center;">GESONDE KEUSES EN VERANTWOORDELIKE BESLUITES (10 minute)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Interpersoonlike aspekte van intelligensie • Besluitnemingsvaardighede 	<p>1. Opvoeder skets 'n denkbeeldige situasie aan die leerders. Hulle moet eers net luister.</p> <p>Die situasie:</p> <p>Pete is een van jou beste vriende. Hy nooi jou om Donderdagmiddag saam met hom TV-speletjies by sy huis te speel en om dan ook sommer die aand by hom te kom oorslaap. Julle gaan vleis braai en lekker musiek luister. Die enigste probleem is dat julle albei Vrydag 'n toets skryf.</p> <p>Ons werk vandag heeltemal op ons eie.</p> <p>Gebruik stappe 1–6 (onder) om in jou Hersienings- en Toepassingsboek bl. 21 en 22 (Akt 24.6) 'n gesonde keuse uit te oefen en ook vir Pete goeie raad te gee, maar as jy dalk nog leidrade nodig het, kan jy ook in Werkboek 5, bl. 17, Akt 20.3 kyk. Jy mag ook vir die opvoeder raad vra.</p> <p><u>Stap 1:</u> Skryf of sê die besluit wat jy moet neem in vraagvorm.</p> <p><u>Stap 2:</u> Dink aan moontlike opsies en skakel die slegte opsies uit. As jy nie seker is nie, vra jousef of dit tot moeilikheid kan lei, of nie?</p> <p><u>Stap 3:</u> Voorspel vir jousef die moontlike gevolge van elke opsie wat jy oorweeg – dink aan die moontlike positiewe of negatiewe gevolge.</p> <p><u>Stap 4:</u> Op grond van die feite wat jy nou tot jou beskikking het, kies jy wat om te doen (watter opsie(s) die beste vir jou werk).</p> <p><u>Stap 5:</u> Doen wat jy besluit het!</p> <p><u>Stap 6:</u> Reflekteer (dink na) oor jou keuses/besluite.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Wat het uiteindelik gebeur? ➤ Dink jy jy het goeie, gesonde en verantwoordelike besluite geneem? ➤ Het jy goeie raad aan Pete gegee? ➤ Sal jy volgende keer weer dieselfde besluite neem? Hoekom (of hoekom nie)? 	<ul style="list-style-type: none"> • Sosiale en emosionele ontwikkeling • Selfbestuur 	<ul style="list-style-type: none"> • Opvoeder bou ekstra herhalings in om vaslegging en die toepassing van nuwe vaardighede optimaal te verseker. • Opvoeder bly deurentyd beskikbaar indien 'n leerder haar sou nodig kry. • Opvoeder ondersteun leerders met handfunksie soos nodig.
--	---	--	---	---

BIBLIOGRAFIE

- Bar-On, R. 1997. *The Emotional Quotient Inventory (EQ-i): Technical Manual*. Toronto: Multi-Health Systems Inc.
- Bar-On, R. 2000. *The Handbook of Emotional Intelligence*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bar-On, R. 2005. The Impact of Emotional Intelligence on Subjective Well-being. *Perspectives in Education*, 23(1):41-62. Beskikbaar by http://0-reference.sabinet.co.za.oasis.unisa.ac.za/webx/access/electronic_journals/persed/persed_v23_n2_a7.pdf (toegang verkry op 2016-07-16).
- Bar-On, R. 2006. The Bar-On model of emotional-social intelligence – ESI. *Psicothema*, 18(supl.):13-25. Beskikbaar by http://www.eiconsortium.org/reprints/bar-on_model_of_emotional-social_intelligence.htm (toegang verkry op 2014-07-08).
- Bar-On, R. & Parker, J.D.A. 2000. *BarOn Emotional Quotient Inventory: Youth Version (EQ-i:YV)*. Canada: Multi-Health Systems Inc.
- Bar-On, R. & Parker, J.D.A. 2004. Bar-On Emotional Quotient Inventory: Youth Version (EQ-i:YV™). MHS. Psychological Assessments and Services. Product Overview. Research and Resources. Beskikbaar by <http://www.mhs.com/product.aspx?gr=edu&id=overview&prod=eqiyv> (toegang verkry op 2016-03-31).
- Bar-On, R. & Parker, J.D.A. 2003. EQi: YV BarOn Emotional Quotient Inventory: Youth Version. Profile Report. Beskikbaar by http://www.psychassessments.com.au/products/6/prod6_report1.pdf (toegang verkry op 2016-03-31).
- Bar-On, R., Maree, J.G. & Elias, M. 2006. *Educating people to be emotionally intelligent*. Sandton: Heinemann.
- Bear, G.G., Whitcomb, S.A., Elias, M.J. & Blank, J.C. 2015. SEL and Schoolwide Positive Behavioral Interventions and Supports. In Durlak, J.A., Domitrovich, C.E., Weissberg, R.P. & Gullotta, T.P. (Eds). *Handbook of Social and Emotional Learning. Research and Practice*. New York: Guilford Press, 453-467.
- Berndt, T.J. 1999. Friendships in Adolescence. In Woodhead, M., Faulkner, D. & Littleton, K. (Eds). *Making sense of social development*. London: Routledge, 51-71.
- Bluth, K. & Blanton, P.W. 2014. The Influence of Self-compassion on Emotional Well-being among Early and Older Adolescent Males and Females. *The Journal of Positive Psychology: Dedicated to Further Research and Promoting Good Practice*, 10(3):219-230. Beskikbaar by <http://dx.doi.org/10.1080/-17439760.2014.936967>.
- Coleman, J.C. 2011. *The Nature of Adolescence*, 4th ed. London: Routledge.

- Conger, J.J. 1991. *Adolescence and Youth. Psychological Development in a Changing World*, 4th ed. New York City: HarperCollins Publishers.
- Darling-Hammond, L. 2015. Social and Emotional Learning. Critical Skills for Building Healthy Schools. In Durlak, J.A., Domitrovich, C.E., Weissberg, R.P. & Gullotta, T.P. (Eds). *Handbook of Social and Emotional Learning. Research and Practice*. New York: Guilford Press, xi-xiii.
- Department of Education (DoE). RSA. 2001. *Education White Paper 6. Special Needs Education. Building an Inclusive Education and Training System*.
- Department of Education (DoE). RSA. 2005b. *Guidelines for Inclusive Learning Programmes. Education White Paper 6. Special Needs Education. Building an Inclusive Education and Training System*. Pretoria: Government Printer.
- Department of Education (DoE). RSA. 2011a. *Nasionale Kurrikulumverklaring (NKV). Kurrikulum- en Asseseringsbeleidsverklaring (KABV) Graad 7 - 9. Lewensoriëntering*.
- Department of Education (DoE). RSA. 2011b. *National Curriculum Statement (NCS). Curriculum and Assessment Policy Statement (CAPS). Grades 4 – 6. Life Skills*.
- Dooley, H. & Fargher, M. 2010. *The Adolescent Storm. A Handbook for Parents*. Johannesburg: Penguin Books.
- Durlak, J.A, Domitrovich, C.E., Weissberg, R.P. & Gullotta, T.P. (Eds). 2015. *Handbook of Social and Emotional Learning. Research and Practice*. New York: Guilford Press.
- Hardman, J. (Ed). 2012. *Child and Adolescent Development. A South African Socio-cultural Perspective*. Cape Town: Oxford University Press.
- Jagers, R.J., Harris, A. & Skoog, A. 2015. A Review of Classroom-Based SEL Programs at the Middle School Level. In Durlak, J.A, Domitrovich, C.E., Weissberg, R.P. & Gullotta, T.P. (Eds). *Handbook of Social and Emotional Learning. Research and Practice*. New York: Guilford Press, 167-180.
- Lewis, R.B. & Doorlag, D.H. 2011. *Teaching Students with Special Needs in General Education Classrooms*. 8th ed. Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Education, Inc.
- Lions Quest: Programs. 2015. Lions Quest Universal Program Guide. Lions Clubs International Foundation, Oak Brook Illinois. Beskikbaar by <https://www.lions-quest.org> (toegang verkry op 2016-01-07).
- Lions Quest. 2015a. Changes and Challenges. My Journal (6). Skills for Adolescence. A Program of the Lions Clubs International Foundation. Oak Brook Illinois. Beskikbaar by <https://www.lions-quest.org> (toegang verkry op 2016-01-07).
- Lions Quest. 2015b. Changes and Challenges. My Journal (7). Skills for Adolescence. A Program of the Lions Clubs International Foundation. Oak Brook Illinois. Beskikbaar by <https://www.lions-quest.org> (toegang verkry op 2016-01-07).

- Lions Quest. 2015c. Changes and Challenges. My Journal (8). Skills for Adolescence. A Program of the Lions Clubs International Foundation. Oak Brook Illinois. Beskikbaar by <https://www.lions-quest.org> (toegang verkry op 2016-01-07).
- Lions Quest. 2015d. Skills for Adolescence. Facilitator's Resource Guide (6). Oak Brook Illinois: Lions Clubs International Foundation.
- Lions Quest. 2015e. Skills for Adolescence. Facilitator's Resource Guide (7). Oak Brook Illinois: Lions Clubs International Foundation.
- Lions Quest. 2015f. Skills for Adolescence. Facilitator's Resource Guide (8). Oak Brook Illinois: Lions Clubs International Foundation.
- Mayer, J.D., Salovey, P. & Caruso, D.R. 2000. Models of Emotional Intelligence. In Sternberg, R.J. (Ed.). *Handbook of Intelligence*. Cambridge: Cambridge University Press, 396-420.
- Polloway, E.A., Patton, J.R., Serna, L. & Bailey, J.W. 2013. *Strategies for Teaching Learners with Special Needs*. 10th ed. Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Education, Inc.
- Rimm-Kaufman, S.E. & Hulleman, C.S. 2015. SEL in Elementary School Settings. Identifying Mechanisms That Matter. In Durlak, J.A, Domitrovich, C.E., Weissberg, R.P. & Gullotta, T.P. (Eds). *Handbook of Social and Emotional Learning. Research and Practice*. New York: Guilford Press, 151-166.
- Salovey, P. & Sluyter, D.J. (Eds). 1997. *Emotional Development and Emotional Intelligence: Educational Implications*. New York, NY: BasicBooks.
- Shefer, T. 2011. Adolescence. In Swartz, L., De la Rey, C., Duncan, N., Townsend, L. & O'Neill, V. (Eds). *Psychology: an introduction*. 3rd ed. Goodwood: Oxford University Press. 86-98.
- Smith D.D. & Tyler, N.C. 2010. *Introduction to Special Education. Making a Difference*. 7th ed. Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Education, Inc.
- South African National Association for Specialised Education (SANASE). 2015. Beskikbaar by www.sanase.org/ (toegang verkry op 2016-01-07).
- Werts, M.G., Culatta, R.A. & Tompkins, J.R. 2007. *Fundamentals of Special Education. What Every Teacher Needs to Know*. 3rd ed. Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Education, Inc.

ADDENDUM 10

METAFOOR-TRANSKRIPSIES

APPENDIX 10: METAPHOR-TRANSCRIPTION

LEARNER PARTICIPANT 1

PRE-TEST: 2018-02-14

The researcher explained her need for the audio recorder to the learner participant and gave him an opportunity to get used to the recorder. He was extremely talkative and told the researcher how he loves singing, movies, actors and performers. He speaks an indigenous language as first language, English as second language and Afrikaans as third. He is an assertive young adolescent, and a wheelchair user. After the researcher started the recording, the learner participant looked even more anxious to verbalise. The researcher suspected that the audio recorder caused the apprehension and asked him if he wanted to say or sing something while she was recording.

Learner participant: Hmm, I just want to say something.

Researcher: Okay, what are you going to say?

Learner participant: (Clears his throat). Hey people, this is my name [he gives his name and surname]. I come from a very small time ... small town named [High Town]. I am only fifteen years old. I live with my mother and my families at [Clear water]. So, it's hard for me being a teenager and now since I'm fifteen, I always think about my father. If my ... if my mom answers me why I'm so emotional, that I can't tell her what's the ... (unintelligible) ... inside. But I have a feeling that ... when I explain myself as anybody that I care about like ... who I am ... and who I was before. I mean, I used to do ... terrible things ... like bad things in life. And then when I started to change, things got better. That's now since my father's gone, now I have to move on and ... sat [at] his grave ... six foot ... (unintelligible) ... under grave. And in March it's going to be his birthday on the 24th. So ... like ... I'm gonna miss him, but this is my recording voice, [he gives his name].

Researcher: Thank you.

Researcher: Today ... [learner participant's name], ... today I want you to think ... you must think ... there are lots of animals ... (unintelligible) ... big ones and small ones and you must think ... you must pick *any* animal ... that you think ... most of the time ... you feel like that animal ... in most situations ... most of the time. You can think ... what animal do you think is more like you (unintelligible) ... like [learner participant's name]?

Learner participant: I love dogs.

Researcher: Dogs! You love dogs! Yes, you love dogs ... I can picture that you love dogs. Now [learner participant's name], what kind of a dog do you like?

Learner participant: It's ... a ... I like a dog that called a K9.

Researcher: A K9 ... wow! That's a beautiful dog. A K9. I've seen them. Isn't that like a police dog?

Learner participant: Yes. It's ... it's always like ... when it sniffs something ... then or when you steal something ... something ... it always protects ... the people.

Researcher: Ah ... it protects. So you picked the K9 dog, because the K9 dog protects. Does the K9 dog protect ... animals ... and people?

Learner participant: Yes, at the same time like when the police officers goes with them ... and then on the ground ... they track on the ground like they're smart ... (unintelligible) ... smell ... if there's drugs ... or a gun ... or anything that's ... dangerous in our community... (unintelligible) ... yes.

Researcher: That is so wonderful. And .. the K9 dog that you think is like [learner participant's name], ... what else do you like about that dog?

Learner participant: It's, it's very smart.

Researcher: Smart ... yes, very smart.

Learner participant: And in control with a frisbee, so that it ... (unintelligible) ... catch ... with its mouth.

Researcher: Can catch a frisbee.

Learner participant: (unintelligible). Some police officers take care of it like their own.

Researcher: Okay. Police officers!

Learner participant: And that's what I love about the K9 ... (unintelligible) ... if you ... if the robbers steal something that the K9 runs ... after the robbers. That's my favourite part.

Researcher: The K9 runs after the robbers. Oh, that is a lovely part. I love this. So the K9 is always ... like ... pro ... protecting?

Learner participant: Yes. And it's well trained.

Researcher: Well trained ...

Learner participant: By the police department.

Researcher: This is wonderful. [Name of learner participant], do you think ... the police officer ... is there ... any feeling between the police officer and the dog?

Learner participant: Well, let me start off first ... uhm ... the K9 is responsible ...

Researcher: Ja?

Learner participant: ... for the community ... actually for the people ...

Researcher: Ja?

Learner participant: ... that lives in the community.

Researcher: Okay.

Learner participant: ... if they're hurt or ... if the robbers try to hurt them ... and then the K9 stops them from hurting. But the police officers if they ... if they follow ... if they go with the K9 ... I mean ... then the K9 must make sure that there's nothing. There must be no weapons. Because if there's a murder weapon, then the police officers will ... send them ... the robbers to jail ... for the Court of Law.

Researcher: Wow.

Learner participant: So that's what I love about them.

Researcher: It's absolutely wonderful. I can really understand why you picked the K9. Hmmm.

Learner participant: Actually ... yesterday by miss [name of teacher] ...

Researcher: Ja?

Learner participant: ... by the computer ...

Researcher: Ja?

Learner participant: I did [unintelligible] ... I did save one. I did save the K9 [referring to the picture that he saved on the computer].

Researcher: Wow.

Learner participant: It was and ... it's a black ... it's black.

Researcher: Ja?

Learner participant: and it's ... flesh.

Researcher: Ja? It's like ... not brown? ... flesh like ...?

Learner participant: On top it's like ... on its top part it's like ... black.

Researcher: Almost like that box or not? (The researcher refers to a golden brown box in the room). The one on the ground?

Learner participant: Yes. Almost like that box on the ground, but it's different, different, different. Oh, it's gold, gold, gold! It's gold!

Researcher: Oh! This is beautiful! Is it a good looking dog?

Learner participant: Yes, that's what I told ... that's what I told because [unintelligible] yester ... the other day I saw miss [name of computer teacher] dog ... it's type of ... of brown ... it has brown spots and it has a white fur, so that's what I saw.

Researcher: Ahh. That's wonderful, [name of learner participant], so the dog that you choose, protects everyone, and ...

Learner participant: ... it smells ...

Researcher: ... and finds the gun ... is very smart and can catch the frisbee?

Learner participant: Yes.

Researcher: Thank you, [name of learner participant].

APPENDIX 10: METAPHOR-TRANSCRIPTION

LEARNER PARTICIPANT 1

POST-TEST: 2019-07-15

Researcher: ... [Learner participant's name], ... you have to think of an animal ... that you think you are like ... most of the time ... most days ... in most ways ... pick the animal that you think is the closest to you. What you are like.

Learner participant: Hmm, I'll say ... I'll say ...hmmm ... *any* animal, Miss?

Researcher: Yes ... any any animal.

Learner participant: A black panther. A black panther.

Researcher: A black panther! Wow! A black panther! Super! And *why* do you pick the black panther?

Learner participant: It's because it's very sharp.

Researcher: Ja ...?

Learner participant: ... very smart

Researcher: Ja ...?

Learner participant: ... and it hunts.

Researcher: Ja ...?

Learner participant: ... and it never gives up until it's finding its catch and then ...it always thinks about itself and it's very kind and it's very caring, but you must be very careful not to mess with it, so ...

Researcher: Otherwise ...you will ...?

Learner participant: You'll get eaten.

Researcher: Eaten? ... You'll get eaten by the black panther?

Learner participant: Yes.

Researcher: Tell me [learner participant's name], is there another reason why you picked the black panther?

Learner participant: I think a black panther deserves more certain ways to be like ... let's say ... say not to be angry.

Researcher: Ja?

Learner participant: Sometimes when you're just ... because it's a cat family. It's part of the cat family.

Researcher: Ja?

Learner participant: So, what I will say about the black panther – it has ... because the black panther has a sharp mind.

Researcher: Yes.

Learner participant: It's very cautious, it's very clever and has deep, deep emotional sometimes. And it gets to itself to the point when you think about the black panther it's not about who ... who's the fastest ...it's not about who's the cleverest. It's about who the black panther is. So.

Researcher: Oh, that's so nice. You told it so nicely. It is as if I can see the black panther in you.

Learner participant: (whistles and smiles broadly).

Researcher: I can see the black panther. Thank you [learner participant's name], is there any other reason why you picked it?

Learner participant: Nah ... just for special occasions. Just for special occasions.

Researcher: Thank you.

ADDENDUM 10: METAFOR-TRANSKRIPSIE

LEERDER-DEELNEMER 2

VOORTOETS: 2018-01-25

Soos reeds by die bekendstelling van LD 2 in Hoofstuk 5 by 5.6.1 verduidelik is, is LD 2 'n rolstoelgebruiker (beide bene is verlam) wat op 6-jarige ouderdom by die SS-skool toegelaat is. Sedertdien ontvang sy individuele fisio- en arbeidsterapie by die skool asook spraakterapie individueel en in groepsverband. Haar ekspressiewe taal is nie altyd maklik verstaanbaar nie (dikwels binnensmonds), maar het, volgens die spraakterapeut by die SS-skool se verslae, al baie verbeter sedert haar toelating. Tydens die empiriese studie het LD 2, wat as Afrikaanssprekende dogter by die SS-skool toegelaat is, tydens haar deelname aan die EOP van Afrikaans (praat/skryf) na Engels (praat/skryf) verwissel. Dieselfde taalwisseling het by die voor- en die nátoetse voorgekom.

Navorsers: Goed, [naam van leerder-deelnemer] ... kies enige dier ... enige dier wat vir my kan vertel ... hoe jy meeste van die tyd en in die meeste situasies voel. Watter dier kies jy?

Leerder-deelnemer: 'n Hond.

Navorsers: 'n Hond! 'n Hond! [Naam van leerder-deelnemer], sê gou vir my hoekom kies jy 'n hond?

Leerder-deelnemer: (Onduidelik) ... 'n Hond is meestal liefdevol.

Navorsers: Ag, hy's meestal liefdevol! Sjou, dis baie baie mooi. Liefdevol. Is daar nog 'n rede hoekom jy die hond kies?

Leerder-deelnemer: Hmm ... (stilte).

Navorsers: Jy kan jou tyd gebruik. Ons het genoeg tyd. Is daar nog 'n rede hoekom jy die hond sal kies?

Leerder-deelnemer: 'n Hond kan vir iemand help.

Navorsers: 'n Hond kan help! Hoe kan 'n hond help?

Leerder-deelnemer: (Onduidelik) ... soos blinde mense.

Navorsers: Oe, maar is dit nie mooi nie! Soos blinde mense. Hou jy daarvan om mense te help?

Leerder-deelnemer: Ja (sy knik ook haar kop).

Navorsers: Wonderlik. Jy hou daarvan om mense te help. [Naam van leerder-deelnemer], kom ons dink gou weer aan die hond. Die hond wat jy aan dink ... is dit 'n kleintjie of 'n grote? Of is dit ...?

Leerder-deelnemer: (Laggie) ... (sê iets onduideliks).

Navorsers: Of is dit sommer net 'n hond?

Leerder-deelnemer: (Onduidelik) ... ja.

Navorsers: Sommer net 'n hond. Hierdie sommer-net-'n-hond ... hierdie hond ... is daar nog 'n rede hoekom jy die hond kies? Ek weet nou jy't hom gekies, want hy's meestal liefdevol. En omdat hy mense ... hy kan help. Soos byvoorbeeld hy kan mense wat blind is, help. Kom ons dink gou vir my ... is daar nog 'n rede hoekom jy hierdie hond kies?

Leerder-deelnemer: Daar is ander diere wat ek ... hou ... ek hou baie van honde en dan hou ek van dolfyne.

Navorsers: Van dolfyne ook! En hoekom sal dit dan dolfyne wees? Vertel my!

Leerder-deelnemer: Dolfyne is spelerig.

Navorsers: Spelerig! Ja, hulle is spelerig! Het jy hulle al gesien?

Leerder-deelnemer: (Onduidelik) ... op die TV maar nie regtig nie.

Navorsers: Ja. Op die TV, nie regtig nie. Ek het hulle ook al op die TV gesien as hulle so in die water in-en-uit gaan. Dis baie mooi. Saam met die hond kan jy ook vir dolfyne kies omdat hulle spelerig is. Is daar nog ... nog iets wat jy kan sê hoekom 'n hond of 'n dolfyn vir jou na die regte keuse voel?

Leerder-deelnemer: Hmm ... hmm ... (onduidelik) ... kan ook 'n mens help.

Navorsers: Ook help. En hoe dink ... hoe dink jy kan 'n dolfyn help?

Leerder-deelnemer: As iemand verdrink ... en dan ... kan hy hom ophelp.

Navorsers: As iemand verdrink dan kan hy hom ophelp. Is dit nou nie oulik gedink nie! Jy het nog 'n kansie as jy nog 'n rede wil gee, maar as jy eers klaar is, dan sê jy vir my, hoor!

Leerder-deelnemer: (Stilte).

Navorsers: Wil jy aan nog iets dink, of is jy eers klaar gedink?

Leerder-deelnemer: (Onduidelik) ... klaar.

Navorsers: Is jy eers klaar gedink?

Leerder-deelnemer: (Knik haar kop instemmend).

Navorsers: Klaar gedink! Baie, baie dankie! Sjoë, [naam van leerder-deelnemer], maar jy het nou dit vir my baie mooi verduidelik!

APPENDIX 10: METAPHOR-TRANSCRIPTION

LEARNER PARTICIPANT 2

POST-TEST: 2019-06-10

The learner participant expressed the preference to conduct the metaphor interview in English. The researcher explained the need and procedures for the metaphor activity and made sure that the learner participant understood them and that she was comfortable in her wheelchair.

Researcher: [Learner participant's name], now you must think of any animal ... any animal that ... that tells me how you feel ... how you are ... most of the time and in most situations. What animal will you pick?

Learner participant: Hmm

Researcher: Anyone. *Any* animal.

Learner participant: I will pick a ... a dog.

Researcher: A dog! You will you pick a dog? Yes! Why will you pick a dog?

Learner participant: 'Cause his a good leader.

Researcher: He's a good leader! Yes, he's a good leader. Hmm ... is there another reason why you will pick ... a dog?

Learner participant: As they all say: *A dog is a man's best friend*.

Researcher: A dog is a man's best friend.

Learner participant: Ja. That's one of the reasons I chose him ... (unintelligible).

Researcher: That's wonderful! So the one reason was he's a real leader and the other one was because he's a man's best friend?

Learner participant: (Nods).

Researcher: Right. I understand. Is there any other reason why you chose the dog?

Learner participant: No.

Researcher: No. Thank you, [name of learner participant].

ADDENDUM 10: METAFOR-TRANSKRIPSIE

LEERDER-DEELNEMER 3

VOORTOETS: 2018-01-29

Navorsers: [Naam van leerder-deelnemer] ... vandag wil ek hê jy moet vir my dink ... as jy nou 'n dier kan kies ... enige dier ... wat die meeste is soos jy is, meeste van die tyd en in die meeste plekke. Dink gou vir my ... Watter dier sal jy kies? Watter dier sal jy kies? Enige dier.

Leerder-deelnemer: 'n Kat.

Navorsers: 'n Kat! Vertel gou vir my hoekom ... hoekom sal jy 'n kat kies.

Leerder-deelnemer: 'n Kat ... hy .. uhm ... 'n kat hy hy help jou.

Navorsers: Hy help jou?

Leerder-deelnemer: Hy help jou.

Navorsers: Pragtig! Hy help jou! Goed. Hoe help 'n kat jou? Wat .. wat doen die kat – wat kan 'n kat doen? Hoe kan 'n kat help?

Leerder-deelnemer: Want hy hou die die die muise weg van die huis af.

Navorsers: Is dit nou nie fantasties nie. Ja! Hy hou die muise weg van die huis af. Jinne ... [naam van leerder-deelnemer] ... jy dink so lekker! Jy dink sulke goeie planne uit! So jy kies vir jou die kat. Hy voel vir jou meeste van die tyd soos wat jy voel ... jy kies hom, want hy hou ... dinge van jou af weg? Soos die muise van die huis af? Is daar dalk nog 'n rede hoekom jy van die kat hou? Hoekom jy die kat kies?

Leerder-deelnemer: 'n Kat kan jou beskerm.

Navorsers: Hy kan jou beskerm! Ja! Oukei, kom ons dink ... verduidelik gou vir my ... hoe kan hy jou beskerm? Wat dink jy? Hoe voel dit vir jou? Hoe ... hoe dink jy beskerm hy vir jou?

Leerder-deelnemer: As 'n mens vir my ga ... as iemand vir my wil slat ... dan sal hy vir hom wil krap.

Navorsers: Fantasties ... ja, so hy beskerm jou ... want hy kan jou ... want hy kan jou beskerm as iemand jou wil seermaak, nè? Dis baie baie goed gedink. Die kat. Ek kry nou eintlik so die prentjie van die kat in my gedagtes. En kom ons dink ... is daar nog 'n rede miskien hoekom jy die kat kies? So hy hou die muise weg. En hy kan 'n mens beskerm, want hy kan krap, en ... is daar dalk nog 'n rede hoekom jy hierdie kat kies?

Leerder-deelnemer: En ek kan nou dink ... Hy gaan nie gou doodgaan nie.

Navorsers: Dis waar. 'n Kat kan nie gou doodgaan nie. 'n Kat lewe mos lekker lank nè?

Leerder-deelnemer: Ja.

Navorsers: Ja. Dis sleg as iets of iemand doodgaan, nè? Het jy dit al ervaar ... dat iemand doodgegaan het? Naby jou?

Leerder-deelnemer: Ja.

Navorsers: Was dit 'n grootmens of was dit ...?

Leerder-deelnemer: Dit was my oupa.

Navorsers: Jou oupa! Ag dit is verskriklik erg. Was dit lank gelede?

Leerder-deelnemer: (Knik sy kop).

Navorsers: Baie baie jare, of ... of ...?

Leerder-deelnemer: 2016.

Navorsers: Sjoue. Maar 'n mens se hart bly seer, nè? Jy bly hom verlang? Maar 'n kat ... 'n kat gaan nie so gou dood nie?

Leerder-deelnemer: Knik sy kop.

Navorsers: Weet jy, ek het drie katte gehad. My katte het amper 20 jaar oud geword het. Dis lank, nè?

Leerder-deelnemer: (Glimlag en knik sy kop).

Navorser: [Naam van leerder-deelnemer] ... jy het nou vir my redes gehad gegee hoekom jy die kat gekies het ... hy kan die muise weghou, hy kan jou beskerm, want hy kan ander mense krap, en hy gaan nou ook nie so gou doodgaan nie. Is daar dalk nog 'n rede hoekom jy die kat gekies het?

Leerder-deelnemer: (Stilte).

Navorser: (Stilte).

Leerder-deelnemer: Hy kry meerder "puppies" as 'n hond.

Navorser: Ah! Hy kry meer ... "puppies" as 'n hond! So dit beteken soos babatjies, soos kleintjies, nè? So ... hy kan sommer baie keer babatjies kry, nè? Is jy lief vir babas?

Leerder-deelnemer: Ja.

Navorser: Is dit! Het julle ... julle het nie by die huis ... babatjies nie, nè?

Leerder-deelnemer: Knik.

Navorser: Het julle?! Mensbabas of dierebabas?

Leerder-deelnemer: Mensbabas!

Navorser: Regtig! Wie se baba is dit?

Leerder-deelnemer: Dis my suster.

Navorser: Maar my goeie genade, [naam van leerder-deelnemer], so jy's eintlik 'n ouboet! Is dit nie wonderlik nie?! Ja! Ek hou daarvan! Wat is haar naam?

Leerder-deelnemer: (Hy praat die eerste deel baie onduidelik.) ... Haar naam is ... [naam van suster].

Navorser: O, dit is te mooi! Jou mamma het ook 'n mooi naam. Is dit nie ... [naam van mamma] nie?

Leerder-deelnemer: (Herhaal sy mamma se naam).

Navorser: Ja, ek kan dit nog onthou toe ek vir haar die briefie geskryf het. Was sy bly oor haar briefie? (Laggie)

Leerder-deelnemer: Ja. (Hy lag ook).

Navorser: Lag weer. Jy is so dierbaar! Jy moet vir jou mamma sê juffrou [navorser se naam] is so bly dat sy met jou bietjie kan werk!

Leerder-deelnemer: (Knik sy kop en lyk baie ingenome).

Navorser: Reg. Ons het nou al klomp redes hoekom jy die kat gekies het. Hy kan jou help, hy hou die muise weg, hy beskerm jou, hy gaan nie gou dood nie, en hy kry baie kleintjies.

Leerder-deelnemer: (Knik sy kop).

Navorser: Is daar dalk nog 'n rede waarom jy die kat gekies het?

Leerder-deelnemer: Stilte.

Navorser: Of is dit eers al?

Leerder-deelnemer: Knik sy kop.

Navorser: Dis eers al. Baie dankie, ... [naam van leerder-deelnemer]!

ADDENDUM 10: METAFOR-TRANSKRIPSIE

LEERDER-DEELNEMER 3

NÁTOETS: 2019-07-15

Navorsers: [Naam van leerder-deelnemer], ... vertel vir my soos watter dier ... enige dier ... jy voel. Dit kan enige dier wees. Hoe jy nou voel.

Leerder-deelnemer: Moet ek nou ene kies?

Navorsers: Jy moet ene kies ...

Leerder-deelnemer: Hoe ek voel?

Navorsers: Jy moet ene kies hoe jy voel. En dit beteken meeste van die tyd en in die meeste situasies. Partykeer voel 'n mens bietjie soos die een en soos bietjie van die ander, maar kies die een wat vertel hoe jy die meeste van die tyd voel. Die dier. Enige dier.

Leerder-deelnemer: 'n Tier.

Navorsers: 'n Tier!

Leerder-deelnemer: (Hy knik sy kop).

Navorsers: Vertel gou vir my hoekom het jy 'n tier gekies?

Leerder-deelnemer: Want dis mooi ... (stilte).

Navorsers: Dis mooi ... ja, 'n tier is mooi!

Leerder-deelnemer: Hy't mooi strepe en sy oë ... (stilte).

Navorsers: Ja ...? Hoe lyk sy oë vir jou?

Leerder-deelnemer: Bruin ... [onduidelik] ...

Navorsers: Ja. Sy strepe en sy oë is ook vir jou mooi! Kom ons dink gou. Is daar dalk nog 'n rede hoekom jy 'n tier gekies het? Enige rede ...

Leerder-deelnemer: (Lang stilte). Hy voel sag.

Navorsers: Ja! 'n Tier se ... se

Leerder-deelnemer: ... pels.

Navorsers: ... se pels voel sag. So jy kies die tier, want hy's mooi. Hy't mooi strepe. Mooi oë. En sy pels is sag.

Leerder-deelnemer: (Lag).

Navorsers: (Lag ook) ... Dink gou ... is daar *nog* 'n rede hoekom jy die tier kies?

Leerder-deelnemer: (Eers 'n lang stilte). Mens mag hom nie terg nie.

Navorsers: Nee ... mens mag hom nie terg nie! Wat sal gebeur as mens hom terg?

Leerder-deelnemer: Hy sal byt.

Navorsers: Hy sal jou byt! Hoekom dink jy sal hy jou byt?

Leerder-deelnemer: (Stilte). (Wys naels en trek mond soos 'n kat wat kwaad voel en wil krap).

Navorsers: So hy word dalk vies?

Leerder-deelnemer: (Knik sy kop en lag).

Navorsers: Ja! (Lag saam met deelnemer). Sê vir my ... (naam van leerder-deelnemer), so jy kies ook die tier, want mens mag hom nie terg nie?

Leerder-deelnemer: (Knik haar kop).

Navorsers: Goed, kom ons dink gou of daar nog 'n rede is. Ons weet nou hy's mooi ... sy strepe en sy oë ... hy's sag ...

Leerder-deelnemer: (Onderbreek navorsers). Jy moenie hom kwaad maak nie.

Navorsers: Jy moenie hom kwaad maak nie! Jy moenie hom kwaad maak nie! Goed. Wat het ons gesê gaan gebeur as ons hom kwaad maak?

Leerder-deelnemer: Dan gaan hy jou byt!

Navorser: Ja! Dan gaan hy jou byt. Kyk nou net hoe vinnig vergeet ek (laggie en deelnemer lag saam); sien, dis hoekom ek die bandmasjien nodig het! Kom ons dink nou weer ... is daar nog 'n rede hoekom jy die meeste van die tyd en in die meeste situasies soos die tier voel?

Leerder-deelnemer: Jy moenie hardloop nie, anders gaan hy jou vang.

Navorser: Ja?

Leerder-deelnemer: En as jy weer sien ... as jy weer sien ... dan lê jy op die grond.

Navorser: Sjoel Sjoel En as jy weer sien dan lê jy op die grond?

Leerder-deelnemer: (Knik instemmend).

Navorser: Pragtig, (naam van leerder-deelnemer)! Ons dink of daar nog 'n rede is hoekom jy die tier kies ... Ons weet nou van sy mooiheid, sy sagtigheid, jy moenie hom terg nie, jy moenie hom kwaad maak nie en hy kan jou ... vang en jou platgooi op die grond. Oukei. Dink gou of daar nog 'n rede is hoekom die tier so goed by jou pas?

Leerder-deelnemer: En ek hou van die geluid wat hy maak.

Navorser: Aah! En hoe klink daai geluid wat hy maak?

Leerder-deelnemer: Amper soos 'n leeu.

Navorser: So die tier se geluid klink amper soos die leeu se geluid? [Naam van leerder-deelnemer], fantasties! Is daar nog 'n rede waarom jy die tier kies?

Leerder-deelnemer: (Lang stilte). Daar is nie nog nie.

Navorser: Dis eers al. Baie baie goed gedink. Sjoel Dankie, [naam van leerder-deelnemer]!

ADDENDUM 10: METAFOOR-TRANSKRIPSIE

LEERDER-DEELNEMER 4

VOORTOETS: 2018-01-29

Navorser: [Naam van leerder-deelnemer], vertel vir my soos watter dier jy voel.

Leerder-deelnemer: (Stilte). Kan ek nie sê 'n tier nie?

Navorser: 'n Tier! Jy voel soos 'n tier. Jy voel soos 'n tier voordat ons met die program begin! Vertel nou gou vir my, hoekom kies jy 'n tier?

Leerder-deelnemer: Want dit het mooi ... mooi kolle.

Navorser: Hmm. 'n Tier het mooi kolle. En wag, kom ons dink gou: hou jy van mooi kolle?

Leerder-deelnemer: Ja, juffrou.

Navorser: Hou jy van strepe ook? Of net van kolle?

Leerder-deelnemer: Strepe ook.

Navorser: Strepe en kolle.

Navorser: Sê vir my [naam van leerder-deelnemer], dink gou aan nog 'n rede waarom jy die tier kies.

Leerder-deelnemer: Want dit hardloop vinnig.

Navorser: O! Dis 'n baie baie goeie antwoord!

Leerder-deelnemer: (Lag lekker).

Navorser: Ja! Hy hardloop vinnig! Ja! 'n Tier kan verskriklik vinnig hardloop! Sjoel! Is dit vir jou mooi as iemand vinnig kan hardloop?

Leerder-deelnemer: (Skud haar kop ontkenkend).

