

FASILITERING VAN EMOSIONELE INTELLIGENSIE BY LEERDERS MET VERBALE LEERGESTREMDHEDE

Skripsie voorgelê deur

BERNA BOUWER

ter gedeeltelike vervulling van die vereistes vir die graad

**MAGISTER EDUCATIONIS
(OPVOEDKUNDIGE SELKUNDE)**

in die

DEPARTEMENT OPVOEDKUNDIGE SELKUNDE

aan die

UNIVERSITEIT VAN PRETORIA

STUDIELEIER: Dr. R. Ferreira

MEDE-STUDIELEIER: Prof. J.G. Maree

MEDE-STUDIELEIER: Prof. L. Ebersöhn

DESEMBER 2007



Hierdie skripsie word in liefde opgedra aan Neil en Joshua Bouver, wat my
die ware betekenis van liefde geleer het!

EN

Danie Bouver, “*you complete me*”

DANKBETUIGINGS

My opregte dank en waardering word hiermee uitgespreek teenoor:

- Dr. Ronél Ferreira, my studieleier, wat deur volgehoue ondersteuning en insette, my gelei het tot die afhandeling van die skripsie. Baie dankie vir alles wat jy vir my beteken en gedoen het.
- Prof. Kobus Maree en Prof. Liesel Ebersöhn, my mede-studieleiers, vir ondersteuning op so baie verskillende vlakke.
- My man en beste vriend, Danie Bouwer, dankie vir jou geloof, liefde, hulp en ondersteuning. Sonder jou sou ek dit nooit kon doen nie.
- My seuns Neil en Joshua Bouwer, wat sonder om te kla net aanvaar het wanneer dit skripsie-tyd was en ek nie kon saam speel nie. Julle is my lewe!
- My familie, vir aanmoediging en belangstelling. Dankie mamma vir so baie opofferings.
- My “ander” familie, baie dankie vir julle belangstelling en ondersteuning, vir die kyk na die seuns, sodat ek kon werk.
- Prof. J.W.M. Pretorius en meneer Welman, vir die taalversorging van hierdie skripsie.
- My vriende, vir hulle raad, hulp en ondersteuning.
- Dr. Lorraine du Toit, wat deur my studies my ondersteun het, in my geglo het en my mentor is. Baie dankie Lorraine, jy inspireer my.
- Duo Edu Senior Onafhanklike Skool waar die studie onderneem is, vir toestemming, tegemoetkoming vir die navorsing en intervensie, en die ongelooflike werk wat julle in kinders se lewens verrig.
- Die twee deelnemers aan die studie, wat hulle leefwêreld met my gedeel het.
- Aan God al die eer!

SUMMARY

FACILITATION OF EMOTIONAL INTELLIGENCE WITH LEARNERS WITH VERBAL LEARNING DISABILITIES

by

BERNA BOUWER

SUPERVISOR : DR. R. FERREIRA
CO-SUPERVISOR : PROF. J.G. MAREE
CO-SUPERVISOR : PROF. L. EBERSÖHN
DEPARTMENT : EDUCATIONAL PSYCHOLOGY
DEGREE : MEd (EDUCATIONAL PSYCHOLOGY)

The purpose of this study was to explore and describe the possible facilitation of emotional intelligence with learners who experience verbal learning disabilities. An empirical study of limited extent was conducted from an interpretivist-positivist paradigm. I followed a multi-method approach and employed a case study design, involving two learners as participants, both of whom had been diagnosed with verbal learning disabilities. I utilised qualitative as well as quantitative data collection methods, including observation, informal interviews, analysis of documents, a reflective diary, field notes (qualitative strategies) and the *Bar-On EQ-i:YV™* self-report questionnaire (quantitative technique). After having obtained baseline information with regard to the emotional intelligence of the two participating learners at the onset of the study, I identified two skills that could potentially be enhanced, namely intrapersonal and adaptability skills. I then planned and facilitated intervention with the two participants, focussing on these two skills. Upon completion of the intervention, I re-administered the *Bar-On EQ-i:YV™* self-report questionnaire to compare the results of the pre- and post-tests.

The findings of the study were, firstly, that learners with verbal learning disabilities often experience challenges in terms of the emotional intelligence skills identified by Bar-On and Parker (2000). Secondly, it seems possible to facilitate the improvement of emotional intelligence skills with learners who experience verbal learning disabilities. Besides improvement in terms of their intrapersonal and adaptability skills, the participants displayed enhanced interpersonal and stress management skills.

SLEUTELTERME/KEY CONCEPTS

- Aanpasbaarheidsvaardighede
- Adolessente
- *Bar-On EQ-i:YV™* selfrapporteringsvraelys
- Emosionele intelligensie
- Fasilitering
- Interpretivisme
- Intervensie
- Intrapersoonlike vaardighede
- Leerder met 'n verbale leergestremdheid
- Verbale leergestremdhede
- Adaptability skills
- Adolescents
- *Bar-On EQ-i:YV™* self-report questionnaire
- Emotional intelligence
- Facilitation
- Interpretivism
- Intervention
- Intrapersonal skills
- Learner with a verbal learning disability
- Verbal learning disabilities

LYS VAN TABELLE

Tabel 2.1:	Mayer en Salovey se model van emosionele intelligensie.....	21
Tabel 2.2:	Bar-On se model van emosionele intelligensie.....	23
Tabel 2.3:	Leervaardighede, stimuli en moontlike manifestasies.	31
Tabel 2.4:	Die verband tussen emosionele intelligensie-vaardighede en tipiese gedragspatrone van leerders met verbale leergestremdhede.....	36
Tabel 3.1:	Bydraes van KWALITATIEWE en kwantitatiewe komponente in terme van die onderskeie navorsingsfunksies.....	41
Tabel 3.2:	Die ABC-tegniek.....	47
Tabel 3.3:	Strategieë om die kredietwaardigheid van die studie te verhoog.....	58
Tabel 4.1:	Uiteensetting van aanvanklike temas geïdentifiseer – Deelnemer A....	66
Tabel 4.2:	Uiteensetting van aanvanklike temas geïdentifiseer – Deelnemer B....	69
Tabel 4.3:	Resultate van die <i>Bar-On EQ-i:YVTM</i> selfrapporteringsvraelys voor intervensie met Deelnemer A.....	72
Tabel 4.4:	Resultate van die <i>Bar-On EQ-i:YVTM</i> selfrapporteringsvraelys voor intervensie met Deelnemer B.....	73
Tabel 4.5:	Oorsigtelike opsomming van intervensie-sessies.....	79
Tabel 4.6:	Resultate van die <i>Bar-On EQ-i:YVTM</i> selfrapporteringsvraelys na afloop van intervensie met Deelnemer A.....	80
Tabel 4.7:	Resultate van die <i>Bar-On EQ-i:YVTM</i> selfrapporteringsvraelys na afloop van intervensie met Deelnemer B.....	81
Tabel 4.8:	Veranderinge en konstanthede op die <i>Bar-On EQ-i:YVTM</i> selfrapporteringsvraelyste.....	84

LYS VAN FIGURE

Figuur 2.1: Goleman se model van emosionele intelligensie.	20
Figuur 2.2: Verbale leergestremdheid.....	29
Figuur 3.1: Navorsingsproses.....	42

LYS VAN BYLAE

Bylaag A: Versoek om navorsing te doen en ingeligte toestemmingsbriewe	
Bylaag B: Sertifikate van <i>Bar-On EQ-i:YV™</i>-opleiding	
Bylaag C: Diagnostiese kriteria vir verbale leergestremdhede (DSM-IV-TR®)	
Bylaag D: Basislyninligting: opvoedkundige sielkundige verslae	
Bylaag E: Basislyninligting: getranskribeerde informele onderhoude	
Bylaag F: Basislyninligting: <i>collages</i>	
Bylaag G: Basislyninligting: selfportrette	
Bylaag H: Itemontleding van die <i>Bar-On EQ i:YV™</i> selfrapporteringsvraelyste voor en na intervensie	
Bylaag I: Veldnotas	
Bylaag J: Navorsersdagboek: Refleksies	
Bylaag K: Beplanning, verloop en aktiwiteite van intervensie-sessies	

HOOFSTUK 1

ORIËTERING, PROBLEEMSTELLING, KONSEPTUALISERING EN METODOLOGIESE OORSIG

1.1 INLEIDENDE ORIËTERING

Daar is toenemende belangstelling in die konsep “emosionele intelligensie” as ’n tipe intelligensie, as gevolg van die idee dat intelligensie te make het met die mens as holistiese wese, eerder as slegs met die kognitiewe vermoë waaroor ’n persoon beskik. Bar-On, Maree & Elias (2006:1) verwys na emosionele intelligensie as ’n tipe *human performance formula*, wat moontlik die rede is waarom sommige mense meer suksesvol in hulle volwasse lewens is as ander, ongeag hulle kognitiewe vermoëns. Volgens Maree en Eiselen (2004) verskaf die konsep “emosionele intelligensie” ’n bruikbare konstruk om die veelledige samestelling van verbandhoudende faktore te beskryf wat moontlik ’n rol kan speel in ’n persoon se bereiking van sukses.

Intelligensie word sedert die begin van die twintigste eeu gemeet deur intelligensietoetse en uitgedruk in die vorm van getalwaarde – die sogenaamde IK-telling (intelligensie-kwosiënt). Hierdie IK-telling word gewoonlik omskryf as ’n individu (leerder) se kognitiewe vermoë, die vaardigheid om te dink en abstrak te redeneer, asook die vermoë om probleme op te los en nuwe kennis aan te leer of te ontdek (Bender, 2002). Meer onlangse outeurs is dit egter eens dat intelligensie veel meer as ’n blote IK-syfer impliseer (Bar-On, 2003; Maree & Ebersöhn, 2002; Maree & Fernandes, 2003). Weens hierdie fokusverskuiwing gedurende die laaste twee dekades op internasionale vlak word intelligensie deesdae eerder as ’n vaardigheid van menswees beskou as wat dit beskou word as ’n entiteit wat met kognitiewe meting te make het.

Gardner (1993) gaan van die veronderstelling uit dat daar nie net een tipe intelligensie bestaan nie, maar dat toekomstige sukses by individue afhang van verskeie

vaardighede waaroor hulle beskik al dan nie. Gardner (1993) stel voor dat meervoudige intelligensie in die volgende hoofkategorieë verdeel kan word:

- Verbale intelligensie
- Wiskundig-logiese intelligensie
- Ruimtelike (artistiese) intelligensie
- Musikale intelligensie
- Liggaamlik-kinestetiese intelligensie
- Naturalistiese intelligensie
- Interpersoonlike intelligensie
- Intrapersoonlike intelligensie

Volgens Gardner (1993) kan so 'n meervoudige intelligensiemodel 'n ryker beeld van 'n kind se vermoëns en potensiële sukses verskaf as wat die geval met gestandaardiseerde IK-toetse is. Binne die raamwerk van die model hou die beskrywing van die inter- en intrapersoonlike intelligensiekategorieë verband met die konsep “emosionele intelligensie” (Goleman, 1996) en reflekteer dit die volgende standpunt van Gardner (1993:9):

Interpersonal intelligence is the ability to understand other people: what motivates them, how they work, how to work cooperatively with them. Successful salespeople, politicians, teachers, clinicians, and religious leaders are all likely to be individuals with high degrees of interpersonal intelligence. Intrapersonal intelligence ... is a correlative ability, turned inward. It is a capacity to form an accurate, veridical model of oneself and to be able to use that model to operate effectively in life.

Alhoewel Gardner se teorie meer op die kognitiewe begrip van emosies fokus (Goleman, 1996), kan dit as voorloper van die ontwikkeling van die konsep “emosionele intelligensie” beskou word.

Volgens die meeste definisies van “verbale leergestremdheid” (byvoorbeeld Kirk & Gallagher, 1989; *Learning Disabilities Association of America*, 2005; Papalia, Olds & Feldman, 2006) lyk dit of leerders met leergestremdhede dit moeilik vind om bepaalde emosionele intelligensie-vaardighede aan te leer en toe te pas. Hierdie uitdaging kan

dan moontlik bydra tot ontoepaslike sosiale gedrag, wat ook dikwels met leergestremdhede geassosieer word (Lerner, 2003). Weens die aard van verbale leergestremdhede vind sommige leerders met verbale leergestremdhede dit byvoorbeeld dikwels moeilik om met ander te kommunikeer, om ander se emosies te verstaan en om dit reg te vertolk. Lerner (2003) tipeer hierdie verskynsel as sosiale wanfunksionering.

Aangesien leerders met verbale leergestremdhede dikwels oor ontoereikende emosionele intelligensie-vaardighede beskik, bestaan die moontlikheid dat hulle sosiale funksionering aangespreek kan word deur middel van die uitbouing van emosionele intelligensie. Een moontlikheid waardeur die sosiale aanpassing van leerders met verbale leergestremdhede (en by implikasie die problematiese toepassing van emosionele intelligensie-vaardighede) derhalwe aangespreek en verbeter kan word, behels die fasilitering van emosionele intelligensie, wat voorsiening maak vir die aanleer en toepassing van doeltreffende hanteringsmeganismes in alledaagse situasies. Teen hierdie agtergrond het ek met hierdie studie ten doel gehad om te ondersoek in watter mate die emosionele intelligensie van twee leerders met verbale leergestremdhede gefasiliteer kan word (of nie) deur middel van intervensie met die deelnemers.

1.2 MOTIVERING VIR DIE STUDIE

Gedurende my studiejare en opleiding in die Opvoedkundige Sielkunde het ek dikwels voor die vraag te staan gekom of “skoolslim” ook “lewensslim” impliseer. Ek het as onderwyseres in ’n hoofstroomskool (2000–2002) opgemerk dat sommige van die akademiese presteerders, wie se belangstelling gebalanseerd was in terme van hulle sport en kulturele aktiwiteite, ook gewild was onder ander leerders¹⁶. Dit het onder andere vir my gelyk of sodanige leerders in ’n mate gewet het hoe om hulself uit te druk en ander se emosies te verstaan. Aan die ander kant het ek tydens my internskap as opvoedkundige sielkundige by ’n skool vir leerders met verbale leergestremdhede

¹⁶ Ek beseft dat hierdie stelling mag lyk na ’n growwe veralgemening. Die doel is egter nie om te veralgemeen nie, maar om die motivering van die studie en my persoonlike belangstelling te verduidelik.

(2005) opgemerk dat sommige van hierdie leerders¹⁷ nie werklik oor die emosionele woordeskat beskik het om hulself effektief uit te druk nie, en dat sommige van hulle by geleentheid ook ander leerders se emosies verkeerdelik geïnterpreteer het, wat dan tot konflik aanleiding kon gee. Ek het gevolglik begin belangstel in die moontlike verband tussen emosionele intelligensie en verbale leergestremdhede.

Gebaseer op my opvatting dat intelligensie meer is as 'n blote IK-syfer, het ek begin wonder watter ander verwante vaardighede leerders ook potensieel sou kon verwerf. Die volgende vraag het by my ontstaan: *Sou leerders met verbale leergestremdhede potensieel kon leer om hul emosies meer effektief te hanteer ten einde hulle kans op toekomstige sukses in interpersoonlike verhoudings te bevorder?*

1.3 DOEL VAN DIE STUDIE

Teen die agtergrond van die inleidende oriëntering en my motivering om die studie te onderneem, was die doel van hierdie navorsing om die moontlike fasilitering van emosionele intelligensie by leerders met verbale leergestremdhede te verken en te beskryf. Die wyse waarop ek gepoog het om emosionele intelligensie te fasiliteer, was deur middel van intervensie met twee leerders met verbale leergestremdhede.