Navorser: Nee? (Laggie). Goed, dink gou vir my aan nog 'n rede hoekom jy die tier kies.

Leerder-deelnemer: Hulle't mooi oë.

Navorser: Ja. 'n Tier het mooi oë! Hoe lyk 'n tier se oë?

Leerder-deelnemer: Ek weet net nie watse kleur nie, juffrou.

Navorser: Ek ook nie. Ek ook nie.

Leerder-deelnemer: Ek dink dis bruin.

Navorser: Ek't ook nogal gedink dis bruin. So jy kies vir hom ... want, laat ons gou van die begin af dink ... so jy kies vir hom, want hy't mooi kolle, hy kan vinnig hardloop en hy't mooi oë. En ons dink dis bruin?

Leerder-deelnemer: Ja, juffrou.

Navorser: Is daar nog 'n rede?

Leerder-deelnemer: Nee, juffrou.

Navorser: Is ons klaar?

Leerder-deelnemer: (Laggie). Ja, juffrou.

Navorser: Dankie, [naam van leerder-deelnemer].

ADDENDUM 10: METAFOOR-TRANSKRIPSIE

LEERDER-DEELNEMER 4

NÁTOETS: 2019-06-10

Navorsers: [Naam van leerder-deelnemer] ... kan jy dink aan die dier wat meeste van die tyd en in meeste situasies is soos jy is of voel.

Leerder-deelnemer: Sê gou weer, juffrou.

Navorsers: Dink vir my aan 'n dier soos wie jy meeste van die tyd en in meeste situasies voel. Jy is soos die dier of jy voel soos die dier.

Leerder-deelnemer: (Stilte).

Navorsers: Enige dier. Enige dier. Onthou, daar is nie reg of verkeerd nie. Die een wat jy dink die meeste soos jy is.

Leerder-deelnemer: Kan ek sê van watter dier ek hou?

Navorsers: Ja. Jy kan sê watter een jy kies. Die een wat jy dink die meeste soos jy is. Enige dier. Vet of maer. Lank of kort. Groot of klein.

Leerder-deelnemer: (Lag lekker).

Navorsers: Enige dier! Een wat vir jou voel ... ja! ... ek pas nogal by daardie dier. Enige een. En ons sal ook nie haastig wees nie. Jy kan rustig wees.

Leerder-deelnemer: Ek sal sê 'n kameelperd.

Navorsers: 'n Kameelperd! Wow! Ek sien nou eintlik in my gedagte die kameelperd!

Leerder-deelnemer: (Laggie).

Navorsers: Vertel vir my hoekom kies jy die kameelperd.

Leerder-deelnemer: Want hy's lank.

Navorsers: Want jy is ook lank?

Leerder-deelnemer: (Lag).

Navorsers: En dis mooi! Dis soos 'n model. En wat nog? Hoekom kies jy nog die kameelperd? Dink aan nog 'n rede. Enige rede.

Leerder-deelnemer: Ek hou van sy ... sy mooi kolle.

Navorsers: O, ja!

Leerder-deelnemer: (Stilte).

Navorsers: Ek hou ook van sy kolle.

Leerder-deelnemer: En dat hy maklik kan bykom wanneer hy honger is.

Navorsers: Is dit die blaartjies wat hy moet bykom?

Leerder-deelnemer: "Yes".

Navorsers: Is dit nou nie slim nie! So hy gaan nooit honger wees nie. Wow!

Leerder-deelnemer: (Nou lag sy tog te lekker).

Navorsers: So jy't nou al drie redes vir my gegee waarom jy die kameelperd gekies het: hy is lank, jy hou van sy kolle, en hy kan maklik sy kos bykom.

Leerder-deelnemer: Ja.

Navorsers: Is daar nog 'n rede?

Leerder-deelnemer: Nee. (Laggie).

Navorsers: Baie dankie, [naam van leerder-deelnemer].

ADDENDUM 10: METAFOR-TRANSKRIPSIE

LEERDER-DEELNEMER 5

VOORTOETS: 2018-01-31

Navorser: [Naam van leerder-deelnemer], ... ek wil hê jy moet vir my vandag dink aan 'n dier ... enige dier ... wat is soos *jy* meeste van die tyd en in meeste van die situasies voel. Enige dier. Watter dier sal jy kies?

Leerder-deelnemer: 'n Hond.

Navorser: 'n Hond! Goed. Vertel vir my hoekom kies jy 'n hond.

Leerder-deelnemer: Want 'n hond is vriendelik. Hy is liefdevol.

Navorser: Want 'n hond is vriendelik en liefdevol!

Leerder-deelnemer: En ... hy maak jou wakker as hy wil iets doen buite.

Navorser: Hmm ... en hy maak jou wakker as hy iets wil doen buite. Sjoë. Kom ons dink ... is daar nog 'n rede hoekom jy 'n hond kies ...?

Leerder-deelnemer: En 'n hond ... hou vir jou veilig ... as daar 'n bakleiery is.

Navorser: Dis baie waar. 'n Hond hou jou veilig as daar bakleiery is. Goed. Is daar nog 'n rede hoekom jy die hond kies ...?

Leerder-deelnemer: (Stilte).

Navorser: Wat het ons al alles gesê? Hy's ...

Leerder-deelnemer: Liefdevol.

Navorser: Liefdevol. En ...

Leerder-deelnemer: Hy maak jou wakker.

Navorser: Hy maak jou wakker as hy iets wil gaan doen. En hy kan jou ... as daar 'n bakleiery is ...

Leerder-deelnemer: Help.

Navorser: Help hy vir jou. Joe! Joe! Joe! Fantasties. Is daar dalk nog 'n rede hoekom jy die hond sal kies ... hoekom hy jou laat dink ... dis hoe jy meeste van die tyd in meeste situasies voel? [Onduidelik] ... het jy nog 'n rede?

Leerder-deelnemer: (Baie lang stilte).

Navorser: Dis eers al, nè?

Leerder-deelnemer: (Sy knik haar kop bevestigend).

ADDENDUM 10: METAFOR-TRANSKRIPSIE

LEERDER-DEELNEMER 5

NÁTOETS: 2019-06-12

Navorser: [Naam van leerder-deelnemer], kies vir jou enige dier ... wat is soos wat jy meeste van die tyd en in die meeste situasies is of voel. Enige dier. Watter dier sal jy kies?

Leerder-deelnemer: (Sy antwoord opmerklik vinnig). 'n Kat.

Navorser: 'n Kat! En vertel gou vir my hoekom kies jy 'n kat? Hoe's 'n kat?

Leerder-deelnemer: 'n Kat is soos 'n mens en hy's liefdevol.

Navorser: Hmm. 'n Kat is soos 'n mens en hy's liefdevol. Wow! Dink gou vir my aan nog 'n rede. Is daar nog 'n rede hoekom jy 'n kat kies?

Leerder-deelnemer: En 'n kat maak sy "bollie" skoon as hy ge-"bollie" het.

Navorser: (Effens verbaasde laggie). Te dierbaar! Hy maak skoon ... [leerder-deelnemer onderbreek en val die navorser in die rede].

Leerder-deelnemer: ... en hy was homself.

Navorser: So hy sorg vir homself, nè?

Leerder-deelnemer: Ja.

Navorser: So ... hy's liefdevol ... wat was die tweede een?

Leerder-deelnemer: Hy maak sy "bollie" skoon.

Navorser: Ja. En hy sorg vir homself.

Leerder-deelnemer: Ja.

Navorser: Is daar nog 'n rede?

Leerder-deelnemer: En hy hou van speel.

Navorser: Hy hou van speel ...

Leerder-deelnemer: En hy hou van liefde.

Navorser: O! Dis te pragtig! En hy hou van liefde. Is dit hoekom jy die kat gekies het?

Leerder-deelnemer: Ja.

Navorser: Wow! Ek kan presies verstaan wat jy vir my sê. Baie dankie, [naam van leerder-deelnemer].

ADDENDUM 10: METAFOR-TRANSKRIPSIE

LEERDER-DEELNEMER 6

VOORTOETS: 2018-02-12

Ter agtergrond: Leerder-deelnemer 6 is 'n fisies gestremde 16-jarige seun gediagnoseer met degeneratiewe spierdistrofie. Hy is gemaklik in sy elektriese rolstoel wat 'n ondersteunende rugstut het om sy postuur te behou om skoliose en ander ruggraatafwykings te voorkom.

Navorsers: [Naam van leerder-deelnemer] ... vandag ... gaan ... wil ek hê jy moet dink aan 'n dier ... enige dier ... wat die meeste is soos jy is in die meeste situasies. Enige dier. 'n Mens voel mos nie altyd dieselfde nie. Kies die dier wat is soos jy meeste van die tyd in meeste situasies is. Watter dier sou jy kies? Enige dier!

Leerder-deelnemer: (Stilte).

Navorsers: (Stilte).

Leerder-deelnemer: 'n Tier.

Navorsers: 'n Tier! En sê vir my hoekom kies jy 'n tier?

Leerder-deelnemer: (Stilte).

Navorsers: (Stilte).

Leerder-deelnemer: Hy's vinnig.

Navorsers: Hy's vinnig. Ja! 'n Tier is sommer baie vinnig. Kom ons dink gou weer aan die tier wat jy gekies het. Is daar nog 'n rede hoekom jy die tier kies?

Leerder-deelnemer: Hy't 'n mooi vel.

Navorsers: O ja! Hy't 'n baie mooi vel. Sjoë. Het jy al gevat aan sy vel?

Leerder-deelnemer: (Skud sy kop ontkenkend).

Navorsers: Ek ook nie, maar dis mooi. Dis baie mooi.

Leerder-deelnemer: (Stilte).

Navorsers: Kom ons dink weer mooi. Is daar dalk nog 'n rede hoekom die tier die dier is wat meeste soos jy is meeste van die tyd?

Leerder-deelnemer: (Stilte).

Navorsers: Ons weet hy's vinnig. Ons weet hy't 'n mooi vel. Is daar nog 'n rede ...?

Leerder-deelnemer: Ek hou van hulle kleur.

Navorsers: Hou jy van hulle kleur? Ah! Dis "beautiful", ja! Hulle hét 'n mooi kleur! Hy's amper so ... wat is sy kleur nou weer ...?

Leerder-deelnemer: Swart en bruin.

Navorsers: Swart en bruin. Dis baie, baie mooi. Sjoë! Dis baie mooi. Jy kan kyk of jy nog aan een dingetjie kan dink ... as jy kan ... hoekom jy hierdie tier gekies het. Onthou ... daar's nie regte antwoorde of verkeerde antwoorde nie ... alles wat jy sê is reg.

Leerder-deelnemer: Die tier, dit lyk amper naby as 'n kat.

Navorsers: Ja! Dit lyk ... die tier lyk amper naby soos die kat! Dit lyk amper of dit familie kan wees van die kat. Hou jy van katte?

Leerder-deelnemer: Nie eintlik nie.

Navorsers: Nie eintlik nie, maar hy lyk soos 'n kat, nè? Sjoë. Jy is so slim. Jy dink al hierdie dinge uit. [Naam van leerder-deelnemer] ... is daar nog 'n rede? Jy moet sê as jy klaar is, hoor? En of daar nog 'n rede is?

Leerder-deelnemer: As hulle klein is, is hulle baie spelerig.

Navorsers: Ah! As hulle klein is, is hulle baie spelerig. Hulle rol mos so bollemakiesie en slaan-slaan na mekaar. Hulle is so spelerig! Is daar nog 'n rede?

Leerder-deelnemer: (Skud sy kop ontkenkend).

Navorsers: Jy is eers klaar. Baie dankie, [naam van leerder-deelnemer].

ADDENDUM 10: METAFOR-TRANSKRIPSIE

LEERDER-DEELNEMER 6

NÁTOETS: 2019-07-16

Navorser: [Naam van leerder-deelnemer], voordat jy saam met jou klasmaats aan die program deelgeneem het, het ek vir jou gevra soos watter dier jy meeste van die tyd en in meeste situasies voel – sodat ek jou beter kon leer ken. Vandag wil ek graag hê dat jy weer vir my aan 'n dier dink, enige dier wat is soos wat jy meeste van die tyd en in die meeste situasies voel. Enige dier! Wat soos jy voel.

Leerder-deelnemer: 'n Luiperd.

Navorser: Jy voel soos 'n luiperd. En sê vir my, hoekom kies jy 'n luiperd?

Leerder-deelnemer: Want hy's vinnig.

Navorser: Want 'n luiperd is baie vinnig. Ja. Ek stem saam. En ... kom ons dink aan nog 'n rede hoekom jy die luiperd kies.

Leerder-deelnemer: Sy kleur is mooi.

Navorser: Sy kleur is mooi. Sy kleur is mooi. Watter kleur is hy?

Leerder-deelnemer: So, so bruin, oranje en swart.

Navorser: Bruin, oranje en swart. Vertel vir my: watter rede kan ons nog dink waarom jy die luiperd kies?

Leerder-deelnemer: Hy's groot.

Navorser: Hy's groot! Ja! Hy's groot! Ek wonder of daar diere is wat groter as hy is?

Leerder-deelnemer: Olifante.

Navorser: Olifante, ja! Ai, jy's 'n slimme seun. Kom ons dink [naam van leerder-deelnemer], is daar nog 'n rede hoekom jy die luiperd kies? Nou, na ons so lekker saamgewerk het in die program? Hoekom kies jy nog die luiperd?

Leerder-deelnemer: Want ek hou van hom.

Navorser: Want jy hou van hom. Jy hou van die luiperd, nê? En weet jy wat ... ek hou vreeslik baie van jou!

Leerder-deelnemer: (Gee 'n groot lekkerkry glimlag).

Navorser: Is daar nog 'n rede [naam van leerder-deelnemer], hoekom jy die luiperd kies?

Leerder-deelnemer: (Stilte).

Navorser: Enige rede?

Leerder-deelnemer: (Stilte).

Navorser: Of is jy klaar?

Leerder-deelnemer: (Knik sy kop instemmend). Klaar.

Navorser: Jy's klaar. Dankie, [naam van leerder-deelnemer].

ADDENDUM 10: METAFOR-TRANSKRIPSIE

LEERDER-DEELNEMER 7

VOORTOETS: 2018-02-12

LD 7 is met 'n erge vorm van spina bifida (wanontwikkeling van die rugwerwels) gebore. Sy is op 'n rolstoel aangewese. Sy kan haarself nie onafhanklik verplaas nie en moet in- en uit haar rolstoel gehelp word. Tog is LD 7 'n blymoedige dogter en het sy sover moontlik alles self probeer doen tydens die empiriese studie.

Navorser: [Naam van leerder-deelnemer], vandag moet jy vir my dink ... enige dier ... kies vir jou 'n dier ... wat die meeste is soos jy meeste van die tyd en in die meeste situasies voel. Enige dier.

Leerder-deelnemer: 'n Voël. 'n Voël.

Navorser: 'n Voël! Wow! Ver ... verduidelik vir my hoekom kies jy 'n voël. Enige rede ... hoekom ...?

Leerder-deelnemer: Want ek hou van 'n voël.

Navorser: Want jy hou van 'n voël. ... Kom ons dink, is daar dalk nog 'n rede hoekom jy die voël kies? Enige rede. Dink gou in jou gedagtes aan die voël. (Stilte). Is dit 'n groot voël of 'n kleintjie?

Leerder-deelnemer: 'n Kleintjie.

Navorser: 'n Kleintjie! Goed. Vertel vir my ... dink gou vir my ... hoekom kies jy die voël?

Leerder-deelnemer: Want ek wil 'n voël gewees het. As ek nou 'n voël ... 'n voël is, sal ek ... [onduidelik] ... "like" om 'n voël te wees. Want 'n voël vlieg rond. Hy't nie probleme nie. Hy kry nie probleme nie. En, ja.

Navorser: Ja, dis absoluut ... absoluut die waarheid. Die voël vlieg rond. Hy kry nie probleme nie. Hy't nie probleme nie.

Leerder-deelnemer: Ja, hy's vry.

Navorser: Sjoë, jy't dit nou baie baie mooi vir my verduidelik. Is daar nog 'n rede hoekom jy die voël kies?

Leerder-deelnemer: Want 'n voël het meer kleur op sy ... hom.

Navorser: Aa! Ja!

Leerder-deelnemer: Hy's net mooi mooi.

Navorser: Ja. 'n Voël het ... die voëls het die mooiste kleure [aan].

Leerder-deelnemer: Ja.

Navorser: Oukei, ek verstaan al hoe meer-en-meer! Jy het die voël gekies, want die voël ... die voël is vry ... hy't niks om oor te "worry" nie.

Leerder-deelnemer: Ja.

Navorser: Hy't die mooiste kleure. Kom ons dink of daar dalk nog 'n rede is ... hoekom die voël jou keuse is?

Leerder-deelnemer: (Stilte).

Navorser: Enige iets wat jy aan dink. Of dink jy dis genoeg?

Leerder-deelnemer: Ja.

Navorser: Klaar genoeg! Baie dankie [naam van leerder-deelnemer]. Dis absoluut fantasties!

ADDENDUM 10: METAFOOR-TRANSKRIPSIE

LEERDER-DEELNEMER 7

NÁTOETS: 2018-09-10

Navorser: [Naam van leerder-deelnemer], vertel jy vir my soos watter dier voel jy nou?

Leerder-deelnemer: Hmm. Soos 'n voël.

Navorser: Soos 'n voël! Vertel gou-gou vir my hoe ... hoekom dink jy jy voel soos 'n voël? Waaraan dink jy?

Leerder-deelnemer: (Stilte).

Navorser: Wat dink jy? Aan watter ... aan watter eienskap van die voël dink jy?

Leerder-deelnemer: 'n Voël ... het niks probleme nie ...

Navorser: Fantasties.

Leerder-deelnemer: Hy "worry" nie. Hy vlieg net. Hy't niks ... probleme goedjies nie [baie onduidelik]. Hy vlieg net en kry vir hom kos en dan gaan hy weer en bou vir hom 'n nessie en klaar [onduidelik].

Navorser: Dit is so pragtig. Ek verstaan presies wat jy bedoel. Hy't niks probleme nie ...

Leerder-deelnemer: [Val navorser in die rede] ... Hy's "free".

Navorser: Hy's vry. Hy's vry. Hy's "free". Hy "worry" oor niks nie. Hy bou vir hom 'n nessie ... Sjoe. Ek weet presies wat jy bedoel. Dit ... dit is soos jy nou voel?

Leerder-deelnemer: Knik instemmend haar kop.

Navorser: Baie dankie [naam van leerder-deelnemer]. (Stilte). Is daar nog iets aan wat jy kan dink aan die voël of is dit min-of-meer al?

Leerder-deelnemer: (Stilte).

Navorser: (Stilte).

Leerder-deelnemer: Dis al.

Navorser: Dis al. Dis pragtig!

ADDENDUM 10: METAFOR-TRANSKRIPSIE

LEERDER-DEELNEMER 8

VOORTOETS: 2018-01-25

Navorsers: [Naam van leerder-deelnemer], ... vandag se vraag is, as jy nou kan dink aan enige dier ... enige dier ...

Leerder-deelnemer: [Val navorsers in die rede] ... 'n Hond.

Navorsers: ...maar nou moet jy een kies wat die meeste soos jy is in die meeste situasies, meeste van die tyd. Dink gou-gou ... is dit nog die hond?

Leerder-deelnemer: (Knik sy kop instemmend).

Navorsers: Maar nou ... nou wil ek graag weet hoekom het jy die hond gekies?

Leerder-deelnemer: Nou, amper nou ... hy's amper soos 'n mens ... [onduidelik] ... soos sy hart.

Navorsers: Hy't soos 'n hart, soos 'n mens? Hmmm ... hy't soos 'n hart ... bedoel jy hy is ... bedoel jy hy gee om?

Leerder-deelnemer: Ja. (Hy knik sy kop instemmend).

Navorsers: Ek stem natuurlik heeltemal daarmee saam ... 'n hond wys dit vir jou. [Naam van leerder-deelnemer], dink gou vir my of daar nog 'n rede is hoekom jy die hond kies?

Leerder-deelnemer: (Stilte).

Navorsers: Behalwe dat hy amper soos 'n mens is, want hy't ook 'n hart.

Leerder-deelnemer: Hy gee om.

Navorsers: Hy gee om! Is daar 'n manier hoe 'n mens kan sien dat hy omgee?

Leerder-deelnemer: Ja.

Navorsers: Hoe sien jy dit?

Leerder-deelnemer: Soos [onduidelik] ... middae as hy my sien ... ek kom na hom toe ... dan kom hy na my toe. Dan beweeg hy sy stert so dan kan ek sien hy is bly. Hy kom na my toe. Ek kan op sy gesig sien.

Navorsers: Dis fantasties. Hy is so bly as jy by die huis kom. Is hy groot of klein?

Leerder-deelnemer: Hy's nog klein. Hy's maar vier maande.

Navorsers: Ag, is dit nie fantasties nie! Watter soort hond is hy?

Leerder-deelnemer: Sy stert is wit, maar hy's 'n Pitbull.

Navorsers: Sjoel! Hulle sê hulle het die mooiste geaardhede. Weet jy wie het nog 'n Pitbull? Dis [naam van die skool se vorige skoolverpleegkundige]. Onthou jy vir haar?

Leerder-deelnemer: (Hy knik sy kop instemmend).

Navorsers: As sy weer kom aflos by die skool, moet jy haar vertel van jou hondjie. Sy sal baie daarvan hou.

Leerder-deelnemer: Ja.

Navorsers: Waar slaap jou hond?

Leerder-deelnemer: Hy slaap in 'n hok.

Navorsers: Buitekant of binne?

Leerder-deelnemer: Buitekant.

Navorsers: Buitekant. Leer julle hom mooi?

Leerder-deelnemer: Ja.

Navorsers: [Naam van leerder-deelnemer], so jy sê vir my jy kies 'n hond nou al oor twee redes. Die een is 'n hond is amper soos 'n mens. Hy't ook 'n hart. En die ander rede wat jy vir my gegee het, is hy gee om. En jy't ook vir my verduidelik jy kan sien hy gee om, want as jy by die huis kom, kom hy nader, sy stertjie swaai en jy kan op sy gesig sien hy is bly om jou te sien. Is daar nog 'n rede hoekom jy die hond kies?

Leerder-deelnemer: (Stilte).

Navorsers: As daar nie nog 'n rede is nie, is dit ook reg. Ons is eers klaar, nè?

Leerder-deelnemer: Eers klaar.

Navorsers: Eers klaar. Baie, baie dankie [naam van leerder-deelnemer], jy help vir my baie.

ADDENDUM 10: METAFOOR-TRANSKRIPSIE

LEERDER-DEELNEMER 8

NÁTOETS: 2018-09-11

Tydens die nátoets- metafoor-transkripsie is dit vir die navorser opmerklik dat sy en LD 8 meer soos volwassenes kommunikeer in vergelyking met haar kommunikasie met vorige leerder-deelnemers tydens vorige metafoor-onderhoude.

Navorser: Nou wil ... ek wil graag hê [naam van leerder-deelnemer], dat jy weer vir my vertel soos watter dier jy nou voel? Enige dier ...

Leerder-deelnemer: 'n Hond.

Navorser: Soos 'n hond. En hoekom kies jy 'n hond?

Leerder-deelnemer: Want 'n hond is soos 'n mens.

Navorser: Ja?

Leerder-deelnemer: (Stilte).

Navorser: Vertel my meer ...

Leerder-deelnemer: 'n Hond kan aanvoel.

Navorser: 'n Hond kan aanvoel. Ja. Wat kan hy aanvoel?

Leerder-deelnemer: Of ons vir hom omgee ... of ons hom seermaak.

Navorser: Of ons vir hom omgee en of ons hom seermaak. Is daar nog 'n rede hoekom jy die hond sal kies?

Leerder-deelnemer: (Stilte). Want 'n hond onthou baie goed.

Navorser: 'n Hond onthou baie goed! Wat onthou hy? Wat kan hy onthou?

Leerder-deelnemer: Hy sal nooit soos lyk in ... [onduidelik] ... iets vergeet wat jy vir hom doen nie.

Navorser: Dis baie goed. Hy vergeet nooit iets wat jy vir hom doen nie.

Leerder-deelnemer: Ja.

Navorser: En ... is daar nog 'n rede hoekom jy die hond kies?

Leerder-deelnemer: Want ek hou van honde.

Navorser: Want jy hou van honde. Uitstekend. Miskien nog een gedagte hoekom jy vir hom kies?

Leerder-deelnemer: 'n Hond is slim.

Navorser: 'n Hond is slim. Hou jy van honde wat groot is of honde wat klein is? Of hou jy van enige hond?

Leerder-deelnemer: Enige hond.

Navorser: 'n Hond. Enige hond. So dit maak nie saak nie. Sy grootte maak nie saak nie. Baie, baie dankie, [naam van leerder]. Is daar nog 'n rede? Of dink jy dis klaar?

Leerder-deelnemer: Dis klaar.

ADDENDUM 10: METAFOR-TRANSKRIPSIE

LEERDER-DEELNEMER 9

VOORTOETS: 2018-02-07

Navorsers: [Naam van leerder-deelnemer], ... vandag gaan ek vir jou vra om 'n dier te kies ... enige dier ... wat meeste van die tyd soos jy is.

Leerder-deelnemer: (Stilte).

Navorsers: Dit kan *enige* dier wees.

Leerder-deelnemer: (Stilte).

Navorsers: Dit kan enige dier wees soos wie jy meeste van die tyd en in meeste van die situasies voel. Mens voel mos nie altyd dieselfde nie, maar die meeste van die tyd. Watter dier dink jy sal jy kies. Enige dier.

Leerder-deelnemer: 'n Hond.

Navorsers: 'n Hond! Dit is 'n hond wat jy gekies het. Vertel vir my hoekom het jy die hond gekies.

Leerder-deelnemer: (Na 'n lang stilte) ... Want 'n hond is ... vriendelik.

Navorsers: Oukei! Dis 'n wonderlike gedagte. 'n Hond is vriendelik. Ja! Mens kan nogal sien 'n hond is vriendelik, want hy waai sy stert so. En dan kan 'n mens sien 'n hond is vriendelik. Dit maak sin. [Naam van leerder-deelnemer], dink vir my aan nog 'n rede hoekom jy die hond kies.

Leerder-deelnemer: (Stilte).

Navorsers: Enige rede. Wat jy dink hoekom jy die hond kies.

Leerder-deelnemer: Want hy's 'n mens se beste vriend.

Navorsers: Wat 'n wonderlike gedagte ... want hy's 'n mens se beste vriend! Het jy 'n hond?

Leerder-deelnemer: (Knik sy kop instemmend).

Navorsers: Watter soort hond?

Leerder-deelnemer: Ek het twee honde.

Navorsers: Twee honde! Watter soort?

Leerder-deelnemer: 'n Labrador en 'n Bokser.

Navorsers: Ag dis fantasties! Ek was nog altyd lief vir 'n Labrador, maar ek het nog nooit 'n Labrador gehad nie, maar ek was nog altyd lief vir hulle want hulle voel vir my so spesiaal. En 'n Bokser! Weet jy wie't ook 'n Bokser? Tannie [naam van die sekretaresse] wat in tannie [naam van vorige sekretaresse] se plek is. Sy't ook 'n Bokser. Sy is baie lief vir haar honde ook. So ... jy't 'n hond gekies, want 'n hond is vriendelik en 'n hond is 'n mens se beste vriend. Dink gou vir my of daar nog 'n rede is hoekom jy meeste van die tyd en in meeste situasies soos 'n hond voel ... soos die hond voel.

Leerder-deelnemer: Die hond beskerm jou huis.

Navorsers: Die hond beskerm jou huis. Dis 'n groot gerusstelling om te weet die hond beskerm jou huis.

Leerder-deelnemer: (Knik sy kop instemmend).

Navorsers: Ja. Kom ons dink gou-gou. Daar's nou al drie redes: jy kies hom want hy's vriendelik; jy kies hom want hy's 'n mens se beste vriend; jy kies hom want hy beskerm jou. Kan jy aan nog 'n rede dink?

Leerder-deelnemer: Hy's baie liefdevol.

Navorsers: Hy's baie liefdevol! [Naam van leerder-deelnemer], jou redes ... ek verstaan goed as ek na jou redes luister. Hy's vriendelik, hy's 'n mens se beste vriend, hy beskerm jou huis, hy laat 'n mens veilig voel en hy's baie liefdevol. Jy kan besluit ... wil jy aan nog 'n rede dink, of is jy eers tevrede?

Leerder-deelnemer: Ek's eers tevrede.

Navorsers: Is jy eers tevrede? Ek verstaan en ek is ook eers tevrede. [Naam van leerder-deelnemer], baie, baie dankie dat jy vir my só mooi verduidelik het.

ADDENDUM 10: METAFOR-TRANSKRIPSIE

LEERDER-DEELNEMER 9

NÁTOETS: 2018-09-12

Navorser: [Naam van leerder-deelnemer], jy moet asseblief vir my dink aan 'n dier wat meeste van die tyd en in die meeste situasies soos jy is. Enige dier. Enige dier.

Leerder-deelnemer: 'n Hond.

Navorser: 'n Hond! En hoekom kies jy 'n hond?

Leerder-deelnemer: Dis iets wat 'n hond doen.

Navorser: Dis iets wat 'n hond doen. Wat is dit wat die hond doen?

Leerder-deelnemer: Hy kan hardloop. Partykeer vinnig en stadig.

Navorser: Hy kan hardloop. Partykeer vinnig en partykeer stadig! Is daar nog 'n rede hoekom jy die hond kies?

Leerder-deelnemer: Hy blaf.

Navorser: Hy blaf! Hoekom blaf hy?

Leerder-deelnemer: Hy blaf as hy goeters hoor of sien.

Navorser: Hy blaf as hy goeters hoor of sien. En wat doen hy dan?

Leerder-deelnemer: Hy gaan kyk.

Navorser: Sowaar! Hy gaan kyk. Hoekom gaan kyk hy?

Leerder-deelnemer: Want dalk is daar iets wat gebeur.

Navorser: Dink jy hy wil vir julle beskerm?

Leerder-deelnemer: Ja.

Navorser: Baie dankie, [naam van leerder-deelnemer], is daar nog 'n rede hoekom jy die hond kies, of is jy eers klaar?

Leerder-deelnemer: Ek's klaar.

Navorser: Baie dankie, [naam van leerder-deelnemer], jy het dit mooi vir my verduidelik. Ek verstaan nou hoekom jy die hond gekies het.

ADDENDUM 11

COLLAGE-AKTIVITÄT

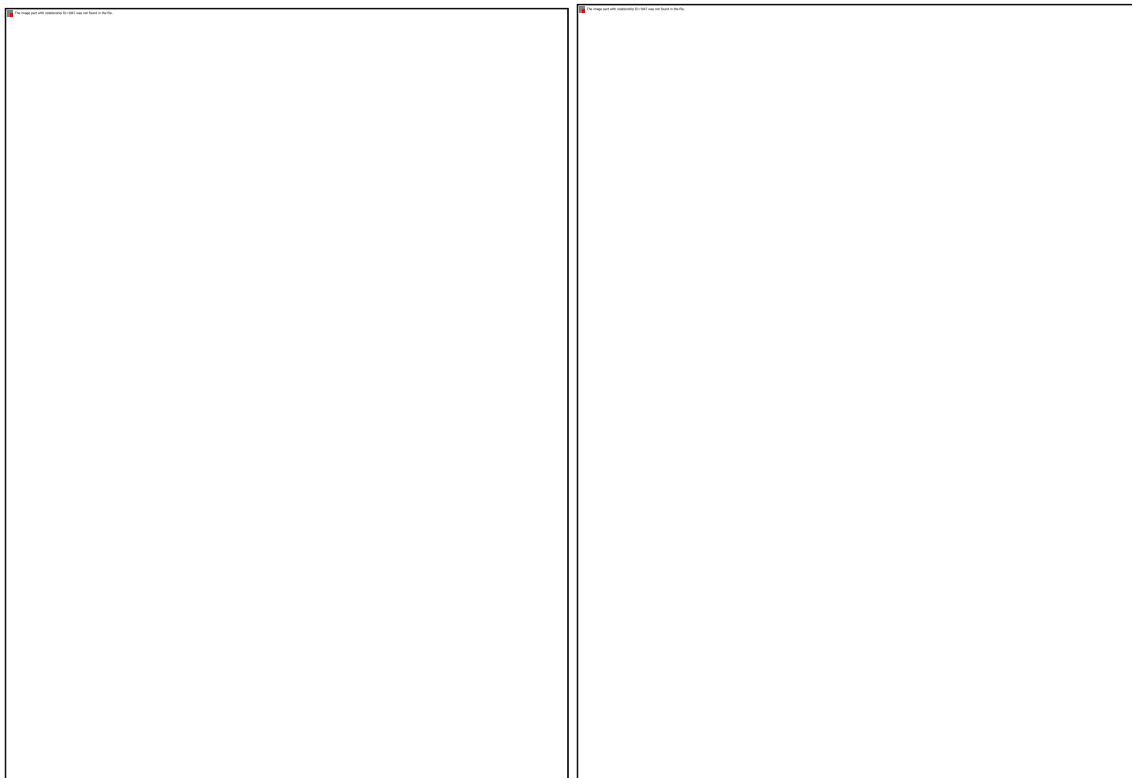
APPENDIX 11: COLLAGE ACTIVITY

LEARNER PARTICIPANT 1

PRE-TEST: 2018-03-05

Learner participant 1 is a 15-year-old boy with cerebral palsy. Although he is a wheelchair user, he worked independently during the pre- and post-test collage activities. He completed his collage picture all by himself.

The researcher explained to him that she would like to know him better before they start with the emotional support programme. She then asked him to choose pictures (or words) from the magazines in front of him and she explained that he may take his time. She added that it would be of great help to her if he focused on pictures or words that could inform the researcher about his likes and dislikes, things that make him happy, sad, angry or scared, people or activities he likes/dislikes, etc. There are no “right” or “wrong” answers. He could ask for help if he needed it at any given time, and he could also indicate if he didn’t understand the assignment.



The learner participant’s first picture choice was the photo of Vin Diesel (positioned at the top of the page). He motivated his choice in the following words: “I like it when Vin Diesel is a smart actor, because I like most of his movies. The whole group of *Fast and Furious* are all good. They have fancy cars.” He positioned the picture at the top of the page. Then he continued: “They started *Fast and Furious* in 2001 when Paul Walker was still alive. So, they started the group. That time when there was no Dwaine Johnson.” When he noticed that I was a little lost with all the names, he asked for a piece of paper and wrote several names on it. The researcher positioned these names next to his pre-test collage picture on this page.

His second choice was a photo of Wiz Khalifa, which he placed just below that of Vin Diesel's picture. His third choice was the photo of William Singe. He just knew all these musicians and actors by heart, and he entertained me with details about everyone. He never stopped talking for a second. I was totally overwhelmed by the details he had about everyone. His fourth choice was the photo of Jada and Willow, which he placed in the centre of the page followed by a picture of Selena (Gomez, I assumed), and he ended his collage off with the photo of Rihanna. He was still (without stopping once) giving me detailed information about everyone in these pictures. About Rihanna he said: "From 2007 I heard her songs. Rihanna was 19. She inspired me a lot, until she was abused by Chris Brown. But she made it."

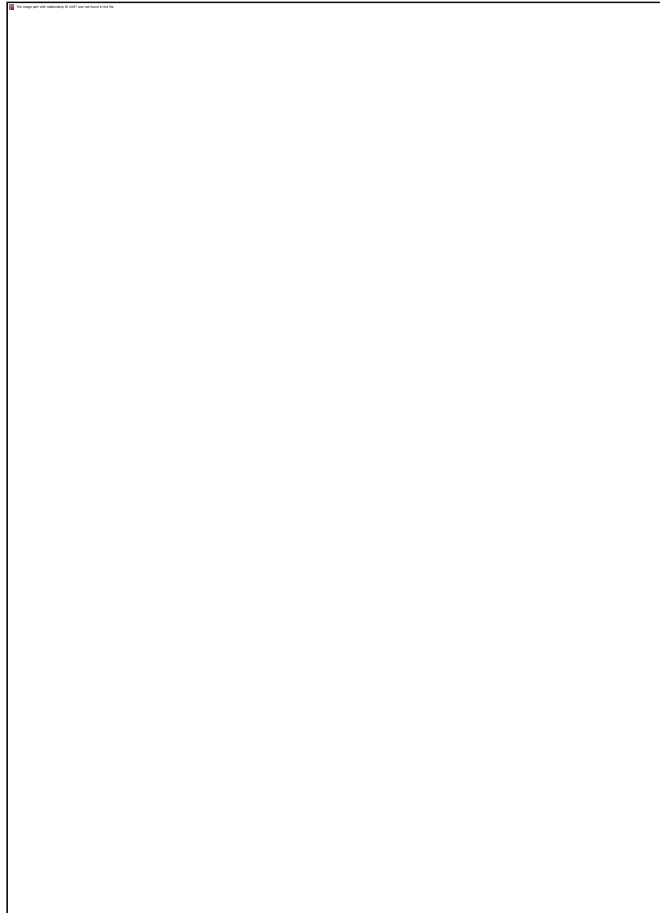
The researcher thanked learner participant 1 for his cooperation and all the information he shared with her.

APPENDIX 11: COLLAGE ACTIVITY

LEARNER PARTICIPANT 1

POST-TEST: 2019-06-13

The researcher gave learner participant 1 the same instructions as with the pre-test collage. She asked him to choose pictures (or words) from the magazines in front of him that could inform her about his likes and dislikes, things that make him happy, sad, angry or scared, people or activities he likes/dislikes, etc. She explained again that there were no “right” or “wrong” answers and that she would help him if he needed it. He never asked for help and managed well on his own.



During this session learner participant 1 simply continued where he left off during the pre-test. There was no hesitation in his detailed information about everyone (most of them unknown to the researcher). On the researcher’s enquiry as to why he picked Liam Payne (picture in the centre of the page), he said: “Because he is a very intelligent man and a great singer. I just like his enthusiasm and his voice.” When the researcher asked about Justin Bieber (at the bottom of the page), he replied: “Since, like, since now, he did great things in his voice. He did many things but people loved him and they will never judge him again.” His response to my enquiry about his third picture (50 Cent) was: “This guy from my childhood, he is always a great rapper and movie actor and he touches people’s hearts.” On the researcher’s enquiry as to why learner participant 1 picked Cardi B (picture placed at the bottom of the page, next to 50 Cent), he said: “She also inspires me a lot. She’s also a great rapper and she inspires me also a lot.” When

the researcher asked about Queen Latifah (in the left corner at the top of the page), he replied: "This woman! Her movies [are] always funny and she also inspires me a lot and makes me laugh."

The researcher thanked him for his time and all the information he shared with her.

ADDENDUM 11: COLLAGE-AKTIWITEIT

LEERDER-DEELNEMER 2

VOORTOETS: 2018-03-07

Die navorser verduidelik aan leerder-deelnemer 2 wat die collage-voortoets behels en dat sy (die navorser) haar graag beter wil leer ken voordat die emosionele ondersteuningsprogram begin. Sy versoek die leerder-deelnemer om enige prente/woorde uit die tydskrifte voor haar (daar is 'n groot verskeidenheid) te kies wat vir die navorser meer oor haarself sal vertel. Sy kan byvoorbeeld aan die volgende dink:

- Mense/diere/dinge/woorde/aktiwiteite waarvan sy hou/nie hou nie.
- Wat haar tevrede (of ontevrede) oor haarself laat voel.
- Wat haar kwaad/gelukkig/hartseer/bang maak.
- Mense en groepe mense waarvan sy hou (of nie hou nie).
- Plekke en aktiwiteit waar sy tuis en gemaklik voel (of ontuis en ongemaklik).

Die navorser brei uit en verduidelik dat die prente uitgeknipt en geplak gaan word en die navorser beklemtoon dat sy daar is vir ondersteuning as leerder-deelnemer 2 nie seker is nie en weer 'n verduideliking nodig, maar ook vir hulpverlening met die knip- en plakwerk as leerder-deelnemer 2 dit nodig. Die navorser verduidelik dat daar nie "regte" of "verkeerde" prente/woorde is nie en dat leerder-deelnemer 2 self kan besluit watter prente en/of woorde om te gebruik en waar om hulle op die bladsy te plak.



Leerder-deelnemer 2 praat sag en dikwels binnensmonds en onduidelik, maar die navorser verstaan haar meeste van die tyd. Op die navorser se navraag oor die leerder-deelnemer se motivering vir haar keuse van elke prent antwoord sy as volg:

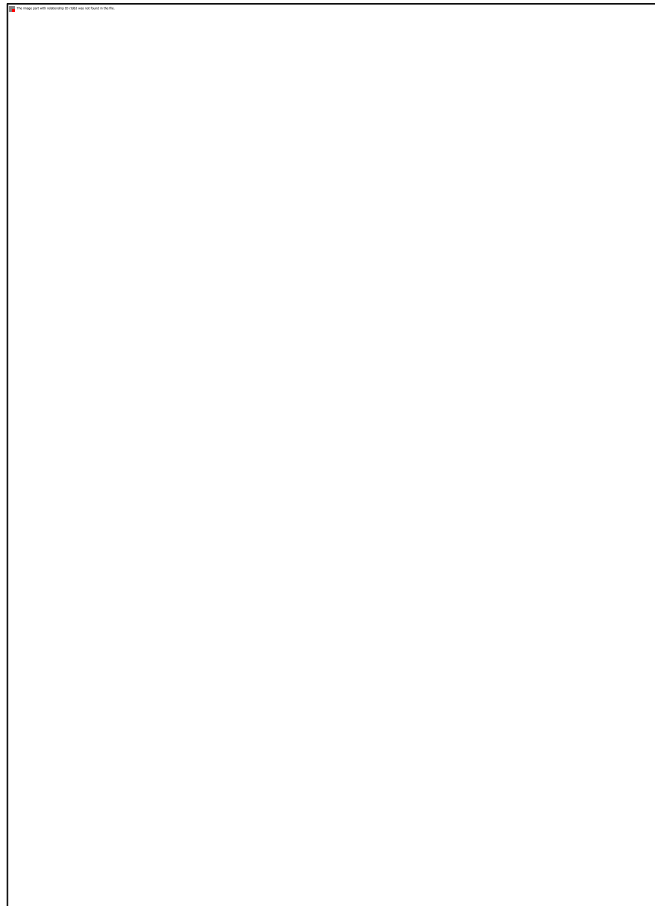
1. Die prent L-onder van Jennifer Lopez:
Ek hou van sulke movies (*Shade of blue*).
2. Die prent met die woorde "Baby Driver" (in die middel van die bladsy):
Ek het hom gekies, want ek hou van flik kyk.
3. Die prent R-onder van Oprah:
Ek het dit gekies, want sy sê al die regte woorde. Sy gee goeie raad.
4. Die prent met 7de Laan-akteurs (2de van bo aan die R-kant van die bladsy):
Ek het hom gekies, want ek kyk *7de Laan* en ek hou van *7de Laan*.
5. Die prent van die model (L-bo op die bladsy):
Ek het hom gekies, want ek hou van foto's vat. Ek hou van mooi klere, maar ek wil dit nie maak nie, net dra. Maar dit moet ook nie outyds lyk nie.
6. Die prent R-bo van die gelukkige meisie:
Ek het dit gekies, want ek voel gelukkig. Wanneer ek musiek luister, maak dit my gelukkig.
7. Die woorde: " ... die beste besluit ...":
Ek het dit gekies, want dit is hoe ek op 'n stadium gevoel het. Dit was lank gelede. Ek kan nie onthou wanneer nie.

APPENDIX 11: COLLAGE ACTIVITY

LEARNER PARTICIPANT 2

POST-TEST: 2019-07-15

Learner participant 2 is a wheelchair user, but she worked independently during the pre- and post-test collage activity. She completed her collage picture by herself. The researcher gave learner participant 2 the same instructions as with her pre-test collage. She asked her to choose pictures (or words) from the magazines in front of her that could inform the researcher about her likes and dislikes, things that make her happy, sad, angry or scared, people or activities she likes/dislikes, etc. She explained again that there were no “right” or “wrong” answers and that she would help her if she needed help, but the learner participant never asked for help and managed well on her own.



To the researcher's enquiry about the learner-participant's motivation for her choice of each picture she gave the following explanation:

- The picture at the top of the page (to the L) with the words “Van vampier tot silwerdoekster”:
I chose this picture, because she’s my favourite actress.

- The picture to the right of the actress (mentioned above) with the words “Gabrielle Union 29 October 1972”:
I chose this picture, because she’s a beautiful lady and she played in the “Good Deeds”.

- The make-up (to the R) of Gabrielle Union:

- I chose this picture, because I like make-up but I don't use it often.
- The marshmallows (to the R of the make-up picture):
I chose this picture, because I love marshmallows and the colours.

 - The photo of Blake Lively (below the picture with the words "Van vampier tot silwerdoekster"):
I chose this picture, because Blake Lively is one of my favourite actresses.

 - The photo of the dog (to the R of Blake Lively):
I chose this picture, because I love dogs.

 - The Adidas brand name (to the R of the dog):
I chose this one, because Adidas is my favourite brand.

 - The picture below the Adidas brand name (Selena Gomez):
I chose her, because she is a beautiful and kind person.

 - The picture of the dress (with sandals) (to the R side of Selena Gomez):
I love flowers and I also like girly stuff.

 - The picture of the lady (the model Hailey Baldwin) at the top of the page (R):
I don't like her, but I have nothing against her.

 - The picture of the man (in beige clothing) and the woman (with the red dress) to the L of the page:
I chose this picture, because they are my favourite singers.

 - The picture of the strawberry smoothie next to the man (in beige clothing) and the woman (with the red dress):
I chose this picture, because I love strawberries and a healthy snack.

 - The two pictures of Demi-Leigh Nel-Peters to the R of the page:
I chose her because she's Miss South Africa and I want to meet her some day and take pictures with her.

 - The pictures of the flowers (below the strawberry smoothie):
I chose this picture because I love flowers.

 - The picture of the two ladies below the picture of the man in beige clothing and the woman with the red dress:

I chose this picture (she refers to the lady on the left), because I like keeping up with the Kardashians. She then points to the picture of the other lady in the picture. She's not from South Africa, but she's my favourite model.

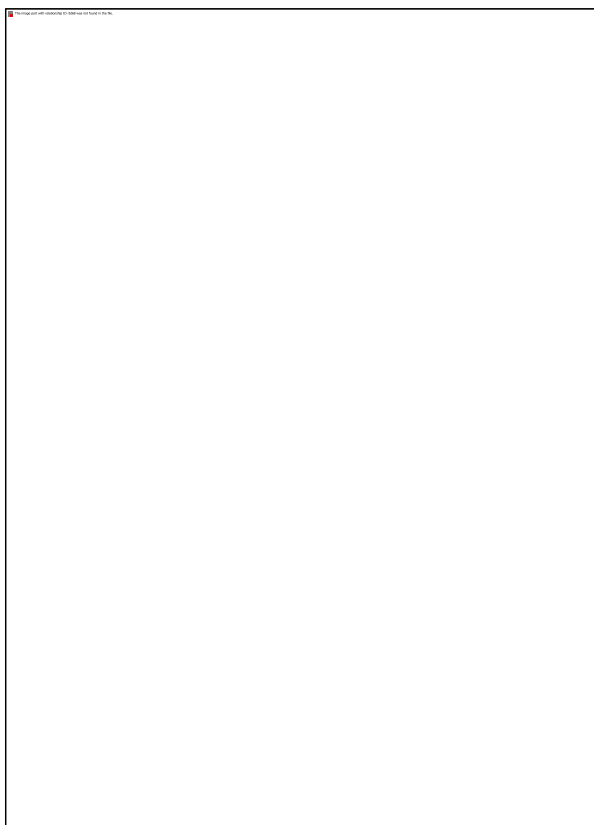
The researcher thanked the learner-participant and accompanied her to class.

ADDENDUM 11: COLLAGE-AKTIWITEIT

LEERDER-DEELNEMER 3

VOORTOETS: 2018-03-08

Die navorser verduidelik aan LD 3 wat die collage-voortoets behels (wat hulle gaan doen) en sy verduidelik dat sy (die navorser) hom graag beter wil leer ken. Sy versoek die LD 3 om enige prente/woorde uit die tydskrifte te kies wat vir die navorser sal help om hom beter te ken en verstaan. Die navorser beklemtoon dat daar nie “regte” of “verkeerde” prente/woorde is nie en dat LD 3 self kan besluit watter prente en/of woorde om te gebruik en waar om hulle op die bladsy te plak.



Op die navorser se navraag omtrent die prente antwoord LD 3 soos volg:

Die seun wat karate doen (links bo):

LD 3: Ek het die prent gekies omdat ek eendag 'n “karate master” wil wees.

Die krieketspeler (langs die seun [bo]):

LD 3: Ek het hom gekies omdat ek eendag 'n “cricket player” wil wees.

Die sokkerspeler (regs bo):

LD 3: Ek het die prent gekies omdat ek eendag 'n “soccer player” wil wees.

Die twee prente van rugbyspelers (onder aan die bladsy):

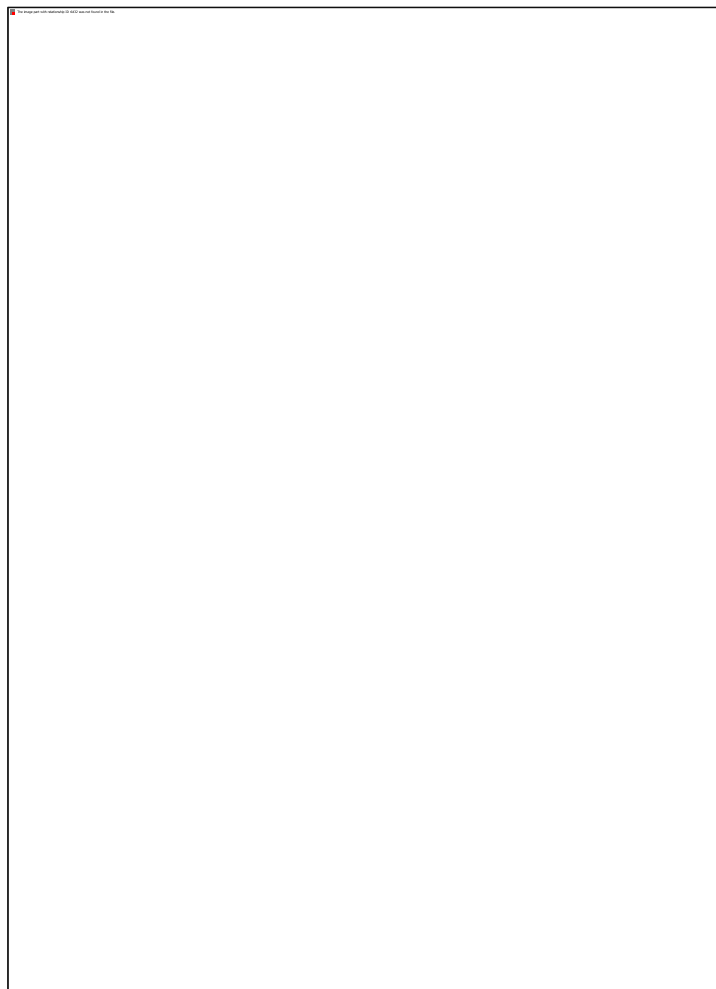
LD 3: Ek het dit gekies omdat ek eendag 'n “rugby player” wil wees.

ADDENDUM 11: COLLAGE-AKTIWITEIT

LEERDER-DEELNEMER 3

NÁTOETS: 2018-07-17

Die navorser herhaal die instruksies wat sy tydens die voortoets aan LD 3 gegee het. Sy versoek hom weer om enige prente/woorde uit die pak tydskrifte te kies wat vir haar (die navorser) sal help om hom beter te ken en verstaan. Die navorser herinner LD 3 dat daar nie “regte” of “verkeerde” prente/woorde is nie en dat LD 3 self kan besluit watter prente en/of woorde om te gebruik en waar om hulle op die bladsy te plak.



Op die navorser se navraag omtrent die prente antwoord LD 3 soos hy hulle plak as volg:

1. Die prent van die seun, die dier en die nommer 60 (onder in die middel van die bladsy):

LD 3: Ek het die prent gekies, want hy gee om vir die diere. Die diere gee om vir hom. Hulle is soos “vrinne”.

2. Die prent van een van die 7de Laan-akteurs (2de van regs onder op die bladsy):

LD 3: Ek het die prent gekies, want ek kyk elke aand *7de Laan*.

3. Die derde prent is die grootste en in die middel van die bladsy. Die woorde: "HOWZAT LADIES?" is op die prent:
LD 3: Ek het die prent gekies, want dis krieket en dis ons land se "team".
4. Die vierde prent is van Spiderman (bo, tweede van regs op die bladsy):
LD 3: Toe ek klein gewees het toe kyk ek vir *Spiderman*. Ek het *Spiderman*-nagklere ook gehad.
5. Die vyfde prent is van Mnr. Ramaphosa (langs die *Spiderman*-prent):
LD 3: Ek het die prent gekies, want hy is ons land se president.
6. Die Zootopia-prent (links van die *Spiderman*-prent):
LD 3: Ek het die prent gekies, want ek het ook die "movie" gekyk. Hulle is polisiemense. Die "movie" gaan oor waar hulle sing.
7. Die sesde prent is die prent van die Porsche en die vrou (bo links op die bladsy):
LD 3: Want dit is eintlik 'n baie mooi kar. En ek wil so 'n kar vir my matriekafskeid hê.
8. Die agtste prent is een van *The Fast and the Furious*-akteurs (regs: heel bo aan die bladsy):
LD 3: Ek het dié prent gekies, want ek hou van *The Fast and the Furious*, nommer 8. Ek hou van hulle "movies" want hulle "race" teen mekaar.
9. Die negende prent is regs onderaan:
LD 3: Ek hou van hulle "movies", want al die "heroes" speel daarin.
10. Die prent van Trevor Noah (in die middel van die bladsy onder die "HOWZAT LADIES"-prent):
LD 3: Ek het hom gekies, want hy hou van "jokes" maak.
11. Die elfde en laaste prent is tweede van onder aan die linkerkant van die bladsy (net langs Trevor Noah):
LD 3: Ek het hom gekies, want dis eintlik 'n interessante storie van die "movie". As man vang, man staan.

ADDENDUM 11: COLLAGE-AKTIWITEIT

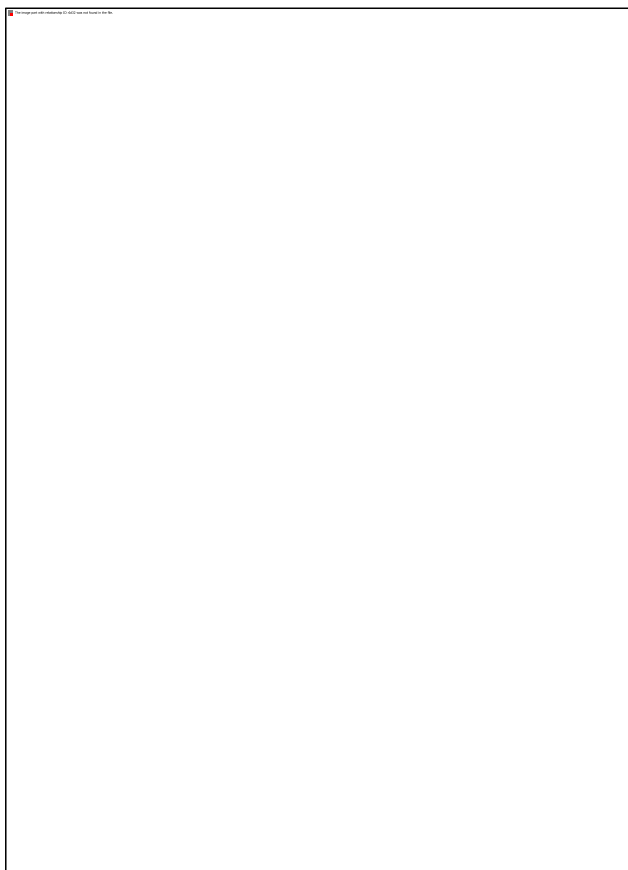
LEERDER-DEELNEMER 4

VOORTOETS: 2018-03-12

Die navorser verduidelik aan leerder-deelnemer 4 dat sy haar graag beter wil leer ken voordat die emosionele ondersteuningsprogram begin. Sy versoek leerder-deelnemer 4 om enige prente/woorde uit die tydskrifte voor haar te kies wat vir die navorser meer oor haarself sal vertel. Sy kan byvoorbeeld aan die volgende dink:

- Mense/diere/dinge/woorde/aktiwiteite waarvan sy hou/nie hou nie.
- Wat haar tevrede (of ontevrede) oor haarself laat voel.
- Wat haar kwaad/gelukkig/hartseer/bang maak.
- Mense en groepe mense waarvan sy hou (of nie hou nie).
- Plekke en aktiwiteit waar sy tuis en gemaklik voel (of ontuis en ongemaklik).

Die navorser beseft dat leerder-deelnemer 4 hulp mag benodig met die uitknip- en/of plakwerk en bied haar hulp aan. Die navorser verduidelik dat daar nie "regte" of "verkeerde" prente/woorde is nie en dat leerder-deelnemer 4 self kan besluit watter prente en/of woorde om te gebruik en waar om hulle op die bladsy te plak.



Leerder-deelnemer 4 praat soms vinnig, maar duidelik hoorbaar. Sy maak goeie oogkontak en glimlag (en lag) maklik. Sy dui haar prentkeuse vir die navorser aan. Terwyl die navorser die prent uitknip, soek sy solank vir haar volgende prent. Nadat al haar prente uitgeknipt is, motiveer sy (op die navorser se navraag) haar keuse vir elke prent as volg:

1. Die prent L-onder van vier mense:
Ek het hulle gekies, want hulle laat 'n mens lag. Hulle is op TV: *America's got Talent*.

2. Die prent L-bo van Kurt Darren met sy vrou en twee kinders:
Ek het hulle gekies, want hulle lyk soos 'n gelukkige familie.
Navorsers: Hou jy van gelukkige families?
Leerder-deelnemer: (Lag). Ja! *7de Laan* se mense!

3. Die prent R-bo van die glas met moerbeie, gebreekte stukkies sjokolade, vla (of dalk jogurt):
Ek het die prent gekies, want dit lyk so lekker. As ek dit sien, raak ek sommer honger!

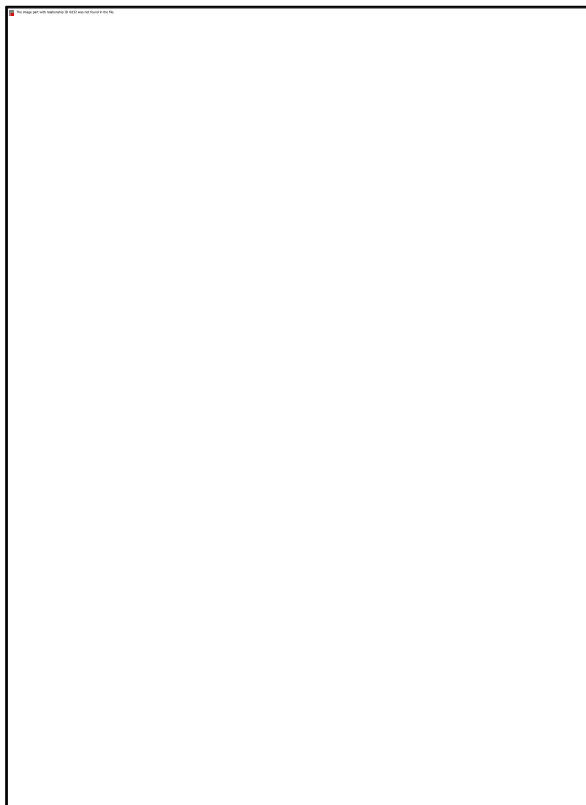
4. Die prent van die romp (net onder die derde prent):
Ek het die prent gekies, want dit lyk mooi.
Navorsers: Hou jy van mooi klere?
Leerder-deelnemer: (Knik haar kop instemmend).

ADDENDUM 11: COLLAGE-AKTIWITEIT

LEERDER-DEELNEMER 4

NÁTOETS: 2019-07-17

Die navorser ondersteun leerder-deelnemer 4 weer met knip- en plakwerk. Alhoewel dit tot leerder-deelnemer 4 se voordeel is dat sy haar handspalkie dra, sukkel sy steeds met aktiwiteite wat bilaterale handgebruik vereis. Die navorser bied haar hulp aan met die knip- en plakwerk en leerder-deelnemer 4 aanvaar die aanbod. Dit gee aan leerder-deelnemer 4 meer tyd om deur die tydskrifte te blaai en om prente/woorde waarby sy aanklank vind, uit te wys.



1. Die linkerkantste prent van die selfoon (omtrent in die middel [links]):
Ek het die selfoon gekies, want ek wil selfies vat deur die dag en somtyds as ek verveeld is.
Navorser: Wanneer is jy verveeld?
Leerder-deelnemer: Deur die dag by die huis. Of as ek niks het om te doen nie.
Navorser: Het jy 'n selfoon?
Leerder-deelnemer: "Yes".
Navorser: Is dit lekker om selfies te neem?
Leerder-deelnemer: Baie lekker.
Navorser: Wat doen jy met die selfies wat jy neem?
Leerder-deelnemer: Sit dit op my foon. Sit dit op WApp "profile pic". Stuur vir my vriende as hulle vra.
2. Die prent heel bo (links) van verskillende kleure naellak:
Ek het hulle gekies, om, as jy uitgaan soos by 'n partytjie, dan kan jy vir jou op jou naels sit.

Navorser: Hou jy van partytjies?

Leerder-deelnemer: So-so.

Navorser: Mag jy al naellak aansit?

Leerder-deelnemer: "Yes".

Navorser: Wat sê jou mamma?

Leerder-deelnemer: Niks nie.

3. Die prent in die middel van die bladsy (dit lyk soos "brownies"):

Ek het dit gekies, want dit lyk lekker.

Navorser: Hou jy van lekker eetgoed?

Leerder-deelnemer: Ja. Cupcakes en koek en "brownies".

4. Die prent bo (regs) van die "samoosas":

Ek het die prent gekies, want dit lyk lekker. Maar soms brand dit bietjie.

5. Die prent onder (links) van die worsbroodjie:

Hy lyk nie lekker nie. Daar moet tamatiesous op wees.

Navorser: Hou jy van worsbroodjies met tamatiesous op?

Leerder-deelnemer: "Yes". Baie.

6. Die prent heel onder (regs) van die mooi, moderne kombuis:

Ek het die prent gekies, want dis nie lekker om kombuis skoon te maak nie en somtyds los ek dit net so vir my mamma.

Navorser: Wat sê sy dan?

Leerder-deelnemer: Ek moet dit was. Maar toe's ek nie lus nie. Toe los ek dit net so.

Navorser: Moet jy altyd die kombuis skoonmaak of net as jy dit deurmekaar gemaak het?

Leerder-deelnemer: Altyd.

Navorser: Moet jy ander plekke in die huis ook help skoonmaak?

Leerder-deelnemer: Ja, beddens opmaak. Uitvee.

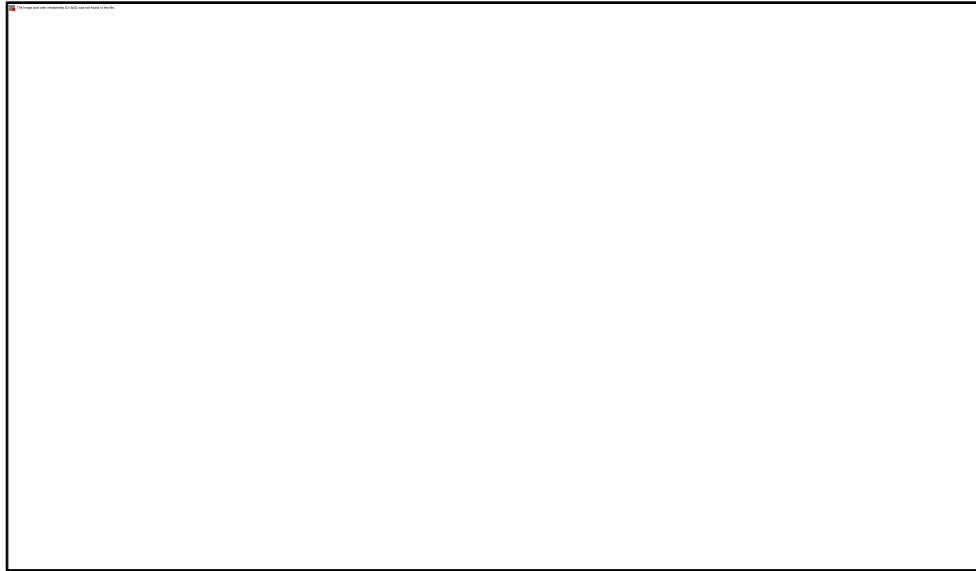
Navorser: Dankie, [naam van leerder-deelnemer].

ADDENDUM 11: COLLAGE-AKTIWITEIT

LEERDER-DEELNEMER 5

VOORTOETS: 2018-03-14

Die navorser verduidelik aan leerder-deelnemer 5 wat die collage-voortoets behels en sy verduidelik dat sy (die navorser) haar graag beter wil leer ken voor hulle met die program begin. Die navorser vra leerder-deelnemer 5 om enige prente/woorde uit die tydskrifte te kies wat vir die navorser sal help om haar beter te ken en te verstaan. Die navorser beklemtoon dat daar nie “regte” of “verkeerde” prente/woorde is nie en dat leerder-deelnemer 5 self kan besluit watter prente en/of woorde om te gebruik en waar om hulle op die bladsy te plak. Die navorser doen navraag oor die prente in die volgorde waarin leerder-deelnemer 5 dit geplak het.



1. Die linkerkantste prent van die vrou met die blou rok en die sonbril:

Leerder-deelnemer: Ek kies die prent, want ek hou van die rok.

Navorser: Ja, dis 'n baie mooi rok.

Leerder-deelnemer: Ek het baie sulkes by die huis. Ek gaan een met my verjaardag aantrek.

2. Die prent van die vrou met die blonde hare en die mikrofoon:

Leerder-deelnemer: Ek kies die prent, want sy speel in 'n fliek en sy sing baie mooi.

3. Die prent van die vrou met die baba:

Leerder-deelnemer: Ek kies die prent, want ek is te lief vir babas en ek gee om vir hulle.

4. Die prent van die veearts en die hond:

Leerder-deelnemer: Ek kies die prent, want hy gee om vir 'n mens en hy beskerm 'n mens.

Navorser: Wie is *hy*?

Leerder-deelnemer: Die hond. As 'n ander hond vir ons wil byt, dan help hy vir ons.

5. Die prent van die handsak:

Leerder-deelnemer: Ek kies die prent, want dit lyk mooi.

Navorser: Hou jy van handsakke?

Leerder-deelnemer: Ja

Navorsers: Watter handsakke hou jy van?

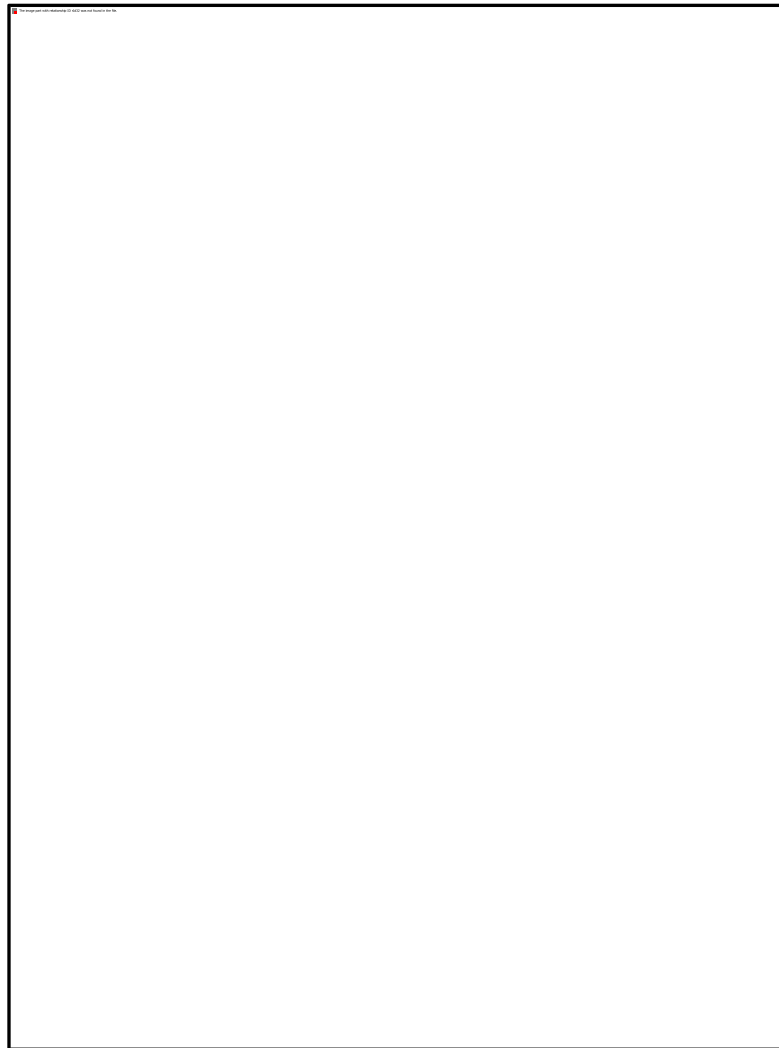
Leerder-deelnemer: Só een (leerder-deelnemer 5 wys na die prent van die handsak).

ADDENDUM 11: COLLAGE-AKTIWITEIT

LEERDER-DEELNEMER 5

NÁTOETS: 2019-07-16

Die navorser verduidelik weer aan leerder-deelnemer 5 wat hulle met die tydskrifte gaan doen. Die navorser beklemtoon dat daar nie “regte” of “verkeerde” prente/woorde is nie en dat leerder-deelnemer 5 self kan besluit watter prente en/of woorde om te kies en waar sy hulle op die bladsy wil plak. Die navorser doen daarna navraag oor die prente in die volgorde waarin leerder-deelnemer 5 dit geplak het. Die navorser merk op dat leerder-deelnemer 5 (net soos met die voortoets) al die prente aan die linkerkant van die bladsy plak.



1. Die prent links bo van die gereg:
Leerder-deelnemer: Ek kies die prent, want ek hou van kos.
2. Die prent onder die prent van die gereg: Kurt Darren en sy babaseuntjie:
Leerder-deelnemer: Ek kies die prent, want ek hou van met kinders speel.
Navorser: Gaan jy eendag met kinders werk?

Leerder-deelnemer: Ja. By die crèche.

Navorser: Ek dink jy sal dit baie geniet.

Leerder-deelnemer: Ja. Ek hou van met kinders speel.

3. Die prent links onder van die vrou en die man. Dit lyk of die vrou sing (of praat) oor 'n mikrofoon:

Leerder-deelnemer: Ek kies die prent, want ek hou van sing.

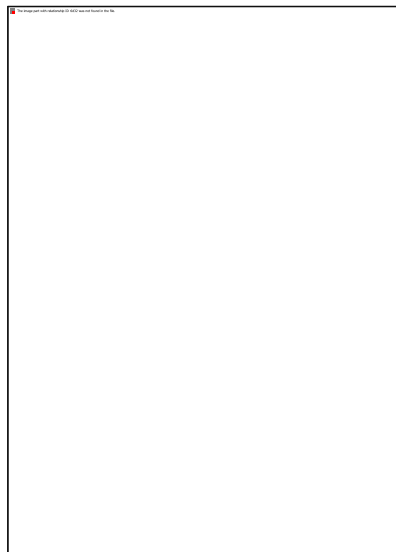
ADDENDUM 11: COLLAGE-AKTIWITEIT

LEERDER-DEELNEMER 6

VOORTOETS: 2018-03-14 / 2018-03-19

LD 6 is 'n fisies gestremde 16-jarige seun, gediagnoseer met degeneratiewe spierdistrofie. LD 6 is volgens die fisioterapeut gemaklik in sy elektriese rolstoel. Voordat die EOP begin het, het die navorser tydens die afneem van die voortoetse twee periodes van 45 minute elk daaraan spandeer om LD 6 se collage-aktiwiteit af te handel. Sy het tydens elke periode vir hom aangemoedig om prente/woorde te kies en verduidelik hoekom sy graag wil hê dat hy prente/woorde moet kies. Hy het haar nie geantwoord nie, maar wel met haar oogkontak gemaak terwyl sy verduidelik het. Die navorser het geblaai en die tydskrifte vir hom só gehou dat hy al die prente/woorde goed kon sien. Hy het deurentyd gekyk, maar nie een keer 'n prent óf woorde uitgewys wat die navorser kon uitknip nie. Hy het nie geweier om deel te neem nie, maar hy het net niks gesê nie. Wanneer die navorser gevra het of sy maar kan omblaai, het hy net sy kop instemmend geknik.

Die navorser beskou dit as 'n beperking van die studie dat sy aanvaar het dat LD 6 nie self deur die tydskrifte kan/wil blaai nie. Omdat sy tydens die afneem van die voortoetse aanvaar het dat hy hulp met aktiwiteite sal waardeer wat meer handfunksie vereis, het sy hom moontlik van sy onafhanklikheid ontnem en dit kan verduidelik hoekom hy geen prente/woorde kon (of wou) identifiseer nie.