Vir hierdie doel het ek die deelnemers eerstens by 'n aantal aktiwiteite¹⁸ betrek, in 'n poging om kwalitatief en deur middel van post-modernistiese tegnieke insig te verwerf in die emosionele intelligensie-vaardighede waaroor hulle by die aanvang van die studie beskik het. Ter staving het ek die deelnemers se vlakke van emosionele intelligensie gemeet deur middel van 'n gestandaardiseerde meetinstrument, die *Bar-On EQ-i:YVTM* (*Emotional Quotient Inventory: Youth Version* – Bar-On & Parker, 2000)¹⁹ selfrapporteringsvraelys. Gebaseer op die basislyninligting wat ek hieruit verkry het, het ek vervolgens temas geïdentifiseer (emosionele intelligensie-vaardighede) waarop ek kon fokus tydens intervensie. Hierna het ek die genoemde intervensie beplan en

¹⁷ Die doel is nie om te etiketteer nie, maar om my beleving van die onderwerp hier te stel.

¹⁸ Deelnemers het elk 'n *collage* gemaak en 'n selfportret geskryf. Verder het ek informele onderhoude met die deelnemers, hulle ouers asook hulle onderwysers gevoer.

¹⁹ Die standaardisasie van die instrument word in Hoofstuk 3 in detail bespreek.

geïmplementeer. Na afloop van die intervensie het ek weer die *Bar-On EQ-i:YVTM* selfrapporteringsvraelys (Bar-On & Parker, 2000) ingeskakel ten einde moontlike verskille in die onderskeie komponente van emosionele intelligensie by die twee deelnemers te bepaal en te analiseer.

1.4 PROBLEEMSTELLING

In die lig van die voorafgaande bespreking en die doel van my studie het ek die volgende primêre navorsingsvraag vir die studie geformuleer: *In watter mate kan emosionele intelligensie by leerders²⁰ met verbale leergestremdhede gefasiliteer word?*

Ten einde die primêre navorsingsvraag te kon beantwoord, het ek die volgende sekondêre vrae geformuleer:

- Watter emosionele intelligensie-vaardighede blyk problematies te wees by leerders met verbale leergestremdhede?
- Hoe kan intervensie doelgerig beplan en verfyn word (of nie) om die emosionele intelligensie van leerders met verbale leergestremdhede te verbeter?
- Watter emosionele intelligensie-vaardighede kan moontlik deur middel van intervensie by leerders met verbale leergestremdhede verbeter word?
- Wat is die moontlike bydrae van my studie tot die veld van die Opvoedkundige Sielkunde?

1.5 AANNAMES VAN DIE STUDIE

In die volgende subafdelings identifiseer ek die aannames wat ek voor en tydens hierdie navorsing gemaak het.

²⁰ Met die term “leerders” verwys ek hier na twee leerders wat doelbewus vir doeleindes van my studie geselekteer is. Ek maak nie aanspraak op algemeen-geldige bevindinge nie.

1.5.1 Primêre werksaanne

Binne die konteks van my studie het ek die volgende primêre werksaanne gemaak:
As leerders met verbale leergestremdhede intervensie ontvang wat gerig is op die fasilitering van emosionele intelligensie-vaardighede, kan die leerders se vlakke van emosionele intelligensie moontlik verbeter.

1.5.2 Ander onderliggende aannames

In my beplanning en uitvoering van die navorsing het ek verder die volgende aannames gemaak:

- Leerders met verbale leergestremdhede ondervind probleme ten opsigte van emosionele intelligensie-vaardighede.
- Die emosionele intelligensie van leerders met verbale leergestremdhede kan gemeet word deur middel van die *Bar-On EQ-i:YVTM* selfrapporteringsvraelys (Bar-On & Parker, 2000).
- Leerders met verbale leergestremdhede weet nie hoe om hulself effektief uit te druk ten aansien van hulle emosies nie.
- Leerders met verbale leergestremdhede se sosiale vaardighede is dikwels ontoereikend. Hierdie verskynsel hou in 'n bepaalde mate verband met hulle gebrekkige vermoë om emosioneel intelligent op te tree.
- 'n Verbetering van emosionele intelligensie by leerders met verbale leergestremdhede mag resulteer in 'n verbetering van sosiale vaardighede.
- Leerders met verbale leergestremdhede sal ontvanklik wees vir intervensie wat daarop gerig is om emosionele intelligensie-vaardighede te verbeter.

1.6 VERHELDING VAN SLEUTELKONSEPTE

In hierdie afdeling definieer ek relevante sleutelkonsepte, soos dit van toepassing is vir hierdie navorsing. Die konsepte word verder verken in Hoofstuk 2, as deel van my literatuurstudie.

1.6.1 Emosionele intelligensie

In wetenskaplike sowel as nie-wetenskaplike literatuur word gepoog om die konsep “emosionele intelligensie” te definieer. Strydom (2005) beskryf emosionele intelligensie as die vermoë om emosioneel-belaaide inligting effektief te prosesseer en dan te gebruik tydens kognitiewe aktiwiteite soos probleemoplossing, of tydens die uitvoering van aksie-planne. Hierdie vaardigheid behels eerstens dat individue hulle eie emosies kan verstaan, verwoord en beheer. Tweedens impliseer dit die verwante vermoë om die emosies van ander korrek te kan interpreteer en op gepaste wyse daarop te kan reageer.

Enkele verklarende modelle van emosionele intelligensie wat algemeen gebruik word en elk waardevolle verduidelikings vervat, sluit in dié van Goleman (1998), Salovey en Mayer (2004), en Bar-On (2000). Goleman (1998) beklemtoon persoonlike en sosiale vaardighede in sy omskrywing van emosionele intelligensie, terwyl Salovey en Mayer (2004) op die regulering van gevoelens fokus. Bar-On (2000) aan die ander kant, verduidelik emosionele intelligensie in terme van verskillende dimensies, wat elk verfyn word in sogenoemde emosionele intelligensie-vaardighede. Vir die doeleindes van hierdie studie steun ek hoofsaaklik op die volgende omskrywing deur Reuven Bar-On:

People who are emotionally and socially intelligent are able to understand and express themselves, to understand and relate well to others, and to successfully cope with the demands of daily life (Bar-On et al., 2006:3).

Binne die konteks van hierdie studie het die fokus op die emosionele intelligensie van die adolessent met 'n verbale leergestremdheid geval. Dit impliseer dat ek die onderskeie vaardighede wat verband hou met emosionele intelligensie bestudeer het, soos dit betrekking het op die twee leerders (adolessente) wat aan die studie deelgeneem het. Na bestudering van verskeie definisies van “emosionele intelligensie” en van moontlike verklarende modelle van hierdie konsep het ek die volgende werksdefinisie geformuleer, vir die doeleindes van hierdie studie:

Emosionele intelligensie verwys na individue se vermoëns om hulle 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.

1.6.2 Verbale leergestremdheid

Die *Learning Disabilities Association of America* (2005), wat die grootste organisasie ter ondersteuning van leerders met leergestremdhede is, beskryf “leergestremdhede” as ’n sambreelterm wat ’n aantal spesifieke gestremdhede insluit. Die spesifieke gestremdhede is *disleksie* (taal- en leesgestremdheid), *diskalkulie* (gestremdheid ten aansien van Wiskunde en wiskundige konsepte), *disgrafie* (gestremdheid ten aansien van skriftelike werk), *dispraksie* (sensoriese integrasie-gestremdheid), ouditiewe proesseringsgestremdheid (gestremdheid ten aansien van die proessering en onthou van taal-verwante opdragte), nie-verbale leergestremdheid (gestremdheid ten aansien van nie-verbale aspekte van leer), visueel-perseptuele gestremdheid (wat visueel-motoriese uitvoerings-probleme insluit) en taalgestremdhede (gestremdheid ten aansien van die verstaan van gesproke taal – afasie en disfasie).

Bovermelde omvattende definisie van leergestremdhede word soos volg verfyn in terme van “**verbale** leergestremdhede”, deur die *Individuals with Disabilities Education Act (IDEA)* (*Learning Disabilities Association of America*, 2005):

A verbal learning disability is a neurological disorder that affects one or more of the basic psychological processes involved in understanding or in using spoken or written language. The disability may manifest itself in an imperfect ability to listen, think, speak, read, write, and spell or to do mathematical calculations.

Vir die doeleindes van hierdie studie onderskryf ek bovermelde definisie, wat die indeling van verbale leergestremdheid van die DSM-IV-TR[®] (American Psychiatric Association, 2005) ondersteun. Volgens die DSM-IV-TR[®] (2005) sluit verbale leergestremdheid onder andere leesgestremdheid, Wiskunde-gestremdheid en geskrewe taal-gestremdheid in (Raadpleeg Bylaag C vir die diagnostiese kriteria vir ’n verbale leergestremdheid, soos vervat in die DSM-IV-TR[®] 2005).

Die diagnosering van ’n leergestremdheid word volgens die DSM-IV-TR[®] (2005) omskryf in terme van ’n statisties-betekenisvolle verskil tussen ’n leerder se potensiaal en sy/haar prestasie, waar die leerder statisties-betekenisvol laer presteer met gestandaardiseerde lees-, skryf- en wiskundige toetse as wat van die leerder verwag

sou kon word (op grond van onder andere sy/haar ouderdom en skoling). Elk van die kategorieë (leesgestremdheid, Wiskunde-gestremdheid en geskrewe taalgestremdheid) het afsonderlike kriteria vir diagnostiese doeleindes. Waar 'n kombinasie van die gemelde gestremdhede voorkom, word 'n kombinasie van die diagnostiese kriteria van die drie tipes gestremdhede gevolglik gebruik. Die DSM-IV-TR[®]-kriteria (2005) word meestal as kriteria gebruik tydens assessering van leerders met verbale leergestremdhede maar kan verder ook as riglyn dien wanneer toepaslike intervensie vir hierdie leerders oorweeg word.

1.6.3 Leerder met 'n verbale leergestremdheid

Na sy essensie beskou, verwys “leerders met verbale leergestremdhede” na leerders wat in spesifieke leervaardighede (lees, skryf, spelling of wiskundige vaardighede) nie in ooreenstemming met hulle potensiaal presteer nie (Komitee van Onderwys hoofde-inligtingstuk, 1980; Papalia *et al.*, 2006). Hierdie groep leerders beskik gewoonlik oor 'n gemiddelde of bo-gemiddelde vlak van intelligensie²¹, soos gemeet deur middel van beskikbare gestandaardiseerde kognitiewe intelligensiemedia (byvoorbeeld die Senior Suid-Afrikaanse Intelligensie Skaal – Hersien). Hierbenewens word hierdie leerders normaalweg gekenmerk deur normale gehoor en visie, maar vind dit oënskynlik moeilik om sensoriese inligting te verwerk. 'n Verbale leergestremdheid impliseer 'n afwyking in terme van die wyse waarop leer verwesenlik word, waar die leerder gewoonlik nie optimaal voordeel kan trek uit 'n normale onderwyssituasie nie.

Volgens Du Toit (2006) toon leerders met verbale leergestremdhede kenmerkende gedragsafwykings, soos hiperaktiwiteit, aandag- en konsentrasie-stoornisse, swak beplanning en impulsiwiteit. Ander emosionele uitvalle wat tipies deur hierdie leerders getoon word, sluit in aggressiwiteit, woede-uitbarstings, ontoereikende sosialisering en inskakeling by groepe, 'n negatiewe selfbeeld, affektiewe labiliteit en oneffektiewe uitdrukking van emosies. Leerders met verbale leergestremdhede toon ook gewoonlik gebrekkige abstraheringsvermoëns, memoriseringstekorte, probleme met koördinasie,

²¹ Alhoewel hierdie riglyn dikwels as kriterium gebruik word in bestaande definisies van leerders met verbale leergestremdhede, fokus ek vir die doeleindes van my studie op meervoudige intelligensie.

tekorte ten opsigte van lateraliteit en dominansie, asook visuele en ouditiewe persepsie-uitvalle wat lees-, spraak- en taalgestremdheid tot gevolg kan hê. Hierdie genoemde uitvalle word onderlê deur 'n disfunksionering van die sentrale senuweestelsel en kan nie gekoppel word aan onderwystekorte nie (Kapp, 1990).

Vir die doeleindes van hierdie studie het ek leerders met verbale leergestremdhede geselekteer wat hulle in die adolessente-fase bevind. Die twee leerders wat aan my studie deelgeneem het, was albei sestien jaar oud ten tye van die veldwerk.

1.6.4 Fasilitering

Die Psigologiewoordeboek (Plug, Meyer, Louw & Gouws, 1988:99) definieer “fasilitering” as: “die toenemende vergemakliking van 'n handeling as gevolg van oefening”. Volgens Collin (1999) impliseer fasilitering bystand en hulpverlening aan ander ter wille van die vergemakliking van 'n taak.

Moore en Rapmund (2002) identifiseer vier elemente van effektiewe fasilitering. Die eerste element hou verband met die fasiliteerder se algemene houding en beklemtoon die feit dat beide 'n fasiliteerder en 'n deelnemer bepaalde sterk- en swakpunte na 'n fasiliteringsessie bring. Tydens begeleiding moet 'n fasiliteerder uiteraard hierdie sterk- en swakpunte in gedagte hou en aanwend, net soos enige vooroordele waarmee die fasiliteerder moontlik die fasiliteringsituasie betree.

Die tweede element van effektiewe fasilitering behels 'n gunstige atmosfeer wat deur die fasiliteerder geskep word (Moore & Rapmund, 2002). 'n Gunstige atmosfeer verwys na 'n atmosfeer waar die deelnemer sal veilig voel; waar die reëls van dit wat aanvaarbaar is nagekom word deur beide partye; en waar die fasiliteerder en die deelnemer teen dieselfde tempo beweeg (dus, die verstandhouding is een van gedeelde verantwoordelikheid wat betref die uitkomst van die fasiliteringsproses).

Derdens word gesprekvoering as kernelement van effektiewe fasilitering beskou, waar die fasiliteerder gesprek gebruik om die deelnemer beter te leer ken en inligting te

bekom. 'n Goeie fasiliteerder is gevolglik ook 'n goeie luisteraar, wat nie slegs hoor wat die deelnemer sê nie, maar veral ook fokus op dit wat nie gesê word nie. Die laaste element van effektiewe fasilitering behels 'n duidelike definiëring van die rol van die fasiliteerder (Moore & Rapmund, 2002). Binne die konteks van hierdie studie was dit in hierdie verband belangrik dat die deelnemers 'n duidelike beeld moes hê van my as navorser, aangesien ek ook as onderwyseres vir hulle klas gegee het ten tye van die studie. Verder het ek deurgaans die eerste drie elemente in gedagte gehou tydens my poging om die uitbouing van emosionele intelligensie by die deelnemers te fasiliteer.