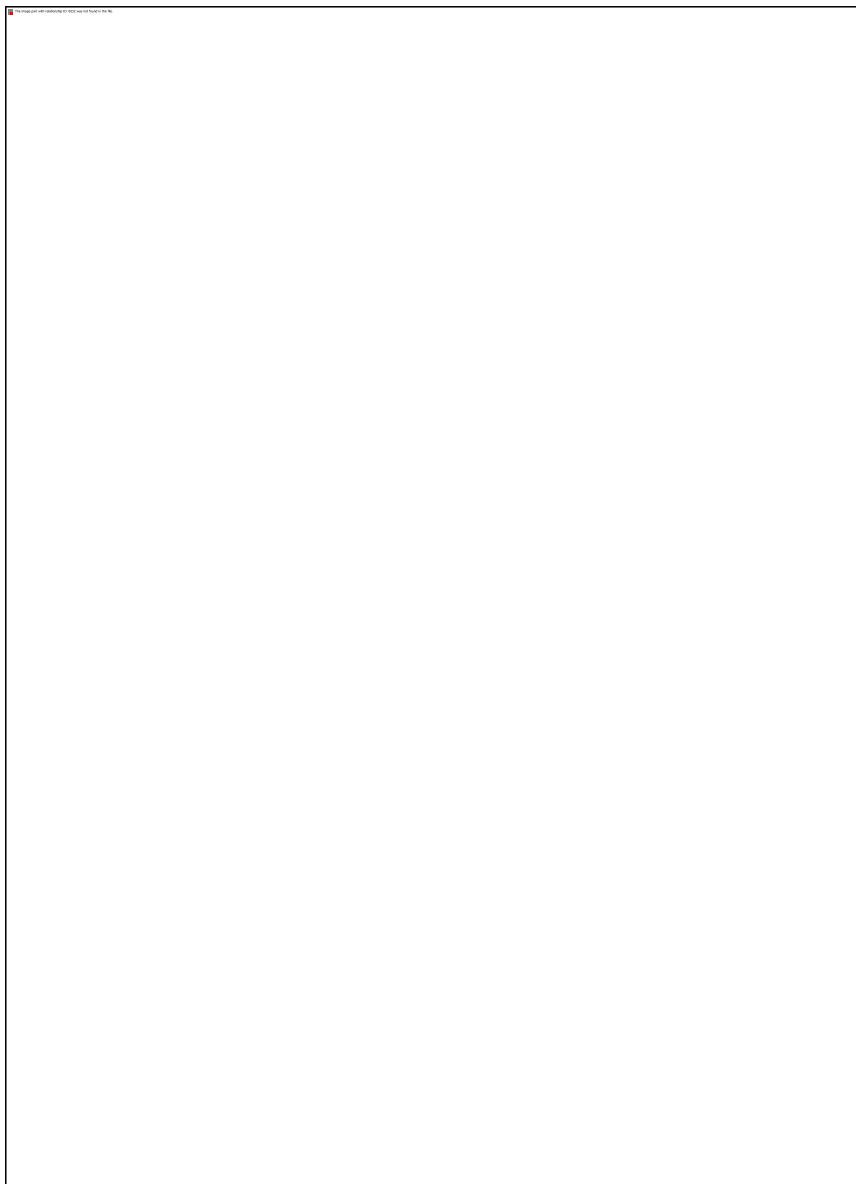
Die navorser ervaar die seun as moedig met 'n baie innemende geaardheid en 'n goeie humorsin ten spyte van sy uitdagende omstandighede. Tydens die EOP en die nátoetse wou LD 6 graag alles self doen en die navorser het hom slegs (ongemerkt) gehelp wanneer sy kon sien dat hy nie self kon regkom nie. Skryfwerk was vir hom baie inspannend, maar hy werk pynlik netjies en akkuraat. Hy stel hoë eise aan homself. Hy geniet deelname aan die aktiwiteite en neem met ywer deel. Die navorser het LD 6 se afwesighede geakkommodeer deur hom individueel op te volg met alle EOP-lesse en -toetse wat hy gemis het. Sy afwesigheid was oorwegend as gevolg van sy mediese toestand. Tydens die voortoetse was hy baie skugter en teruggetrokke en het hy die minimum gesê. Tydens die nátoetse het hy spontaan deelgeneem.

ADDENDUM 11: COLLAGE-AKTIWITEIT

LEERDER-DEELNEMER 6

NÁTOETS: 2019-07-18

Soos reeds by die bekendstelling van LD 6 en tydens die voortoets- collage-aktiwiteit verduidelik is, beskou die navorser dit as 'n beperking van die studie dat sy tydens die voortoets- collage-aktiwiteit aangeneem het dat LD 6 nie self deur die tydskrifte kan/wil blaaï nie – dat hy daarvan sal hou om gehelp te word. Tydens die nátoets- collage-aktiwiteit het die situasie heeltemal verander. LD 6 se verhouding met die navorser het ook radikaal van die voor- na die nátoetse verander. Tydens die voortoetse was hy baie skugter en teruggetrokke en het hy die minimum gesê. Tydens die EOP het hy egter in 'n regte grapmaker ontpop. Tydens die afneem van die nátoetse was sy samewerking spontaan en baie goed. Hy het sy behoefte aan ondersteuning duidelik gemaak soos nodig en daarom het die navorser geen besluite namens hom geneem nie. Hy het self sy prente gekies en uitgeskeur.



1. Die prent links bo van die suurlemoenboom vol suurlemoene en die woorde “dagboek van my tuin” en “VOOR”:
Navorser: [Naam van leerder], hoekom kies jy hierdie prent?
Leerder-deelnemer: Ek kies die prent, want ek hou van suurlemoene.
Navorser: My man hou ook van suurlemoene.
Leerder-deelnemer: My ma ook!
2. Die prent langs die prent van die suurlemoenboom van die drie pienk rose en die halwe woord “...sfees”:
Navorser: Vertel vir my [naam van leerder], hoekom het jy hierdie prent gekies?
Leerder-deelnemer: Ek het die prent gekies, want die kleur lyk mooi.
Navorser: Hou jy van mooi kleure?
Leerder-deelnemer: (Glimlag). Ja.
Navorser: En van blomme?
Leerder-deelnemer: (Hy knik sy kop instemmend).
3. Die prent links onder op die bladsy. Dis 'n pragtig gedekte tafel met kerse, proteas, 'n vuur wat in die agtergrond brand en mooi taferversierings:
Navorser: Hoekom het jy hierdie prent gekies?
Leerder-deelnemer: Ek het die prent gekies, want soos hulle dit gemaak het, lyk dit baie mooi.
Navorser: Hou jy van mooi dinge?
Leerder-deelnemer: Ja.
Navorser: Dankie, [naam van leerder-deelnemer].

ADDENDUM 11: COLLAGE-AKTIWITEIT

LEERDER-DEELNEMER 7

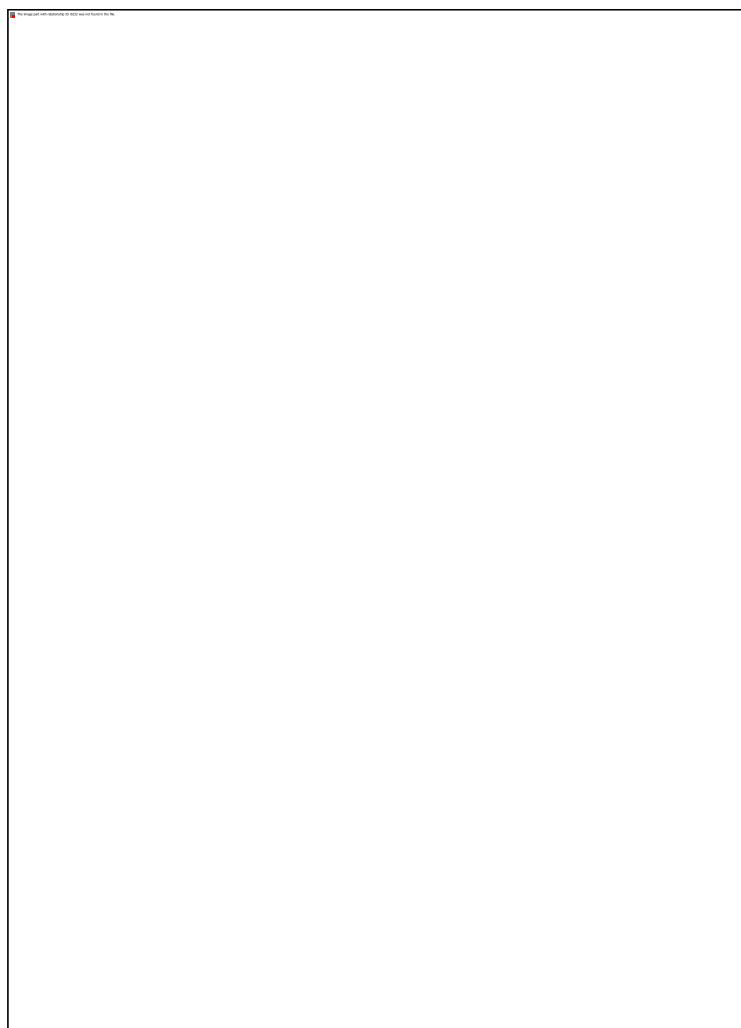
VOORTOETS: 2018-03-01

Leerder-deelnemer 7 blaai self deur die verskillende tydskrifte en doen al die soek-, knip-, en plakwerk op haar eie. Sy word egter baie moeg en ek kan sien dat sy uiteindelik die taak uitputtend vind (alhoewel sy nooit kla nie).

Sy plak die prent van die sewe mense (almal met verskillende haarkleure) eerste en bo-aan die bladsy in die middel. Op my navraag omtrent die redes vir haar keuse van die prent sê sy: “Ek het hierdie prent gekies, want dis vriendelikheid.”

Sy plak die prent van die hond L-onder op die bladsy. Die hond se lyf is verdeel deur 4 afsonderlike rame. Dit lyk dus of sy lyf 4 dele het. Die raam van die kop en bolyf is rofweg met bruin kleeflint verbind (die tipe lint waarmee bokse dikwels verseël word tydens die vervoer van huisraad met verhuising). Die hond lyk onseker en nie baie gelukkig nie. Eerder wagtend op reaksie van iets of iemand. Op my navraag omtrent die redes vir haar keuse van die prent sê sy: “Ek het hierdie prent gekies, want ek hou van honde.”

Sy plak die prent van die meisie in die rolstoel laaste, R-onder op die bladsy. Op my navraag omtrent die redes vir haar keuse van die prent sê sy: “Ek het hierdie prent gekies, want sy is sonder bene. Sy lyk soos een wat respek vir haarself het. Sy ‘worry’ nie wat ander dink nie – en dis soos ekke. En sy ‘worry’ nie wat ander mense van haar sê nie. En dis ook soos ekke.”

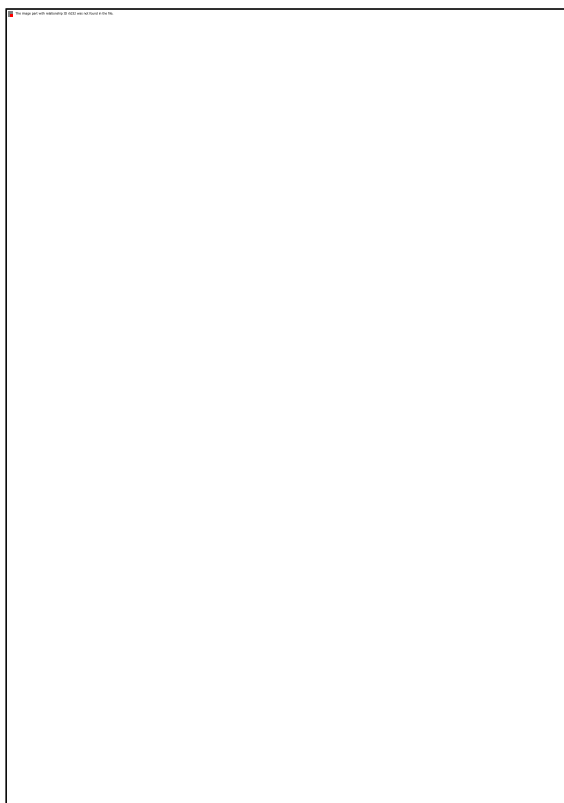


ADDENDUM 11: COLLAGE-AKTIWITEIT

LEERDER-DEELNEMER 7

NÁTOETS: 2018-09-21

Leerder-deelnemer 7 blaai weer self deur die verskillende tydskrifte en doen al die soek-, knip-, en plakwerk op haar eie. Sy lyk nie vandag baie lus vir die taak nie, word gou moeg en ek kan sien dat sy uiteindelik die taak baie uitputtend vind. Sy dui aan dat sy liever woorde as prente wil kies. Ek respekteer en aanvaar haar keuse (alhoewel ek ook herhaal dat sy baie welkom is om prente by te voeg as sy wil). Sy antwoord my nie, maar skud haar kop as 'n aanduiding dat sy nie prente gaan kies nie. Sy plak doelgerig al die woorde wat sy gekies het aan die linkerkant van die bladsy.



Sy plak die woorde *“Hard werk? Dis mos lekker!”* eerste en in die middel van die bladsy, maar aan die L-kant. Op my navraag omtrent die redes vir haar keuse van die woorde sê sy: “Werk is mos lekker.” Leerder-deelnemer 7 het tydens een van ons EOP-lesse aangedui dat sy baie daarvan hou om aan die program deel te neem. Sy het gesê: “Dit maak my bly. Want ek is gelukkig om hier te wees.”

Sy plak die woord *“Dankie”* tweede en onder aan die bladsy. Op my navraag omtrent die redes vir haar keuse van die woorde sê sy: “Want ek is bly.”

Sy plak die woorde *“Die lewe is ’n lied”* derde en plaas dit L-bo op die bladsy. Op my navraag omtrent die redes vir haar keuse van die woorde sê sy: “Sommer.” Dan lees sy die woorde wat sy geplak het hardop aan my voor: “Die lewe is ’n lied.”

Sy plak die woorde “*Ek het gedink ek is op die verkeerde plek; nie die wêreld nie. Toe begin ek aan myself werk*” vierde en net bo “*Hard werk? Dis mos lekker!*” Op my navraag omtrent die redes vir haar keuse van hierdie woorde sê sy: “Want ek is so.”

Sy plak die woorde “*voel pragtig van binne na buite*” vyfde en bokant “*Ek het gedink ek is op die verkeerde plek; nie die wêreld nie. Toe begin ek aan myself werk*”. Op my navraag omtrent die redes vir haar keuse van die woorde antwoord sy aanvanklik nie. Dan sê sy: “Want dis soos ek is.”

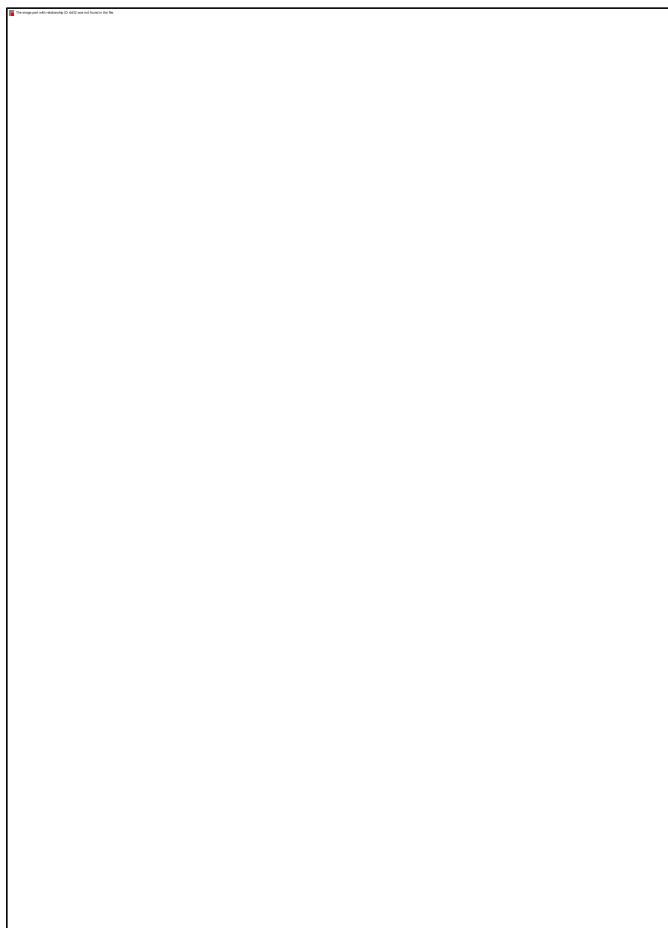
Sesde (en laaste) plak sy: “*Ek is moeg; ek wil huis toe gaan*”. Op my navraag omtrent die redes vir haar keuse van die woorde sê sy: “Dis soos ek. Ek is moeg.”

ADDENDUM 11: COLLAGE-AKTIWITEIT

LEERDER-DEELNEMER 8

VOORTOETS: 2018-03-15

Die navorser verduidelik aan leerder-deelnemer 8 wat die collage-voortoets behels en sy verduidelik dat sy (die navorser) hom graag beter wil leer ken voor hulle met die program begin. Die navorser vra leerder-deelnemer 8 om enige prente/woorde uit die tydskrifte te kies wat vir die navorser sal help om hom beter te ken en te verstaan. Die navorser beklemtoon dat daar nie “regte” of “verkeerde” prente/woorde is nie en dat leerder-deelnemer 8 self kan besluit watter prente en/of woorde om te gebruik en waar om hulle op die bladsy te plak. Die navorser doen navraag oor die prente in die volgorde waarin leerder-deelnemer 8 dit geplak het.



1. Die prent in die middel (bo), van die hond met die groen nekband:

Navorser: [Naam van leerder], hoekom kies jy hierdie prent?

Leerder-deelnemer: Ek kies die prent, want ek hou van honde.

2. Die prent in die middel (onder op die bladsy) van die man wat besig is om 'n slang te hanteer:

Navorser: En [naam van leerder], hoekom het jy hierdie prent gekies?

Leerder-deelnemer: Ek het hierdie prent gekies, want ek hou nie van slange nie. Ek hou van honde en ek hou nie van slange nie. Dis grillig.

Navorser: Is daar nog dinge waarvan jy nie hou nie?

Leerder-deelnemer: Ek hou ook nie van spinnekoppe nie.

Navorser: Toemaar, ek ook nie!

3. Die woorde in die middel van die bladsy: "EINDELIK: 'N WARE SPROKIE!":

Navorser: Jy't hierdie woorde gekies. Hoekom het jy dit gekies? Wat beteken die woorde vir jou?

Leerder-deelnemer: Ek kies die woorde, want dis [hy sê sy eie naam].

ADDENDUM 11: COLLAGE-AKTIWITEIT

LEERDER-DEELNEMER 8

NÁTOETS: 2018-09-19

Die navorser verduidelik weer aan leerder-deelnemer 8 wat die collage behels en dat sy hom (nadat hulle saamgewerk het in die EOP) weer beter wil verstaan. Die navorser vra leerder-deelnemer 8 om enige prente/woorde uit die tydskrifte te kies wat vir die navorser sal help om hom beter te ken en te verstaan. Die navorser sê dat daar nie “regte” of “verkeerde” prente/woorde is nie en dat leerder-deelnemer 8 self kan besluit watter prente en/of woorde om te gebruik en waar om hulle op die bladsy te plak. Die navorser doen navraag oor die prente in die volgorde waarin leerder-deelnemer 8 dit geplak het. Leerder-deelnemer 8 se antwoorde is kort en kragtig.



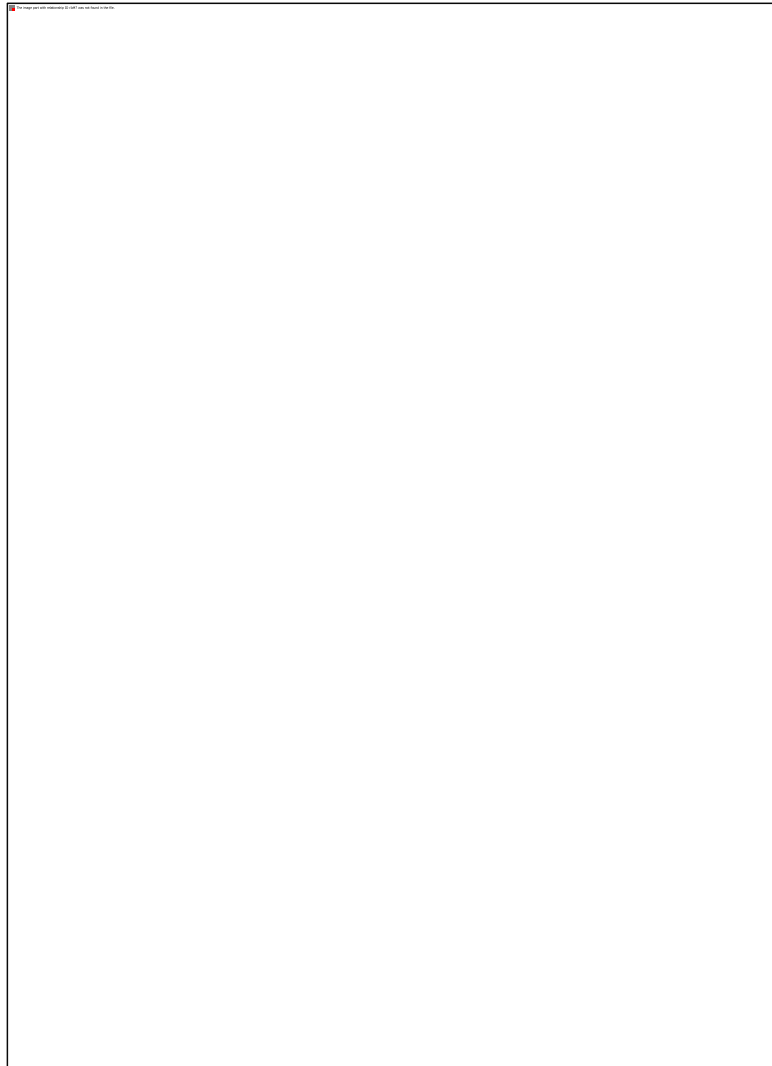
1. Die woorde in die middel (bo) “DINGE WAT BANG MAAK”:
Navorser: [Naam van leerder], hoekom kies jy hierdie woorde?
Leerder-deelnemer: Want ek het geleer om dinge wat my bang maak, beter te hanteer.
2. Die man met die twee Siberiese Huskies:
Navorser: [Naam van leerder], hoekom kies jy hierdie prent?
Leerder-deelnemer: Want dit wys dat hy en die honde lief is vir mekaar.
3. Die sokkerspan (dogters) met die beker om hulle oorwinning aan te dui. Almal lyk baie gelukkig:
Navorser: [Naam van leerder], hoekom kies jy hierdie prent?
Leerder-deelnemer: Want hulle het gewen en hulle is bly.

ADDENDUM 11: COLLAGE-AKTIWITEIT

LEERDER-DEELNEMER 9

VOORTOETS: 2018-03-19

Die navorser verduidelik aan leerder-deelnemer 9 wat die collage-voortoets behels en sy verduidelik dat sy (die navorser) hom graag beter wil leer ken voor hulle met die program begin. Die navorser vra leerder-deelnemer 9 om enige prente/woorde uit die tydskrifte te kies wat vir die navorser sal help om hom beter te ken en te verstaan. Die navorser beklemtoon dat daar nie “regte” of “verkeerde” prente/woorde is nie en dat leerder-deelnemer 9 self kan besluit watter prente en/of woorde om te gebruik en waar om hulle op die bladsy te plak. Die navorser doen navraag oor die prente in die volgorde waarin leerder-deelnemer 9 dit geplak het.



1. Die prent van die hond met die bal (links bo geplak):

Navorser: [Naam van leerder], hoekom kies jy hierdie prent?

Leerder-deelnemer: Ek kies hierdie prent, want ek hou baie van honde.

2. Die prent van die rugbyspelers (onder op die bladsy geplak):

Navorser: [Naam van leerder], hoekom kies jy hierdie prent?

Leerder-deelnemer: Ek kies hierdie prent, want ek hou baie van rugby.

Navorser: Hou jy daarvan om te kyk of hou jy daarvan om te speel?

Leerder-deelnemer: Te kyk.

Navorser: Wie kyk saam met jou?

Leerder-deelnemer: My pa. En hierdie naweek is die "finals". Dis die Crusaders en die Leeus. Die Leeus is my gunsteling-span!

Navorser: Baie dankie, [naam van leerder-deelnemer].

ADDENDUM 11: COLLAGE-AKTIWITEIT

LEERDER-DEELNEMER 9

NÁTOETS: 2018-09-20

Die navorser verduidelik weer aan leerder-deelnemer 9 wat die collage behels en sy verduidelik dat sy (die navorser) hom graag beter wil leer ken nadat hulle saamgewerk het aan die program. Die navorser vra leerder-deelnemer 9 om enige prente/woorde uit die tydskrifte te kies wat vir die navorser sal help om hom beter te ken en te verstaan. Die navorser beklemtoon dat daar nie “regte” of “verkeerde” prente/woorde is nie en dat leerder-deelnemer 9 self kan besluit watter prente en/of woorde om te gebruik en waar om hulle op die bladsy te plak. Die navorser doen navraag oor die prente in die volgorde waarin leerder-deelnemer 9 dit geplak het.



1. Die prent van Dwayne Johnson (regs onder geplak):

Navorser: [Naam van leerder], hoekom kies jy hierdie prent?

Leerder-deelnemer: Ek kies hierdie prent, want dis Dwayne Johnson.

Navorser: Hoekom kies jy vir Dwayne Johnson?

Leerder-deelnemer: Want hy is goed.

2. Die woorde: Entrepreneurskap (bo in die middel van die bladsy geplak):

Navorser: [Naam van leerder], hoekom kies jy hierdie woorde?

Leerder-deelnemer: Want ek hou van entrepreneurs.

Navorser: Hoekom hou jy van entrepreneurs?

Leerder-deelnemer: Want ek maak goed vir die winkelmarkie.

Navorser: Dan is jy 'n entrepreneur!

Leerder-deelnemer: (Knik sy kop instemmend).

3. Die prent van die motors en 'n motorfiets (links in die middel van die bladsy geplak):

Navorser: [Naam van leerder], hoekom kies jy hierdie prente?

Leerder-deelnemer: Want ek hou van karre.

Navorser: Hoekom hou jy van karre?

Leerder-deelnemer: Want dis goeie karre.

EMOSIONELE ONDERSTEUNINGSPROGRAM (EOP)

AANSLUITEND BY ADDENDUM 9

***LEERDERWERKBOEKE 1 – 5 (SLUIT AAN BY LESSE 1 – 20)**

***HERSIENINGS- EN TOEPASSINGSBOEK (SLUIT AAN BY LESSE 21 – 24)**

NAAM VAN LEERDER

**'N EMOSIONELE
ONDERSTEUNINGSPROGRAM (EOP)
VIR ADOLESSENTE LEERDERS
MET SPESIALE ONDERWYSBEHOEFTE
(WERKBOEK 1: Lesse 1-4)**



Met dank en erkenning aan die Lions Quest program,
Skills for Adolescence



Figuur 1.1 Sosiale en emosionele leer (SEL)-kernbevoegdhe

- Emosionele selfbewussyn (“self-awareness”) is die mens se vermoë om sy/haar emosies en gedagtes te herken en om bewus te wees van hoe daardie emosies gedrag kan beïnvloed.
- Selfbestuur (“self-management”) is die mens se vermoë om op 'n effektiewe of nuttige manier emosies, gedagtes en gedrag te hanteer.
- Sosiale bewussyn (“social awareness”) is die mens se vermoë om “norme vir gedrag” in sy/haar eie gesin en ook in die wyer gemeenskap te verstaan, en ook om respek vir verskille tussen gesinne, gemeenskappe en kulture te toon.
- Verhoudingsvaardighede (“relationship skills”) is die mens se vermoë om met verskillende mense verhoudings van samehorigheid te vestig – die vermoë om met 'n verskeidenheid mense in wisselwerking te tree, op 'n manier wat respekvolle en gesonde verhoudings bou en behou.
- Verantwoordelike besluitneming (“responsible decision-making”) – die vermoë om baie verskillende faktore te oorweeg, insluitend moontlike gevolge, om veilige en effektiewe keuses te maak.



NAAM VAN LEERDER:			
AKTIWITEIT			
MUSIEK (luister)			
MUSIEK (sing)			
MUSIEK (instrumente)			
KUNS (bou of maak dinge)			
KUNS (verf)			
KUNS (teken)			
KUNS (kyk graag na kunswerke)			
SPORT (deelneem aan)			
SPORT (kyk)			
TV (kyk)			
VIDEOSPELETJIES (speel)			

NAAM VAN LEERDER: ANDER AKTIWITEIT WAARVAN ONS HOU			

My eie storie

Voordat jy begin skryf ... dink eers aan jou reis tydens jou adolessente jare ...

- Hoe laat dit jou voel?
- Waaroor bekommer jy jou die meeste?
- Watter veranderinge ervaar jy?
- Watter hoop het jy vir hierdie tyd van jou lewe?
- Watter hoop het jy vir hierdie program?



.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....



Hoe **lyk** 'n klaskamer waarbinne daar respek is?

.....

.....

Hoe **klink** 'n klaskamer waarbinne daar respek is?

.....

.....

Hoe **voel** 'n klaskamer waarbinne daar respek is?

.....

.....



Gesonde waardes



Respek

Eerlikheid

Omgee

Selfdissipline

Moed

Verantwoordelikheid



As ek weet wat my waardes is, help dit my om dit te gebruik wanneer ek besluite moet maak en keuses moet uitoefen. So kry ek vertrouwe in myself en leer ek om goeie besluite te maak.



9 POSITIEWE WAARDES WAT IN JOU LEWE 'N VERSKIL KAN MAAK



Respek vir jouself en ander	Hou jou eie en ander mense se behoeftes, gevoelens en oortuiginge altyd in gedagte.
Omgee	Wys vir ander dat jy besorgd is oor hulle en omgee.
'n Gesonde leefstyl	Pas jou liggaam goed op en vermy dinge wat jou skade kan aandoen.
Verantwoordelikheid	Gebruik goeie oordeel, neem positiewe besluite en kom altyd jou beloftes na.
Eerlikheid	Wees eerlik, regverdig en betroubaar.
Moed	Wees dapper, staan op vir jou oortuiginge, byt vas in moeilike situasies.
Selfdisipline	Beheer jouself, ontwikkel jou vaardighede en talente en volhard in jou take.
Diens aan ander	Help en staan ander by met jou diens en ondersteuning.
Toewyding aan familie	Dra by om 'n ondersteunende famielewe te bou.



Healthy
Living



Dink na oor hoe jy positiewe waardes by die huis of skool gebruik.

Antwoord dan die volgende vrae ...



Vraag 1:



Vraag 2:



- Op watter maniere kan positiewe waardes jou help?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

- Wie of wat (mense/dinge) dink jy beïnvloed jou keuse(s) van waardes?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

POSITIEWE WAARDES

SELFKONSEP EN SELFAGTING



Selfkonsep is wat ek van myself dink in vergelyking met wat ander van my dink



My selfkonsep vorm die basis van my **selfagting** ... hoe ek oor myself voel: die waarde (eiewaarde) wat ek aan myself toeken

Ongelukkig:

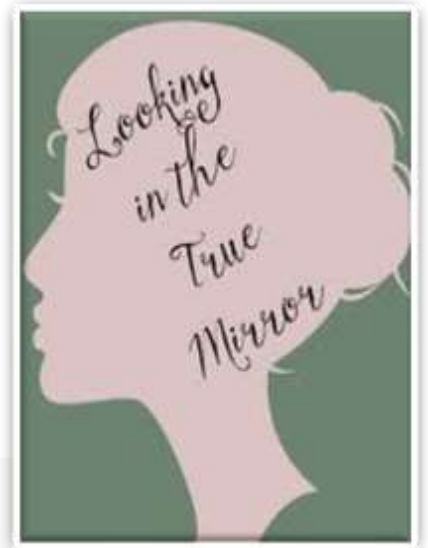
- Sien jy nie altyd jou eie **vaardighede en sterkpunte** genoeg raak nie.
- Sien, dink en voel jy dus nie reg (realisties) oor jouself nie.
- Dink jy te veel aan dié areas wat nog moet ontwikkel of waarmee jy sukkel.

Dit is nie wie jy regtig is nie – dit is 'n onrealistiese selfagting.



Kom ons help mekaar om uit te vind wie
ons **regtig** is – dit is 'n realistiese selfagting!

- Ons het **sterkpunte** en **vaardighede**;
- Ons het **groeipunte**; en
- **Dinge-waarmee-ons-sukkel.**



My sterkpunte en vaardighede – wat ek van myself weet, dink en voel ...



A large blue rounded rectangular box with a purple border, containing six horizontal dotted lines for writing.

My sterkpunte en vaardighede – wat ander oor my weet, dink en voel ...

A large yellow rounded rectangular box with a purple border, containing six horizontal dotted lines for writing.

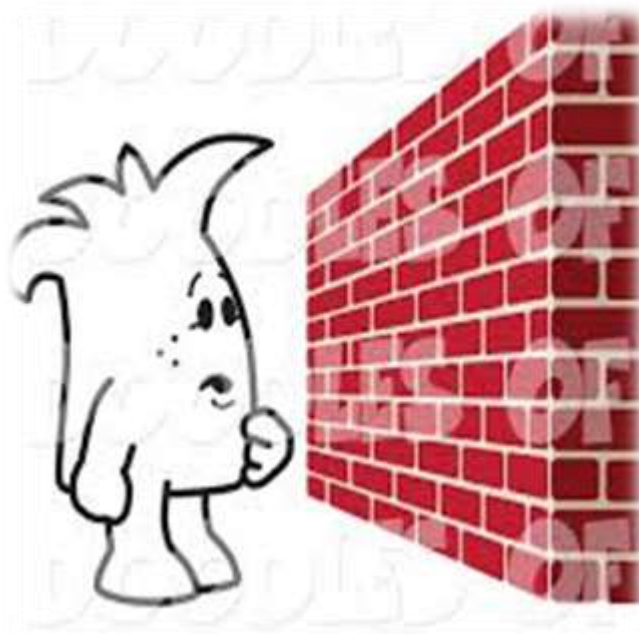
My **groeipunte** en **dinge-waarmee-ek-sukkel**.



Ek en my **gestremdheid**

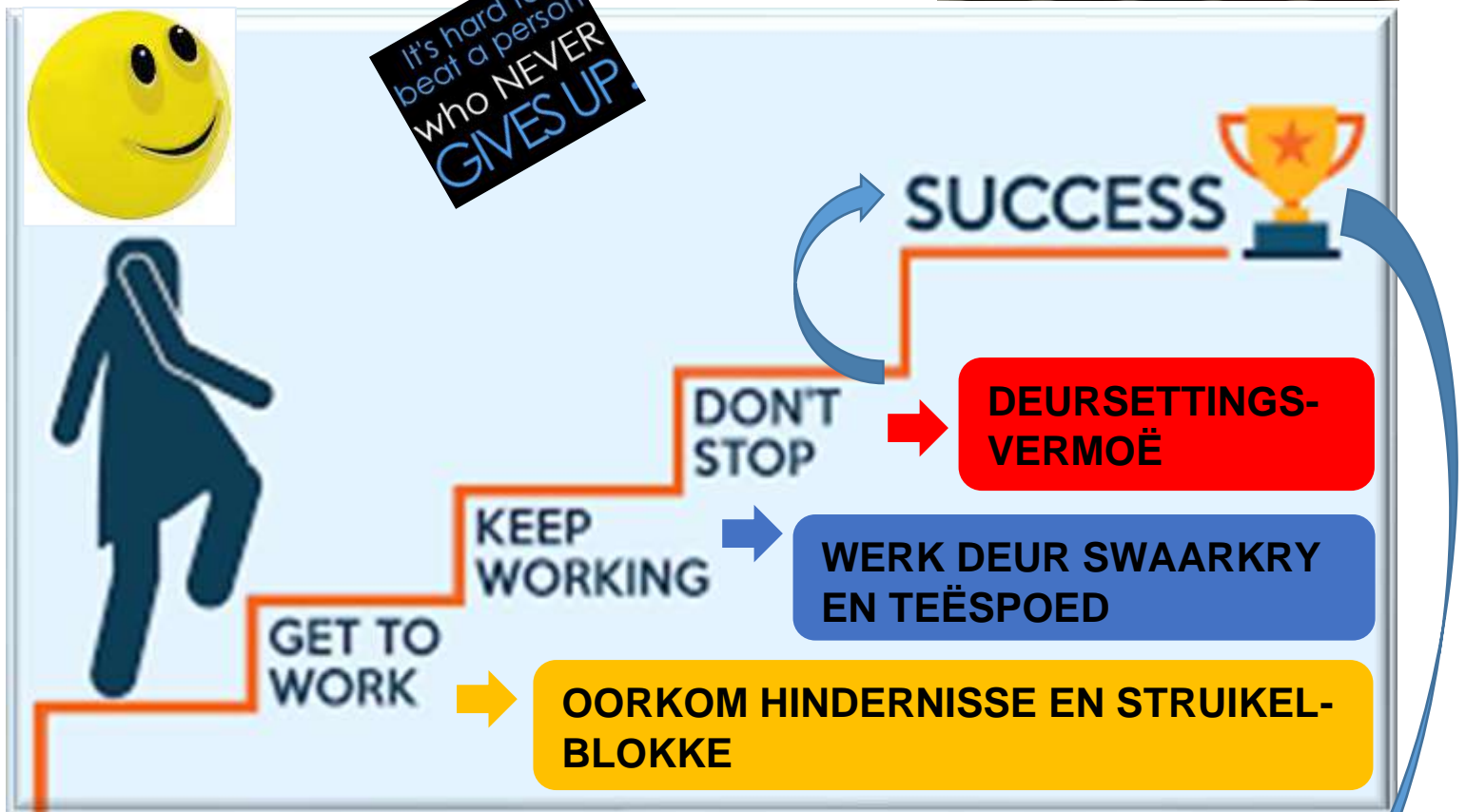
- Verstaan jy jou gestremdheid?
.....
- Waarmee sukkel jy as gevolg van jou gestremdheid?
.....
- Hoe voel jy daaroor?
.....
- Hoe kan iemand jou help?
.....
- Dink jy dis normaal om sterkpunte, vaardighede, groeipunte én swakpunte (dinge waarmee jy sukkel) te hê?
.....

If you put your mind to it, you can do it!



When you believe in your purpose you can work through obstacles, overcome disappointments & endure hardships.

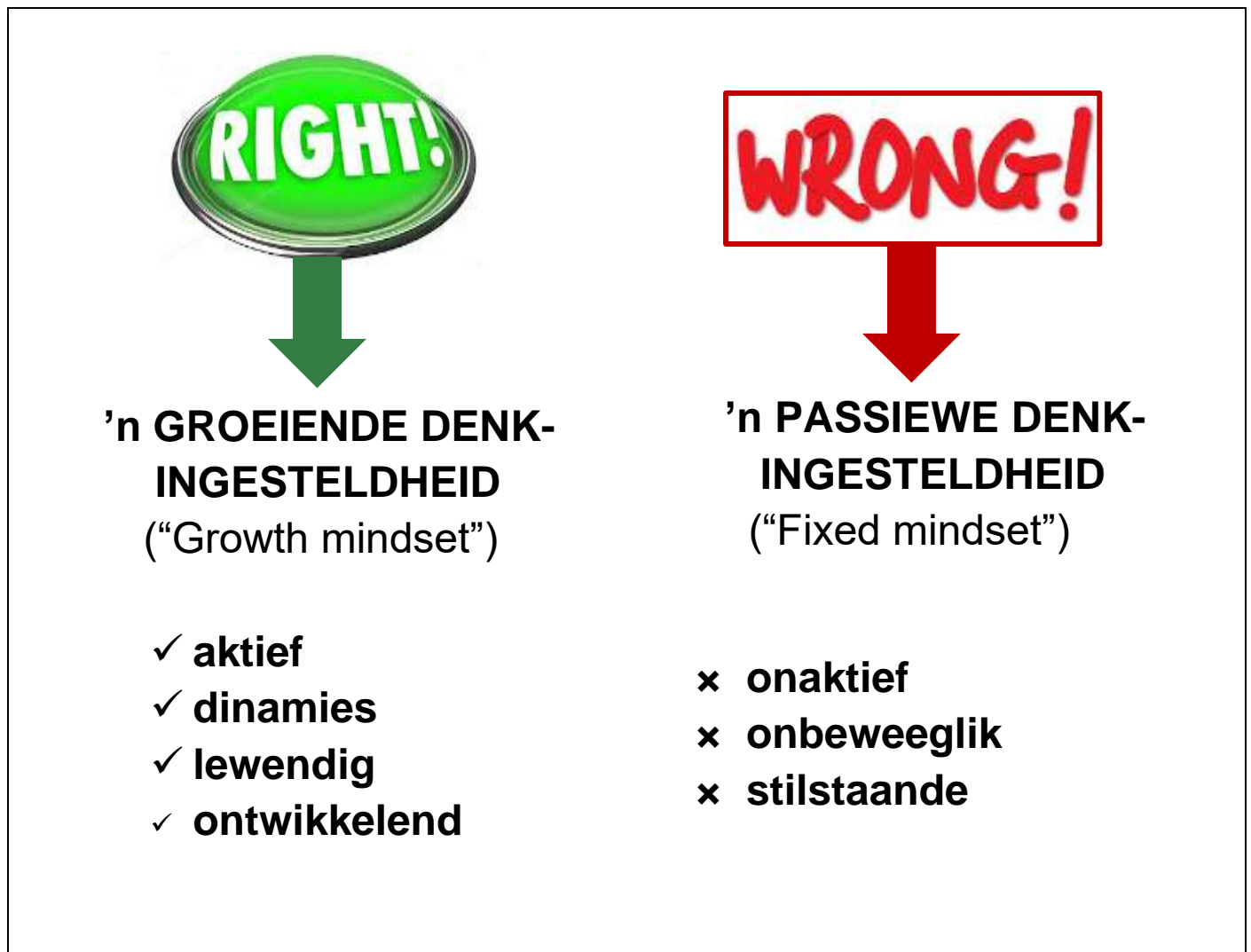
Wanneer ek 'n realistiese doelwit vir myself stel, druk ek deur daarmee, ek hou aan en byt vas (selfs al ervaar ek hindernisse/struikelblokke/swaarkry/teëspoed) sodat ek my doelwit kan bereik en suksesvol kan wees.



Deursettingsvermoë:

- ✓ Versterk my selfvertroue
- ✓ Verhoog my gevoel van selfagting
- ✓ Ontwikkel nuwe vaardighede





If you put your MIND to it, you can DO it!



Groeïende denke		Passiewe denke
✓ Positiewe ingesteldheid teenoor die uitdaging (ek wil/kan/gaan)	Uitdaging ("Challenge")	Negatiewe ingesteldheid teenoor die uitdaging (ek wil nie/kan nie/gaan nie)
✓ Oorkom hindernisse en struikelblokke (maak planne)	Hindernisse en struikelblokke ("Obstacles")	Gee moed op
✓ Werk deur swaarkry en terugslae: (hou aan; byt vas)	Inspanning ("Effort")	Hou op probeer
✓ Luister na goeie raad	Kritiek en raad ("Criticism/advice")	Ignoreer goeie raad
✓ Nie jaloers op ander se sukses nie	Ander se sukses ("Success of others")	Jaloers op ander se sukses



LES 4: Aktiwiteit 4.3

Melissa se storie:

“Lank gelede was daar ’n jong meisie, Melissa, wat in ’n motorongeluk haar bene verloor het. Sy was verpletter, maar haar familie was só innig dankbaar dat sy die ongeluk oorleef het. Danksy geldelike ondersteuning uit die gemeenskap, kon daar kunsledemate vir haar gemaak word, maar sy moes weer van voor af leer loop. Sy was dankbaar daarvoor, want sy wou graag weer op haar eie loop (al was dit met kunsledemate). Dit was baie, baie moeilik vir haar. Sy moes vele hindernisse en struikelblokke oorkom: sy het baie gou moeg geword en sy het baie stadig gevorder. Daar was swaarkry (sy moes dag-na-dag oefen en die kunsledemate het haar dikwels geskaaf). Daar was teëspoed (2 weke lank kon sy nie oefen nie, want haar ouers se motor het gebreek en moes eers weer herstel word).

Melissa het moedeloos gevoel. Sy wou moed opgee. Sy wou ophou oefen. Sy wou nie langer die kunsledemate wat haar soms geskaaf het, dra nie. Sy wou nie meer swaarkry en sukkel nie. Sy was op moedverloor se vlakke. Sy wou ophou probeer. En toe onthou sy van die twee **denk-ingesteldhede**. En dit het haar gesindheid en haar vordering onmiddellik verander ...

Na ’n tyd het Melissa haar eerste tree gegee en nog verder gevorder totdat sy onafhanklik kon loop met haar kunsledemate: en sy kon teruggaan skool toe! Sy en haar familie was so dankbaar. Hulle was baie trots op haar regte denk-ingesteldheid wat uiteindelik die verskil gemaak het.”



GROEIENDE DENKE

- ✓ Ek sal hard oefen en dit regkry;
- ✓ Ek word elke dag sterker;
- ✓ Ek is moeg, maar ek rus net ’n klein rukkie;
- ✓ Ek sal weer-en-weer probeer;
- ✓ Ek is moeg, maar nie moedeloos nie;
- ✓ Ek gee nie moed op nie, want ek het ’n doelwit;
- ✓ Ek besef dit was ’n ongeluk;
- ✓ Mense moedig my aan en my fisioterapeut gee goeie raad;
- ✓ Dis lekker om my vriendinne te ondersteun wanneer hulle netbal speel. Ek is trots op hulle.



WRONG!

PASSIEWE DENKE

- ✗ Ek gaan dit tog nooit regkry nie;
- ✗ Ek is te swak;
- ✗ Ek is te moeg om verder te oefen;
- ✗ Ek gaan nie weer probeer nie;
- ✗ Ek is moeg en moedeloos gesukkel;
- ✗ Ek gee moed op, ek kan nie die doel hiervan insien nie;
- ✗ Dis iemand ander se skuld;
- ✗ Almal preek vir my – dis maklik vir hulle om te praat;
- ✗ Kyk hoe lekker speel my vriendinne netbal – dis nie regverdig nie.

Dink na oor wat jy vandag geleer het en beantwoord die volgende vrae:

Wat is deursettingsvermoë? (Jy mag by Akt. 4.2 kyk vir leidrade.)

.....

.....

.....

.....

Wat is groeiende denke? (Gebruik Tabel 4.1 vir leidrade.)

.....

.....

.....


.....

In watter opsigte is jou denke groeiend? (Gebruik Tabel 4.1 vir leidrade.)

.....

.....

.....

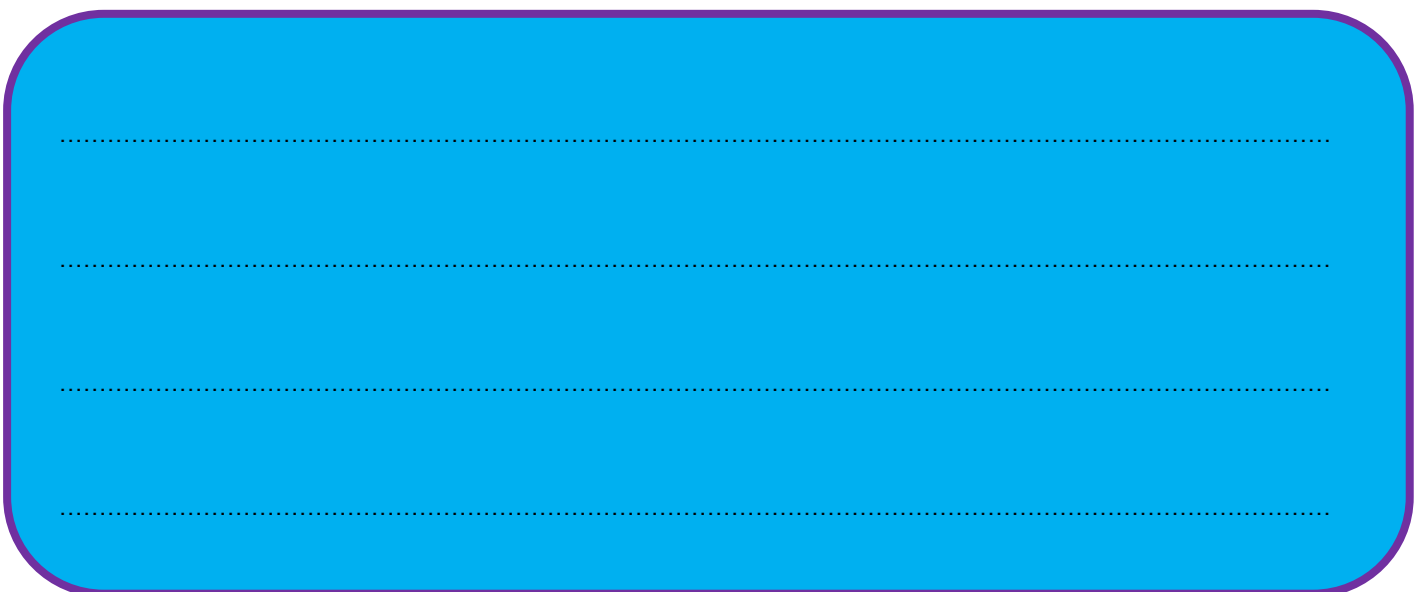


Hier is vrae waarom jy eers moet nadink voordat jy jou antwoorde neerskryf. Gebruik Tabel 4.1 om die vrae te beantwoord.

1. Jy moet 'n groot operasie ondergaan. Hoe sal groeiende denke jou help?



2. Julle doen nuwe werk by die skool. Iets wat julle nog nooit vantevore gedoen het nie. Watter denke behoort vir jou sukses te laat behaal: groeiende of passiewe denke? En hoekom ...



LEERDER SE NAAM

**'N EMOSIONELE
ONDERSTEUNINGSPROGRAM (EOP)
VIR ADOLESSENTE LEERDERS
MET SPESIALE ONDERWYSBEHOEFTE
(WERKBOEK 2: Lesse 5-8)**



Met dank en erkenning aan die Lions Quest program,
Skills for Adolescence

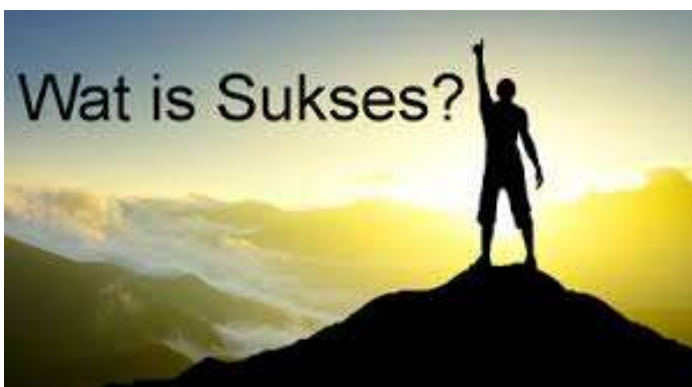


WAT BETEKEN **SUKSES** VIR **JOU**?

VRIENDSKAP/ FRIENDSHIP	OM GERESPEKTEER TE WORD/ BEING RESPECTED	LIEFDE/ LOVE	VEILIGHEID/ SAFETY
HELP ANDER/ HELPING OTHERS	FAMILIE/ FAMILY	BEREIK 'N DOELWIT/ REACH A GOAL	GELUK/ HAPPINESS
VREDE/ PEACE	GESONDHEID/ HEALTH		

1. Merk die woord/woorde wat **volgens jou** die beste verduidelik wat **sukses** is.
2. Skryf gerus nog woorde in die oop blokkies (bo) neer wat vir jou verduidelik wat **sukses** is.

Success





9 POSITIEWE WAARDES WAT IN JOU LEWE 'N VERSKIL KAN MAAK



**1. RESPEK VIR JOUSELF EN
ANDER**

Hou jou eie en ander mense se behoeftes, gevoelens en oortuiginge altyd in gedagte.

2. OMGEE

Wys vir ander dat jy besorgd is oor hulle en omgee.

3. 'N GESONDE LEEFSTYL

Pas jou liggaam goed op en vermy dinge wat jou skade kan aandoen.

4. VERANTWOORDELIKHEID

Gebruik goeie oordeel, neem positiewe besluite en kom altyd jou beloftes na.

5. EERLIKHEID

Wees eerlik, regverdig en betroubaar.

6. MOED

Wees dapper, staan op vir jou oortuiginge, byt vas in moeilike situasies.

7. SELFDISSIPLINE

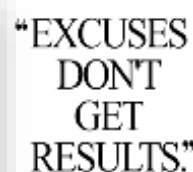
Beheer jouself, ontwikkel jou vaardighede en talente en volhard in jou take.

8. DIENS AAN ANDER

Help en staan ander by met jou diens en ondersteuning.

9. TOEWYDING AAN FAMILIE

Dra by om 'n ondersteunende familie te bou.



LES 5: Aktiwiteit 5.2

Opvoeder se storie:

Wat beteken **sukses** vir my? **Sukses beteken (vir my) dat ek graag ander wil help** (wys Akt. 5.1: 4) en daarom hou ek van my werk as onderwyseres en om met leerders te werk. Al 9 **positiewe waardes** (wys Tabel 5.1: bl. 3) help my om suksesvol te wees, maar twee spesifieke waardes help my baie om sukses te behaal wanneer ek ander wil help ... Die een is **respek vir myself en ander** en die ander is 'n **gesonde leefstyl** (opvoeder wys wys na tabelle onder en lees al die woorde hardop).

<p>Respek vir jouself en vir ander mense</p> <p>Respecting myself and others</p>	<p>Hou jou eie en ander mense se behoeftes, gevoelens en oortuiginge altyd in gedagte.</p> <p>To show respect for others, I focus on listening to others and opening myself to hearing and understanding a variety of perspectives and ideas from people, without judgement or preconceptions. I respect myself because I know am worth the respect of others.</p>
--	--



<p>'n Gesonde leefstyl</p> <p>Healthy lifestyle</p>	<p>Pas jou liggaam goed op en vermy dinge wat jou skade kan aandoen.</p> <p>I try to eat healthy meals and to work out regularly, even if only for a few minutes each day. This is important because feeling healthy and good about myself helps me focus on what I can do for others.</p>
---	--



LES 5: Aktiwiteit 5.3

Onderhoud met 'n opvoeder:

Agtergrondinligting: 'n Opvoeder het onlangs **sukses** ervaar toe sy aan 'n 5 km-*Wheelathon* deelgeneem en dit suksesvol voltooi het. Deelnemers kon stap/draf/met wiele deelneem. "Wiele" het onder andere fietse, rolstoele en driewiele ingesluit.

Nou voer leerders 'n onderhoud met dié opvoeder ...



Onderhoudsvrae:

1. Wat het sukses vir juffrou beteken? (Werkboek 2, Akt. 5.1: bl. 2)
What did success mean to teacher?

.....

2. Watter doelwit het juffrou vir jouself gestel?
What goals did teacher set for yourself to accomplish your goals?

.....

3. Watter positiewe waardes was vir juffrou belangrik? (Werkboek 2, Tabel 5.1: bl. 3)
What were some positive values that were important to you, teacher?

.....

4. Hoe het dit juffrou gehelp om juffrou se doel te bereik? (Werkboek 2, bl. 3: *stappe na sukses* en *positiewe waardes*)
How have they helped teacher to achieve your goal?

.....

LES 5: Aktiwiteit 5.3 (vervolg)



5. Was daar hindernisse en struikelblokke?
What obstacles did you face?



Akt 4.2 uit Werkboek 1:17

6. Hoe het juffrou hulle oorkom? (Verwys na Tabel 4.1 uit Werkboek 1 – onder)
How did teacher overcome them?



If you put Your Mind to it, you Can Do it!

Groeierende denke		Passiewe denke
Positiewe ingesteldheid teenoor die uitdaging (ek wil/kan/gaan)	UITDAGING ("CHALLENGE")	Negatiewe ingesteldheid teenoor die uitdaging
Oorkom hindernisse en struikelblokke (maak planne)	HINDERNISSE EN STRUIKELBLOKKE ("OBSTACLES")	Gee moed op
Werk deur swaarkry en terugslae: (hou aan; byt vas)	INSPANNING ("EFFORT")	Gee moed op: hou op probeer
Luister na raad	KRITIEK EN RAAD ("CRITICISM/ADVICE")	Ignoreer goeie raad
Nie jaloers op ander se sukses nie	ANDER SE SUKSES ("SUCCESS OF OTHERS")	Jaloers op ander

Tabel 4.1 uit Werkboek 1

My eie gedagtes oor sukses, positiewe waardes en positiewe keuses ...



- Gee voorbeelde van hoe verskillende mense sukses verduidelik (Werkboek 2, Akt. 5.1: bl. 2 kan jou help.)

- Hoe dink jy sal die stel van doelwitte iemand help om sukses te bereik? (Werkboek 2, Tabel 4.1: bl. 6 kan jou help.)

- Wat dink jy is die invloed van positiewe waardes en positiewe denke op jou bereiking van sukses? (Werkboek 2, Tabel 5.1: bl. 3 kan jou help.)

Emosies

Emotions



Ek dink hy voel/ I think he feels ...

Wat dink jy laat hom so voel?

What do you think has made him feel that way?



Ek dink hy voel/ I think he feels ...

Wat dink jy laat hom so voel?

What do you think has made him feel that way?



Ek dink sy voel/ I think she feels ...

Wat dink jy laat haar so voel?

What do you think has made her feel that way?



Ek dink sy voel/ I think she feels ...

Wat dink jy laat haar so voel?

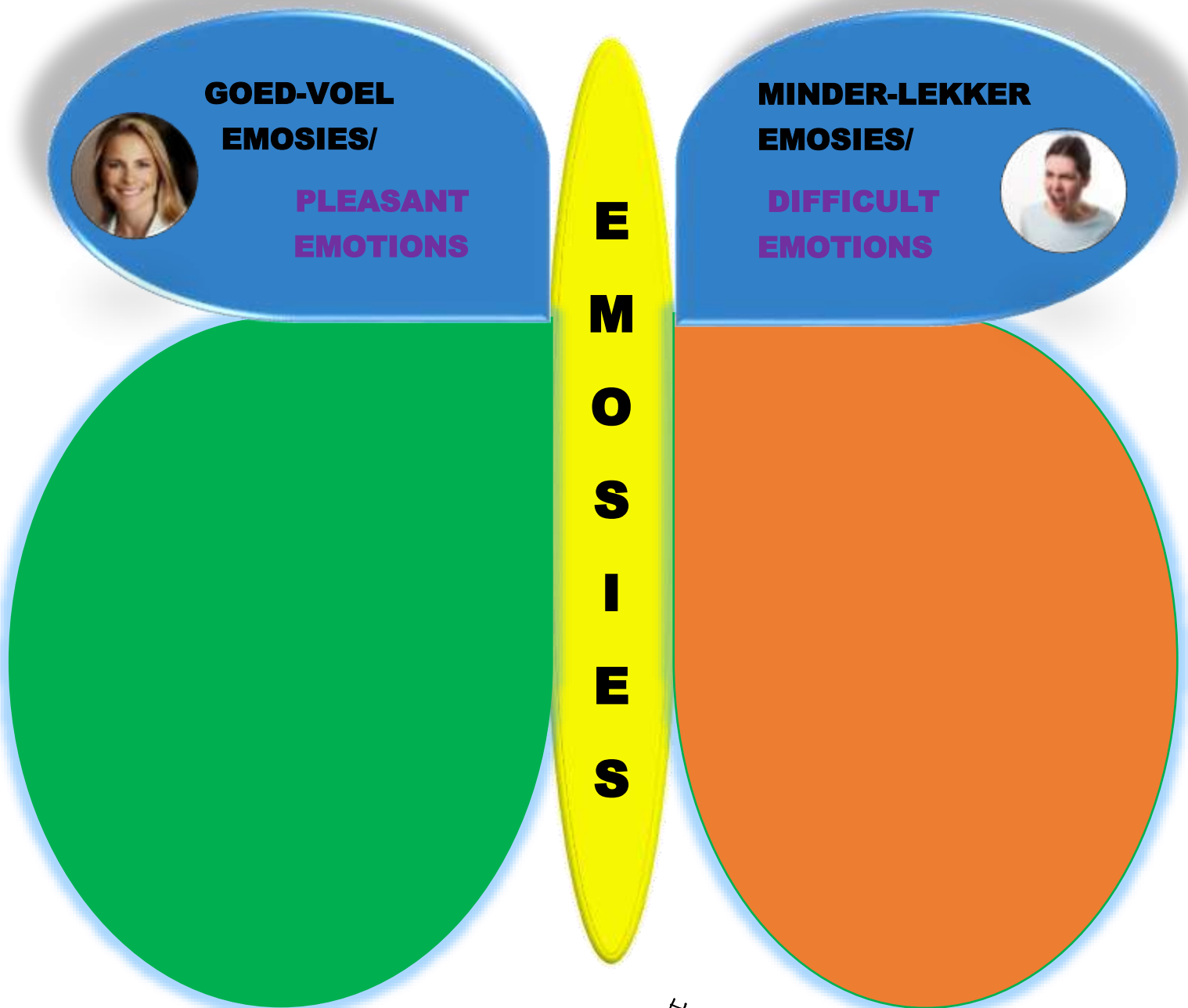
What do you think has made her feel that way?



Adolesensie is die tydperk wanneer jongmense baie groei en ontwikkel en baie verskillende emosies kan ervaar.



During adolescence young people may experience rapid growth and a wide range of changing emotions.



- | | | | | | |
|--------------------------|----------------|--------------------------|-------------------------|---------------|------------------|
| BEROU
REGRET | WOEDE
ANGER | LIEFDE
LOVE | HARTSEER
SADNESS | VREES
FEAR | TROTS
PRIDE |
| HAAT
HATE | | EMPATIE
EMPATHY | | | |
| VERBITTERD
BITTERNESS | HOOP
HOPE | GELOOF
FAITH | GELUKKIG
HAPPY | | SKAAMTE
SHAME |
| SEERGEMAAK
HURT | VREUGDE
JOY | FRUSTRASIE
FRUSTRATED | VERNEDERD
HUMILIATED | | BANG
SCARED |

WAT IS EMOSIES? WHAT ARE EMOTIONS?



.....

.....

.....

.....

Emosies en gevoelens is ons reaksies op dit wat ons in die wêreld ervaar.



Emotions and feelings are our reactions to what we experience in the world.





Noem 'n paar goed-voel emosies.

Name feeling words that describe pleasant emotions.

.....

.....

.....

.....



Noem 'n paar minder-lekker emosies.

Name feeling words that describe difficult emotions.

.....

.....

.....





Wanneer ons ons eie en ander se emosies goed herken en benoem, verstaan ons onself en ander beter en kan ons dít beter verduidelik.

Accurately identifying and naming emotions helps a person know and express what he/she and others are truly feeling.



Wat beteken dit om jou eie en ander se emosies te **herken**?

.....

Wat beteken dit om jou eie en ander se emosies te **benoem**?

.....

Hoekom is dit nodig om jou eie en ander se emosies te **herken** en te **benoem**?

.....



Neem jou emosies in die verloop van een dag waar! Beantwoord dan die volgende vrae:

Vraag 1: Watter emosies het jy alles ervaar? **What emotions have you felt?**

Vraag 2: Watter situasies het jou emosionele reaksie veroorsaak? **What situations triggered emotional responses?**

Vraag 3: Watter woorde het jy gebruik om jou emosies te identifiseer (te herken) en te benoem? **What words did you use to identify and name your emotions?**



WAT DINK JY NOU?
WHAT DO YOU THINK NOW?

Dink jy dit sal jou interaksie met jou familie en vriende beïnvloed as jy jou emosies herken en kan benoem?

How will being able to identify and name your emotions influence your interactions with family and friends?

Opvoeder se storie: Droogte in die Wes-Kaap

“Ek en twee van my vriendinne (ons al drie woon in die Paarl) is baie lief vir tuinmaak, maar toe kom daar 'n droogte in die Wes-Kaap en, omdat die damme begin leegloop, moet die regering waterbepenkings instel. Aan die begin kon ons nog met emmers water die plante watergee, maar uiteindelik moes alle munisipale water slegs vir menslike gebruik gehou word. Ons al drie kon dit verstaan.

Maar stadig-maar-seker het die tuine in die Paarl begin verdroog. Die dae was baie warm, brandgevaar was oral en die waterbronne het al minder geword. Die meeste mense se tuine (ons drie s'n ook) het begin uitdroog en die gras en baie van ons struik het verdor. Die groen was weg. Meeste struik en gras was bruin.



Vriendin 1 sê: Ek is so **kwaad** en **moedeloos**, ek gaan nooit ooit weer plante koop en tuinmaak nie.

Vriendin 2 sê: Ek is so **hartseer** oor my tuin wat verdor het, maar sodra die droogte verby is, gaan ek weer begin tuinmaak.

Opvoeder sê: Ek is **hartseer** en **gefrustreerd**, want ek het meeste plante in my tuin self geplant en versorg, maar ek het 'n nuwe plan en dit gee my **hoop**. Ek begin nou reeds vetplantsteggies bymekaarmaak (want hulle is beter teen die droogte bestand). En ek koop elke maand een sak mooi klippies vir my tuin. Sodra ek genoeg klippies en steggies het, gaan ek my tuin van vooraf opbou, maar hierdie keer gaan ek slimmer wees en voorsiening maak vir maandelike toekomstige droogtes.

Vraag 1: Wat het jy uit die opvoeder se storie geleer? What did you learn by listening to my story?

.....

.....

.....

Vraag 2: Is dit verkeerd as verskillende mense verskillende emosies in dieselfde situasie ervaar? Is it wrong if different people experience different emotions in the same situation?

.....

.....

.....



Everybody feels different things every day. I feel lots of different things all in one day!



EMOSIES EMOTIONS	WAAR HET EK AL HIERDIE EMOSIE ERVAAR OF WAAR MAG EK DIT DALK IN DIE TOEKOMS ERVAAR? WHERE HAVE I EXPERIENCED THESE EMOTIONS ALREADY, OR WHERE MAY I EXPERIENCE IT IN FUTURE?
LIEFDE LOVE	
BEROU (SPYT) REGRET	
GELUKKIG HAPPINESS	
BEKOMMERD WORRIED	
HOOP HOPE	
VREUGDE JOY	
VERDRIET GRIEF	
EMPATIE EMPATHY	
GEFRUSTREERD FRUSTRATED	
VERNEDERD HUMILIATED	
VERVEELD BORED	

REGRET



Het JY al STRES ervaar?
Have YOU experienced STRESS?

ANGSTIG ANXIOUS **DRUK PRESSURE**

GESPANNE STRAINED **VREES FEAR**

SENUWEEAGTIG NERVOUS **BEKOMMERNIS & KWELLINGS WORRIES**

ONSEKER UNCERTAIN **SPANNINGSDRUK TENSION / PRESSURE** **FRUSTRASIE FRUSTRATION** **ONGEMAKLIK UNEASY**



Hoe **voel jy** wanneer jy stres (spanningsdruk) ervaar?
How do **you feel** when you are stressed?

.....

.....



Wat is **jou reaksie** op stres (spanningsdruk)?
How do **you respond** to stress?

.....

.....



Strategieë om stres beter te hanteer

Stress-relieving strategies

Bestuur jou stres deur stresverliggende strategieë te gebruik!

Manage stress by using stress-relieving strategies!

1. HAAL DIEP ASEM
DEEP BREATHING

2. OEFEN
EXERCISE

3. AKTIWITEITE
ACTIVITIES

4. POSITIEWE DENKE
POSITIVE THINKING

5. PERSPEKTIEF
PERSPECTIVE

INHALE
EXHALE

HAAL DIEP ASEM
DEEP BREATHING

Haal diep asem. Tel tot by 10. Blaas jou asem uit. Ontspan.
Take a deep breath. Count to 10. Exhale. Relax.

OEFENING
EXERCISE

Kry oefening: stap, draf, dans, ry met jou fiets/rolstoel, ens.
Get moving: walk, run, dance, ride a bike/a wheelchair, etc.

AKTIWITEITE
ACTIVITIES

Aktiwiteite wat jy geniet, wat jou bemoedig, verbly en wat jou 'n gevoel van vervulling kan gee, soos stokperdjies, ens. Activities that you enjoy, that bring comfort and peace and provide a sense of accomplishment, like hobbies.

POSITIEWE DENKE
POSITIVE THINKING

Soek na positiewe aspekte in die situasie, glo dat alles vir die beste sal uitwerk. Look for positive aspects in the situation, believe that everything will work out for the best.

Onthou jy die waarde van groeiende (positiewe) denke?



Ons het daarvan geleer in Werkboek 1, Tabel 4.1: bl. 17, en in hierdie werkboek het ons op bl. 6, Akt. 5.3 weer daarvoor gesels. Dit kan jou nou weer help om positief te dink! Positiewe denke sê: *Ek wil! Ek maak planne! Ek hou aan! Ek luister na raad en ek is nie jaloers op ander se sukses nie.*

PERSPEKTIEF
PERSPECTIVE

Besef dat nie alles onder jou beheer is nie en dat sommige dinge minder belangrik is as ander. Recognize that not everything is under your control and that some things are less important than others.

LES 8: Aktiwiteit 8.3

Jy moet môre 'n baie belangrike toets skryf. Jy is baie bekommerd daaroor, want dis 'n lang toets en dis baie werk.

You have to write a very important test tomorrow. What worries you most is the quantity of work and the time it will take to complete the test.

Vraag 1: Watter negatiewe, stresvolle emosies dink jy sal jy ervaar? (Gebruik Akt. 8.1 in hierdie werkboek [bl. 16] om jou die vraag te help beantwoord.)

Question 1: What negative, stressful emotions do you think you will experience? (Use Act. 8.1 in this workbook [page 16] to help you answer the question.)



.....
.....
Vraag 2: Watter strategieë sal jy gebruik om jou stres beter te hanteer? (Gebruik Akt. 8.2 in hierdie werkboek [bl. 17] om jou die vraag te help beantwoord.)

Question 2: What stress-relieving strategies will you use to better manage your stress? (Use Act. 8.2 in this workbook [page 17] to help you answer the question.)

.....
.....
.....

Opvoeder sê: Ek gaan die asemhaling-strategie demonstreer (doen) wat my kan help om my stres beter te hanteer. Julle is welkom om dit saam met my te doen. Ek begin deur diep in te asem. Dan tel ek in my gedagtes tot by 10. Daarna blaas ek my asem uit. Ek ontspan en dink aan iets positiefs soos “ek weet ek sal die toets slaag, want ek het hard gewerk en ek ken my werk”.

Teacher says: I am going to use the breathing technique as a stress-relieving strategy and you are welcome to join me. I'm going to take a deep breath. While I silently count to ten, I will focus on something positive, such as believing that I will pass, because I've worked hard and I know my work.

Vraag 3: Skryf in jou eie woorde neer hoe hierdie asemhaling-strategie jou laat voel het. In your own words, write down how this breathing strategy made you feel.



.....
.....

LES 8: Aktiwiteit 8.4

Wat is **stres** (spanningsdruk)? (Akt. 8.1 in hierdie werkboek [bl. 16] kan jou help om die vraag te beantwoord.)

What is **stress**? (Use Act. 8.1 in this workbook [p. 16] to help you answer the question.)



Watter **strategieë** kan jy gebruik om stres te hanteer? (Akt 8.2 op bl. 17 kan jou help om die vraag te beantwoord.)

What stress-relieving **strategies** can you use? (Use Act 8.2 on page 17 to help you answer the question.)

.....

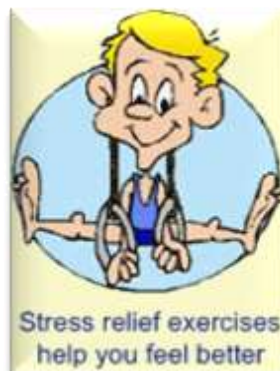
.....

.....

.....

.....

.....



Hoe sal jy onderstaande situasie hanteer?

Jy moet 'n skooltaak op die rekenaar doen. Jy kom net nie reg nie. Dit voel vir jou of jy dit nooit betyds gaan klaarkry nie. Alles loop verkeerd. Jy voel gespanne, onseker, angstig en gefrustreerd. Watter **strategieë** kan jy in hierdie situasie gebruik om jou stres beter te hanteer?" (Akt 8.2 op bl. 17 kan jou moontlik help om die vraag te beantwoord.)



How will you handle the situation below?

You have to do a task on your computer. You just do not succeed. It feels like you will never have the task done in time. Everything goes wrong. You feel tense, uncertain, anxious and frustrated. What **strategies** can you use to better manage you stress? (Act 8.2 on p. 17 may help you to answer this question.)

.....

.....

.....

.....



1. Watter stresverligting-strategieë het jy **in die week** gebruik? *What stress relieving strategies have you used during the week?*

.....

.....

2. **Wanneer en waar** (in watter situasie) het jy die strategieë gebruik? *When and where (in what situation) did you use the strategies?*



.....

.....

3. Het die strategieë jou **gehelp** om jou stres te hanteer? *Did the strategies help you to relieve your stress?*

.....

.....

4. Watter van dié **strategieë** sal jy in die toekoms weer gebruik? *Which of these strategies will you use again in future?*



.....

.....

5. **Hoekom** sal jy dié strategieë in die toekoms weer gebruik? *Why would you use these strategies again in future?*

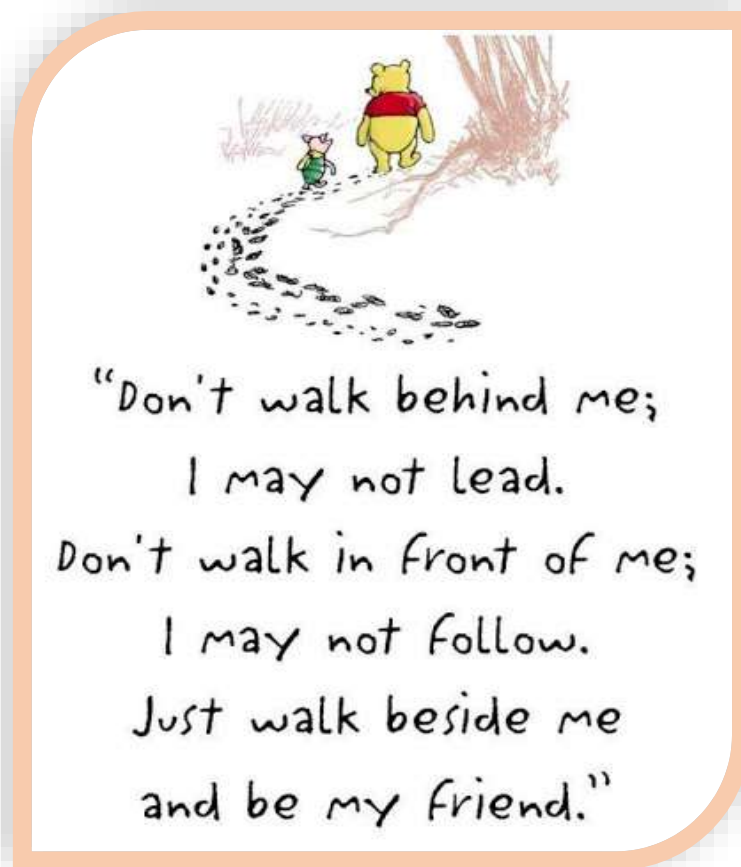
.....

.....