1.7 PARADIGMATIESE PERSPEKTIEF

Ek het hierdie studie primêr onderneem vanuit die KWALITATIEWE-kwantitatiewe²², INTERPRETIVISTIESE-positivistiese²³ epistemologie (De Vos, 2000). My keuse vir só 'n benadering berus op my poging om tydens die studie twee deelnemers se leefwêreld te betree en insig te bekom met betrekking tot hulle vlakke van emosionele intelligensie, asook die moontlikheid om geselekteerde emosionele intelligensievaardighede uit te bou deur middel van 'n intervensie. Alhoewel ek 'n kwantitatiewe meetinstrument (*Bar-On EQ-i:YVTM* selfrapporteringsvraelys – Bar-On & Parker, 2000) by die data-insamelingstegnieke ingesluit het, het ek deurgaans gepoog om die deelnemers se belewinge van hulle bestaan weer te gee, eerder as om dit in terme van syfers uit te druk (De Vos, 2000).

Die kwalitatiewe komponent van my studie het behels dat ek data deur middel van kwalitatiewe metodes ingesamel het, waarna ek temas (emosionele intelligensievaardighede) geïdentifiseer het deur middel van deduktiewe data-analise. Kwantitatief het ek van die *Bar-On EQ-i:YVTM* selfrapporteringsvraelys (Bar-On & Parker, 2000) gebruik gemaak om die resultate wat ek uit die kwalitatief-gegenereerde data verkry het verder te verhelder (McMillan & Schumacher, 2004). As interpretevistiese navorser het

²²KWALITATIEF-kwantitatief dui in hierdie studie daarop dat die navorsing primêr kwalitatief en sekondêr kwantitatief van aard is. Die kwantitatiewe deel van die studie verwys na die resultate van 'n psigometriese toets wat ingeskakel is en 'n integreerende deel van die navorsingsproses uitmaak.

²³Die hoofletters dui daarop dat die studie hoofsaaklik vanuit 'n interpretevistiese paradigma onderneem is, maar dat dit verryk is deur positivistiese momente.

ek uiteindelik daarop gefokus om ryk inligting te bekom met betrekking tot die deelnemers se betekenisgewing aan hulle leefwêreld, wat betref emosionele intelligensie-vaardighede (De Vos, 2000). My besluit, om 'n kwantitatiewe komponent by die studie in te sluit, het my derhalwe in staat gestel om moontlike temas vir intervensie op 'n meervoudige wyse te identifiseer, eerder as om slegs op die tematiese analise van kwalitatiewe databronne te steun. In Hoofstuk 3 bespreek ek die paradigma onderliggend aan my studie in meer detail.

1.8 INLEIDENDE OORSIG OOR NAVORSINGSONTWERP EN METODOLOGIE

Alhoewel ek die navorsingsontwerp, navorsingsmetodologie, data-insameling-tegnieke en data-analiseringsstrategieë in detail in Hoofstuk 3 bespreek, verskaf ek vervolgens 'n beknopte opsomming van die toepaslike navorsingsfasette van die studie. My geselekteerde navorsingsontwerp behels beide verkennende en beskrywende navorsing. Ek het gepoog om deur middel van 'n gevalstudie-ontwerp (Terre Blanche, Durrheim, & Painter, 2006) twee deelnemers se leefwêreld te eksploreer en daarna die inligting wat ek bekom het te beskryf, ten einde aan die leser 'n begrip te gee van die resultate wat ek verkry het (McMillan & Schumacher, 2004; Neuman, 1997). Die twee deelnemers is doelgerig geselekteer (McMillan & Schumacher, 2004). Benewens die primêre deelnemers, is hulle ouers en onderwysers as sekondêre deelnemers betrek (Neuman, 1997).

As kwalitatiewe data-insamelingstegnieke het ek van informele onderhoude (Mayan, 2001; Mcmillan & Schumacher, 2004; Neuman, 1997) met die deelnemers, met hulle ouers en met hulle onderwysers gebruik gemaak. Verder het ek 'n navorsersdagboek, observasies en 'n aantal post-modernistiese tegnieke (*collages* en selfportrette) geïmplementeer om basislyninligting te bekom (Cohen, Manion & Morrison, 2004).

In aansluiting hierby het ek die *Bar-On EQ-i:YVTM* selfrapportering (Bar-On & Parker, 2000) ingeskakel (kwantitatiewe data-insamelingstegniek) waarna ek op deduktiewe wyse enkele temas geïdentifiseer het waarop ek kon fokus tydens die intervensie wat ek beplan en geïmplementeer het. Na afloop van die intervensie het ek weer die *Bar-*

On EQ-i:YVTM selfrapporteringsvraelys (Bar-On & Parker, 2000) ingeskakel ten einde 'n vergelyking te kon maak tussen die resultate wat deur middel van die vraelys verkry is voor en na afloop van die intervensie.

1.9 VERWAGTE UITKOMSTE VAN DIE STUDIE

Die verwagte uitkomst aan die hand waarvan ek hierdie navorsing beplan en uitgevoer het, was dat ek moontlik inligting kon bekom oor die moontlike wyses waarop leerders met verbale leergestremdhede hulle emosionele wêreld benader en beleef, in terme van hulle emosionele intelligensie en die vaardighede onderliggend daaraan. Hiermee saam kon bevindinge wat verband hou met die moontlike verbetering (of nie) van emosionele intelligensie-vaardighede, bydra tot die kennisbasis van hierdie veld van navorsing. Op praktiese en persoonlike vlak het die moontlikheid van verbetering van emosionele intelligensie-vaardighede by die deelnemers die moontlikheid van die verbetering van interpersoonlike verhoudinge en die meer effektiewe hantering van emosies geïmpliseer. Laastens het ek gepoog om insig te bekom met betrekking tot moontlike intervensies wat gebruik kan word met leerders met verbale leergestremdhede, ten einde emosionele intelligensie by hulle te fasiliteer.

1.10 VOORSIENE UITDAGINGS

Die uitdagings wat ek voor die aanvang van my studie voorsien het was eerstens logisties van aard. Die moontlikheid het bestaan dat die gekose deelnemers nie deurlopend by die navorsingsproses betrokke sou kon wees nie en dalk kon onttrek weens redes soos verhuising of 'n oorvol program en daarmee gepaardgaande gebrek aan tyd om aan die studie deel te neem. Hierdie moontlikheid sou impliseer dat ek die data-insamelingsproses met ander deelnemers sou moes herhaal.

Tweedens is die omvang van hierdie studie beperk, aangesien ek slegs twee deelnemers by my navorsing betrek het. 'n Beperkte aantal deelnemers impliseer uiteraard beperkte moontlikhede vir veralgemening, weens die feit dat twee gevalstudies nie as verteenwoordigend beskou kan word van die volle populasie van

leerders met leergestremdhede nie. Binne die konteks van hierdie studie en gebaseer op die onderliggende paradigma van waaruit ek die studie onderneem het (Interpretivisme aan die hand van 'n gevalstudie-navorsingsontwerp), beskou ek hierdie egter nie as 'n ernstige beperking nie, aangesien ek bloot gepoog het om insig te verwerf in twee geselekteerde gevalle. Die doel was nie om die uitkomste te veralgemeen nie, maar bloot om ryk beskrywings te genereer wat die moontlikheid tot oordraagbaarheid na vergelykbare gevalle kon bied (De Vos, 2000).

1.11 HOOFSTUKINDELING

Ek sit vervolgens die hoofstukindeling van die studie uiteen.

Hoofstuk 1: Oriëntering, probleemstelling, konseptualisering en metodologiese oorsig

Hoofstuk 1 behels 'n inleidende agtergrond en oriëntering ten opsigte van die studie. Ek verduidelik my motivering vir die studie en formuleer die doel van die studie en die probleemstelling. Verder skenk ek aandag aan konseptualisering en my gekose paradigmatiese perspektief en bied ek 'n oorsig van die metodologiese prosesse wat ek geïmplementeer het.

Hoofstuk 2: Literatuurstudie

Hoofstuk 2 vervat die konseptuele raamwerk wat my navorsing onderlê. In hierdie hoofstuk teoretiseer ek aan die hand van die literatuurstudie wat ek onderneem het. Ek fokus op bestaande en relevante literatuur wat verband hou met emosionele intelligensie en die fenomeen van leerders met verbale leergestremdhede, as basiskonsepte van my studie.

Hoofstuk 3: Metodologiese verantwoording

In Hoofstuk 3 sit ek my navorsingsmetodologie uiteen. Ek bespreek die gekose onderliggende paradigma, navorsingsontwerp, navorsingsgesitueerdheid, data-insamelingstegnieke, data-vasleggingstrategieë en data-analise. Hierbenewens beskryf ek my rol as navorser, die kwaliteitsversekering van die studie, die etiese oorwegings

waaraan ek aandag geskenk het en uitdagings wat ek geïdentifiseer het tydens die studie.

Hoofstuk 4: Navorsingsresultate en bevindinge

Hierdie hoofstuk omvat 'n analise en uiteensetting van die resultate wat ek tydens die studie verkry het, in terme van die temas en subtemas wat gedurende data-analise verskyn het. Benewens die basislyninligting en finale resultate wat ek verkry het, verduidelik ek die intervensie wat ek gedoen het met die twee deelnemers. Hierbenewens kom ek tot bevindinge wanneer ek die empiriese navorsingsresultate van die studie met die inhoude van relevante literatuur in verband bring.

Hoofstuk 5: Samevatting, gevolgtrekkings en aanbevelings

In Hoofstuk 5 vat ek die hoofmomente van die studie saam en kom tot gevolgtrekkings op grond van die resultate wat verkry is en die bevindinge waartoe ek gekom het. Verder bespreek ek die beperkings van my studie en maak ek aanbevelings met betrekking tot opleiding, praktyk en toekomstige navorsing.

1.12 SAMEVATTING

In hierdie hoofstuk het ek gepoog om aan die leser die nodige agtergrond met betrekking tot die aard en omvang van my studie te verskaf. Ek het die verskillende onderliggende komponente van die navorsing wat ek onderneem het, uiteengesit, ten einde 'n oorkoepelende blik op die studie te bied.

In Hoofstuk 2 fokus ek op die konseptuele raamwerk van my studie. In my eksplorاسie en aanwending van relevante literatuur-inhoude poog ek om die teoretiese agtergrond tot my studie te verskaf.

HOOFSTUK 2

LITERATUURSTUDIE

2.1 INLEIDENDE ORIËTERING

In hierdie hoofstuk verken ek die hooftemas van my studie. Nadat ek die konsep “emosionele intelligensie” omskryf het, bespreek ek geselekteerde modelle van emosionele intelligensie, die assessering van emosionele intelligensie en die emosionele ontwikkeling van die adolessent. Hierna eksploreer ek “verbale leergestremdheid” in terme van moontlike manifestasies daarvan, verwys ek kortliks na oorsake van leergestremdhede en verken ek enkele bydraende faktore.

Ek sluit die hoofstuk af deur die genoemde hooftemas saam te vat, in terme van ’n bespreking van die emosionele intelligensie (en by implikasie sosiale ontwikkeling) van die adolessent (leerder) met ’n verbale leergestremdheid. Teen die agtergrond van die teoretisering aan die hand van relevante literatuur wat in hierdie hoofstuk onderneem word, bespreek ek dan in Hoofstuk 3 die empiriese studie wat ek gedoen het.

2.2 EMOSIONELE INTELLIGENSIE

Ek fokus in die hieropvolgende afdelings op die literatuur wat ek bestudeer het verbandhoudend met emosionele intelligensie. Binne die raamwerk van die studie rig ek my bespreking aan die hand van relevante aspekte van emosionele intelligensie, soos aangedui in die voorafgaande afdeling. My verkenning van hierdie konsep en die tersaaklike aspekte daarvan het my in staat gestel om die emosionele funksionering van die deelnemers aan die studie beter te verstaan en my studie dienooreenkomstig te rig.

2.2.1 Die konsep “emosionele intelligensie”

Die konsep “emosionele intelligensie” lok oor die afgelope paar dekades toenemend belangstelling uit by navorsers en akademici. Hierdie toename in belangstelling kan eerstens moontlik toegeskryf word aan akademici se frustrasie met die klem wat tradisioneel op intellek geplaas word. Tweedens is ’n verwagting mettertyd deur bepaalde voorstanders van emosionele intelligensie (byvoorbeeld Bar-On, 2000; Goleman, 1996; Salovey, 2004) geskep dat individue wat nie akademies goed presteer nie, wel moontlik suksesvolle lewens kan lei. Sommige van hierdie persone se interpretasie van navorsingsresultate ten opsigte van emosionele intelligensie dui daarop dat by die bepaling van sukses emosionele intelligensie selfs ’n groter rol speel as kognitiewe intelligensie (Finestone, 2004). Teen hierdie agtergrond en binne die raamwerk van my studie het ek die moontlikheid van fasilitering van emosionele intelligensie by twee leerders met verbale leergestremdhede verken, in ’n poging om ’n moontlike bydrae te kan lewer tot hierdie veld van navorsing.

Volgens Goleman (1996) sluit emosionele intelligensie ’n individu se vermoë in om die eie en ander se emosies te kan identifiseer en verstaan, emosionele taal te kan begryp, en emosies te kan gebruik om kognitiewe aktiwiteite en gedrag te reguleer. Salovey (2004) sluit hierby aan en beskryf emosionele intelligensie eerstens as die vermoë van ’n individu om emosioneel gelaaide inligting op effektiewe wyse te kan prosessee en te kan gebruik om kognitiewe aktiwiteite (byvoorbeeld probleemoplossing) te reguleer, en tweedens as die vermoë om energie op bepaalde gedrag te kan fokus.

Stein en Book (2006) beklemtoon eweneens dat emosionele intelligensie direk verband hou met emosies en stel ’n soliede begrip van die konsep “emosie” as voorvereiste om die konsep “emosionele intelligensie” te kan verstaan. Uit die bronne wat ek geraadpleeg het oor die begrip “emosie” was die definisie van Carlson en Hatfield (1992) veral vir my van betekenis, waarvolgens “emosie” beskou word as ’n kombinasie van ’n persoon se genetiese en aangeleerde motiverende predisposisie om op interne sowel as eksterne stimuli te reageer. In aansluiting hierby meld Oatle en Jenkins (soos

aangehaal deur Dednam, 2005) dat 'n emosie gewoonlik ontstaan wanneer 'n individu 'n gebeurtenis van waarde beoordeel en dan 'n doel formuleer wat tot aksie lei. 'n Begrip van hierdie standpunt, dat gedrag deur emosies gepredisponer word, het my in staat gestel om die aksies en gedrag van die deelnemers aan my studie beter te verstaan.

Volgens Carlson en Hatfield (1992) bestaan 'n emosionele belewenis uit die volgende komponente:

- Subjektiewe belewenis: aangename of onaangename emosies.
- Fisiologiese veranderinge: byvoorbeeld sweetuitslag wanneer angs beleef word wat met emosies gepaardgaan.
- Ekspressiewe gedrag: byvoorbeeld gesigsuitdrukkings wat op spesifieke emosies dui.
- Veranderinge in kognisie: hoe individue dink of deur hulle gevoelens beïnvloed word.