NAAM VAN LEERDER

**'N EMOSIONELE
ONDERSTEUNINGSPROGRAM (EOP)
VIR ADOLESSENTE LEERDERS
MET SPESIALE ONDERWYSBEHOEFTE
(WERKBOEK 3: Lesse 9-12)**



Met dank en erkenning aan die Lions Quest program,
Skills for Adolescence



Emosies is hoe mense in 'n sekere situasie voel
Emotions are the way people feel in certain situations

BEROU REGRET	WOEDE ANGER	LIEFDE LOVE	HARTSEER SADNESS	VREES FEAR
BANG SCARED	HAAT HATE	EMPATIE EMPATHY	VERNEDERD HUMILIATED	HOOP HOPE
FRUSTRASIE FRUSTRATED	GELUKKIG HAPPY	SKAAMTE SHAME	SEERGEMAAK HURT	DANKBAARHEID THANKFULNESS





Jimmy's bucket story: A day in the life of Jimmy

5:00: Jimmy's alarm clock goes off an hour early. His brother growls. **(Jimmy's bucket = 1 negative)** Jimmy decides to use the hour to work ahead on his homework. He then realizes that he had left his books at school, so he goes back to bed. Jimmy recalls his teacher saying: "Jimmy, you are forgetful." **(Jimmy's bucket = 1 negative)**

6:00: Just as Jimmy dozed off, he woke in alarm as his father yells: "You're going to be late for school AGAIN!" **(Jimmy's bucket = 1 negative)** Jimmy's sister beats him to the bathroom and she slams the door in his face. **(Jimmy's bucket = 1 negative)** Jimmy looks for his lucky socks for today's football game. His mother tells him that he had forgotten to put them in the laundry bag (with dirty clothes), so they are not clean. **(Jimmy's bucket = 1 negative)**

6:15: Jimmy's mom has made his favourite breakfast. **(Jimmy's bucket = 1 positive)**

6:45: As Jimmy walks to school, he is bullied by a group of boys **(Jimmy's bucket = 1 negative)**, and he is late for school. **(Jimmy's bucket = 1 negative)**

7:30: It is not the first time that he is late, so he gets detention. **(Jimmy's bucket = 1 negative)**

7:45: Jimmy passes a girl he likes in the hall and she smiles at him. **(Jimmy's bucket = 1 positive)** When he gets to class he gets another detention for forgetting his book again. **(Jimmy's bucket = 1 negative)**

12:00: Jimmy spills food on his pants while he's eating his lunch. Everyone laughs. **(Jimmy's bucket = 1 negative)** His best friend shares a candy bar with him. **(Jimmy's bucket = 1 positive)**

13:00: Jimmy is thinking about today's game when his teacher tells the class that Jimmy's written work was so good that they can all use that as a good example to follow. **(Jimmy's bucket = 1 positive)**

17:00: Jimmy's coach asks him to play quarterback, **(Jimmy's bucket = 1 positive)** and he sees the girl he likes. **(Jimmy's bucket = 1 positive)** and his parents watching the game. **(Jimmy's bucket = 1 positive)**

VRAAG 1: Emosies is (Skryf dit in jou eie woorde) (Werkboek 3, Akt 9.1: bl. 2 kan jou help.) **QUESTION 1: Emotions are ...**

.....

.....

VRAAG 2: Hoe dink jy het die volgende gebeure in Jimmy se storie hom laat voel – positief of negatief?

QUESTION 2: How do you think the following events in Jimmy's story made him feel – positive or negative?

1) Jimmy se wekker gaan 'n uur te vroeg af. Sy broer grom.

Jimmy's alarm clock goes off an hour early. His brother growls.

.....

.....

2) Jimmy besluit om die uur te gebruik om voort te gaan met sy huiswerk. Hy beseft dan dat hy sy boeke by die skool vergeet het. Hy onthou sy juffrou het gesê: "Jimmy, jy is vergeetagtig."

Jimmy decides to use the hour to work ahead on his homework. He then realizes that he had left his books at school. He recalls his teacher saying: "Jimmy, you are forgetful."

.....

.....

3) Jimmy se ma het sy gunsteling-ontbyt gemaak.

Jimmy's mom has made his favourite breakfast.

.....

.....

4) Jimmy sien 'n meisie in die gang van wie hy baie hou, en sy glimlag vir hom.

Jimmy passes a girl he likes in the hall, and she smiles at him.

.....

.....



Emosies is hoe mense in 'n sekere situasie voel

Emotions are the way people feel in certain situations



Wat het met jou gebeur wat jou positiewe (goed-voel) emosies laat ervaar het?
When did you experience positive (pleasant) emotions?



Wat het met jou gebeur wat jou negatiewe (minder-lekker) emosies laat ervaar het?

When did you experience negative (difficult) emotions?



Ontwikkel

Positiewe

Denke



- **Ek kan/wil/gaan** (teenoor ... ek kan nie/ wil nie/ gaan nie)
- **Maak planne** (teenoor ... ek maak nie planne nie, ek gee moed op)
- **Hou aan/ byt vas** (teenoor ... ek hou op probeer)
- **Luister na raad** (teenoor ... ek ignoreer goeie raad)
- **Nie jaloers wees op ander nie** (teenoor ... jaloers wees op ander)

If you put Your Mind to it, you Can Do it!



Positiewe (groeïende) denke
A growth mindset

Negatiewe (passiewe) denke
A fixed mindset

<u>EK WIL/KAN/GAAN</u> (Positiewe ingesteldheid teenoor die uitdaging)	Negatief ingestel – ek kan nie/ wil nie/ gaan nie
<u>MAAK PLANNE</u> (Oorkom hindernisse en struikelblokke)	Gee moed op
<u>HOU AAN; BYT VAS</u> (Werk deur swaarkry en terugslae)	Hou op probeer
<u>LUISTER NA RAAD</u>	Ignoreer goeie raad
<u>NIE JALOERS OP ANDER</u> se sukses nie	Jaloers op ander

Tabel 4.1 uit Werkboek 1 (aangepas)

OPVOEDER SE STORIE

Toe ek nog op skool was moes ons een Vrydagoggend net ná die saalperiode 'n toets skryf. Ek was die vorige aand baie siek. Ek was naar en het erge maagkrampe gehad. Ek het glad nie lekker gevoel nie. My ma het vir my medisyne gegee om die maagkrampe en maagpyn minder te maak, maar dit het my lomerig gemaak. Ek kon glad nie op my werk konsentreer nie, en het vroeg gaan bad en slaap. Die volgende oggend was die maagkrampe baie beter, maar ek was ongelukkig nie goed voorbereid vir my toets nie.

Toe ons die toetspunte kry, was myne die heel swakste in die klas. Ai. Ek het só sleg gevoel. En moedeloos.



POSITIEWE
SELFSPRAAK

Maar toe onthou ek wat die juffrou my geleer het oor my EMOSIES (**hoe ek voel**) en hoe ek **beter** kan voel (NUWE EMOSIES) as ek **positiewe gedagtes** (hoe om positief te dink), en **positiewe aksies** (hoe om positief op te tree) gebruik. En ek besluit net daar-en-dan om dit in hierdie situasie te gebruik.





So het ek dit gedoen! This is how I did it!

EMOSIE/ EMOTION

1 Ek het aan myself GEVRA: Hoe VOEL ek oor die situasie?
How do I feel about the situation?

↓

My ANTWOORD aan myself was: Bekommerd, teleurgesteld, skaam
Worried, disappointed, embarrassed

GEDAGTE/ THOUGHT

2 Ek het aan myself GEVRA: Wat is die mees POSITIEWE GEDAGTE wat ek oor die situasie kan hê?
What is the most positive thought I can have about the situation?

↓

My ANTWOORD aan myself was: Natuurlik sou my punte swak wees – ek was dan siek! Die medikasie het my lomerig gemaak en daarom kon ek nie konsentreer nie. Ek was nie lui of onverantwoordelik nie. Dit was beslis nie my skuld nie!

AKSIE/ ACTION

3 Ek het aan myself GEVRA: Watter positiewe aksie kan ek neem?
What positive action can I take?

↓

My ANTWOORD aan myself was: Ek sal vir die juffrou verduidelik presies wat gebeur het. Ek weet mos sy sal dit kan verstaan. En dat sy waarskynlik sal sê ek kan die toets oorskryf, want sy weet mos ek kry gewoonlik beter punte. Ek het dit toe gedoen, en die juffrou sê toe sy verstaan en dat ek nie die toets moet oorskryf nie, want my jaarpunte was reeds goed genoeg!

NUWE EMOSIE/ NEW EMOTION

4 Ek het aan myself GEVRA: Hoe VOEL ek NOU oor die situasie?
How do I FEEL about the situation NOW?

↓

My ANTWOORD aan myself was: Tevrede. Nie meer skaam of bekommerd nie. Dankbaar dat ek POSITIEWE GEDAGTES en POSITIEWE AKSIES gebruik het.

HIERDIE POSITIEWE SELFSPRAAK HET MY NEGATIEWE (MINDER-LEKKER) EMOSIES VERANDER NA POSITIEWE (GOED-VOEL) EMOSIES.



Feeling hurt



Stelling: Jy oefen baie hard, maar word nie vir die skool se span (bv. koor/ basketbal/ landloop/ ballroom) gekies nie.

JOU EMOSIE: Jy voel teleurgesteld. Jy voel kwaad. Jy voel ook hartseer en vir niks anders lus nie.

GEDAGTE/ THOUGHT

Wat is die mees POSITIEWE GEDAGTES wat jy oor die situasie kan hê? **What are the most POSITIVE THOUGHTS you can have about the situation?**

.....
.....



AKSIE & WOORDE/ ACTIONS & WORDS

VRA jouself: Watter positiewe aksie kan ek neem? **What positive action can I take?**

VRA jouself: Watter positiewe woorde kan ek sê? **What positive words can I say?**

.....
.....

NUWE EMOSIE/ NEW EMOTION

VRA jouself: Hoe VOEL jy NOU oor die situasie? **How do you FEEL about the situation NOW?**

.....
.....
.....



Stelling: Julle gesin beplan 'n seevakansie vir die Desember skoolvakansie. Alles is gereël en julle is almal baie opgewonde. Maar dan breek julle motor die dag voor julle sou vertrek en dit is baie, baie duur (dit kos vreeslik baie geld) om die motor weer reg te maak. Die enjin moet ook vervang word. Daar is beslis nie meer genoeg geld vir die seevakansie oor nie. Julle sal almal moet tuisbly...

EMOSIE/ EMOTION – WATTER EMOSIES ERVAAR JY? WHAT EMOTIONS DO YOU HAVE?

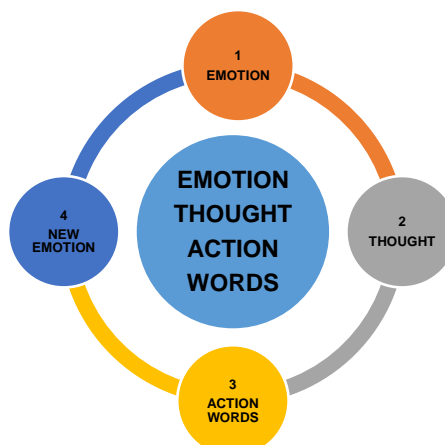


GEDAGTE/ THOUGHT – Wat is die mees POSITIEWE GEDAGTES wat jy oor die situasie kan hê? What are the most POSITIVE THOUGHTS you can have about the situation?

AKSIE/ ACTION – VRA jousef: Watter positiewe aksie kan ek neem? What positive action can I take?

WOORDE/ WORDS – VRA jousef: Watter positiewe woorde kan ek sê? What positive words can I say?

NUWE EMOSIE – VRA jousef: WATTER EMOSIES ERVAAR EK NOU? (Hoe voel ek nou?)
NEW EMOTION – ASK yourself: WHAT EMOTIONS DO YOU HAVE NOW? (How do you feel now?)



The ART of effective listening

A

A = Attend to the speaker
Gee aandag aan die spreker

R

R = Recognize the speaker's point of view
Herken die spreker se standpunt

T

T = Take time to ask and comment
Neem tyd om vrae te vra en kommentaar te lewer



<p>A = Attend to the speaker Gee aandag aan die spreker</p>	<p>R = Recognize the speaker's point of view Herken die spreker se standpunt</p>	<p>T = Take time to ask and comment Tyd om vrae te vra en kommentaar te lewer</p>
<p>Maak die spreker die middelpunt van jou aandag. <i>Make the speaker the centre of attention.</i></p> <p>Knik jou kop of leun effens in die rigting van die spreker. <i>Nod or lean towards the speaker.</i></p> <p>Hou 'n gemaklike hoeveelheid oogkontak. <i>Maintain a comfortable amount of eye contact.</i></p> <p>Maak seker dat jy nie rondkyk (of lees) terwyl die persoon met jou praat nie. <i>Be sure not to read or look around the room while the speaker is talking.</i></p>	<p>Plaas jouself in die spreker se skoene (probeer om die situasie vanuit sy/haar oogpunt te sien). <i>Put yourself in the speaker's shoes, and try to see the situation from his/her point of view.</i></p> <p>Moenie die spreker onderbreek (om jou eie storie te vertel/ jou opinie te gee/ ongevraagde raad te gee) nie. <i>Do not interrupt (to give your own story/give your opinion/ offer unasked-for advice).</i></p> <p>Luister wat gesê word en hoe dit vertel word. <i>Listen for what is being said and how it is being said.</i></p> <p>Maak seker dat jy die persoon se boodskap reg verstaan. <i>Check to make sure that you understand the speaker's message.</i></p>	<p>Moedig die spreker aan om jou meer te vertel, deur vrae te vra wat wys dat jy belangstel. <i>Encourage the speaker to tell you more by asking questions that show you are interested.</i></p> <p>Vra die persoon verder uit oor sy/haar menings, gedagtes en gevoelens om seker te maak jy verstaan hom/haar reg. <i>Ask the speaker for additional opinions, thoughts, and feelings to make sure you understand what he or she is saying.</i></p>



Every good conversation starts with good listening.

**Hoe het dit gevoel toe iemand nie regtig na jou
geluister het nie?
What did it feel like to not be listened to?**



.....

.....

.....



Hoe het dit gevoel toe iemand regtig na jou geluister het?

What did it feel like to be listened to?



Wat dink jy? What do you think?



Are you a good listener or a bad listener?

Luister jy goed na mense of nie?

.....

.....



Hoekom sê jy so?
Why do you say that?

.....

.....

.....

Opvoeder se storie:

Vandag se storie gaan oor empatie. Empatie beteken dat jy jouself in iemand anders se skoene indink, want slegs as jy werklik probeer verstaan wat 'n ander persoon deurmaak, kan jy hom/haar op die regte manier help.



Daar is verskillende stories wat empatie baie mooi verduidelik. Een van hulle gaan oor 'n boer wat klein hondjies wou verkoop. Hy het hulle geadverteer. 'n Seuntjie klop toe eendag aan sy deur en vra of hy 'n hondjie kan koop. Die boer verduidelik toe eers dat dit duur hondjies is – maar dat hy hulle maar mag vryf. Die boer roep toe die mamma-hond en al die baba-hondjies kom toe natuurlik agterna gehardloop. Maar heel agter kom daar toe 'n klein mank hondjie al sukkelend agter sy woelige boeties en sussies aangestrompel.

“Ek wil asseblief daardie kleintjie koop,” het die seuntjie gesê. “Maar seun, jy kan sien daardie enetjie gaan nooit saam met jou kan hardloop en speel nie, want hy is gestremd.”

Toe trek die seun sy langbroek op en wys vir die boer sy kunsbeen ... “Ek en hierdie hondjie sal mekaar verstaan, Oom.”

Die boer het natuurlik die hondjie met 'n opgewonde hart vir die seuntjie gegee. Hy het geweet dat die seuntjie se empatie met die hondjie beteken dat hy regtig verstaan waardeur die hondjie alles gaan.

The ART of effective listening



A

Attend to the speaker

Gee aandag aan die spreker

Maak die spreker die middelpunt van jou aandag.

Make the speaker the centre of attention.

Het ek met aandag geluister? **Did I attend to the speaker?**

.....
.....

Knik jou kop of leun effens in die rigting van die spreker.

Nod or lean towards the speaker.

Het ek belangstelling getoon deur my liggaamstaal? **Did I show interest in the speaker?**

.....

Hou 'n gemaklike hoeveelheid oogkontak. *Maintain a comfortable amount of eye contact.*

Het ek oogkontak behou met die spreker? **Did I maintain eye contact with the speaker?**

.....

Maak seker dat jy nie rondkyk (of lees) terwyl die persoon met jou praat nie. *Be sure not to read or look around the room while the speaker is talking.*

Het ek rondgekyk terwyl die spreker gepraat het? **Did I look around while the speaker was speaking?**

.....



THE GOOD LISTENER



R

Recognize the speaker's point of view Herken die spreker se standpunt

Plaas jouself in die spreker se skoene (probeer om die situasie vanuit sy/haar oogpunt te sien). Put yourself in the speaker's shoes, and try to see the situation from his/her point of view.

Het jy dit gedoen? Did you do this?

.....

Moenie die spreker onderbreek (om jou eie storie te vertel/ jou opinie te gee/ ongevraagde raad te gee) nie. Do not interrupt (to give your own story/give your opinion/ offer unasked-for advice).

Het jy onthou? Did you remember?

.....

Luister wat gesê word en hoe dit vertel word. Listen for what is being said and how it is being said.

Het jy dit onthou? Did you remember this?

.....

Maak seker dat jy die persoon se boodskap reg verstaan. Check to make sure that you understand the speaker's message.

Het jy dit probeer doen? Did you remember to do this?

.....





Opvoeder se storie:

Ruger die plaashond was 'n baie goeie waghond. Hy het vir baie jare saam met sy beste hondevriend (Rossi) op die plaas *Blouhoogte* gewoon. Ruger en Rossi het saamgespeel en saam geblaf. Soms het hulle in die plaasdam gaan swem en ander dae sommer net luilekker in die son gelê.

Maar op 'n dag het die eienaar van die plaas 'n nuwe plaas, *De Hoop*, gekoop en Rossi moes van toe af op daardie plaas die waghond wees. Ruger was baie eensaam. Hy het net gelê en wou nie meer speel, eet of blaf nie. Totdat daar op 'n dag 'n wonderlike ding gebeur het ...

Die plaaskat (Gemmer) het gesien dat Ruger oor Rossi treur. Sy het besluit dat sy vir Ruger gaan vertroos. Sy het by hom gaan lê en haar warm koppie teen sy wang gedruk. Soms het sy so speel-speel sy stert gebyt en ander kere vir hom weggehardloop (amper soos wegkruipertjie).

En sowaar ... stadig-maar-seker het Ruger weer begin eet, speel en blaf.

Hy het vir Gemmer as sy nuwe vriend aanvaar en in 'n kort tydjie was die twee onafskeidbaar. Gemmer het selfs in die nag by Ruger in die hondehok gaan slaap!

Caring

The ART of effective listening

T = Take time to ask and comment
Tyd om vrae te vra en kommentaar te lewer

Moedig die spreker aan om jou meer te vertel, deur **vrae** te vra wat wys dat jy belangstel. *Encourage the speaker to tell you more by asking questions that show you are interested.*

Vra die persoon verder uit oor sy/haar menings, gedagtes en gevoelens om **seker te maak jy verstaan hom/haar reg**. *Ask the speaker for additional opinions, thoughts, and feelings to make sure you understand what he or she is saying.*

Het jy dit gedoen? **Did you do this?**

.....

.....

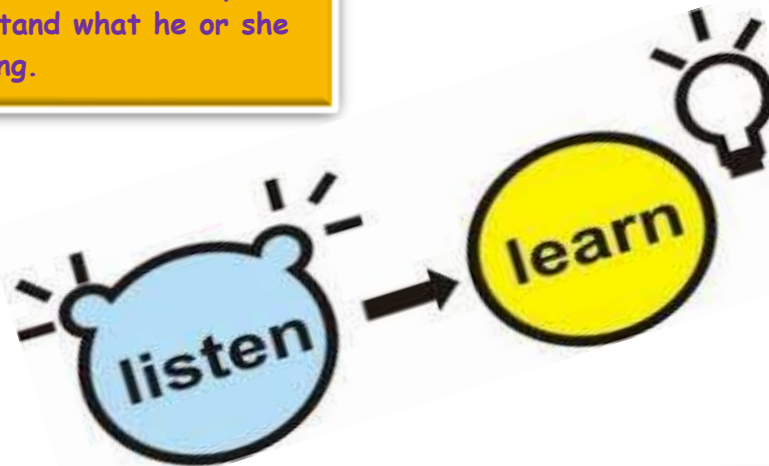
.....

Het jy dit gedoen? **Did you do this?**

.....

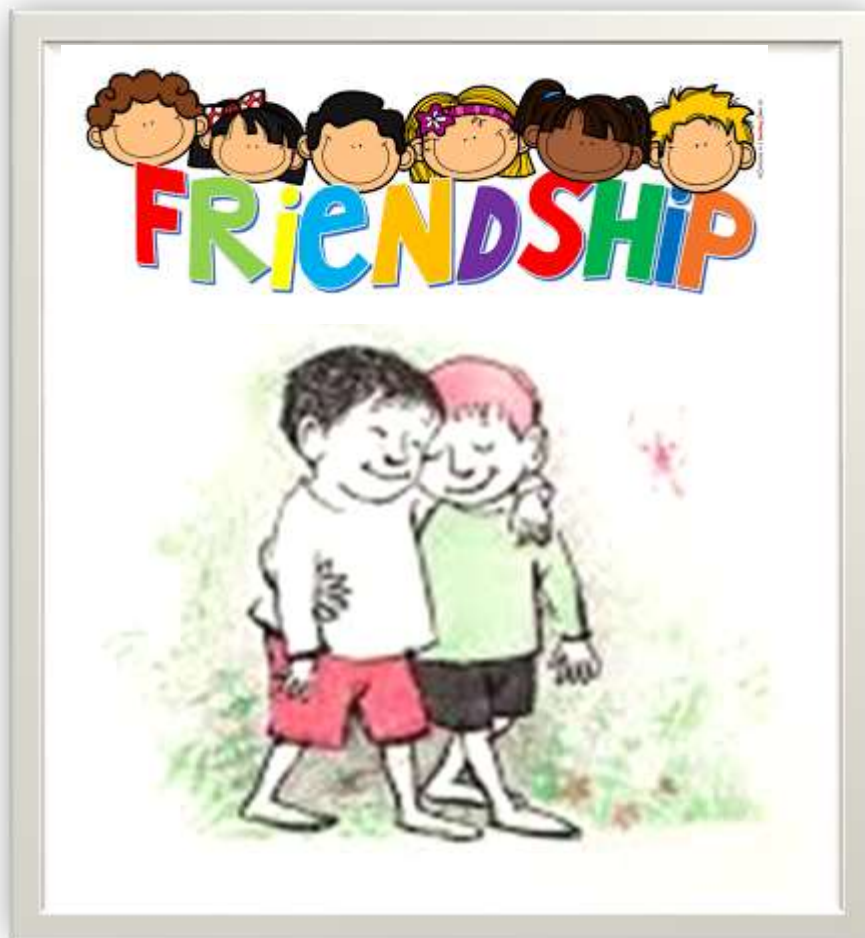
.....

.....



NAAM VAN LEERDER

**'N EMOSIONELE
ONDERSTEUNINGSPROGRAM (EOP)
VIR ADOLESSENTE LEERDERS
MET SPESIALE ONDERWYSBEHOEFTE
(WERKBOEK 4: Lesse 13-16)**



Met dank en erkenning aan die Lions Quest program,
Skills for Adolescence

“The ART of effective listening”



Skryf in jou eie woorde wat jy dink goeie luistervaardighede (“The ART of effective listening”) beteken.
 What does each step of effective listening mean to you? Describe it in your own words.

<p>A = Attend to the speaker (Gee aandag aan die spreker)</p>	<p>R = Recognize the speaker’s point of view (Herken die spreker se standpunt)</p>	<p>T = Take time to ask and comment (Neem tyd om vrae te vra en kommentaar te lewer)</p>
<p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>	<p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>	<p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>

Skryf al die woorde neer waaraan jy kan dink wanneer jy die woord RESPEK hoor.
Write down all the words you can think of when you hear the word RESPECT.



**THOUGHT
FOR THE WEEK**

Let us always
try to respect
everyone,
even those
who are
different to us

Opvoeder se storie: “Ek oefen baie pligsgetrou vir ons skoolkoor se sangaand. Twee dae voor ons optrede word ek baie siek. My keel is seer, ek hoës aanmekaar en kan skaars praat. Ek lig die koorjuffrou in dat ek nie sal kan deelneem nie”.

Sy toon respek aan my deur die volgende te sê en te doen: “Kom sit gerus (waardigheid/*dignity*). Ek is so jammer dat jy nie kan deelneem nie (waardering/*appreciation*), want ek weet hoe hard jy geoefen het (agting/*regard*). Jy is ook een van my getrouste koorlede (eer/*honor*). Ek gaan jou mooi sangstem mis, maar dankie (beleefdheid/*courtesy*) dat jy dit vir my betyds kom sê het (waardering/*appreciation*). Ek waardeer dit en ek dink jy is ’n baie hoflike leerder (agting/*regard*). Jou gesondheid is egter nou die belangrikste (inagneming/*consideration*)”.

Vraag 1: Dink jy die koorjuffrou het my gerespekteer? **Did the teacher showed respect for me?**

.....

Vraag 2: Wat het sy gedoen wat vir my vertel het dat sy my respekteer? **How did the teacher show her respect for me?**

.....

.....

Vraag 3: Wat dink jy hoe het die juffrou my laat voel:

- positiewe (goed-voel) emosies?
- of negatiewe (minder-lekker) emosies?



If You expect respect,
be the first to
SHOW It.

RESPECT







Show some



But how?

Waardering/Appreciation

Een van die maniere waarop ons ons respek vir ander kan wys, is deur ons **waardering** vir hulle te wys met woorde. Maar daar is **duidelike woorde van waardering** (clear statements of appreciation) en **onduidelike woorde van waardering** (cloudy statements of appreciation).

<p>Kom ons oefen! Let us practise!</p> <p>Voorbeelde Examples</p>	<p>Duidelike woorde van waardering Clear statements of appreciation</p>	<p>Onduidelike woorde van waardering Cloudy statements of appreciation</p>
		
<p>My mooi, rooi jas is weg. My vriendin, Linda help my soek. Ons kry uiteindelik my jas in die skoolsaal op een van die stoele.</p>	<p>Dankie dat jy my gehelp het om my jas te kry, Linda. Jy is 'n baie hulpvaardige vriendin. Ek kan altyd op jou staatmaak.</p>	<p>Dankie.</p>
<p>Ons het die rolstoelbasketbal-kompetisie gewen, want my vriend, Peet het baie akkurate doele gegooi. Ek kon sien hoe moeg hy na die wedstryd was.</p>	<p>Jy het baie goeie doele gegooi in die rolstoelbasketbal-kompetisie vandag, Peet. Dankie dat jy jou bes gedoen het. Jy is 'n staatmaker-spanmaat.</p>	<p>Jy's goed.</p>
<p>My friend, Pat made a very beautiful mosaic picture for the art exhibition.</p>		
<p>I told my friend that my cat is very sick. She hugged me and told me how sorry she was to hear that. She stayed with me.</p>		

LES 13: Aktiwiteit 13.5

Expressing appreciation for the things that others have done (or can do) is a way of showing respect and you can do it in different ways. Examples are words of appreciation, a smile, a hug, a gentle pat on the back, etc.

Uitdrukkings van waardering vir die dinge wat ander gedoen het (of kan doen) is 'n manier om respek te toon en dit kan op verskillende maniere gedoen word. Voorbeelde hiervan is woorde van waardering, 'n glimlag, 'n drukkie, 'n vryf (of klappie) op die rug, ens.

Verbind die prent met die woord/woorde wat jy dink die beste daarby pas.
Connect the picture to the word/words that you think fits it best.



'n Glimlag van waardering
A smile of appreciation

'n Drukkie van waardering
A hug of appreciation

Woorde van waardering
Words of appreciation

Aanraking van waardering
A touch of appreciation



What?
Wat?



So what?
Dus?



Now what?
En nou?

What is the difference between clear and cloudy statements of appreciation?
Wat is die verskil tussen duidelike en onduidelike woorde van waardering?

.....

.....

.....



Why do you think it is important to show respect for others?
Hoekom moet ek aan ander mense respek betoon?

.....

.....

.....

How will you use clear statements of appreciation to show **respect to yourself**? Think of your qualities, abilities, interests, etc.
Hoe kan ek duidelike woorde van waardering gebruik om aan **myself respek** te bewys? Dink aan jou belangstellings, eienskappe, vermoëns, ens.

.....

.....

.....

.....

.....

love
who
you
are

Two red hearts stacked vertically to the right of the text.

I
love
myself!

A simple line drawing of a smiling cartoon character with its arms raised, standing next to a red heart.



Stelling:

Dit is normaal vir vriende om soms (en weens 'n verskeidenheid moontlike redes) van mekaar te verskil – insluitend die feit dat alle mense verskillend is, met verskillende idees en gevoelens. It is normal for friends to have differences and to disagree sometimes for many reasons, including the fact that all people are different, with different points of view and different feelings.

Vraag 1: Hoe het jy en jou vriend/vriendin die konflik opgelos? How did you and your friend solve the conflict?

.....

.....



Vraag 2: Was jy én jou vriend/vriendin gelukkig met die oplossing? Were both you and your friend happy with the solution?

.....

.....



Vraag 3: Wat was sommige van die positiewe oplossings wat jy gedoen of kon gedoen het? What were some of the positive solutions that you did or could have done?

.....

.....



Wanneer vriende konflik met mekaar ervaar, kan hulle hul vriendskap **versterk** as hulle op 'n **positiewe** manier hulle verskille kan oplos.

When friends have conflict, they can actually **strengthen** their friendship by finding a **positive** way to solve their differences and find a solution.



S

Sê wat die probleem is.

State the problem

O

Oop vir ander se idees. Almal kry 'n spreekbeurt.

Open the discussion to other points of view.

L

Lys die moontlike voorstelle vir oplossings saam.

List the possible solutions together.

V

Veto voorstelle wat vir een van julle onaanvaarbaar is. Veto solutions that are unacceptable to someone involved.

E

Evalueer die oorblywende voorstelle vir oplossings.

Evaluate the remaining solutions.

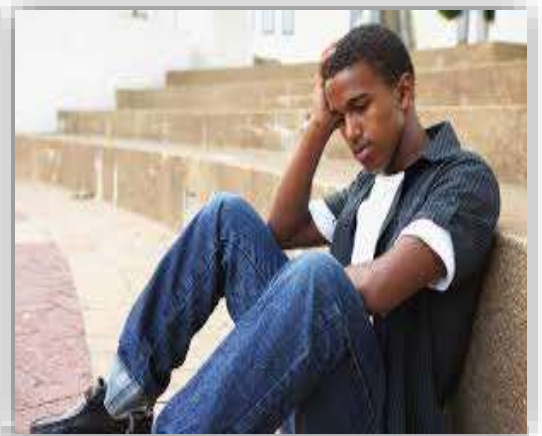
D

Doen dit (die voorstel wat vir almal aanvaarbaar is).

Do the one solution most acceptable to everyone.

Opvoeder se storie:

My naam is Louis. Ek en my beste vriend, Jonathan deel 'n kamer in die skoolkoshuis. Ons is reeds baie goeie vriende vandat ons albei in Graad 1 in die skool gekom het. Ons is ewe oud en ons is albei in Graad 7. Maar gisteraand was 'n baie slegte aand.



Jonathan het gistermiddag sokker ge oefen tot 5 uur. Maar in plaas daarvan dat hy toe dadelik studiesaal toe gekom het om sy skooltaak vir môre klaar te maak, het hy Wimpy toe gegaan vir 'n wafel-en-roomys. Hy het eers 6-uur weer by die koshuis aangekom. Ons studietyd was toe reeds verby. Jonathan het eers gaan stort, toe TV gaan kyk en uiteindelik eers 9-uur kamer toe gekom. My skooltaak vir môre was toe net mooi klaar. Ek het al my goed reggesit vir die volgende oggend en gaan stort. Toe ek terugkom by ons kamer, sien ek dat Jonathan met sy skooltaak begin het. Ek was bly dat hy nie daarvan vergeet het nie, maar bekommerd of hy sou klaarkry voor ligte-uit-tyd (10:30). Ek het stiltetyd gehou, vir Jonathan nag gesê, my omgedraai en aan die slaap geraak. Teen 11:00 skrik ek wakker! Iemand het aan ons deur gehamer (hard geklop) – dit was die koshuisvader en hy was woedend! Ons kamer se ligte was aan ná ligte-uit-tyd. Ons albei word toe vir die naweek gehok (wat beteken dat ons nie die naweek na ons ouerhuise kon gaan nie, maar in die koshuis moes bly).

Skielik was daar spanning en konflik tussen my en Jonathan. Toe onthou ons van die “SOLVED” metode om probleme op te los en ons besluit om dit te probeer.



Remember
The Golden Rule

= RESPECT

<p>S</p>	<p><u>S</u>Ê WAT DIE PROBLEEM IS. <u>S</u>TATE THE PROBLEM.</p> <p>Ons kamer se ligte was aan ná ligte-uit-tyd. Ons albei word toe vir die naweek gehok (wat beteken dat ons nie die naweek na ons ouerhuise kon gaan nie, maar in die koshuis moes bly).</p>	
<p>O</p>	<p><u>O</u>OP VIR ANDER SE IDEES. ALMAL KRY 'N SPREEKBEURT. <u>O</u>OPEN THE DISCUSSION TO OTHER POINTS OF VIEW.</p>	<p>JONATHAN se idees/voorstelle vir 'n OPLOSSING:</p> <p>1.</p> <p>2.</p>
<p>L</p>	<p>LYS DIE MOONTLIKE VOORSTELLE VIR OPLOSSINGS SAAM. <u>L</u>IST THE POSSIBLE SOLUTIONS TOGETHER.</p>	<p>LOUIS se idees/voorstelle vir 'n OPLOSSING:</p> <p>1.</p> <p>2.</p>
<p>V</p>	<p>VETO VOORSTELLE WAT VIR EEN VAN JULLE ONAANVAARBAAR IS. <u>V</u>ETO SOLUTIONS THAT ARE UNACCEPTABLE TO ONE OF YOU.</p>	<p>1.</p> <p>2.</p> <p>WATTER VAN DIÉ VOORSTELLE (BO) IS VIR EEN VAN JULLE ONAANVAARBAAR? TREK DIT DOOD!</p>
<p>E</p>	<p>EVALUEER DIE OORBLYWENDE VOORSTELLE VIR OPLOSSINGS. <u>E</u>VALUATE THE REMAINING SOLUTIONS.</p>	<p>WATTER VAN DIE OORBLYWENDE VOORSTELLE LYK DIE BESTE?</p>
<p>D</p>	<p>DOEN DIT!</p> <p>DIE VOORSTEL WAT VIR ALMAL AANVAARBAAR IS <u>D</u>O THE ONE SOLUTION MOST ACCEPTABLE TO EVERYONE</p>	

What? Wat?



What are the steps in the SOLVED approach?
Wat is die stappe wat tydens die SOLVED benadering gebruik word?
(Kyk in Werkboek 4 op bl. 9, Akt 14.3 as jy leirade soek.)

.....
.....
.....



So what? Dus?

Why do you think it is important to know that even friends have conflicts?
Hoekom is dit belangrik dat ek moet beseef dat selfs vriende soms konflik het?
(Kyk in Werkboek 4 op bl. 8, Akt 14.2 as jy leirade soek.)

.....
.....
.....



Now what? En nou?

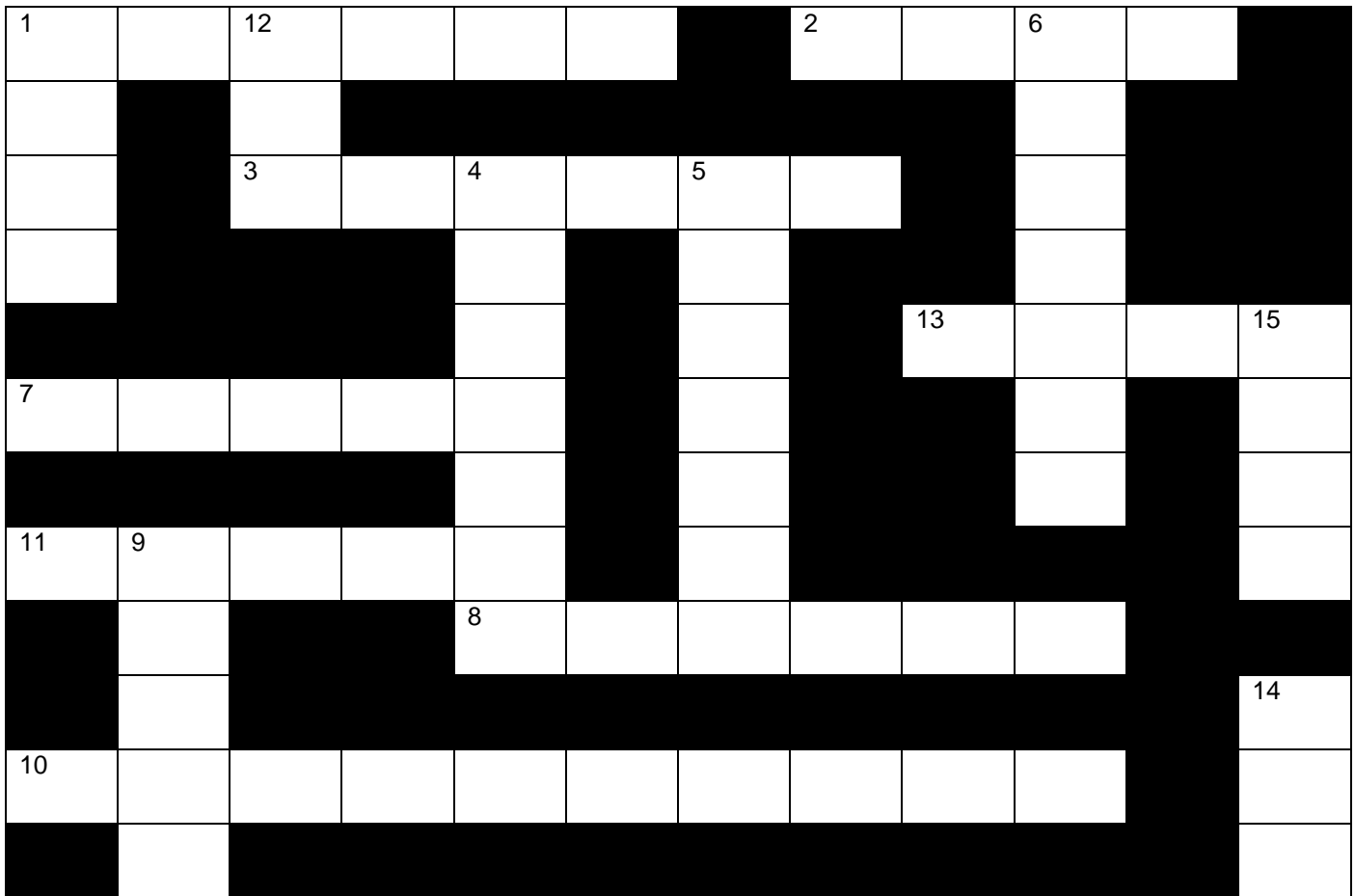
What do you think are the benefits of using SOLVED in future ?
Wat dink jy is die voordele as jy SOLVED in die toekoms gebruik? (Kyk in Werkboek 4 op bl. 9, Akt 14.3 as jy leirade soek.)