Uit Carlson en Hatfield (1992) se siening lei ek af dat leerders se emosies raakvlakke met uiteenlopende fasette van hulle lewens toon omdat situasies of belewenisse uit 'n emosionele oogpunt beoordeel word. Dit volg verder dat emosies dan uiteraard 'n belangrike rol in die leerproses van enige leerder sal speel. Navorsing in dié verband deur Lerner (2003) bevestig dat leerders wat goed voel gewoonlik meer effektief leer. Verder streef leerders wat akademiese sukses beleef gewoonlik na meer sukses. Op hierdie wyse blyk dit dat die emosionele belewenisse van leerders in 'n groot mate bepalend is wat betref die sukses wat hulle in toetse en eksamens behaal.

My studie kan moontlik 'n bydrae lewer tot hierdie veld van navorsing, in terme van die moontlike verbetering van die emosionele intelligensie van leerders met verbale leergestremdhede. Verder kan my bevindinge dalk uiteindelik lei tot insig in die moontlike verbande (of nie) tussen verhoogde emosionele intelligensie, suksesbeleving en effektiewe leer by leerders met verbale leergestremdhede. Vanweë die fokus van hierdie studie skenk ek later in die hoofstuk (afdeling 2.3) meer aandag aan die fenomeen "leerders met verbale leergestremdhede". Vervolgens bespreek ek

egter eers enkele modelle van emosionele intelligensie, ter voortsetting van die voorafgaande bespreking van die konsep.

2.2.2 Modelle van emosionele intelligensie

In 'n poging om die doel van my studie (afdeling 1.3) aan te spreek, het ek die emosionele intelligensie van twee leerders met verbale leergestremdhede bepaal (voor en na afloop van 'n intervensie) as deel van my empiriese ondersoek. As agtergrond hiervoor eksploreer ek in die volgende subafdelings drie modelle wat algemeen geïmplementeer word tydens die peiling van emosionele intelligensie, naamlik dié van Goleman (1998), Mayer en Salovey (1997), en Bar-On (2003). Insig in hierdie modelle het my in staat gestel om te verstaan wat my bepaling van die deelnemers se emosionele intelligensie behels het, en verder wat die betekenis van die resultate daarvan was. Ek beskou die drie modelle wat ek vervolgens bespreek as aanvullend tot mekaar en het die inligting wat daarin vervat word gevolglik geïntegreer in my teoretiese verwysingraamwerk met betrekking tot die konsep “emosionele intelligensie”.

2.2.2.1 Goleman-model

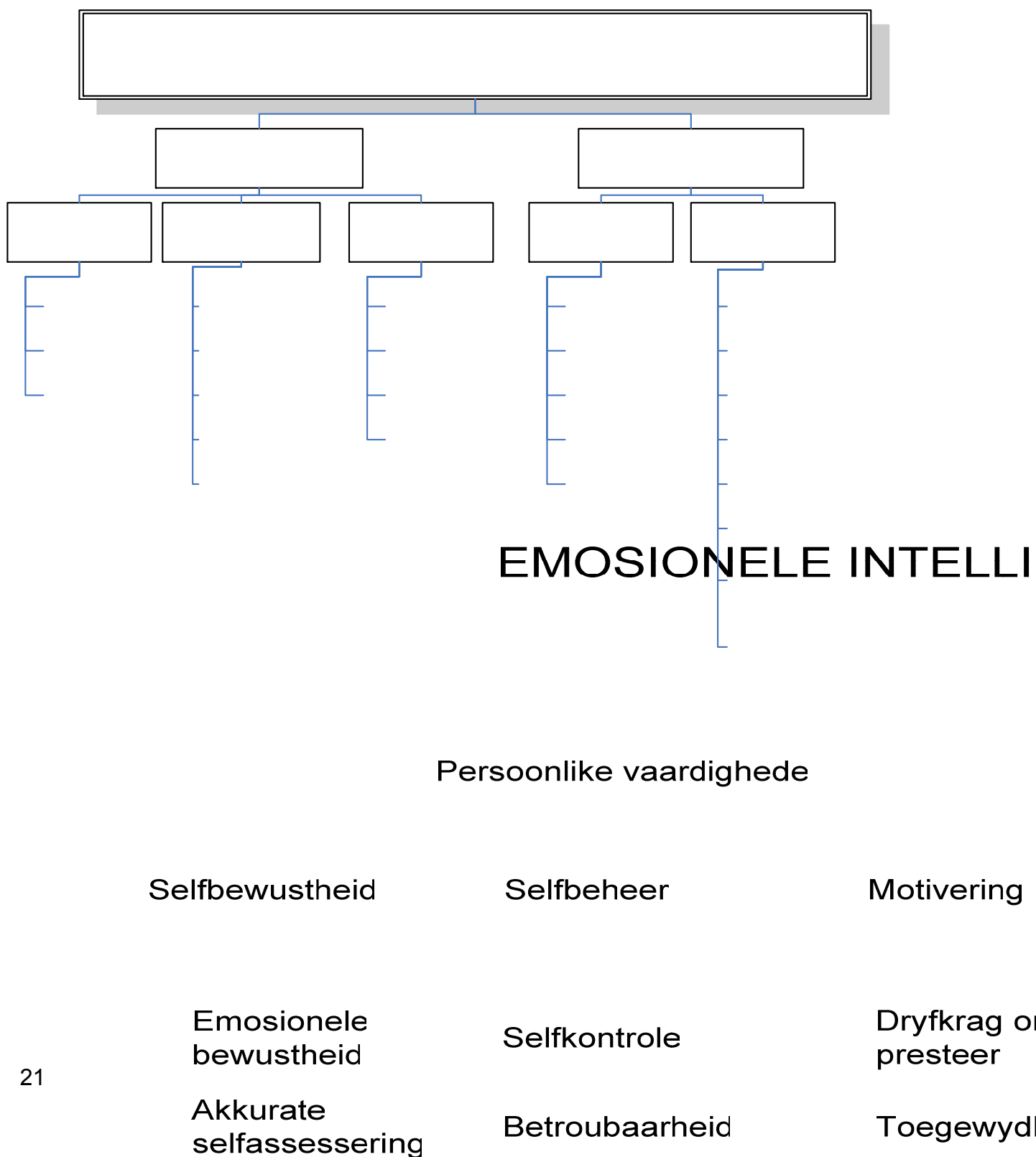
Goleman (1998) fokus op persoonlike en sosiale vaardighede in sy beskouing van emosionele intelligensie, en beskou emosioneel-intelligente persone as individue wat oor die persoonlike vaardighede beskik om van hulle eie emosies bewus te wees, om hulself te beheer en om hulself te motiveer. Sulke persone beskik verder oor die sosiale vaardighede om ander se emosies te verstaan, om empatie te toon wanneer toepaslik en om effektief met ander om te gaan. Goleman (1998) gebruik die term “selfbestuur” in sy omskrywing van persoonlike vaardighede, terwyl hy sosiale vaardighede tipeer as dié vaardighede wat bepaal hoe verhoudings deur individue hanteer word.

Goleman (1998) verdeel persoonlike vaardighede in drie kategorieë en sosiale vaardighede in twee hoofafdelings, wat elk weer uit 'n aantal gedifferensieerde vaardighede bestaan. In Figuur 2.1 illustreer ek die verband tussen persoonlike en sosiale vaardighede, soos dit in Goleman (1998) se model van emosionele intelligensie

vervat word. Volgens Goleman (1998) kan sy model van emosionele intelligensie as inventaris dien waarmee individue hulle sterk eienskappe kan bepaal, maar ook emosionele intelligensie-vaardighede wat verder ontwikkel kan word, kan identifiseer.

Figuur 2.1: Goleman se model van emosionele intelligensie

(Aangepas uit Goleman, 1998)



2.2.2.2 Mayer en Salovey-model

Mayer en Salovey (1997) verdeel emosioneel-verwante vaardighede in vier groepe, soos uiteengesit in Tabel 2.1. Benewens die identifisering van emosioneel-verwante vaardighede, som ek die werking van elke vaardigheid in die regterkantste kolom van die tabel op.

Tabel 2.1: Mayer en Salovey se model van emosionele intelligensie

(Aangepas uit Salovey, 2004)

EMOSIONEEL-VERWANTE VAARDIGHEID	WERKING VAN DIE VAARDIGHEID
Waarneming van emosies	Hierdie groep vaardighede sluit die “lees” van ander se gesigsuitdrukkings, stemtoon of kulturele artefakte in en word as basiese inligtingverwerkings-vaardighede geklassifiseer.
Gebruik van emosies om gedagtes te rig	Hierdie kategorie verwys na die gebruik van emosionele vaardighede om meer effektiewe probleemoplossing, redenering en besluitneming te bewerkstellig.
Verstaan van emosies	Hierdie kategorie impliseer dat name aan bepaalde emosies gegee word. Die basiese aanname is dat ’n emosioneel-vaardige persoon emosies sal kan kategoriseer en reg benoem.
Beheer van emosies	Hierdie kategorie impliseer dat emosioneel-intelligente individue: <ul style="list-style-type: none"> • hul emosies kan beheer en sodoende ’n positiewe ingesteldheid kan handhaaf. Individue moet egter glo dat hulle hul emosies kan beheer en hulself kan moniteer. • hul emosies kan identifiseer, tussen “goeie” en “slegte” emosies kan onderskei en in staat is om sekere strategieë te identifiseer om hierdie emosies, indien nodig, te verander. • die effektiwiteit van sodanige geïdentifiseerde strategieë om emosies te verander, te assesseer en aan te pas indien nodig.

In ooreenstemming met die standpunt van Goleman (1998), beskik emosioneel-intelligente individue volgens Mayer en Salovey (1997) oor die vermoë om die emosies van ander korrek waar te neem, hulle eie emosies te gebruik om hulle gedagtes te rig, hulle eie en ander se emosies te verstaan, en in beheer van hulle eie emosies te bly. Op dié wyse blyk emosioneel-intelligente individue in beheer te wees van wat hulle dink en voel, wat hulle in staat stel om toepaslik te reageer op die emosies en reaksies van ander.

Salovey (2004) beklemtoon die vereiste dat individue egter oor die nodige selfgeloof moet beskik om te kan besef dat hulle hul emosies kan wysig en – indien nodig – monitor. Op dié wyse behoort emosioneel-intelligente individue dus oor die vermoë te beskik om gevoelens wat regulering vereis, te kan identifiseer en effektiewe strategieë te kan implementeer om negatiewe emosies te wysig. Dit volg dat emosioneel-vaardige individue waarskynlik in staat sal wees om deurentyd hulle eie vermoëns te kan evalueer ten einde die geïdentifiseerde vaardighede toereikend te kan toepas.

2.2.2.3 Bar-On-model

Die Bar-On-model van emosionele intelligensie is multifaktoriaal, wat impliseer dat die hoofdimensies wat in die model vervat word elk uit twee of meer verbandhoudende aspekte²⁴ bestaan. Benewens die identifikasie van die onderskeie komponente verwys die model onder andere ook na die ontwikkeling van 'n persoon se potensiaal vir emosionele intelligensie (Bar-On in Bar-On & Parker, 2000). In Tabel 2.2 som ek die komponente van die Bar-On-model van emosionele intelligensie op, in terme van die vyf oorkoepelende emosionele intelligensie-dimensies en die subdimensies van elk, soos geïdentifiseer deur Bar-On (2003).

Bar-On (2003) beskou die hoofdimensies van sy model as basis-emosionele intelligensie-vaardighede, wat medebepalend is ten opsigte van emosionele intelligensie-verwesening, namate emosionele intelligensie resulteer in onder meer effektiewe intrapersoonlike sowel as interpersoonlike verhoudings. Hierbenewens beskik 'n emosioneel-intelligente persoon (aldus Bar-On, 2003) oor die vermoë om alledaagse situasies en omgang met ander effektief te hanteer. Emosioneel-intelligente

²⁴Alhoewel die *Bar-On EQ-i:YV™* selfrapporteringsvraelys (Bar-On & Parker, 2000) nie op dieselfde wyse as die *Bar-On EQ-i* selfrapporteringsvraelys (Bar-On & Parker, 2000) bepaalde subkomponente insluit nie, word dit geïmpliseer deur die omskrywings van die hoofkategorieë in die handleiding van die *Bar-On EQ-i:YV™* selfrapporteringsvraelys (Van Rooyen, 2006).

persone herken en verstaan hulle eie en ander se emosies, ondersoek onderliggende oorsake van hulle emosies en koppel bepaalde gedragspatrone aan bepaalde onderliggende emosies. Hulle blyk ook in staat te wees om veranderinge en stres op effektiewe wyses te kan hanteer. Hierbenewens kom hulle goed-gemotiveerd, optimisties en gelukkig voor met die algemene verloop van hulle lewens, die persoonlike aandeel wat hulle daaraan het en die verhoudings waarin hulle met ander en met hulself staan. Tabel 2.2 brei verder uit op hierdie vaardighede.

Tabel 2.2: Bar-On se model van emosionele intelligensie

(Aangepas uit Bar-On, 2003)

DIMENSIE	VERBANDHOUDENDE SUBKOMPONENTE
<ul style="list-style-type: none"> Intrapersoonlike dimensie (bewustheid van self en uitdrukking) 	<ul style="list-style-type: none"> Selfgating: aanvaarding, begrip en bewustheid van die self. Emosionele bewustheid: bewustheid en begrip van eie emosies. Selfgeldendheid: nie-destruktiwe vermoë om uitdrukking te gee aan die self en eie gevoelens. Onafhanklikheid: die vermoë om aangewese te wees op die self en nie emosioneel afhanklik van ander nie. Selfaktualisering: die vermoë om doelwitte te stel en die dryfkrag om dit te bereik.
<ul style="list-style-type: none"> Interpersoonlike dimensie (sosiale bewustheid en interpersoonlike verhoudings) 	<ul style="list-style-type: none"> Empatie: die vermoë om bewus te wees van hoe ander voel en hul gevoelens te verstaan. Sosiale verantwoordelikheid: die vermoë om met ander te identifiseer en deel te voel van 'n sosiale groep. Interpersoonlike verhoudings: die vermoë om bevredigende verhoudings met ander te inisieer en te in stand te hou.
<ul style="list-style-type: none"> Aanpasbaarheidsdimensie (hantering van verandering) 	<ul style="list-style-type: none"> Realiteitstoetsing: die vermoë om eie gevoelens te bevestig en eksterne realiteite in gedagte te hou. Buigbaarheid: die vermoë om veranderinge in die alledaagse lewe te hanteer en daarby aan te pas. Probleemoplossing: die vermoë om effektiewe oplossings vir persoonlike en sosiale probleme te genereer.
<ul style="list-style-type: none"> Streshanteringsdimensie (emosionele beheer en regulasie) 	<ul style="list-style-type: none"> Strestoleransie: die vermoë om stresvolle emosies en situasies effektief en konstruktief te beheer. Impulskontrolle: die vermoë om effektiewe en konstruktiewe beheer oor emosies uit te oefen.
<ul style="list-style-type: none"> Algemene gemoeddimensie (selfmotivering) 	<ul style="list-style-type: none"> Optimisme: die geneigdheid om 'n positiewe uitkyk op die lewe te hê. Geluk: die vermoë om tevrede met die self, ander en die lewe in die algemeen te wees.