.....
.....
.....



You can always tell when two people are best friends because they are having more fun than it makes sense for them to be having.





AF (DOWN)

1. Haal diep **A** ___ (4) om stres beter te hanteer (leidraad in Werkboek 2, bl. 17, Akt 8.2).
4. Die akroniem (afkorting) ART leer ons om goed te **L** _ _ _ _ _ (7) (leidraad in Werkboek 3, bl. 11, Akt 11.2).
5. **E** _ _ _ _ _ (7) is hoe mense in 'n sekere situasie voel (leidraad in Werkboek 3, bl. 2, Akt 9.1).
6. **E** _ _ _ _ _ (7) is wanneer ek myself in iemand anders se skoene indink, want slegs as jy werklik probeer verstaan wat 'n ander persoon deurmaak, kan jy hom/haar op die regte manier help (leidraad in Werkboek 3, bl. 16, Akt 12.1).
9. **O** _ _ _ _ (5) is een van ons skool se waardes (leidraad in Werkboek 1, bl. 7, Akt 2.1).
12. Dis normaal om sterkpunte, vaardighede, groeipunte én swakpunte (dinge-waarmee-ek-sukkel) te hê. Ek is reg **N** _ _ (3) ek is (leidraad in Werkboek 1, bl. 13, Akt 3.4).
14. **A** _ _ (3) is die akroniem (afkorting) wat ons goeie luistervaardighede leer (leidraad in Werkboek 3, bl. 11, Akt 11.2).
15. Wees **L** _ _ _ (4) vir jouself (leidraad in Werkboek 4, bl. 7, Akt 14.1).

DWARS (ACROSS)

1. Nadat ek my doelwit gestel het, sal ek **A** _ _ _ _ _ (6) totdat ek my doelwit bereik (leidraad in Werkboek 1, bl. 15, Akt 4.2).
2. **M** _ _ _ (4) is een van ons skool se waardes (leidraad in Werkboek 1, bl. 7, Akt 2.1).
3. Die akroniem (afkorting) **S** _ _ _ _ _ (6) is 'n konflikthanteringsstrategie (leidraad in Werkboek 4, bl. 9, Akt 14.3).
7. **T** _ _ _ _ (5) is 'n emosie wat beteken dat jy ingenome en tevrede is met jouself en/of jou werk (leidraad in Werkboek 2, bl. 9, Akt 6.2).
8. **R** _ _ _ _ _ (6) vir onself en vir ander is een van ons skool se waardes (leidraad in Werkboek 1, bl. 7, Akt 2.1).
10. **E** _ _ _ _ _ _ _ _ (10) is een van ons skool se waardes (leidraad in Werkboek 1, bl. 7, Akt 2.1).
11. **W** _ _ _ _ (5) is 'n negatiewe en minder-lekker emosie (leidraad in Werkboek 2, bl. 9, Akt 6.2).
13. Die **S** _ _ _ (4) van doelwitte, kan my help om sukses te behaal (leidraad in Werkboek 1, bl. 15, Akt 4.2).



Kyk na die prente en verduidelik watter tipe gedrag jy sien.

Examine the pictures and describe the behaviours you see.

.....

.....





Vraag 1: Watter gedrag beskou jy as boelie-gedrag?

What behaviours do you think of as bullying behaviour?

.....

.....

Vraag 2: Hoe dink jy voel dit om geboelie te word?

How do you think it feels to be bullied?

.....

.....

Vraag 3: Hoe dink jy voel dit om te sien hoe iemand anders geboelie word?

How do you think it feels to observe someone else being bullied?

.....

.....



BEING BULLIED CAN MAKE SOMEONE FEEL AFRAID, SAD, LONELY, ANGRY, RESENTFUL AND EVEN EMBARRASSED!

BULLYING BEHAVIOUR BOELIE-GEDRAG

H

HARMFUL

A

ACTIONS OR WORDS

R

REPEATED

M

**MORE THAN ONCE TO HURT OR
CONTROL OTHERS**



Why do you think people use bullying behaviours on others?

Wat dink jy is die rede dat mense boeliegedrag gebruik?

BULLYING AND INTIMIDATION REFERS TO BEHAVIOUR THAT ATTEMPTS TO GAIN CONTROL OVER ANOTHER PERSON

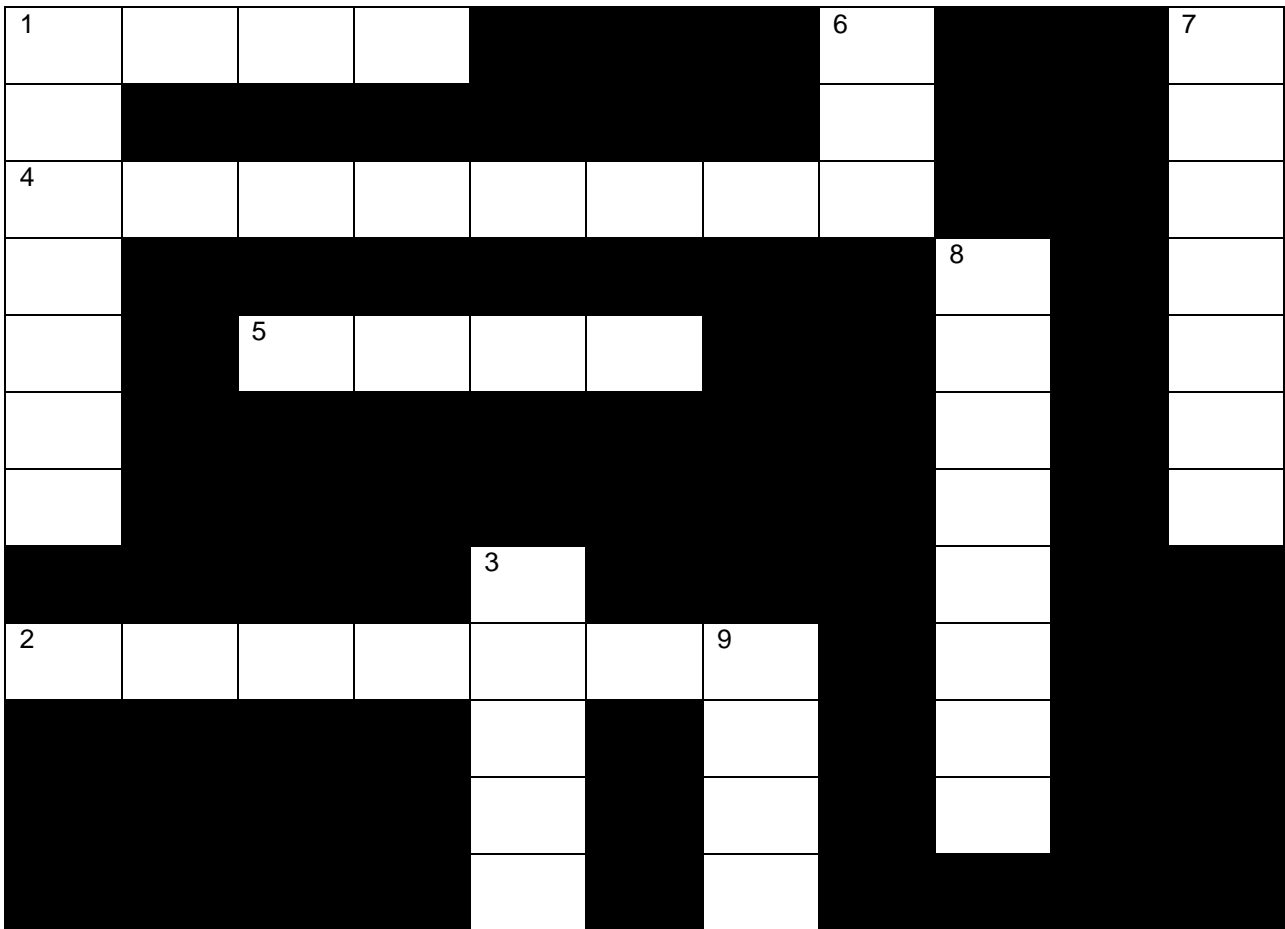
REMEMBER

Be smart *Be* safe

ALWAYS HANDLE BULLYING AND OTHER INTIMIDATING SITUATIONS IN A SAFE WAY.

THE KEY IS: ASSESS WHICH STRATEGY TO USE WHEN

Perseverance is Priceless



DOWN (AF)

- 1. The H of HARM stands for **H** _ _ _ _ _ (7) (clues in Workbook 4, p. 16, Act 15.5).
- 3. The A of HARM stands for harmful actions or **W** _ _ _ _ (5) or words (clues in Workbook 4, p. 16, Act 15.5).
- 6. Being bullied can make someone feel afraid, **S** _ _ (3), lonely, angry, resentful and embarrassed (clues in Workbook 4, p. 15, Act 15.4).
- 7. People use bullying behaviour on others to gain **C** _ _ _ _ _ (7) over another person (clues in Workbook 4, p. 16, Act 15.5).
- 8. There are many ways to handle bullying and other intimidating situations in a safe way. The key is to assess which **S** _ _ _ _ _ (8) to use (clues in Workbook 4, p. 16, Act 15.5).
- 9. Always handle bullying or intimidating situations in a **S** _ _ _ (4) way (clues in Workbook 4, p. 16, Act 15.5).

ACROSS (DWARS)

- 1. Give the acronym (abbreviation) to identify bullying behaviour **H** _ _ _ (4) (clues in Workbook 4, p. 16, Act 15.5).
- 2. The A of HARM stands for harmful **A** _ _ _ _ _ (7) or words (clues in Workbook 4, p. 16, Act 15.5).
- 4. The R of HARM stands for **R** _ _ _ _ _ (8) actions or words (clues in Workbook 4, p. 16, Act 15.5).
- 5. The M of HARM stands for harmful actions or words repeated **M** _ _ _ (4) than once to hurt or control others (clues in Workbook 4, p. 16, Act 15.5).

think



STRATEGY 1: Use in EVERY situation



Stay calm or calm down. Take 10 deep breaths.

Think clearly. Do I know the people involved and what's happening?

Weigh consequences. What is the best and worst that can happen?

Sarah's story:

My name is Sarah. Yesterday at school four girls made nasty comments about my hair. They've done it several times before. I felt embarrassed and hurt. I decided to use the HARM-test to identify the behaviour (was it bullying behaviour or not?). After I did the HARM-test I was sure that it was bullying behaviour! So, then I decided to try Strategy 1 (above). This is what I did ...



1. I calmed down and took 10 deep breaths.

2. I thought about what happened. One (or more) of the girls did not like my hair. So, this was a preference issue. Did I know the girls? Yes. They were all in my school.

3. I weighed the consequences. What is the best and worst that can happen? I knew the girls. The situation looked pretty safe, so I felt safe to speak up.



Sarah's story continues ...

I said: Hi girls! I need to tell you that I always liked straight hair like yours, but I was born with curly hair and I have to deal with that. What makes me feel better, though, is that my mom also has curly hair and she is a happily married, successful and beautiful grown woman today. I hope to be like her some day. But I still love your hair! Would you like to visit me at home one afternoon after school? We have a pool and my parents love to have my friends visit!

STRATEGIE 1: Gebruik in ALLE situasies/ use in ALL situations

1. Kalmeer en haal 10 keer diep asem/ Calm down and take 10 deep breaths.
2. Dink! Ken ek die mense? Is dit 'n gevaarlike situasie? Weet ek wat is besig om te gebeur?/ Think! Do I know the people? Is this a dangerous situation? Do I know what's happening?
3. Weeg die moontlike gevolge op. Wat is die beste en/of slegste wat kan gebeur? Weigh consequences. What is the best and the worst that can happen?

STRATEGIE 2: Gebruik in situasies wat GEVAARLIK lyk/ Use in situations that look dangerous

1. Stap weg/ Walk away.
2. Soek hulp by 'n volwassene wat jy kan vertrou/ Seek help from a trusted adult.

STRATEGIE 3: Gebruik in situasies met BEKENDES en persone wat VEILIG voorkom/ Use in situations that involve people you know and that look relatively safe

1. Vra jouself vrae oor wat gebeur/ Ask questions to find out what's happening.
2. Verander die onderwerp deur oor iets anders te praat, stel voor dat julle iets anders doen, of sê jy moet nou gaan, ens./ Create a distraction by changing the subject, suggesting a new activity, mention it's time to go, etc.
3. Verlig die atmosfeer deur gepaste humor te gebruik/ Lighten up the situation with appropriate humor.
4. Gebruik "wat/wanneer/hoekom/hoe"-oodskappe om gevoelens en nuwe gedrag te beskryf/ Use "what/when/why/how" messages to describe feelings and new behaviours.

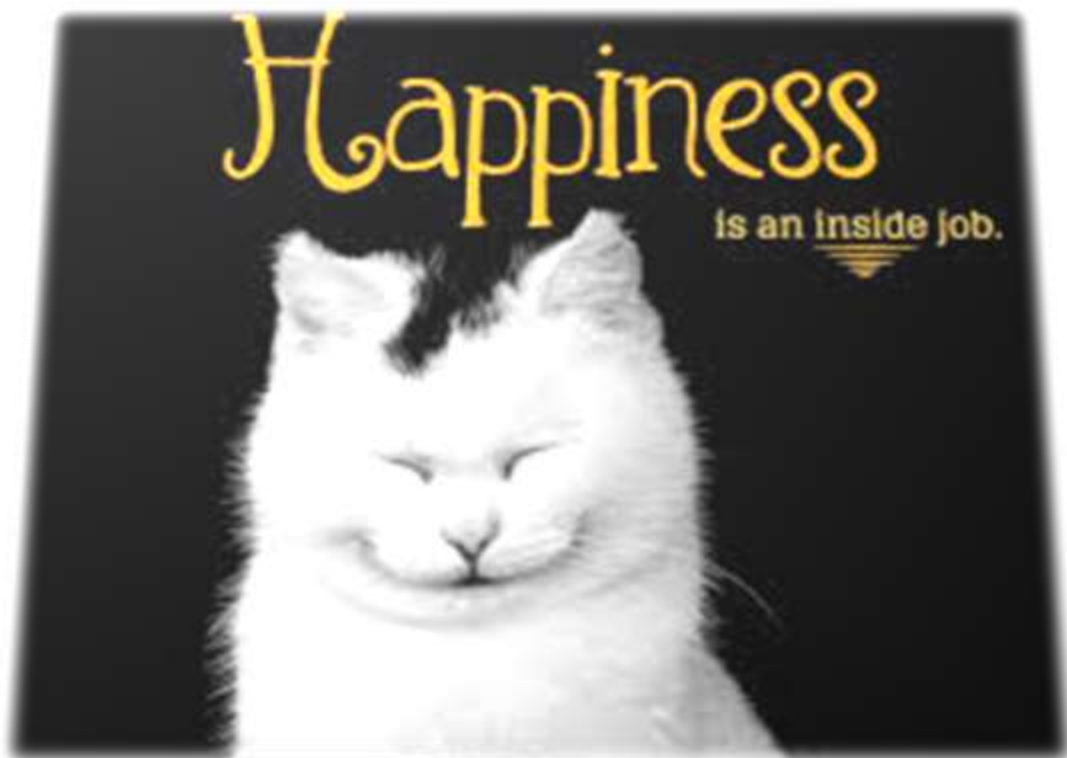


NEVER refer to people as *bullies* or as *bad* people, because it is name calling!
Rather refer to the person's *bullying* or *intimidating* behaviour...

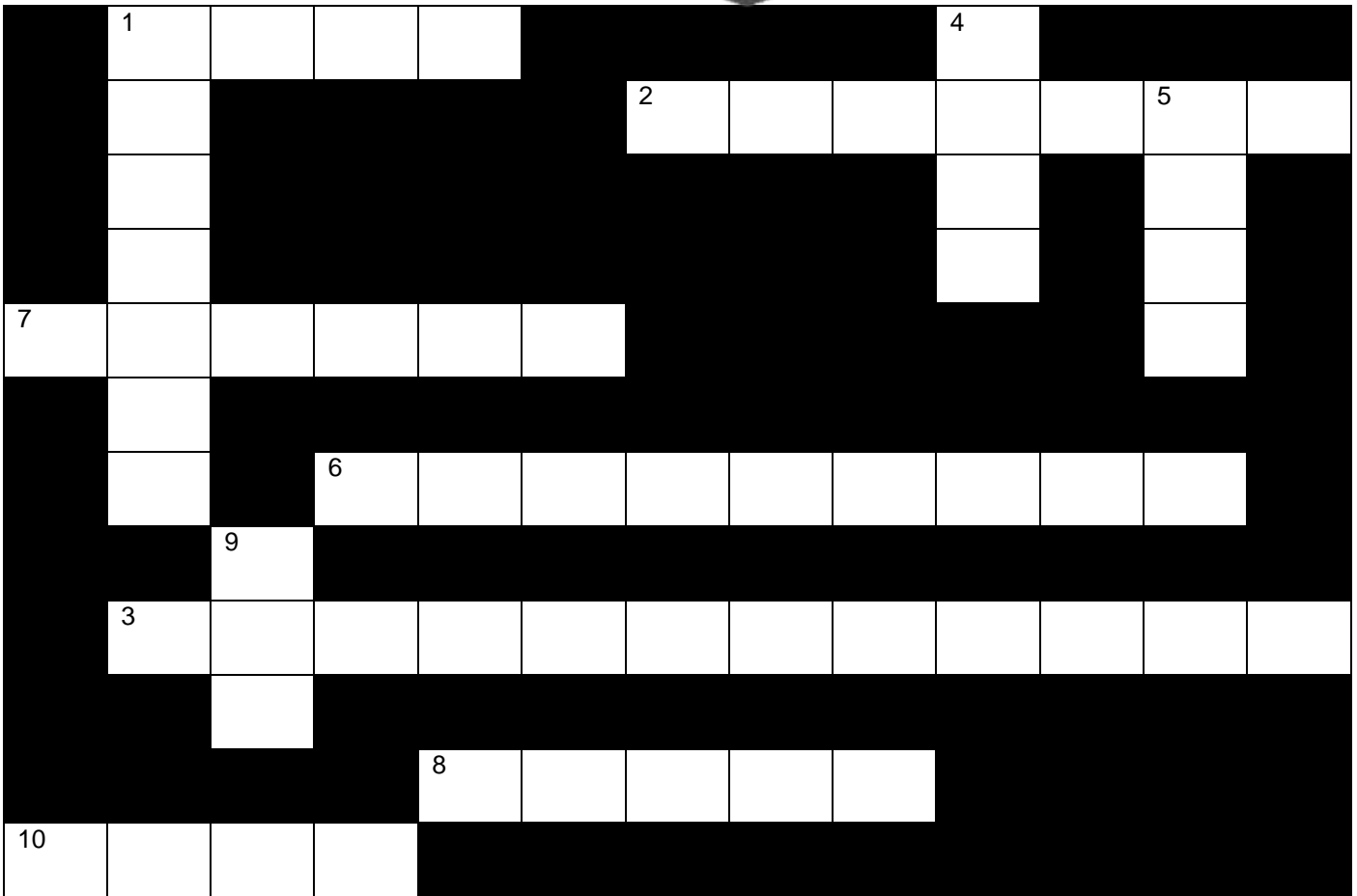




NAAM VAN LEERDER

**'N EMOSIONELE
ONDERSTEUNINGSPROGRAM (EOP)
VIR ADOLESSENTE LEERDERS
MET SPESIALE ONDERWYSBEHOEFTE
(WERKBOEK 5: Lesse 17-20)**



Met dank en erkenning aan die Lions Quest program,
Skills for Adolescence



<p>ACROSS (DWARS)</p> <p>1. <u>Strategy 1</u> (for use in bullying situations), says calm down and stay C _ _ _ (4) (clues in Workbook 4, p. 18, Act 16.2).</p> <p>2. Then take 10 deep B _ _ _ _ _ (7) (clues in Workbook 4, p. 18, Act 16.2).</p> <p>3. Weigh the C _ _ _ _ _ _ _ _ _ (12) what is the best and the worst that can happen? (clues in Workbook 4, p. 18, Act 16.2).</p> <p>6. <u>Strategy 3</u>: In situations that involve people you know and that look relatively safe, you can ask Q _ _ _ _ _ _ (9) to find out what's happening (clues in Workbook 4, p. 19, Act 16.3)... or ...</p> <p>7. C _ _ _ _ _ (6) a distraction by changing the subject, suggesting a new activity, mention that it's time to go, etc. (clues in Workbook 4, p. 19, Act 16.3).</p> <p>8. Lighten up the situation with appropriate H _ _ _ _ (5) (clues in Workbook 4, p. 19, Act 16.3).</p> <p>10. Keep in mind: Never refer to people as <i>bullies</i> or as <i>bad people</i>, because it is N _ _ _ (4) calling. Rather refer to the person's bullying <i>behaviour</i> (clues in Workbook 4, p. 19, Act 16.3).</p>	<p>DOWN (AF)</p> <p>1. <u>Strategy 1</u> (for use in bullying situations). Think C _ _ _ _ _ _ (7). Do I know the people involved and what's happening? (clues in Workbook 4, p. 18, Act 16.2).</p> <p>4. <u>Strategy 2</u>: In dangerous situations, W _ _ _ (4) away (clues in Workbook 4, p. 19, Act 16.3).</p> <p>5. In dangerous situations, seek H _ _ _ (4) from a trusted adult (clues in Workbook 4, p. 19, Act 16.3).</p> <p>9. <u>Strategy 3</u>: Use "what, when, why, H _ _ (3) messages to describe feelings and new behaviours (clues in Workbook 4, p. 19, Act 16.3).</p> <div style="text-align: center; margin-top: 20px;">   </div>
--	--

A group of students cornered a younger student in the locker room. They pushed him around, humiliated him, took photos and threatened him. This happened more than once. Then the most aggressive boy told him in a very aggressive way that they will copy his homework every day before class for the rest of the term. The aggressive boy added: "If you dare to tell anyone or not hand us the homework, you will be very, very sorry."



Read the situation (above) to decide if this is bullying behaviour (or not). Use the HARM acronym (below).

H = Harmful

A = Actions or words

R = Repeated

M = More than once to hurt or control others

ASK YOURSELF...

H

Who is harmed? Explain who, why and how/ Wie is seergemaak? Deur wie, hoekom en hoe...

.....

A

What actions or words caused harm? / Watter aksies of woorde het seergemaak?

.....

R

Were the words or actions repeated? / Word die aksies of woorde herhaal?

.....

M

Were the behaviours intended to hurt or control others? / Word hierdie gedrag gebruik om ander seer te maak of te beheer?

.....

SO



Was this bullying behaviour or not?

EEN STORIE – TWEE EINDES!

Opvoeder se storie:

Simon en Cedric is goeie vriende. Hulle oefen saam atletiek. Wanneer hulle Dinsdae na sportoefening huis toe stap, sien hulle altyd die trui en skoene van 'n manspersoon by die groen huis op die hoek van Bergstraat. Hulle weet dis die tuinwerker wat sy trui en skoene daar neersit. Dis die tuinwerker se beste klere. Terwyl hy in die tuin werk, trek hy sy ou stukkende trui en skoene aan, sodat sy beste klere nie verrinneweer nie.

Een Dinsdag sê Simon vir Cedric: “Kom ons bak die tuinwerker 'n poets en steek sy skoene weg. Dan kruip ons agter die boom weg, vanwaar ons sy reaksie kan dophou wanneer hy sien sy skoene is weg!”

1



Cedric sê:

“Dis 'n goeie plan!”

Hulle voeg die daad by die woord en 10 minute later kom die ou tuinwerker by die hekkie uitgestap. Hy is doodmoeg en baie honger, want hy het sy kospakkie wat sy werkgewer vir hom gegee het in sy rugsak gepak, sodat hy dit vanaand met sy vrou kan deel. Hy buk om sy skoene op te tel. Dan sien hy dit is weg!

Moedeloos en met hangskouers neem hy sy trui en stap hy huis toe in sy verflenterde skoene.

Simon en Cedric lê soos hulle lag. Hulle besluit om die ou man weer-en-weer sulke poetse te bak. Volgende keer gaan hulle sy trui wegsteek!

2



Cedric sê:

“Nee, Simon, ons kan geen mens so behandel nie.

Ek het 'n ander plan. Ek het twee R10-note by my, dit was my kleingeld nadat ek pouse by die Snoepie was. Kom ons sit in elke skoen vir hom 'n R10. Dan kruip ons agter die boom weg en kyk wat sy reaksie is!”

Hulle voeg die daad by die woord en 10 minute later kom die ou tuinwerker by die hekkie uitgestap. Hy is doodmoeg en baie honger, want hy het sy kospakkie wat sy werkgewer vir hom gegee het in sy rugsak gepak, sodat hy dit vanaand met sy vrou kan deel. Hy buk om sy skoene op te tel. Dan sien hy die twee R10-note...

Trane van dankbaarheid rol oor sy wange. Nou het hy 'n ekstra geldjie om vanaand vir sy siek vrou sopvleis en 'n lekker broodjie te koop. Hy kan nie wag om by die huis te kom en hierdie wonderlike storie met sy vrou te deel nie. Sowaar, dink hy. Daar is nog goeie mense in hierdie wêreld.

Simon sê: “Baie dankie dat jy my gekeer het dat ek nie sy skoene weggesteek het nie, Cedric. Jy het my iets geleer wat ek nooit sal vergeet nie. Dit is beslis beter om 'n medemens te help as om hom te verneder en hartseer te maak. Jy is 'n baie goeie vriend”.

Vraag 1: In watter einde is daar boeliegedrag (storie 1 of 2)?

.....

Vraag 2: In watter einde is daar empatiese gedrag (storie 1 of 2)?

.....

Vraag 3: Watter einde verkies jy en hoekom?

.....

.....

"We rise
by lifting
others."

Danie se storie:

Danie is 'n nuwe leerder in die skool. Elke middag ry hy met die skoolbus tot by sy huis. Twee ander leerders van sy skool klim saam met hom op die hoek van die straat af, want hulle woon in dieselfde woonarea, net in verskillende strate. Sodra die skoolbus verder ry, begin hulle hom spot en terg omdat hy so kort en klein is. Dit gebeur elke liewe dag. Danie voel bang, hartseer, skaam, kwaad en alleen. Hy gebruik die HARM-metode en besef dan dat hulle gedrag beslis boelie-gedrag is. Daarom besluit hy om die strategieë wat hy geleer het oor die hantering van boelie-gedrag te gebruik. Hy begin met die eerste strategie.

STRATEGIE 1



4. Hy kalmeer en haal 10 keer diep asem/ He calms down and took 10 deep breaths.
5. Hy dink oor wat elke dag by die hoek van die straat gebeur wanneer hulle van die bus afklim/ He thinks about what happens every day at the corner of the street when they get off the bus.
Hy weeg moontlike gevolge teen mekaar op. Wat is die beste en die slegste wat kan gebeur? He weighs possible consequences against each other. What's the best and the worst thing that can happen?
6. Hy vra die onderstaande vrae aan homself. Kom ons help Danie om die vrae te beantwoord! He then asks himself the questions below. Let's help Danie to answer the questions!

Vraag 1: Ken Danie die twee seuns wat saam met hom op die hoek van die straat afklim? Do you think Danie knows the two boys disembarking with him from the bus at the corner of the street?

Vraag 2: Dink jy dis 'n gevaarlike situasie vir Danie? Do you think this is a dangerous situation for Danie?

Vraag 3: Dink jy Danie moet STRATEGIE 2 of liever STRATEGIE 3 (vir die hantering van hierdie boelie-gedrag) gebruik? / Do you think Danie should use STRATEGY 2 or rather STRATEGY 3 in dealing with this bullying behaviour? Hoekom dink jy so/ Why do you think so?

Danie besluit dat dit nie 'n gevaarlike situasie is nie, want hy ken die seuns (hulle is in dieselfde skool) en almal op die bus weet hulle klim saam af. Hy besluit om **STRATEGIE 2** uit te los en liever **STRATEGIE 3** te gebruik. Danie decides that this is not a dangerous situation for him, because he knows the boys (they are in the same school) and a lot of people saw them together. He decides to use STRATEGY 3.

STRATEGIE 3:

Danie sê WAT vir hom sleg is en HOEKOM.

Hy sê: "Dit is nie vir my lekker as julle my elke dag spot en terg nie. Ek is nuut in die skool en daarom kon ek nog nie regtig vriende maak nie. En ek kan nie help dat ek klein en kort is nie. Ek wens ek was groot en lank soos julle."

Danie VERANDER die onderwerp.

Hy sê: "Is julle nie liever lus om vanmiddag by ons huis te kom sokker kyk nie? My ma het gesê sy bak pannekoek en daar is altyd genoeg vir baie mense. My ma hou van my vriende."

Danie gebruik gepaste HUMOR.

Hy sê: "Ek weet ek is klein én kort vir my ouderdom. Ek wens ek was groter en lekker lank! Maar my pa troos my altyd as ek so sê en dan sê hy: "Maar dinamiet kom mos in klein pakkies!"

Vraag 4: WAT DINK JY HET TOE VERDER GEBEUR?

STRATEGIEË OM BOELIE-GEDRAG TE HANTEER
STRATEGIES TO HANDLE BULLYING
BEHAVIOUR

Gebruik
Werkboek 4, bl.
19, Akt 16.3 vir
leidrade



STRATEGIE/ STRATEGY 1: Gebruik in ALLE situasies/ Use in ALL situations

1.
.....
2.
.....
3.
.....

STRATEGIE/ STRATEGY 2: Gebruik in situasies wat GEVAARLIK lyk/ Use in situations that look DANGEROUS

1.
.....
2.
.....

STRATEGIE/ STRATEGY 3: Gebruik in situasies wat VEILIG lyk en met mense wat jy KEN/ Use in situations that look SAFE and involve people you KNOW

1.
.....
2.
.....
3.
.....
4.
.....



NEVER refer to people as *bullies* or as *bad* people, because it is name calling!

Rather refer to the person's *bullying* or *intimidating* behaviour ...

**BOELIE-GEDRAG OF NEGATIEWE GEDRAG?
BULLYING BEHAVIOUR OR NEGATIVE BEHAVIOUR?**

Wat is HARM? (leidrade is in Werkboek 4, bl. 16, Akt 15.5) / What is HARM? (you will find clues in Workbook 4, p. 16, Act 15.5)

H = H

A = A

R = R

M = M



Hoe help HARM jou onderskei tussen BOELIE-GEDRAG en ander NEGATIEWE GEDRAG?/
How does HARM help you to see the difference between BULLYING BEHAVIOURS and other NEGATIVE BEHAVIOURS?

.....
.....

**Let us PRACTICE
Kom ons Oefen !**

Een van die situasies (onder) is boelie-gedrag en die ander een is negatiewe gedrag. Lees albei en sê wat jy dink en hoekom jy so dink.
One of the situations (below) is bullying behaviour and the other is negative behaviour. Read both and say what you think and why you think so.



Drie seuns neem skelm foto's van die dogters wat verklee vir sportoefening. Hulle doen dit elke Woensdag en hulle neem foto's van die meisies in hulle onderklere. Dan plaas hulle dit op die sosiale media.

Peter sit sy skooltas op die grond neer om sy baadjie aan te trek. Angelique sien nie sy skooltas nie en sy val daaroor. Haar koeldrank mors op haar klere. Peter lag vir haar.

Dit is gedrag.

Dit is gedrag.²⁶

POSITIEWE DENKE

POSITIEWE WOORDE



Ek wil/ kan/ gaan ... maak planne ... hou aan/ byt vas
I will/ can ... I make plans ... I keep on trying

It's hard to
beat a person
who NEVER
GIVES UP

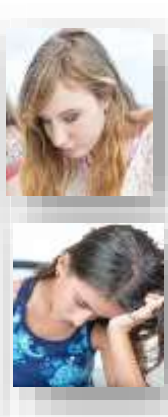


When you believe in your purpose you can work through obstacles, overcome disappointments and endure hardships

Vraag 1: Watter uitdagings, hindernisse en slaggate dink jy kan 'n adolessent ervaar op sy/haar weg na volwassenheid? *What challenges, obstacles and pitfalls do you think an adolescent can experience on his/her way to adulthood?*

.....
.....
.....

Adolessensie is die tydperk wanneer jongmense baie groei en ontwikkel en baie verskillende emosies kan ervaar



During adolescence young people may experience rapid growth and a wide range of changing emotions

Die situasie:

Neil is 'n leerder in ons skool. Sy korttermyn doelwitte is om goeie waardes soos respek, omgee, verantwoordelikheid, moed, eerlikheid, pligsgetrouheid, ens. uit te leef; aan rolstoelbasketbal deel te neem; goeie vriendskapsbande met sy vriende te bou; goeie verhoudings met volwassenes te hê en sy skoolloopbaan by ons skool te voltooi. Sy langtermyn doelwitte is om as Barista opgelei te word, sodat hy as volwassene sy eie inkomste kan genereer en sy toekomstige gesin kan onderhou.



Moontlike **uitdagings, hindernisse en slaggate** wat 'n adolessent kan ervaar op sy/haar weg na volwassenheid/ Possible **challenges, obstacles and pitfalls** an adolescent can experience on his/her way to adulthood:

- Groepsdruk wat tot onverantwoordelike besluite en ongesonde keuses mag lei/ Peer pressure that may lead to irresponsible decisions and unhealthy choices
- Onder-ouderdom gebruik van alkohol/ Underage use of alcohol
- Rook van tabakprodukte (insluitend dagga)/ Smoking tobacco products (inclusive of marijuana)
- Gebruik van onwettige dwelms/ Use of illegal drugs
- Onbehoorlike gebruik van wettige middels soos voorskryfmedikasie en oor-die-toonbank-middels/ Inappropriate use of legally obtained substances such as prescriptions drugs, and over-the-counter drugs
- Tienerswangerskappe en blootstelling aan seksueel oordraagbare siektes/ Teenage pregnancies and exposure to sexually transmitted diseases
- Boelie- en ander gevaarlike gedrag/ Bullying and other dangerous behaviours

Vraag 1:

Hoe kan hierdie uitdagings, hindernisse en slaggate tydens adolessensie Neil se korttermyn doelwitte benadeel? **How can these challenges, obstacles and pitfalls adversely affect Neil's short-term goals during adolescence?**

.....

Vraag 2:

Hoe kan hierdie uitdagings, hindernisse en slaggate tydens adolessensie Neil se langtermyn doelwitte benadeel? **How can these challenges, obstacles and pitfalls adversely affect Neil's long-term goals during adolescence?**

.....

Identifying goals can help a person make better decisions, be aware of possible pitfalls, walk through challenges and overcome obstacles



MY LONG-TERM GOALS / MY LANGTERMYNDOELWITTE:

.....

.....

.....

MY SHORT-TERM GOALS / MY KORTTERMYNDOELWITTE:

.....

.....

.....

.....

.....



I can identify possible CHALLENGES, OBSTACLES AND PITFALLS that may have a negative impact on the attainment of my goals/

Ek kan moontlike UITDAGINGS, HINDERNISSE EN SLAGGATE wat my doelwitbereiking negatief mag beïnvloed, identifiseer (kyk in Werkboek 5, bl. 9, Akt 18.4 vir leidrade):

.....

.....

.....

.....

.....

I WISH I HADN'T.



HOW can pitfalls, challenges and obstacles keep me from reaching my SHORT-TERM GOALS?


HOE kan uitdagings, hindernisse en slaggate my verhoinder om my KORTTERMYNDOELWITTE te bereik?

.....

.....


.....

.....



HOW can pitfalls, challenges and obstacles keep me from reaching my LONG-TERM GOALS?

HOE kan uitdagings, hindernisse en slaggate my verhoinder om my LANGTERMYNDOELWITTE te bereik?



.....

.....

.....

.....



DOELWITSTELLING

ESTABLISHING GOALS

Vraag 1:

Dink jy dat die stel van doelwitte (reeds nou tydens adolessensie) jou lewe positief kan beïnvloed en jou kan help om nie in slaggate (bv. onverantwoordelike besluite, ongesonde keuses, ens.) te trap nie? **Do you think that establishing goals for your life now (during adolescence) can help you set a positive course for your life and help you avoid pitfalls (e.g. irresponsible decisions, unhealthy choices, etc.)?**

.....

.....

.....

.....