Vanweë my keuse van die *Bar-On EQ-i:YVTM* selfrapporteringsvraelys (Bar-On & Parker, 2000) as instrument vir die meting van die emosionele intelligensie van die twee deelnemers aan die studie, het ek uiteraard swaar gesteun op die model van emosionele intelligensie, soos uiteengesit deur Bar-On (2003). Op hierdie wyse het ek deurgaans gepoog om die basisdimensies (en verbandhoudende onderliggende aspekte) van emosionele intelligensie by die twee deelnemers te verken, sodat ek insig kon verwerf in hulle emosionele funksionering en uiteindelik die moontlike fasilitering van een of meer emosionele intelligensie-vaardighede, soos geïdentifiseer deur Bar-On (2003), kon onderneem. Ten einde in staat te kon wees om die emosionele intelligensie van die deelnemers te peil, was dit belangrik dat ek die aangeleentheid van die assessering van emosionele intelligensie ondersoek. Ek skenk in die volgende afdeling aandag aan hierdie aspek.

2.2.3 Assessering van emosionele intelligensie

In my soeke na 'n geskikte wyse waarop ek die emosionele intelligensie van die deelnemers aan my studie kon peil, het ek in gedagte gehou dat ek met hierdie studie onder meer daarna gestreef het om ondersoek in te stel na die vraag of die betrokke adolessente se emosionele intelligensie (en by implikasie sosiale funksionering) deur middel van 'n intervensie verander kon word. Ek het 'n maatstaf benodig aan die hand waarvan ek die deelnemende adolessente se aanvanklike én uiteindelijke vlakke van emosionele intelligensie kon bepaal, ten einde moontlike verskille met betrekking tot emosionele funksionering voor en na afloop van die intervensie te kon uitwys.

Vir die doeleindes van hierdie studie het ek besluit om die *Bar-On EQ-i:YVTM* selfrapporteringsvraelys (Bar-On & Parker, 2000) as meetinstrument²⁵ vir emosionele intelligensie te gebruik. My keuse om hierdie instrument te gebruik is eerstens gebaseer op die doel van my studie (naamlik om die emosionele intelligensie-vlakke van twee leerders met verbale leergestremdhede te bepaal en dan 'n intervensie te gebruik om dit verder te fasiliteer, indien moontlik), en Bar-On (2003) se uitspraak dat die *Bar-On EQ-i:YVTM* selfrapporteringsvraelys (Bar-On & Parker, 2000) 'n

²⁵Die standaardisasie van die instrument word in Hoofstuk 3 in detail bespreek.

wetenskaplike benadering verteenwoordig wat poog om die emosionele en sosiale intelligensie van adolessente te evalueer. Volgens Bar-On (2003) evalueer die *Bar-On EQ-i:YVTM* selfrapporteringsvraelys (Bar-On & Parker, 2000) die onderskeie emosionele vaardighede waaroor 'n adolessent na verwagting moet beskik ten einde as emosioneel intelligent beskou te kan word. Die instrument is gebaseer op die navorsingsbevindinge van verskeie studies wat gedoen is oor 12 jaar en gefokus het op die emosionele intelligensie van adolessente (Bar-On, 2003). Alhoewel die vraelys aanvanklik nie vir die Suid-Afrikaanse populasie gestandaardiseer is nie het ek die Suid-Afrikaanse Norme deur Maree (2005) daargestel tydens my studie gebruik, ek beskou hierdie instrument derhalwe as geskik vir die konteks en fokus van my studie.

My keuse, om die *Bar-On EQ-i:YVTM* selfrapporteringsvraelys (Bar-On & Parker, 2000) te gebruik is tweedens gerig deur my aanvanklike literatuurstudie wat daarop gedui het dat hierdie toets die enigste een is wat vrylik beskikbaar is in Suid-Afrika (Finestone, 2004). Aangesien my studie spesifiek te make het met die emosionele intelligensie van adolessente het ek 'n maatstaf benodig wat spesifiek gemik is op adolessente en vrylik beskikbaar is in Suid-Afrika.

Aangesien ek twee adolessente as deelnemers by my studie betrek het, was dit nodig dat ek kennis sou dra van die emosionele ontwikkeling van adolessente alvorens ek die fasilitering van emosionele intelligensie vir die twee deelnemers kon beplan. In die volgende afdeling skenk ek aandag aan hierdie aspek.

2.2.4 Kennis van die emosionele ontwikkeling van die adolessent as agtergrond vir die moontlike fasilitering van emosionele intelligensie

Die potensiële waarde wat 'n verbetering van emosionele intelligensie vir die persoonlike groei van adolessente (ook vir die deelnemers aan hierdie studie) inhou, blyk onder meer uit Erikson (1995) se verwysing na die emosionele ontwikkeling van die adolessent as onlosmaaklik deel van die holistiese opvoedingsdinamika van enige persoon. 'n Begrip van die emosionele ontwikkeling van die adolessent het my van belangrike agtergrondinligting voorsien in my poging om die fasilitering van emosionele

intelligensie by individue in hierdie lewensfase te verken, tydens my beplanning en implementering van 'n intervensie wat spesifiek hierop gerig was.

Tussen die ouderdomme 12 en 18 jaar²⁶ het individue die basiese ontwikkelingstaak van fisieke en emosionele rypwording. Tydens hierdie fase vind 'n metamorfose vanaf seun na man en dogter na vrou plaas. As deel van die genoemde veranderinge is die primêre psigososiale ontwikkelingstaak van die adolessent dié van identiteitsverwerwing en –vorming. Erikson plaas hierdie strewe na identiteitsvorming teenoor rolverwarring en maak die basiese aanname dat adolessente uit die potensiële krisis 'n bepaalde vlak van bekwaamheid sal verwerf om sekere kognitiewe, emosionele, fisieke asook sosiale situasies te kan hanteer (Meyer, Moore & Viljoen, 1997). Die skoolomgewing en portuurgroep word uitgesonder as deurslaggewende rolspelers tydens hierdie proses.

Op dieselfde trant beskryf Du Toit en Kruger (1991) adolessensie as 'n emosionele en sosiale fase, eerder as een van intellektuele fokus. Volgens hierdie outeur, asook Geldard en Geldard (2002), is die adolessent se ontwikkelingstake hoofsaaklik emosioneel van aard, wat weer onlosmaaklik deel vorm van sosiale ontwikkeling. Adolessensie word algemeen gekenmerk deur emosionele labiliteit, gemoedskommeling, gevoeligheid (wat dikwels liggaamlike ontwikkeling as oorsaak het), senuweeagtigheid, ongemaklikheid, skaamheid, geïrriteerdheid, teruggetrokkenheid, onsekerheid, verliefdheid, eensaamheid, dagdromery, 'n behoefte aan intimiteit en 'n behoefte om te behoort aan 'n groep. Alhoewel adolessente dikwels wisselvallige gevoelens beleef, vind hulle dit gewoonlik moeilik om hierdie gevoelens te verklaar (Louw, Van Ede & Louw, 1998).

Benewens die sentrale ontwikkelingstaak van identiteitsvorming, word derhalwe ook van adolessente verwag om tydens hierdie ontwikkelingsfase te leer hoe om hulle emosies te beheer, te verklaar en te bewoond. Hierbenewens ontdek hulle in dié fase wie hulle met hul diepste emosies kan vertrou, asook hoe om ander se emosies aan te

²⁶Ek besef dat ouderdom in hierdie konteks 'n relatiewe maatstaf is en dat dié parameters van gemeenskap tot gemeenskap mag wissel.

voel en te verklaar (Adams & Laursen, 2001). Op dié wyse ontwikkel adolessente die vermoë om empatie teenoor ander te openbaar (Louw *et al.*, 1998). Die genoemde vaardighede impliseer die uitbouing van emosionele intelligensie.

Finestone (2004) voer aan dat adolessente in hierdie lewensfase blootgestel word aan 'n verskeidenheid eise in hulle soeke na 'n eie identiteit en na gepaste wyses waarop hulle hul emosies kan beheer. Te midde van sodanige eise op emosionele en sosiale vlakke doen adolessente egter algaande ervaring op met betrekking tot dit wat hulle van hul omgewing en hulself kan verwag. Sulke ervarings word medebepaal deur die ontwikkelings-, persoonlikheids-, genetiese, opvoedings- en omgewingsveranderlikes wat deel vorm van hierdie individue se leefwêreld.

My insig in die van emosionele ontwikkeling van adolessente het my gerig in my beplanning en uitvoering van hierdie studie. Benewens die insig wat ek verkry het met betrekking tot die emosionele vaardighede wat tipies by adolessente ontwikkel en verfyn, kon ek moontlike areas waaraan gewerk kon word tydens intervensie met die twee deelnemers identifiseer. Verder kon ek die veranderinge in emosionele intelligensie (soos gemeet voor en na afloop van die intervensie) evalueer teen die agtergrond van my kennis van die vaardighede wat kenmerkend tydens adolessensie ontwikkel.

Binne die konteks van my studie moes ek egter in gedagte hou dat hierdie tydperk van oorgang vanaf kind-wees na volwassenheid waarskynlik verswaar word deur die addisionele uitdagings wat tipies ondervind word deur leerders met verbale leergestremdhede. Benewens die akademiese agterstande waarmee leerders met verbale leergestremdhede normaalweg saamleef (Lerner, 1993), word hulle dikwels gekenmerk deur emosionele belewenisse soos verlaagde selfwaarde, 'n negatiewe selfkonsep en gevoelens van ontoereikendheid (Lategan, 1994). Dit volg dat die fasilitering van emosionele intelligensie as een moontlike area van steungewing aan leerders met verbale leergestremdhede beskou kan word, aangesien hierdie leerders waarskynlik sal baat vind hierby. 'n Verbetering van emosionele intelligensie mag leerders met verbale leergestremdhede moontlik van bepaalde vaardighede voorsien

om die akademiese, emosionele en sosiale uitdagings, waarvoor hulle dikwels te staan kom, makliker te kan hanteer. In die volgende afdeling verken ek die verskynsel “leerders met verbale leergestremdhede” meer breedvoerig.

2.3 VERBALE LEERGESTREMDHEID

Daar word beraam dat 3–6% van alle leerders van skoolgaande ouderdom in ontwikkelde lande aan verbale leergestremdhede ly (Hallahan & Keogh, 2000). Verder meld Keen (in Macintyre & Deponio, 2003) dat daar in die aanvangsjare van die 21ste eeu ’n 80% toename in die getal leerders was wat met verbale leergestremdhede gediagnoseer is. Sulke statistiek impliseer die moontlikheid dat daar tans in elke klasgroep een leerder met ’n verbale leergestremdhede mag wees, wat lei tot my gevolgtrekking dat onderwysers op een of ander tyd daarmee te doen kan kry. Indien onderwysers derhalwe opgelei sou kon word in die effektiewe hantering van leerders met verbale leergestremdhede, sou hulle hierdie leerders waarskynlik makliker kon ondersteun in die opheffing van hul versperring tot effektiewe leer. My studie hou dus die moontlikheid in om ’n betekenisvolle bydrae te lewer tot hierdie veld van navorsing.

Nadat die term “verbale leergestremdhede” vir die eerste keer in die vroeë 1960’s deur Samuel Kirk gebruik is, is dit aanvanklik en tot in die vroeë 1980’s verklaar vanuit die mediese model (Du Toit, 2006). Hiervolgens is gepostuleer dat intrinsieke, fisieke, sielkundige en neurologiese faktore deel kan uitmaak van die moontlike oorsake van leergestremdhede. In die verlede is hierdie leerders dan ook geassesseer, ’n diagnose gemaak en die leerders in ’n spesiale leeromgewing geplaas om spesiale hulp te ontvang (Du Toit, 2006). Die oorsaak van die gestremdhede moes psigoneurologiese disfunksie wees en nie die gevolg van ’n onderwysagterstand of sensoriese disfunksie nie. Plasing in skole vir spesiale leerondersteuning is verder gedoen op grond van harde of sagte neurologiese uitvalle (Elektron Enkefalogram-abnormaliteite), sekere gedragsafwykings en moontlike motoriese uitvalle soos swak koördinasie, onseker lateraliteit en visuele persepsie-uitvalle wat kon aanleiding gee tot taal- en spraaktekorte.

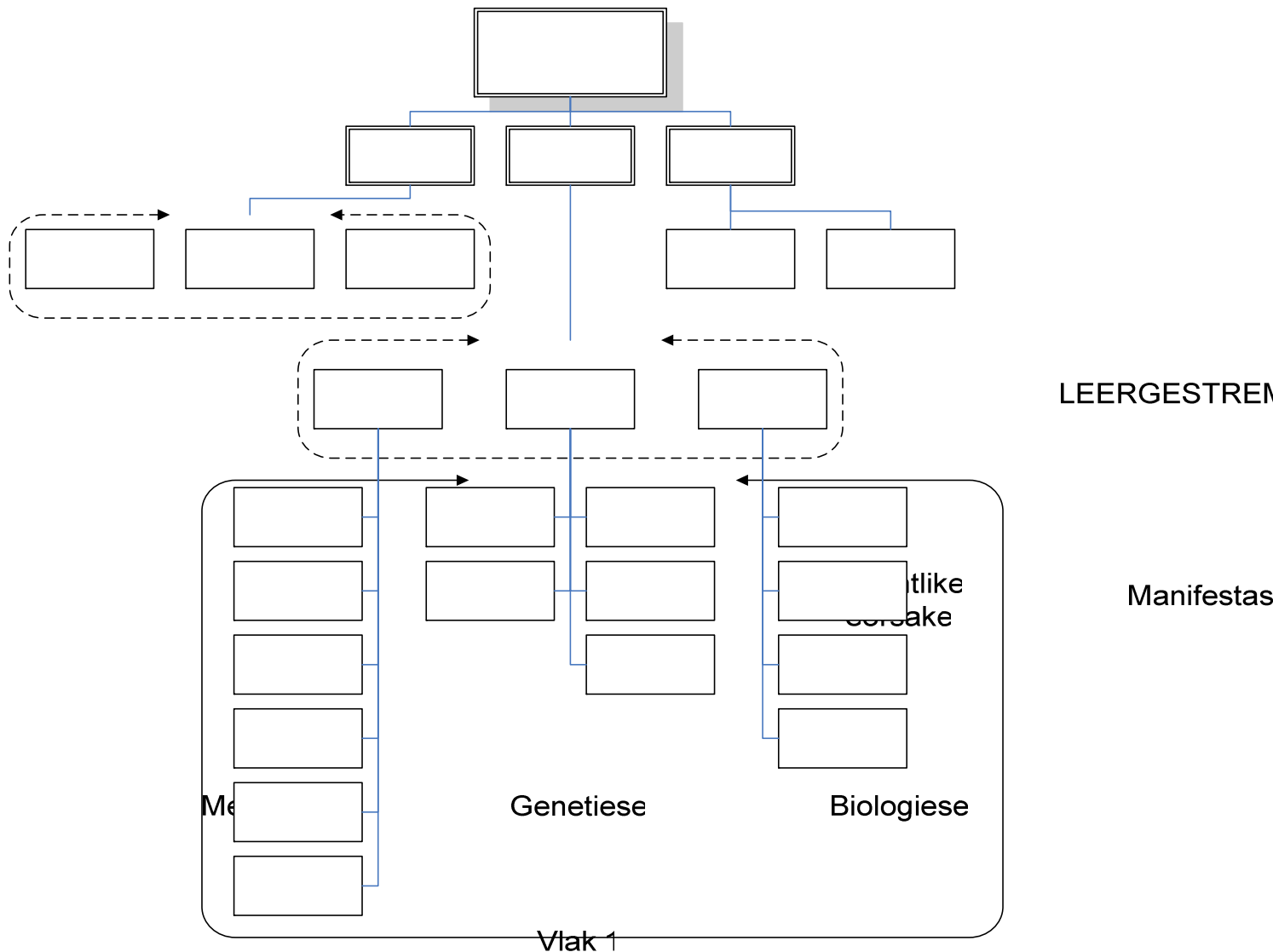
In die negentigerjare het 'n paradigmaskuif plaasgevind wat gelei het tot die eksternalisering van leerprobleme (Du Toit, 2006). Leerders is meer holisties benader in terme van beide hulle sterk- en swakpunte. Enige leerversperring word beskou as deel van 'n leerder se profiel wat nie bepalend van die leerder as mens is nie, soos wat in die verlede die geval was nie. Die bate-gebaseerde benadering word toenemend as alternatief vir die mediese model aangehang, waarvolgens die fokus verskuif vanaf eksterne faktore wat 'n versperring moet "oplos" na interne faktore, waar 'n individu self in 'n mate 'n oplossing kan bied. Hierdie benadering plaas die verantwoordelikheid terug in die individu se hande (Ebersöhn & Eloff, 2006).

'n Nuwe era ten aansien van die onderrig van leerders met spesiale onderwysbehoefte het in 2001 in Suid-Afrika aangebreek toe *Whitepaper 6: Special Needs Education: building an inclusive education and training system* (Departement van Onderwys, 2001) verskyn het. Dié Witskrif het bepaal dat alle leerbehoefte te alle tye, in alle skole en klaskamers geakkommodeer moet word. Hierdie bepaling impliseer dat leerders met spesiale onderwysbehoefte (soos leerders met verbale leergestremdhede) binne die nuwe insluitende onderwysbeleid van Suid-Afrika, nie meer in onderwys vir spesiale behoeftes geplaas word nie, soos in die verlede die geval was. Die fokus val nou eerder op die ondersteuning van alle leerders, binne hoofstroom-onderwys (Swart & Pettipher, 2005). Teen hierdie agtergrond mag my studie onderwysers dalk van moontlike wyses voorsien om leerders (adolessente) met verbale leergestremdhede in hoofstroom-onderwys te ondersteun, meer spesifiek met betrekking tot die uitbouing van emosionele intelligensie.

Ter uitbreiding van die basiese kriteria, soos vervat in die DSM-IV-TR[®] (2005) (raadpleeg afdeling 1.6.2 en Bylaag C) verduidelik Kirk en Gallagher (1989) verbale leergestremdheid in terme van die vlakke van oorsake, manifestasies en bydraende faktore wat die leergestremdheid mag verswaar. Hierdie verduideliking het my gehelp om leerders met verbale leergestremdhede beter te verstaan, alvorens ek my studie beplan en onderneem het. Ek beeld Kirk en Gallagher (1989) se verduideliking in Figuur 2.2 uit.

Figuur 2.2: Verbale leergestremdheid

(aangepas uit Kirk & Gallagher, 1989)



Volgens die uiteensetting van Kirk en Gallagher (1989) kan leergestremdhede (waarvan verbale leergestremdhede deel vorm) verduidelik word in terme van die drie genoemde vlakke. In die volgende subafdelings **Ontwikkeling** die onderskeie komponente van Kirk en Gallagher (1989) se samevatting breedvoerig. Alhoewel 'n detail verduideliking van die onderskeie vlakke van die model nie noodsaaklik is nie, het 'n basiese kennis van die moontlike manifestasies van 'n verbale leergestremdheid my byvoorbeeld in staat gestel om die deelnemers aan hierdie studie beter te verstaan. Hierbenewens kan **Denke** hierdie kennis van moontlike manifestasies gebruik tydens beplanning en fasilitering van die intervensie.

Aandag

Spelling

Ek sluit die bespreking van Kirk en Gallagher (1989) se model derhalwe in, ten einde agtergrondinligting aan die leser te verskaf met betrekking tot die manifestasies, oorsake en bydraende faktore van leergestremdhede, alhoewel dit nie vir die doeleindes van my studie van belang was om die twee deelnemers in terme van hierdie kriteria te beskryf nie. Die inligting was egter wel vir my belangrik om die fenomeen “verbale leergestremdheid” te kon verstaan. Hierbenewens het kennis van hierdie aspekte my in staat gestel om moontlike hipoteses te genereer met betrekking tot die resultate wat ek by die onderskeie deelnemers verkry het, meer spesifiek in terme van verskille wat ek by die leerders waargeneem het.

2.3.1 Manifestasies van 'n verbale leergestremdheid

Leerders met verbale leergestremdhede toon tekorte ten opsigte van die vaardighede wat benodig word om effektief verbaal te kan leer. In Tabel 2.3 som ek sodanige tersaaklike vaardighede op. Ek bring die vaardighede in verband met die tipe stimulus wat daarvoor vereis word, asook met bepaalde manifestasies waaruit die vaardigheid (of gebrek daaraan) afgelei kan word (Dednam, 2005).

Tabel 2.3: Leervaardighede, stimuli en moontlike manifestasies
(Aangepas uit Du Toit, 2006)

VAARDIGHEID	SOORT STIMULUS	MOONTLIKE MANIFESTASIES
Sensomotoriese vaardighede	Sensoriese stimuli wat leerders waarneem, byvoorbeeld dans op musiek.	<ul style="list-style-type: none"> • Balans en ritme. • Ruimtelike oriëntasie en rigting. • Werkstempo. • Beweging. • Taktiele vaardighede.
Perseptuele vaardighede	Vermoë om betekenis te gee aan inligting wat deur sintuie waargeneem word.	<ul style="list-style-type: none"> • Visueel. • Ouditief. • Taktiel-kinesteties.
Integrasie-vaardighede	Vermoë om inligting te verwerk, sinvol daaruit te leer en dit toe te pas in situasies waar dit gepas sal wees.	<ul style="list-style-type: none"> • Oordrag. • Organisasie van inligting.

2.3.1.1 Sensomotoriese vaardighede

Sensomotoriese vaardighede is nodig vir beweging, proprioepsie en posisie in die ruimte. Leerders wat nie in toereikende mate oor hierdie vaardighede beskik nie, vind dit gewoonlik moeilik om te leer kruip, loop, lees en skryf. Hulle kom ook dikwels lomp voor en sukkel soms met spierbeheer, wat daartoe mag lei dat hulle maklik val. Hierbenewens sukkel leerders dikwels met rigting en ritme; en handhaaf hulle 'n stadige werktempo, aangesien inligting by die leerders, wat probleme ondervind met sensomotoriese vaardighede, stadiger verwerk word. 'n Stadiger werktempo impliseer 'n stadiger leesspoed, skryfspoed en werkspoed, wat uiteindelik daartoe mag lei dat sulke leerders ook op ander vlakke maklik deur ander beïnvloed kan word, byvoorbeeld emosioneel en sosiaal (Du Toit, 2006; Lerner, 1993). Binne die konteks van hierdie studie het beide die deelnemers uitvalle getoon ten aansien van hierdie vaardighede. Albei het volgens beskikbare verslae en na vermelding deur hulle ouers arbeidsterapie ontvang om hierdie versperring aan te spreek. Beide deelnemers het steeds 'n stadiger werktempo gehandhaaf as wat van hulle verwag kon word ten tye van my studie. Ek het hierdie inligting in gedagte gehou tydens my interaksies met die deelnemers en gevolglik addisionele tyd toegelaat tydens aktiwiteite, sodat hulle die intervensie-inhoude kon internaliseer tydens die intervensie wat ek met hulle gedoen het.

2.3.1.2 Perseptuele vaardighede

Perseptuele vaardighede impliseer die vermoë om inligting wat sintuiglik waargeneem is, korrek te kan interpreteer. Moontlike uitvalle van hierdie vaardigheid kan in die visuele, ouditiewe en taktiel-kinestetiese areas presenteer. Op visuele gebied kan 'n leerder byvoorbeeld woorde verkeerd lees, verkeerd spel of selfs verkeerd afskryf vanaf voorbeelde. Ouditiewe manifestasies is sigbaar wanneer 'n leerder opdragte verkeerd uitvoer, terwyl taktiel-kinestetiese manifestasies waarneembaar is in 'n persoon se onvermoë om inligting korrek deur die vel en liggaam waar te neem. 'n Leerder met 'n

leergestremdheid mag enige aanraking dalk interpreteer as aanvallend of bedreigend (Du Toit, 2006; Lerner, 1993). Wat betref die twee deelnemers aan hierdie studie het albei uitvalle getoon ten aansien van die visuele en ouditiewe areas ten tye van my studie. Dit het noodwendig 'n stadiger leesspoed geïmpliseer, asook uitvalle wat betref ekspressiewe geskrewe taal.

2.3.1.3 Integrasie-vaardighede

Integrasie-vaardighede hou verband met die vermoë om verwerkte inligting effektief te kan toepas in nuwe situasies. 'n Moontlike manifestasie van ontoereikende integrasie kan waargeneem word wanneer 'n leerder nie oordrag toon tussen inligting vanaf een situasie na 'n ander nie. Leerders met verbale leergestremdhede sal byvoorbeeld nie die verduideliking van skoolwerk kan toepas wanneer hulle huiswerk tuis doen nie. Hulle sal ook nie aanpassings kan maak van teorie na andersoortige probleemsituasies nie. Leerders sukkel verder dikwels met organisatoriese vaardighede en raak soms deurmekaar met groot hoeveelhede inligting wat op dieselfde tydstip aan hulle voorgehou word (Du Toit, 2006; Lerner, 1993). Wat betref die twee deelnemers aan hierdie studie het albei uitvalle getoon ten aansien van oordrag- en toepassingsvaardighede ten tye van my studie. Beide deelnemers het gesukkel met organisatoriese vaardighede, wat negatief ingewerk het op hulle skoolwerk. Ek het tydens my studie gepoog om vir hierdie uitvalle te voorsien deur dieselfde temas 'n paar keer te herhaal ten einde 'n mate van oordrag en toepassing te probeer vestig.

Alhoewel dit nie 'n doel van die studie was om die oorsake van verbale leergestremdhede na te vors nie, verwys ek kortliks na oorsaaklike faktore in die volgende afdeling. Op dié wyse poog ek om 'n oorsigtelike beeld van Kirk en Gallagher (1989) se model te verskaf.

2.3.2 Oorsaaklike faktore van verbale leergestremdhede

Kirk en Gallagher (1989) onderskei tussen drie moontlike oorsake van verbale leergestremdhede, naamlik mediese oorsake, biologiese oorsake en genetiese

oorsake. Die mediese model onderskei verder tussen fisiese versperrings (gestremdhede wat beweging en liggaamlike funksies bemoeilik), gesig- of gehoorgestremdheid (wat sensoriese versperrings impliseer) en neurologiese versperrings (wat insluit breinskade en breindisfunksie soos serebrale passe en epilepsie). In terme van moontlike biologiese oorsake, word aangevoer dat skade of ontwikkelingsvariasies in die brein onderliggend kan wees aan leergestremdhede (Hallahan & Keogh, 2000; Zilmer & Spiers, 2001). Morfologies toon die breine van leerders met verbale leergestremdhede dikwels variasies spesifiek ten aansien van die posterieur taal-area, naamlik die *Planum temporale*. Hierbenewens wys onlangse studies daarop dat leerders met verbale leergestremdhede wat prematuur gebore is en 'n lae geboortegewig gehad het, verminderde breinvolumes het en meer breinabnormaliteite toon (Du Toit, 2006). As sodanig skryf Du Toit (2006) breinabnormaliteite hoofsaaklik toe aan genetiese faktore, en meld dat onreëlmatige sel-migrasie tydens die middelste trimester van swangerskap kan veroorsaak dat die brein te vinnig ontwikkel en subtiele misvorming tussen die selle en die onderskeie breinareas gevolglik ontstaan. Die areas van die linkerhemisfeer (wat hoofsaaklik met spraak verband hou) word gevolglik die meeste geaffekteer.

Wat betref die deelnemers aan hierdie studie het beide leerders probleme ervaar met hulle vestibulêre persepsie-sisteme in die brein ten tye van my studie, asook met hulle visuele sisteme, in terme van die konvergering van hul oë. Albei het gevolglik probleme ondervind met visuele analise en sintese en uiteindelik gebrekkige leesvaardighede getoon. In die volgende afdeling bespreek ek die moontlike bydraende faktore wat die leerhandelinge van leerders met verbale leergestremdhede negatief kan beïnvloed.

2.3.3 Bydraende faktore tot verbale leergestremdhede

Faktore wat moontlik tot die vasgelopenheid van leerders met verbale leergestremdhede kan bydra, sluit in gebrekkige motivering, labiele affek en ongunstige sosiale faktore. Eerstens is leerders wat skolasties vasgeloop is se motivering dikwels

laag weens die beleving van mislukking op skoolgebied. Dit is gewoonlik moeilik om sulke leerders te motiveer omdat hulle nie in hulle eie vermoëns glo nie. Aangesien motivering en affek naby verwant is aan mekaar, volg dit dat die emosionele leefwêreld van hierdie leerders normaalweg negatief beïnvloed word veral met betrekking tot hulle selfbeelde, gevoelens van ontoereikendheid en magteloosheid (Lerner, 2003). In my studie is beide die deelnemers gekenmerk deur gevoelens van ontoereikendheid en magteloosheid ten aansien van skoolwerk en die skole waar hulle onderrig ontvang het vóór hulle toelating tot Duo Edu Senior Onafhanklike Skool²⁷. Sedert hulle toetred tot hierdie skool het 'n prestasie-verbetering by beide deelnemers plaasgevind, aangesien hulle akademiese sukses begin beleef het, ten spyte daarvan dat hulle steeds soms in hulself getwyfel het ten tye van my studie.

Volgens Kirk en Gallagher (1989) kan sosiale faktore bydra tot verbale leergestremdhede, weens die feit dat adolessente hulself in die sosiale fase van ontwikkeling bevind. Wanneer adolessente se portuurgroep hulle nie aanvaar nie, kan dit byvoorbeeld negatief inwerk op die ander fasette van hulle lewens. Gevoelens van verwerping en om “uit plek te wees” kan manifesteer en op hulle beurt 'n negatiewe impak op hulle selfkonsepte uitoefen.

2.3.4 Belangrikheid van 'n holistiese benadering tot leerders met verbale leergestremdhede

Ten einde 'n diagnose van 'n verbale leergestremdheid te kan maak, is dit deurentyd belangrik om 'n holistiese benadering te volg en na die leerder as individu te kyk, binne 'n unieke en bepalende ekosisteem en 'n bepaalde geskiedenis vanaf geboorte tot die datum waarop die assessering plaasvind (Du Toit, 2006). Dit is verder van kardinale belang om in gedagte te hou dat nie alle leerders wat met lees, spelling, geskrewe taal en wiskundige vaardighede probleme ondervind, noodwendig leerders met verbale leergestremdhede is nie en dat sodanige kenmerke moontlik ook aan ander faktore

²⁷Die skool, wat leerders met verbale leergestremdhede akkommodeer, se naam word met skriftelike toestemming (Bylaag A) in hierdie studie gebruik.

toegeskryf kan word. In die volgende afdeling poog ek om die voorafgaande twee hoofafdelings met mekaar in verband te bring.