Moontlike **uitdagings, hindernisse** en **slaggate** wat 'n adolessent kan ervaar op sy/haar weg na volwassenheid/ Possible **challenges, obstacles** and **pitfalls** an adolescent can experience on his/her way to adulthood:

- Groepsdruk wat tot onverantwoordelike besluite en ongesonde keuses mag lei/ **Peer pressure that may lead to irresponsible decisions and unhealthy choices**
- Onder-ouderdom gebruik van alkohol/ **Underage use of alcohol**
- Rook van tabakprodukte (insluitend dagga)/ **Smoking tobacco products (inclusive of marijuana)**
- Gebruik van onwettige dwelms/ **Use of illegal drugs**
- Onbehoorlike gebruik van wettige middels soos voorskryfmedikasie en oor-die-toonbank-middels/ **Inappropriate use of legally obtained substances such as prescriptions drugs, and over-the-counter drugs**
- Tienerswangerskappe en blootstelling aan seksueel oordraagbare siektes/ **Teenage pregnancies and exposure to sexually transmitted diseases**
- Boelie- en ander gevaarlike gedrag/ **Bullying and other dangerous behaviours**



- Dink jy dat, as jy sou swig (ingee) voor uitdagings, hindernisse en slaggate, dit jou verhouding met jou ouers en familie sal beïnvloed?
- Do you think that if you falter (give in to challenges, obstacles and pitfalls), it would affect your relationship with your parents and other relatives?

.....

.....

- Hoekom dink jy so? Verduidelik so volledig as moontlik asseblief.
- Why do you think so? Please explain as completely as possible.

.....

.....

.....

Make responsible

Healthy Choices

Die denkbeeldige situasie:

Een van jou vriende vra jou raad. Sy naam is Claus. Hy is 16 jaar oud. Hy oorweeg dit om saam met sy ouer broer dagga te rook. Watter raad sal jy aan jou vriend gee wat voor hierdie slagkat te staan gekom het? (Gebruik die onderstaande as riglyn.)

One of your friends asks for your advice. His name is Claus and he is 16 years old. He plans to start smoking marijuana (dagga) with his older brother. What advice do you have for your friend facing an important obstacle such as the decision to use marijuana with his older brother? (Use the text below as guideline.)

- Kyk in Werkboek 5, bl. 9, Akt 18.4: Wat gaan jy vir Claus leer oor uitdagings, hindernisse en slaggate? *What will you teach Claus about possible challenges, obstacles and pitfalls?*

.....

.....

- Kyk in Werkboek 5, bl. 12, Akt 19.3: Verduidelik vir Claus dat die rook van dagga 'n slagkat is en die moontlike negatiewe impak daarvan op sy kort- en langtermyn doelwitte. *Explain to Claus that smoking marijuana (dagga) is a pitfall and the possible negative impact of smoking marijuana (dagga) on his short- and long-term goals:*

.....

.....

- Kyk in Werkboek 5, bl. 9, Akt 18.4: Vra vir Claus of hy al vir homself kort- en langtermyn doelwitte gestel het. As hy dit nog nie gedoen het nie, verduidelik vir hom hoe Neil dit gedoen het. *Ask Claus whether he has set short- and long-term goals for himself ... If he has not, explain to him how Neil did it.*

.....

.....

**EK NEEM GOEIE, VERANTWOORDELIKE
BESLUITE EN MAAK GESONDE KEUSES**



Help vir Claus deur ook te verduidelik hoe JY / Help Claus by explaining how YOU:

Vir jouself kort- en langtermyn doelwitte gestel het (Kyk in Werkboek 5, bl. 10, Akt 19.1)
Have set short- and long-term goals for yourself.

.....

.....

Toe gedink het oor uitdagings, hindernisse en slaggate wat daartoe kon lei dat jy nie jou
doelwitte bereik nie (Kyk in Werkboek 5, bl. 11 en 12, Akt 19.2 en 19.3). How you then thought
about challenges, obstacles and pitfalls that could keep you from achieving your goals.

.....

.....

Toe gedink het oor uitdagings, hindernisse en slaggate wat daartoe kon lei dat jy nie jou
doelwitte bereik nie (Kyk in Werkboek 5, bl. 11 en 12, Akt 19.2 en 19.3). How you then thought
about challenges, obstacles and pitfalls that could keep you from achieving your goals.

.....

.....

Daarna besef het dat doelwitstelling jou lewe positief kan beïnvloed en jou kan help om
gesonde keuses uit te oefen en goeie, verantwoordelike besluite te neem (Kyk in Werkboek 5,
bl. 13, Akt 19.4). How you then realised that setting goals could influence your life in a positive
way and help you to make healthy choices and sound, responsible decisions.

.....

.....

Werkboek 5, bl. 12, Akt 19.3: Geleer het dat die rook van dagga 'n moontlike slagat is wat
mag verhinder dat jy jou kort- en langtermyn doelwitte bereik. En dit kan jou toekoms en
gesondheid benadeel as jy 'n verkeerde keuse uitoefen. Wat sê jy vir Claus ... moet hy dagga
rook (JA/NEE)? You learned from Act 19.3 that smoking of marijuana is a possible pitfall that
may prevent you from achieving your short- and long-term goals. It can also be harmful to
your health and future if you make wrong choices. What advice do you have for Claus ...
should he start smoking marijuana (dagga) (YES/NO)?

.....



Die denkbeeldige situasie:

Ek is by 'n skoolkamp. Ek en 'n paar vriende ontdek 'n pragtige waterpoel tussen die berge. 'n Paar van my "koel" en gewilde vriende sê hulle gaan induik (al is dit baie hoog). Ek wil ook baie graag gewild en "koel" wees. Ek wil ook induik, maar ek is bekommerd omdat ons nie weet hoe diep die water is nie. Wat gaan ek vir my vriende sê?

As we discovered a lake during a school camp, a few friends talked about diving in from a very high place. I wanted to be thought of as cool by my friends, but I was also concerned about the depth of the lake. I was wondering what I could say to my friends.

WAT KAN EK DOEN?

Ek besluit om die onderstaande 6 stappe te gebruik om 'n goeie, gesonde en verantwoordelike keuse/besluit te maak.

Stap 1: Skryf of sê die besluit wat jy moet neem in vraagvorm/ Identify the decision to be made in question form.

.....

Stap 2: Dink aan moontlike opsies en elimineer die negatiewes (as jy nie seker is nie, vra jouself of dit tot moeilikheid kan lei) / Think about all the possible options and eliminate the negative ones (if you're not sure, ask yourself if this can lead to trouble).

.....

Stap 3: Voorspel vir jouself die moontlike gevolge van elke opsie wat jy oorweeg – dink aan die moontlike positiewe of negatiewe gevolge/ Predict the consequences of each option – what are the possible positive and negative consequences of each option?

.....

Stap 4: Op grond van die feite wat jy nou tot jou beskikking het, kies jy wat om te doen (watter opsie die beste vir jou werk). Choose what to do, based on the first three steps. Decide on which option might work best for you.

.....

Stap 5: Doen wat jy besluit het/ Do what you have decided.

Stap 6: Reflekteer oor jou keuses/besluite. Wat het gebeur? Hoe sal jy volgende keer goeie, gesonde en verantwoordelike keuses/besluite neem? Then rethink your decision by reflecting on what happened and considering how you might decide differently next time.

NAAM VAN LEERDER

HERSIENINGS- EN TOEPASSINGSBOEK



Self-awareness
Selfbewussyn

Self-management
Selfbestuur

Social awareness
Sosiale bewussyn

Relationship skills
**Verhoudings-
vaardighede**

Responsible decision-making
Verantwoordelike besluitneming

Met dank en erkenning aan die Lions Quest program,
Skills for Adolescence



5

STRATEGIEË OM STRES BETER TE HANTEER STRESS-RELIEVING STRATEGIES

Alicia se storie:

Alicia is 'n 16-jarige dogter in ons skool. Sy is my beste vriendin al is ek 'n jaar ouer as sy en in 'n ander klas. Alicia kan baie mooi sing en gedigte voordra en daarom word sy gereeld gekies om aan Eisteddfods deel te neem. Sy het al baie pryse by die Eisteddfods gekry. Verlede week moes sy weer optree, maar sy was baie gespanne en onseker. Sy het angstig gevoel en sy was meer senuweeagtig as ooit tevore in haar lewe.

Sy het dit vir my vertel. Toe onthou ek van die **vyf strategieë om stres beter te hanteer** waarvan ons in die klas geleer het. Dit was deel van die emosionele ondersteuningsprogram by die skool.

Ek het gewéét dat dit Alicia sal help om die stres beter te hanteer. Ek het die vyf strategieë aan haar verduidelik. Sy was so dankbaar dat ek haar gehelp het om haar stres beter te hanteer!



Alicia's story:

Alicia is a 16-year-old girl in our school. She is my best friend. She has a beautiful voice and a talent to perform. She is regularly chosen to participate in Eisteddfods. She has already received many prizes and certificates for her performances. Last week she had to participate again, but suddenly she felt anxious, insecure and more nervous than ever before in her life. She told me about her anxiety and stress.

I remembered what we had learned in our emotional support programme at school. I knew then that I could help her by sharing my knowledge of the five stress-relieving strategies I learned from my teacher. I explained it to her. She was so thankful that I helped her!



KAN JY DIE VYF STRATEGIEË ONTHOU?
CAN YOU REMEMBER THE FIVE STRATEGIES?

Vyf strategieë om stres beter te hanteer (ook in Werkboek 2, bl. 17, Akt 8.2)

Five stress-relieving strategies (also in Workbook 2, p. 17, Act. 8.2)



**KOM ONS HELP
ALICIA!
LET'S HELP
ALICIA!**



1



**HAAL DIEP ASEM
DEEP BREATHING**

STRATEGIE 1:

Haal diep asem. Tel tot by 10. Blaas jou asem uit. Ontspan. Dink aan iets positiefs soos "ek weet dit sal goed gaan, want ek het hard geoefen en ken my woorde goed".

Take a deep breath. Count to 10. Exhale. Relax. Focus on something positive, such as believing that I will do well, because I've worked hard and I know my words well.

Verduidelik in jou eie woorde vir Alicia wat strategie 1 is: wat sy moet doen en hoekom jy dink dit haar sal help om haar stres beter te hanteer. **Explain strategy 1 to Alicia in your own words: what she has to do and why you think it will help her to handle her stress better.**

.....

.....

.....

2

Exercise



OEFEN EXERCISE

STRATEGIE 2:

Kry oefening: stap, draf, dans, ry met jou fiets/rolstoel, ens.

Get moving: walk, run, dance, ride a bike/wheelchair, etc.

Verduidelik in jou eie woorde vir Alicia wat strategie 2 is (wat sy moet doen en hoekom jy dink dit haar sal help om haar stres beter te hanteer). **Explain strategy 2 to Alicia in your own words (what she has to do and why you think it will help her to handle her stress better).**

3



AKTIWITEITE ACTIVITIES

STRATEGIE 3:

Neem deel aan aktiwiteite wat jy geniet, wat jou bemoedig, verbly en wat jou 'n gevoel van vervulling kan gee, soos stokperdjies, ens.

Participate in activities that you enjoy, and that encourage you, please you and give you a sense of fulfilment, like hobbies, etc.

Verduidelik in jou eie woorde vir Alicia wat strategie 3 is (wat sy moet doen en hoekom jy dink dit haar sal help om haar stres beter te hanteer). **Explain strategy 3 to Alicia in your own words (what she has to do and why you think it will help her to handle her stress better).**

STRATEGIE 4:

Soek na positiewe aspekte in die situasie, glo dat alles vir die beste sal uitwerk.

Look for positive aspects in the situation, believe that everything will work out for the best.

POSITIEWE DENKE
POSITIVE THINKING



Once you replace negative thoughts with positive ones, you'll start having positive results - Willie Nelson

POSITIEWE
DENKE
Ek kan! Ek wil! Ek gaan!
Ek maak planne!
Ek hou aan! Ek byt vas!
Ek luister na goeie raad!
Ek is nie jaloers op ander se sukses nie!

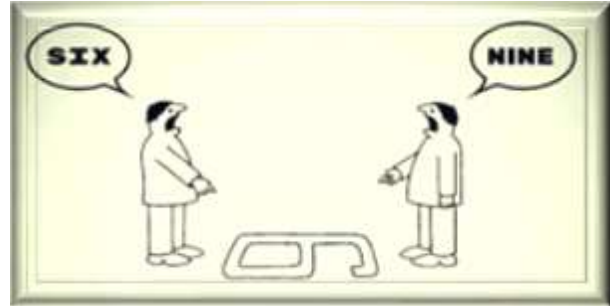


Kyk na al die woorde/sinne op hierdie bladsy en verduidelik dan in jou eie woorde vir Alicia wat strategie 4 is (wat sy moet doen/nie doen nie en hoekom jy dink dit haar sal help). Explain strategy 4 to Alicia in your own words, by using the words/sentences on this page: what she should do/not do. Tell her why you think it will help her.

.....
.....
.....

5 PERSPEKTIEF/ PERSPECTIVE

**A. Besef dat verskillende mense dinge verskillend mag verstaan.
Understand that different people may understand things differently.**



**B. Besef dat nie alles altyd onder jou beheer is nie.
Recognize that not everything is under your control.**



**C. Besef dat sommige dinge minder belangrik is as ander.
Recognize that some things are less important than others.**

**POSITIEWE WAARDES, GESONDHEID, LIEFDE,
FRIENDS, FAMILY, RESPECT, INTEGRITY, LOVE**

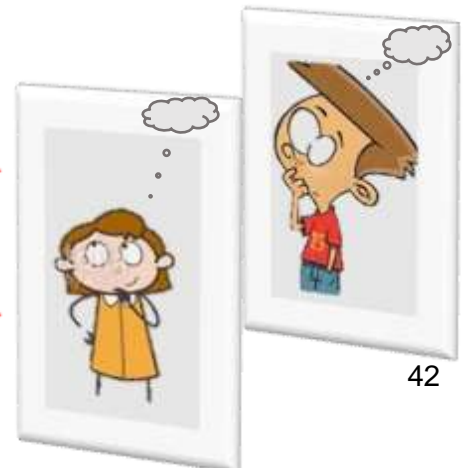


Vra jouself:

"Sal dit oor tien jaar nog (regtig) saak maak?"

Ask yourself:

"Will it still (really) matter in ten years time?"



EMOSIES/ EMOTIONS

Kan jy nog onthou wat EMOSIES is? As jy dalk vergeet het, kan jy onderaan hierdie bladsy kyk. Can you still remember what EMOTIONS are? If you need help, look at the bottom of this page.

Emosies is/ emotions are ...

.....

.....

Daar is positiewe, goed-voel emosies/
Positive, pleasant emotions



Tevrede
satisfied



Empatie
empathy



Liefde
Love



Vertrouwing
comfort



Hoop
hope



Gelukkig
happy



Dankbaar
Thankful

EMOSIES is hoe ons in 'n sekere situasie voel
EMOTIONS are the way we feel in a certain situation

Kan jy aan nog positiewe, goed-voel emosies dink? Skryf hulle dan in hierdie blok neer.

Can you think of more positive, pleasant emotions? Then write them in this block.



Daar is ook negatiewe, moeilike emosies
There are also negative, difficult emotions

Kan jy aan negatiewe, moeilike emosies dink? Skryf hulle dan in hierdie blok neer/ Can you think of negative, difficult emotions? Then write them in this block.



Soms ervaar ek positiewe (goed-voel) emosies en soms ervaar ek negatiewe (moeilike) emosies. Ons het in Werkboek 3 (bl. 8, 9, 10) (Aktiwiteite 10.3, 10.4, 11.1) geleer hoe om **positiewe gedagtes, selfspraak en aksies** te gebruik om negatiewe emosies in nuwe (positiewe) emosies te verander.

Sometimes I have positive (pleasant) emotions and sometimes I have negative (difficult) emotions. We've learned in Workbook 3, p. 8, 9, 10, (Activities 10.3, 10.4, 11.1) how to use positive thoughts, positive self-talk and actions to change negative emotions into new (positive) emotions.



Kom ons gebruik ons kennis!
Let us use this knowledge!



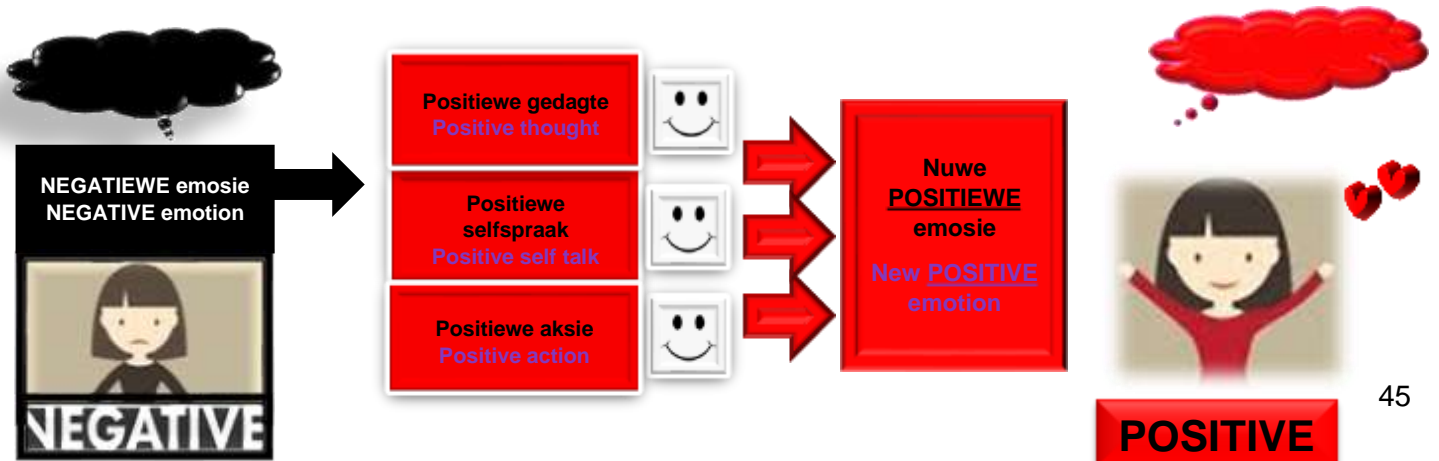
Die situasie:

Jy oefen baie hard, want jy wil só graag vir die skool se rolstoelbasketbalspan gekies word. Jy doen jou bes vir weke lank. Jy mis nie een oefening nie. Jy weet jy is lekker fiks en sterk. En sowaar! Jy word vir die span gekies! Jy is dankbaar, trots, opgewonde en ingenome met jouself. Alles was die harde werk werd. Jy bel jou ouma en oupa en hulle belowe om te kom kuier, sodat hulle jou ook kan sien speel.

Maar dan tref 'n terugslag jou ... jy kry 'n maagvirus enkele dae voordat julle span hulle eerste kompetisie speel.

Jy voel teleurgesteld en platgeslaan. Jou ouma en oupa het verniet kom kuier. Dit voel vir jou of jy jou kop wil toetrek en nooit weer beter gaan voel nie. Jy het geen energie nie en die dokter verbied jou om aan die kompetisie deel te neem. Hy verduidelik aan jou dat enige inspanning terwyl jy siek is baie nadelig vir jou gesondheid kan wees. Jou hartspier kan blykbaar permanent beskadig word. Maar ai! Jy voel soos 'n regte verloorder, 'n mislukking en asof jy almal in die steek gelaat het. Jy wil net huil ...

Gelukkig onthou jy toe dat julle in die klas geleer het hoe om negatiewe emosies in nuwe (positiewe) emosies te verander deur positiewe gedagtes, positiewe selfspraak en positiewe aksies te gebruik. Julle juffrou het dit vir julle geleer as deel van die emosionele ondersteuningsprogram by die skool. En dit is wat jy toe doen!



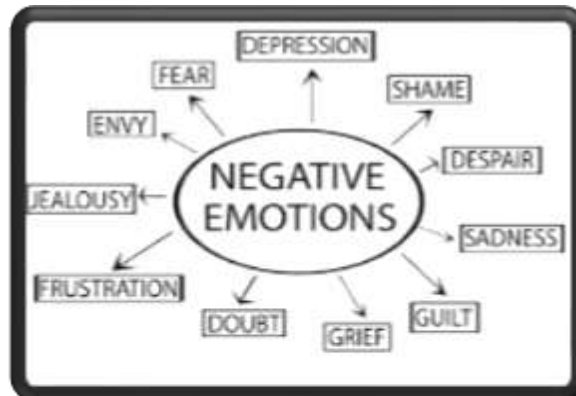
EMOSIE/ EMOTION

Ek vra myself: "Watter NEGATIEWE EMOSIES dink ek sal ek ervaar?"

I ask myself: "What NEGATIVE EMOTIONS may I feel now?"



SORROW



REGRET



GEDAGTE/ THOUGHT

Ek vra myself: "Wat is die mees POSITIEWE GEDAGTES wat ek oor hierdie situasie kan hê?" I ask myself: "What are the most POSITIVE THOUGHTS I can have about this situation?"

.....
.....



POSITIEWE GEDAGTES, POSITIEWE SELFSPRAAK, POSITIEWE DENKE

- ✓ **Ek kan! Ek wil! Ek gaan!**
- ✓ **Ek maak planne!**
- ✓ **Ek hou aan! Ek byt vas!**
- ✓ **Ek luister na goeie raad!**
- ✓ **Ek is nie jaloers op ander se sukses nie!**



**Positive Thinking
+ Positive Action
= Positive Result**



AKSIE/ ACTION

Ek vra myself: "Watter POSITIEWE AKSIE kan ek neem?" I ask myself: "What POSITIVE ACTION can I take?"

.....

...

.....

...

NUWE EMOSIE/ NEW EMOTION

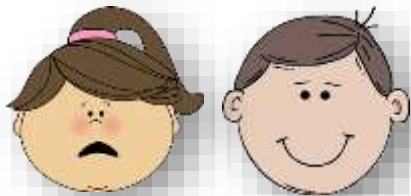
Ek vra myself: "Hoe voel ek NOU oor die situasie?" I ask myself: "How do I feel about the situation NOW?"

.....

.....

.....





Leerder 1 se storie

Ek het gister winkel toe gegaan om vir my 'n nuwe TV-speletjie te koop. My ouers het my geleer dat ek elke maand 'n gedeelte van my sakgeld moet spaar, sodat ek items soos hierdie kan bekostig as ek dit graag wil hê. Daarvoor moet ek natuurlik my eie spaargeld gebruik, en daarom gee ek nie graag geld onnodig uit nie. Maar toe ek in die winkel kom, is daar geen lekker nuwe TV-speletjies nie. Ek besluit toe om vir my 'n wafel-en-roomys te gaan koop. Dit was lekker, maar op pad terug huis toe stap ek by 'n ander winkel in (wat ook TV-speletjies verkoop). En sowaar! Hulle het die nuwe TV-speletjie wat ek al so lank wou hê. Maar toe ek moet betaal is my geld net-net te min en ek moet met leë hande huis toe gaan. Ek was so vies vir myself!

Yesterday I went shopping to buy myself a new TV game. My parents taught me to save a certain amount of my pocket money every month, so that I can afford items like this. They saw it as luxuries and did not pay for it. But when I got to the shop, they had no nice new TV games. I decided to buy myself a waffle and ice cream. It was very nice. On my way back home, I walked past another shop (that also sells TV games). And indeed! They had the new game I wanted for so long. But when I had to pay, I did not have enough money left. I had to go home empty-handed. I was so annoyed with myself!

Leerder 2 se storie

Gisteraand kon ek nie lekker slaap nie. Ek het wakker gelê en gewonder hoe ek vandag oor die weg gaan kom, want ek het vergeet om vir my fisioterapeut te vra om my elektriese rolstoel se battery oornag te laai. En as dit nie gelaai word nie, kan ek nie met my elektriese rolstoel ry nie. My fisioterapeut herinner my gereeld dat hierdie taak *my* verantwoordelikheid is. Last night I did not sleep well. I was worried about my electric wheelchair, because I forgot to ask my physiotherapist to charge the battery. And if the battery is not charged, I cannot use my electric wheelchair. My physiotherapist always reminds me that remembering is *my* responsibility.



The ART of effective listening



Hoe goed LUISTER ek na mense terwyl hulle met my praat?

A = Attend to the speaker HET EK AANDAG AAN DIE SPREKER GEGEE?	R = Recognize the speaker's point of view HERKEN EK DIE SPREKER SE STANDPUNT: HOOR EN VERSTAAN EK WAT HY/SY VIR MY SÊ?	T = Take time to ask and comment NEEM EK DAN TYD OM VRAE TE VRA OM SEKER TE MAAK EK HET REG VERSTAAN? LEWER EK DAARNA KOMMENTAAR?
.....

SOLVED



Die konfliktsituasie:

Jy is op pad skool toe. Jou beste vriendin, Martie, het gesê dat sy vandag vir jou en haar spesiale broodjies maak vir pouse. Gewoonlik koop julle somer broodjies by die skool se Snoepie, maar jy sien uit na hierdie lekker verrassing en wonder wat sy alles op die broodjies gaan sit. Dalk kan jy haar weer môre met spesiale broodjies verras ...

Tydens pouse wag jy vir haar onder die bome waar julle altyd sit en gesels en julle Snoepie-broodjies eet. Sy is 'n bietjie laat en kom met 'n Snoepie-broodjie (net vir haarself) daar aan. Jy voel deurmekaar en onseker. Het jy haar dan verkeerd verstaan? Jy het nie Snoepie-geld gebring nie en jy is honger! Wat nou?

Toe onthou jy van SOLVED en dit is hoe jy die situasie hanteer het ...

The conflict situation:

You are on your way to school. Your best friend, Martie, said she'll make special sandwiches for the two of you for today. Usually you both buy sandwiches at the school's Tuck shop, but you are looking forward to this nice surprise and wonder what she's planning. Perhaps you can surprise her tomorrow with special sandwiches you made.

During break you wait for her under the trees where you always sit and chat and eat your Tuck shop sandwiches. She is late and comes with a Tuck shop sandwich (just for herself). You feel confused and annoyed. Did you misunderstand her? You did not bring Tuck shop money today and you are hungry! What now?

Then you remember SOLVED and that's how you handled the situation ...



Sê wat die probleem is.

State the problem

.....
.....



Oop vir ander se idees. Almal kry 'n spreekbeurt.

Open the discussion to other points of view.

.....
.....

L

**Lys die moontlike voorstelle vir oplossings saam.
List the possible solutions together.**

.....

.....

V

Veto voorstelle wat vir een van julle onaanvaarbaar is. Veto solutions that are unacceptable to one of you.

.....

.....

E

Evalueer die oorblywende voorstelle vir oplossings. Evaluate the remaining solutions.

.....

.....

D

Doen dit (die voorstel wat vir almal aanvaarbaar is). Do the one solution most acceptable to everyone.

.....

.....

BULLYING BEHAVIOUR ... OR NOT?

Bea se storie:

Bea is 14 jaar oud. Sy en haar ouer suster is in ons skool, maar hulle is ook in die koshuis, want hulle ouers woon te ver om hulle elke dag skool toe te bring en weer te kom haal. Toe Bea verlede jaar by ons skool toegelaat is, het sy nog nie 'n rolstoel gehad nie. En sy het niemand behalwe haar suster geken nie. Party aande het sy haarself aan die slaap gehuil.



Maar na 'n tydjie by ons skool het sy vriende gemaak en haar fisioterapeut het vir haar 'n rolstoel gekry. Dit het haar hele lewe verander! Sy was nie meer van ander mense vir alles afhanklik nie. Sy kon op haar eie koshuis toe én terug skool toe ry elke dag. En haar arms het sterker-en-sterker geword. Sy was so gelukkig!



Op 'n dag sien die skool se rolstoeldansinstruktrise haar raak en vra vir haar of sy nie graag rolstoeldanse wil doen in die sportperiode nie, want dit is een van die sportsoorte wat die skool aanbied. Bea was verskriklik opgewonde!

Sy het getrou geoefen en kon gou-gou aan baie van die rolstoeldanskompetisies en rolstoeldansgeleenthede deelneem.

Maar toe begin dinge skeefloop, want drie ander dogters (wat ook in die koshuis ingewoon het), was baie jaloers op Bea. Hulle kon sien almal hou van haar. Bea wou ook nie saam met hulle ander koshuiskinders lelke poetse bak of afknou nie. Toe begin hulle *haar* elke dag afknou.



Die een dag steek hulle haar rolstoel weg (dan mis sy die rolstoeldansklas), *en* dan lag hulle vir haar as sy huil. Die volgende dag spot hulle haar weer oor iets anders. Hulle verneder haar en hulle doen dit oor-en-oor. Bea is moedeloos. Sy voel verlore en baie eensaam.

Gelukkig onthou sy toe dat hulle in die klas geleer het hoe om boelie-gedrag van ander negatiewe gedrag te onderskei en te hanteer. Sy het dit by haar juffrou geleer as deel van die emosionele ondersteuningsprogram by die skool. Sy vra toe eerste vir haarself: is hierdie boelie-gedrag, of nie?

H

HARMFUL

Maak die drie dogters se optrede Bea seer? **Are the three girls' behaviour harmful to Bea?**

.....

A

ACTIONS OR WORDS

Is dit hulle aksies of woorde of albei? **Is it their actions or words or both?**

.....

R

REPEATED

Word die aksies of woorde herhaal? **Are their actions or words repeated?**

.....

M

MORE THAN ONCE TO HURT OR CONTROL OTHERS

Gebeur dit meer as een keer met die doel om Bea seer te maak of te beheer? **Is it done more than once to hurt or control Bea?**

.....



Word Bea geboelie? Sê wat **JY** dink. **Does Bea get bullied? What do YOU think?**

.....



DRIE STRATEGIEË OM BOELIE-GEDRAG TE HANTEER THREE STRATEGIES TO HANDLE BULLYING BEHAVIOUR

STRATEGIE/ STRATEGY 1:

Kan in ALLE situasies gebruik word/ Can be used in ALL situations

As jy leidrade benodig om vir Bea te help, kyk in Werkboek 4, bl. 18 en 19 (Akt 16.2 en 16.3).
If you need clues to help Bea, look in Workbook 4, p. 18 and 19 (Act 16.2 and 16.3).

1.
2.
3.

STRATEGIE/ STRATEGY 2:

Gebruik in situasies wat GEVAARLIK lyk/ Use in situations that look
DANGEROUS

Moet Bea hierdie strategie gebruik? (leidrade in Werkboek 4, bl. 18 en 19 (Akt 16.2 en 16.3).
Should Bea use this strategy? (clues are in Workbook 4, p. 18 and 19 (Act 16.2 and 16.3).

STRATEGIE 3/ STRATEGY 3: Gebruik in situasies wat VEILIG lyk en met mense
wat jy KEN/ Use in situations that look SAFE and involve people you KNOW.

DOELWITSTELLING

ESTABLISHING GOALS



Wat is MY kort- en langtermyn doelwitte? What are MY short- and long-term goals?

.....

.....

.....

Moontlike uitdagings, hindernisse en slaggate wat 'n adolessent kan ervaar op sy/haar weg na volwassenheid/ Possible challenges, obstacles and pitfalls an adolescent can experience on his/her way to adulthood:

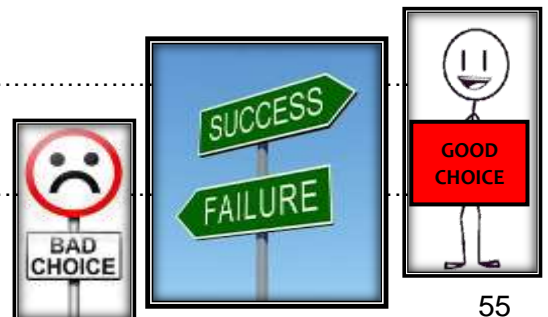
- Groepsdruk wat tot onverantwoordelike besluite en ongesonde keuses mag lei/ Peer pressure that may lead to irresponsible decisions and unhealthy choices
- Onder-ouderdom gebruik van alkohol/ Underage use of alcohol
- Rook van tabakprodukte (insluitend dagga)/ Smoking tobacco products (inclusive of marijuana)
- Gebruik van onwettige dwelms/ Use of illegal drugs
- Onbehoorlike gebruik van wettige middels soos voorskryfmedikasie en oor-die-toonbank-middels/ Inappropriate use of legally obtained substances such as prescriptions drugs, and over-the-counter drugs
- Tienerswangerskappe en blootstelling aan seksueel oordraagbare siektes/ Teenage pregnancies and exposure to sexually transmitted diseases
- Boelie- en ander gevaarlike gedrag/ Bullying and other dangerous behaviours

Hoe kan bogenoemde uitdagings, hindernisse en slaggate my verhinder om my kort- en langtermyn doelwitte te bereik? How can these challenges, obstacles and pitfalls prevent me from achieving my short- and long-term goals?

.....

.....

.....





ONS GEBRUIK ONS KENNIS! WE USE OUR KNOWLEDGE!

Matthew se storie:

Matthew is 17 jaar oud. Hy is 'n leerder in ons skool. Sy fisioterapeut het hom aan fietsry bekendgestel. Hy neem gereeld aan atletiekbyeenkomste deel. Hy geniet dit baie. Fietsry het eintlik sy lewe verander, want dit het vir hom nuwe doelwitte in sy lewe gegee. Sy langtermyn doelwit is om, as paralimpiese deelnemer, Suid-Afrika as fietsryer te verteenwoordig en, as volwassene, sy eie fietswinkel te besit.



Hy het met sy ouers daaroor gesels en hulle het vir hom gesê dat hulle hom 100% ondersteun in sy besluit. Maar hulle het ook aan hom verduidelik dat dit beteken dat hy korttermyn doelwitte vir homself moet stel, sodat hy uiteindelik sy langtermyn doelwitte kan bereik. Korttermyn doelwitte sal beteken dat hy gedissiplineerd en gereeld moet oefen, gesond moet eet en gesond moet leef, sodat sy liggaam sterk en fiks kan wees. Hy sal bereid moet wees om opofferings te maak, want hy sal genoeg moet slaap en rus voor deelname aan oefensessies en fietsrybyeenkomstes. Hy sal nie altyd saam met sy vriende kan kuier en uitgaan nie.



Matthew is verskriklik opgewonde! Hy weet dat hy hierdie droom en doelwit kan bereik, want hy het baie deursettingsvermoë, 'n talent vir fietsry en sy ouers se ondersteuning maak dit vir hom moontlik om sy doelwit te bereik.

Hy het getrou geoefen en sy afrigter het hom geprys vir sy mooi vordering. Maar ongelukkig het dinge verander, want Matthew se vriende wou nie verstaan dat hy nie saans saam met hulle kon kuier nie, én hy het verlief geraak en sy meisie wou elke Vrydagaand uitgaan.

Dit was vir Matthew baie lekker, maar dit het veroorsaak dat hy nie Saterdag genoeg energie oorgehad het vir oefensessies en fietsrykompetisies nie. Hy wou liever laat slaap as opstaan en oefen.

**HET JY GOEIE RAAD VIR MATTHEW?
DO YOU HAVE GOOD ADVICE FOR MATTHEW?**

HEALTHY CHOICES

AND

GOOD ADVICE



Die situasie:

Pete is een van jou beste vriende. Hy nooi jou om Donderdagmiddag saam met hom TV-speletjies by sy huis te speel en om dan ook sommer die aand by hom te kom oorslaap. Julle gaan vleis braai en lekker musiek luister. Die enigste probleem is dat julle albei Vrydag 'n toets skryf.

Gebruik stappe 1 – 6 (onder) om 'n gesonde keuse uit te oefen en ook vir Pete goeie raad te gee.

The situation:

Pete is one of your best friends. He invited you to visit him to play TV games at his house on Thursday afternoon. You will have a sleep over afterwards at his house. He plans a braai en after the braai you will listen to and enjoy good music together. The only problem is that you both write a test on Friday.

Use steps 1 – 6 (below) to make a healthy choice and to give Pete good advice too.

Stap 1: Skryf of sê die besluit wat jy moet neem, in vraagvorm.

Step 1: Identify the decision to be made, in question form.

.....
.
.....
.



Stap 2: Dink aan moontlike opsies en skakel die slegte opsies uit. As jy nie seker is nie, vra jouself of dit tot moeilikheid kan lei, of nie.

Step 2: Think about all the possible options and eliminate the negative ones. If you're not sure, ask yourself if this can lead to trouble, or not.

.....
...
.....
...



Stap 3: Voorspel vir jouself die moontlike gevolge van elke opsie wat jy oorweeg – dink aan die moontlike positiewe of negatiewe gevolge.

Step 3: Predict the consequences of each option – what are the possible positive and negative consequences of each option?



.....



.....

Stap 4: Op grond van die feite wat jy nou tot jou beskikking het, kies jy wat om te doen (watter opsie(s) die beste vir jou werk).

Step 4: Choose what to do, based on the first three steps. Decide what option(s) might work best for you.

.....

Stap 5: Doen wat jy besluit het!

Step 5: Do what you have decided to do!



Stap 6: Reflekteer (dink na) oor jou keuses/besluite.

Step 6: Rethink your decision(s) by reflecting on what happened and the choices you made.

➤ Wat het uiteindelik gebeur? What really happened then?

.....

➤ Dink jy jy het goeie, gesonde en verantwoordelike besluite geneem? Do you think you made sound and responsible decisions?

.....

➤ Het jy goeie raad aan Pete gegee? Did you give Pete good advice?



.....

➤ Sal jy volgende keer weer dieselfde besluite neem? Hoekom (of hoekom nie)? Will you make the same choices next time? Why (or why not)?