2.4 LEERDERS MET VERBALE LEERGESTREMDHEDE SE EMOSIONELE INTELLIGENSIE

In hierdie afdeling poog ek om die voorafgaande afdelings oor emosionele intelligensie en leerders met verbale leergestremdhede met mekaar in verband te bring, aangesien dit die basiskomponente van my studie is. Uit die voorafgaande bespreking blyk dit dat leerders met verbale leergestremdhede daaglik gekonfronteer word met bepaalde uitdagings. Alhoewel hierdie uitdagings soortgelyk is aan dié wat deur enige adolessent tydens dié fase van ontwikkeling beleef word, is dit dikwels belaaie met beide 'n akademiese en emosionele vasgelopenheid by hierdie groep leerders.

Die genoemde uitdagings het dikwels 'n negatiewe uitwerking op die emosionele ontwikkeling van leerders met verbale leergestremdhede, wat daartoe mag lei dat hierdie leerders soms ongemotiveerd is en gekenmerk word deur gevoelens van ontoereikende eiewaarde en gebrekkige sosiale vaardighede. Volgens die DSM-IV-TR[®] (2005) openbaar talle leerders met verbale leergestremdhede die geneigdheid om té vroeg die skool te wil verlaat, wat daartoe mag lei dat hulle nie die nodige onderrig ontvang nie en uiteindelik swakker geskool is as die vlak waarvoor hulle potensiaal toon. Sodanige negatiewe invloed op hierdie leerders maak dit vir hulle selfs moeiliker om aan die normale eise van adolessensie te voldoen.

Leerders met verbale leergestremdhede word in 'n groot mate gekenmerk deur geremde ontwikkeling met betrekking tot emosionele vaardighede. Hulle gedrag word oor die algemeen as ouderdomsonvanpas beskryf, aangesien hulle gewoonlik meer kinderlik voorkom en langer neem om oor te gaan vanaf kind-wees na volwassenheid (Du Toit, 2006). Smith (1998) identifiseer kenmerkende gedragspatrone by leerders met verbale leergestremdhede. In Tabel 2.4 bring ek

hierdie tipiese gedragpatrone in verband met die emosionele intelligensie-vaardighede soos uiteengesit deur Bar-On (2003), en lig dit verder toe met voorbeelde en manifestasies van die deelnemers aan my studie, waar toepaslik. Die indeling soos uiteengesit in Tabel 2.4 het my in staat gestel om die deelnemers aan hierdie studie beter te verstaan, wat betref die gedrag wat hulle openbaar het en die emosionele intelligensie-vaardighede wat daarmee verband hou.

Tabel 2.4: Die verband tussen emosionele intelligensie-vaardighede en tipiese gedragpatrone van leerders met verbale leergestremdhede

EMOSIONELE INTELLIGENSIE-VAARDIGHEDE	KENMERKENDE GEDRAGSPATROON	VOORBEELDE EN MANIFESTASIES
Intrapersoonlike vaardighede	<ul style="list-style-type: none"> • Leerders kan nie die gevolge van hul aksies voorspel nie. • Leerders is skaam, teruggetrokke, afleibaar of hiperaktief (moontlik weens 'n lae selfwaarde). • Leerders toon onvanpaste gedrag. • Leerders is eensaam en voel verwerp deur hul portuurgroep. 	<ul style="list-style-type: none"> • Leerders wat uitermatige kinderlike gedrag toon. • Leerders wat onverantwoordelik optree deur oor die pad te hardloop agter 'n bal aan. • Leerders wat lag oor hartseer nuus. • Leerders wat met jonger kinders vriende maak omdat hul eie portuurgroep nie met hulle wil vriende wees nie.
Interpersoonlike vaardighede	<ul style="list-style-type: none"> • Leerders interpreteer sosiale en nie-verbale boodskappe verkeerd. • Leerders toon ontoepaslike sosiale gedrag. • Leerders pas sosiale gebruike verkeerd toe. • Leerders reageer ontoepaslik tydens sosiale interaksie met ander. 	<ul style="list-style-type: none"> • Een van die deelnemers giggel in 'n ernstige gespreksituasie. • Leerders wat skreeu en voorwerpe rondgooi wanneer hulle kwaad is. • Leerders wat vergeet om mense te groet wat by hulle verby loop. • Leerders wat nie ander se emosies reg vertolk nie en kwaad word oor 'n grap wat met hulle gemaak word.
Probleemoplossings-vaardighede	<ul style="list-style-type: none"> • Leerders neem slegte/ verkeerde besluite. • Leerders kan nie sosiale probleme oplos nie. 	<ul style="list-style-type: none"> • Leerders wat verkeerde tipe vriende maak, soos kinders wat dagga rook. • Die deelnemers aan my studie kruip óf weg óf word kwaad tydens sosiale probleemsituasies.
Aanpasbaarheids-Dimensie	<ul style="list-style-type: none"> • Leerders verkies roetine en struktuur, aangesien verandering hulle lewens kompliseer. • Leerders is moontlik afleibaar en soms selfs hiperaktief, veral tydens veranderinge waarop hulle nie voorbereid was nie. 	<ul style="list-style-type: none"> • Leerders wat ongemaklik en selfs kwaad raak as die rooster by die skool verander. • Albei deelnemers aan die studie sukkel om te fokus en steun op 'n eksterne lokus van beheer.
Algemene gemoeddimensie	<ul style="list-style-type: none"> • Leerders toon lae selfwaarde. • Leerders is eensaam en soms selfs depressief. 	<ul style="list-style-type: none"> • Albei deelnemers kom soms onseker van hulself voor. • Baie leerders met verbale leergestremdhede is terneergedruk en selfs depressief.

2.5 SAMEVATTING

In hierdie hoofstuk het ek eerstens die konsep “emosionele intelligensie” van nader beskou. Nadat ek enkele modelle van emosionele intelligensie bespreek het, het ek die *Bar-On EQ-i:YVTM* selfrapporteringsvraelys (Bar-On *et al.*, 2000) voorgehou as die meetinstrument wat ek gekies het om die emosionele intelligensie van die twee deelnemers te meet tydens die empiriese studie wat ek onderneem het.

Die afdeling oor emosionele intelligensie is opgevolg met ’n bespreking van die verskynsel “verbale leergestremdheid”. Ek het onder andere gefokus op die manifestasies van verbale leergestremdheid en kortliks oorsaaklike en bydraende faktore daarvan behandel. Ek het die hoofstuk afgesluit met ’n bespreking van die emosionele intelligensie van adolessente met verbale leergestremdhede. In die volgende hoofstuk verduidelik ek die navorsingsmetodologie waarvolgens ek die empiriese deel van my studie beplan en onderneem het.

HOOFSTUK 3

METODOLOGIESE VERANTWOORDING

3.1 INLEIDENDE ORIËTERING

In hierdie hoofstuk beskryf ek die empiriese ondersoek wat ek onderneem het na die moontlike fasilitering van emosionele intelligensie by twee leerders met verbale leergestremdhede. Ek poog deurgaans om my metodologiese keuses te motiveer aan die hand van my navorsingsdoel en probleemstelling.

Navorsing word onderneem om 'n beter begrip van 'n bepaalde veld van studie te ontwikkel. Binne die konteks van hierdie studie was dit my doel om twee deelnemers se leefwêreld te betree, ten einde die geïdentifiseerde verskynsel te verken en te beskryf.

3.2 PARADIGMATIESE PERSPEKTIEF

Ek het hierdie studie vanuit 'n INTERPRETIVISTIES-positivistiese paradigma onderneem en 'n KWALITATIEWE-kwantitatiewe navorsingsbenadering gevolg. In hierdie afdeling bespreek ek die paradigmatiese perspektiewe wat ek gehuldig het.

3.2.1 Meta-teoretiese paradigma

'n Paradigma omvat die basiese denkwysse en aannames wat 'n spesifieke wetenskap onderlê en waarvolgens 'n navorser te werk gaan tydens 'n studie. Dit verwys na die lens waardeur 'n navorser na die navorsing kyk (Denzin & Lincoln, 1998; Leedy & Ormrod, 2005; Terre Blanche & Durrheim, 2002). 'n Paradigma bestaan uit drie elemente, naamlik epistemologie, ontologie en metodologie. Epistemologie verwys na die wyse waarop individue hulle wêreld ken, verken en bevraagteken. As sodanig fokus epistemologie op die verhouding tussen die navorser en deelnemers aan 'n studie. Ontologie omvat die generering van onderliggende en fundamentele vrae

aangaande die aard en inhoud van realiteite wat deel uitmaak van 'n studie. Metodologie behels die wyse waarop navorsers kennis van die wêreld en realiteite bekom (Leedy & Ormrod, 2005; Terre Blanche & Durrheim, 2002).

Volgens die INTERPRETIVISTIESE epistemologie kan realiteit verstaan en geïnterpreteer word, maar nie voorspel of beheer word nie (De Vos, 2000). Denzin en Lincoln (2000) omskryf INTERPRETIVISME as 'n paradigma wat navorsing op 'n diep vlak behels ten einde 'n omvattende beskrywing van die deelnemer se belewing te bied. Die doel is om insig te verwerf wat betref die deelnemers se leefwêreld, soos dit deur hulleself verstaan en verwoord word. INTERPRETIVISME impliseer 'n interaktiewe proses waartydens die navorser en deelnemers mekaar se leefwêreld betree en poog om betekenis aan hulle ervaringe te gee. Dit was dan ook my doel tydens hierdie navorsingsproses om insig te verwerf in die leefwêreld van twee leerders met verbale leergestremdhede, meer spesifiek wat betref hulle emosionele intelligensie en die moontlike verbetering daarvan (of nie).

Andersyds word objektiviteit en absolute kennis in die positivistiese epistemologie beklemtoon (Guba & Lincoln, 1994). Positivisme word gekenmerk deur die gebruik van vasgestelde en gestandaardiseerde meetinstrumente met die doel om nuwe inhoude wat tydens navorsing gegenereer word in ander verbandhoudende navorsingsvelde as kennis te vestig. Neuman (2000:66) beskryf positivisme soos volg:

Positivism sees social science as an organized method for combining deductive logic with precise empirical observations of individual behaviour in order to discover and confirm a set of probabilistic causal laws that can be used to predict general patterns of human activity.

In my studie het ek bovermelde twee sienswyses gekombineer en op 'n INTERPRETIVISTIES-positivistiese paradigma gesteun in my poging om die navorsingsvrae te kan beantwoord. In die volgende afdeling verduidelik ek die metodologiese paradigma wat ek vir die doeleindes van hierdie studie geselekteer het.

3.2.2 Metodologiese paradigma

Ek het 'n KWALITATIEWE-kwantitatiewe navorsingsbenadering gevolg. Kwalitatiewe navorsing is gebaseer op naturalistiese fenomenologie, waarvolgens realiteite beskou word as veelvuldige vlakke wat interaktief op mekaar inwerk (Neuman, 1997). Kwalitatiewe navorsing het ten doel om 'n spesifieke fenomeen te verstaan vanuit die deelnemer se perspektief (McMillan & Schumacher, 1997). Tydens my navorsing het ek gepoog om die deelnemers se leefwêreld te betree en die fenomeen “fasilitering van emosionele intelligensie by leerders met verbale leergestremdhede” te ondersoek en te beskryf in terme van die deelnemers se perspektiewe. As kwalitatiewe navorser glo ek dat individue hulle eie realiteite skep en betekenis gee aan spesifieke gebeure, prosesse of objekte. Hierdie betekenisgewing vind plaas wanneer individue van hulle leefwêreld probeer sin maak (Denzin & Lincoln, 1998). Volgens McMillan en Schumacher (2001) word gebeure tydens hierdie proses van betekenisgewing as standpunte, persepsies en oortuigings geherkonstrueer en word kwalitatiewe navorsers se denke en aksies derhalwe deur persepsies gerig. As sulks het ek my navorsing primêr laat rig deur die deelnemers se standpunte en oortuigings. Ek het veral op hulle hantering van en emosionele funksionering tydens alledaagse situasies gefokus.

Benewens die kwalitatiewe komponent van die studie het ek ook van een kwantitatiewe instrument gebruik gemaak om data in te samel, naamlik die *Bar-On EQ-i:YVTM* selfrapporteringsvraelys (Bar-On & Parker, 2000). Ritchie en Lewis (2003) propageer die gebruik van 'n kombinasie van kwantitatiewe en kwalitatiewe navorsingsmetodes indien 'n studie van so 'n aard is dat gemengde benaderings tot uitbreiding van bestaande kennis sal lei. Aangesien die twee tipes navorsingsbenaderings tot die insameling van verskillende tipes data lei, kan dit tot voordeel van 'n studie wees om 'n gemengde navorsingsbenadering te volg. In Tabel 3.1 som ek die voordele van 'n gemengde benadering op in terme van die onderskeie navorsingsfunksies (Ritchie & Lewis, 2003), soos dit op my studie betrekking het.

Tabel 3.1: Bydraes van KWALITATIEWE en kwantitatiewe komponente in terme van die onderskeie navorsingsfunksies

(Aangepas uit Ritchie & Lewis, 2003)

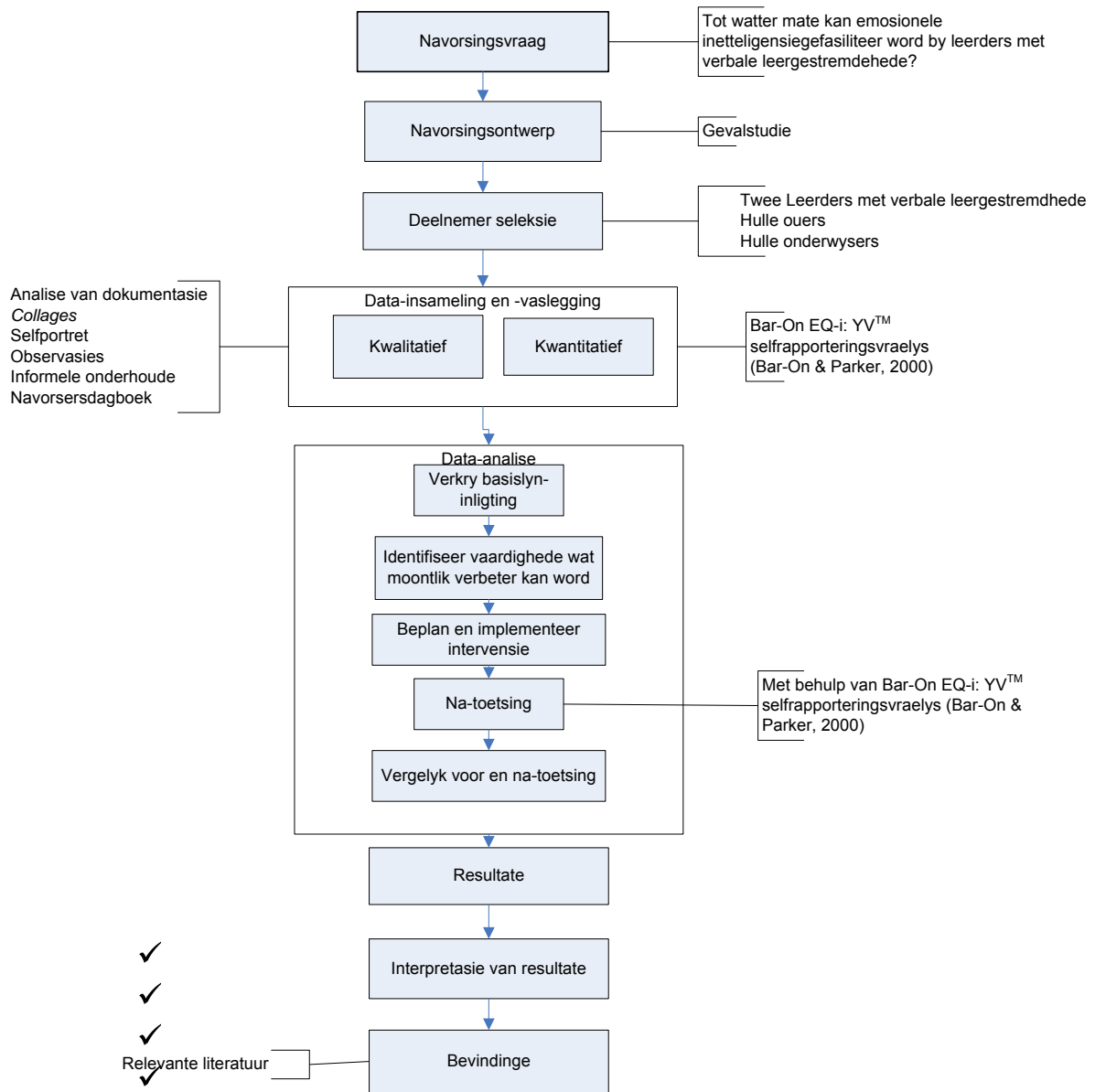
NAVORSINGS-FUNKSIES	KWALITATIEWE METODEDES	KWANTITATIEWE METODEDES
Kontekstueel	<ul style="list-style-type: none"> Die beleving van leerders met verbale leergestremdhede wat betref hulle emosionele en sosiale ontwikkeling. Die ontwikkeling en verloop van adolessensie by leerders met verbale leergestremdhede. 	Die verskillende tipes verbale leergestremdhede wat aan die hand van die diagnostiese kriteria van die DSM-IV-TR [®] (2005) gediagnoseer kan word, en die oorsake, manifestasies en bydraende faktore wat tot verbale leergestremdhede aanleiding kan gee.
Verduidelikend	<ul style="list-style-type: none"> Die aanloop tot en redes waarom leerders met verbale leergestremdhede moontlik oor ontoereikende emosionele intelligensie-vaardighede beskik. Die gebruik van geïdentifiseerde kategorieë vir die beplanning en implementering van intervensie wat gerig is op die verbetering van emosionele intelligensie-vaardighede by leerders met verbale leergestremdhede. 	<p>Statistiese data ten aansien van die voorkoms van verbale leergestremdhede.</p> <p>Die gebruik van die <i>Bar-On EQ-i:YV™</i> selfrapporteringsvraelys (Bar-On & Parker, 2000) om kategorieë en onderliggende aspekte te identifiseer waarop die navorsing (intervensie) kan fokus.</p>
Evaluerend	<ul style="list-style-type: none"> Evaluering van enige vorige intervensies of ingrepe ten aansien van die verbetering van emosionele intelligensie-vaardighede by leerders met verbale leergestremdhede. 	Die mate waarin vorige intervensies geslaag het (of nie) wat betref die verbetering van emosionele intelligensie-vaardighede.
Toepasbaarheid	<ul style="list-style-type: none"> Strategieë of voorstelle vir die bevordering van emosionele intelligensie en toekomstige gebruik van hierdie strategieë wat betref die verbetering van emosionele intelligensie-vaardighede by leerders met verbale leergestremdhede. 	Vooruitskatting van die moontlike effek van verbeterde emosionele intelligensie by leerders met verbale leergestremdhede asook die toepassing van strategieë om dit by ander leerders met verbale leergestremdhede van toepassing te maak.

Uit Tabel 3.1 is dit duidelik dat die KWALITATIEWE en kwantitatiewe metodologieë mekaar vir die doeleindes van my studie aangevul het. Deur 'n kombinasie van navorsingsmetodes te gebruik, kon ek die nodige data bekom om die navorsingsvrae te beantwoord. Ek bespreek vervolgens my gekose navorsingsontwerp.

3.3 NAVORSINGSPROSES

Ter inleiding van my bespreking van die onderskeie aspekte van die navorsing wat ek onderneem het, vat ek die navorsingsproses in Figuur 3.1 saam.

Figuur 3.1: Navorsingsproses



3.4 NAVORSINGSONTWERP

Vir die doeleindes van hierdie studie het ek van 'n gevalstudie-navorsingsontwerp gebruik gemaak en twee leerders met verbale leergestremdhede vir dié doel geselekteer. 'n Gevalstudie-navorsingsontwerp behels die in-diepte ondersoek van die besondere eienskappe van 'n program, gebeurtenis, aktiwiteit, individu en/of groep wat

oor 'n tydperk versamel word. Die geval kan gekies word op grond van unieke kenmerke wat openbaar word, wat 'n bepaalde verskynsel illustreer (Leedy & Ormrod, 2005; McMillan & Schumacher, 2001; Neuman, 1997). Stake (2001) meld dat 'n gevalstudie-ontwerp die verkenning van beide die proses sowel as die produk van 'n ondersoek impliseer. Op dié wyse beklemtoon hierdie outeur die ontwikkelende aard van kwalitatiewe navorsing.

Ek beskou 'n gevalstudie-navorsingontwerp as 'n geskikte keuse vir hierdie studie aangesien dit aan my as navorser toegang verleen het tot die leefwêreld van die deelnemers. Hierdie toegang het dit vir my moontlik gemaak om die deelnemers se perspektiewe met betrekking tot bepaalde situasies te verken. Op grond van die deelnemers wat self betekenis kon gee gedurende data-insamelingsaktiwiteite kon ek relevante literatuur gebruik om die resultate wat ek verkry het, te illustreer, in terme van beide stawende en weersprekende inligting (Leedy & Ormrod, 2005; McMillan & Schumacher, 2001). Die vertrouensverhouding wat tussen my (as navorser) en die deelnemers bestaan het, het my verder van die geleentheid voorsien om in-diepte insig te bekom (Stake, 2001) wat betref die emosionele intelligensie van die deelnemers aan die studie, asook die moontlike verbetering daarvan (al dan nie).

'n Gevalstudie-navorsingontwerp het egter ook bepaalde potensiële uitdagings geïmpliseer. Eerstens moes ek die invloed van my eie vooroordele en aannames tot 'n minimum beperk tydens die studie. Ek het hierdie uitdaging probeer aanspreek deur deurgaans bewus te bly van die moontlike invloed van vooroordele en aannames, en daaroor te reflekteer in my navorsersdagboek. Hierbenewens het ek my interpretasies van die resultate met my studieleier en mede-studieleiers bespreek. 'n Tweede uitdaging hou verband met die beperkte omvang van hierdie studie, weens die feit dat slegs twee leerders aan die studie deelgeneem het. Aangesien my keuse van 'n interpretevistiese paradigma egter in-diepte insig van 'n bepaalde verskynsel impliseer, beskou ek die beperkte omvang van die studie nie as 'n beperking nie. 'n Derde moontlike uitdaging van 'n gevalstudie-navorsingsontwerp hou verband met die feit dat die resultate wat tydens so 'n studie verkry word nie veralgemeen kan word nie. Vanweë my keuse van 'n interpretevistiese paradigma beskou ek hierdie moontlike

uitdaging weer eens nie werklik as 'n beperking binne die konteks van hierdie studie nie.

Tydens die studie was ek deurgaans bewus van die potensiële voordele en beperkinge wat die gebruik van 'n gevalstudie-navorsingontwerp impliseer. Ek het deurgaans gepoog om die potensiële beperkinge te minimaliseer deur middel van die strategieë wat ek uiteengesit het in die vorige paragraaf. In die volgende afdeling beskryf ek hoe ek die deelnemers geselekteer het.

3.4 SELEKSIE VAN DEELNEMERS

Ek het twee leerders van die Duo Edu Senior Onafhanklike Skool doelgerig geselekteer om deel te neem aan hierdie studie (Cohen, Manion & Morrison, 2000). Leerders van die betrokke skool verwerf toelating tot die skool op grond van ortodidaktiese assesserings, waartydens toetse soos die Senior Suid-Afrikaanse Intelligensie Skaal – Hersien (SSA/S-R – RGN, 1991), die Suid-Afrikaanse Skryftoets (SAST), Prosaleestoets, Kognitiewe Beheer-battery (KBB) van Santo Stefano, Een minuut diagnostiese speltoets en die Tematiese Appersepsie Toets (TAT) ingeskakel word. Die doel van hierdie assesserings is om vas te stel of leerders wat aansoek doen om toelating verbale leergestremdhede het en sodoende aan die toelatingsvereiste van die skool voldoen.

Een seun en een dogter het aan my studie deelgeneem. Hulle was beide 16 jaar oud. Die seleksie-kriteria waarvolgens ek die deelnemers geselekteer het, is:

- Die deelnemers moet leerders van Duo Edu Senior Onafhanklike Skool wees.
- Die deelnemers moet met 'n verbale leergestremdheid gediagnoseer wees.
- Die deelnemers moet adolessente wees.
- Die deelnemers moet bereid wees tot deelname aan die studie en hulle ouers/voogde moet toestemming verleen vir hulle deelname.
- Die deelnemers moet beskikbaar wees vir deelname aan die studie vir 'n tydperk van ten minste ses maande.

Alhoewel ek die deelnemers doelgerig geselekteer het (McMillan & Schumacher, 2001) volgens bogenoemde kriteria, was daar ook 'n komponent van gerieflikheidsseleksie teenwoordig, aangesien ek leerders van die skool waar ek werksaam was ten tye van my studie as deelnemers geselekteer het (McMillan & Schumacher, 2001). Benewens die twee leerders, is hulle ouers en die onderwysers by wie die leerders onderrig ontvang as sekondêre deelnemers by die studie betrek, aangesien hulle die leerders op 'n daaglikse basis kon observeer en hulle waarskynlik goed ken.

3.5 NAVORSINGSGESITUEERDHEID

Ek het my navorsing by Duo Edu Senior Onafhanklike Skool gedoen. Die primêre rede vir my keuse is dat die betrokke skool voorsiening maak vir leerders met leergestremdhede en dat albei die deelnemers ingeskrewe leerders by die skool was ten tye van my studie. Teen die agtergrond van die feit dat albei die leerders 'n verbale leergestremdheid het, was dit belangrik dat hulle gemaklik in die navorsingsomgewing moes kon funksioneer en moontlike eksterne verswarende veranderlikes tot 'n minimum beperk moes word (McMillan & Schumacher, 2001). My keuse van die navorsingsgesitueerdheid het dit vir my moontlik gemaak om alle navorsingsaktiwiteite by die skool te kon uitvoer. Hierbenewens was die leerders aan my bekend toe ek met die studie begin het, wat hulle waarskynlik meer op hulle gemak laat voel het weens die vertrouensverhouding wat reeds tussen ons gevestig was.

3.6 FASILITERING VAN EMOSIONELE INTELLIGENSIE DEUR MIDDEL VAN INTERVENSIE

Ek het 'n intervensie beplan en geïmplementeer as deel van die navorsingsproses. Op grond van die basiese definisie van fasilitering as bystand vir die vergemakliking van 'n taak (Plug, Meyer, Louw & Gouws, 1989), beskou ek die fasilitering van emosionele intelligensie binne die raamwerk van hierdie studie as die proses waartydens ek die deelnemers kon begelei om hulle emosionele intelligensie-vaardighede in te oefen en te verfyn. Hierdie proses van inoefening kon moontlik daartoe lei dat die deelnemers

die vaardighede makliker sou kon toepas in hulle toekomstige omgang met ander. In die lig van my navorsingvraag het ek ondersoek ingestel na die mate waarin sodanige fasilitering van emosionele intelligensie kon plaasvind by die deelnemers (of nie), deur middel van gerigte intervensie.

Volgens Stein en Book (2006) kan emosionele intelligensie-vaardighede wel verbeter word deur intervensie, ongeag die ouderdom van die deelnemer. Alhoewel 'n jonger ouderdom volgens hierdie outeurs bevorderlik is vir die aanleer en verbetering van emosionele intelligensie-vaardighede, beskou hulle enige ouderdom as geskik vir die fasilitering van emosionele intelligensie. As sodanig kan vaardighede van die onderskeie komponente (en die verbandhoudende onderliggende aspekte) van die Bar-On-model van emosionele intelligensie (Bar-On, 2003) waarskynlik verbeter word. Die aanname bestaan egter dat, wanneer een subkomponent bevorder word, 'n outomatiese verbetering op van die ander subkomponente sal volg, weens die verband tussen die onderskeie komponente.

Teen die agtergrond van hierdie uitspraak dat emosionele intelligensie wel gefasiliteer kan word, het ek ondersoek ingestel na die vraag in watter mate hierdie proses en uitkoms moontlik is by adolessente met verbale leergestremdhede. Vir hierdie doel moes ek eerstens die deelnemers (leerders wat gediagnoseer is met verbale leergestremdhede) se vlakke van emosionele intelligensie bepaal, ten einde die emosionele intelligensie-areas wat goed ontwikkel is, asook dié waar verdere ontwikkeling nodig was, te kon identifiseer. Hierna het ek op die navorsing van Stein en Book (2006) gesteun om 'n intervensie te beplan waartydens ek moontlik die verdere verbetering van emosionele intelligensie by die deelnemers kon fasiliteer.

Stein en Book (2006) identifiseer verskeie strategieë wat aangewend kan word om emosionele intelligensie te fasiliteer. Dié outeurs beklemtoon dit egter dat die oorkoepelende doel met die fasilitering van emosionele intelligensie die ontwikkeling van selfkennis is, wat resulteer in die identifisering, interpretasie en hantering van emosies. Uiteraard is die einddoel 'n hoër kwaliteit van menswees. Vir die doeleindes van hierdie studie en uit die aard van my navorsingsvrae het ek besluit om Stein en

Book (2006) se ABC-strategie te gebruik as basis van die intervensie wat ek beplan en geïmplementeer het. Hierdie strategie behels die saamstel van 'n tabel met vyf kolomme. Die eerste kolom (kolom A) vervat 'n sogenaamde aktiveringsagent, kolom twee (kolom B) enige self-gesprek wat deur die gebeure in kolom A ontloot word, die derde kolom (kolom C) voortspruitende emosies, kolom vier (kolom D) die moontlike debattering van die opgetekende emosies, en die laaste kolom (kolom E) die effek van moontlike oplossings soos aangedui in kolom D. In Tabel 3.2 verskaf ek een voorbeeld van die praktiese toepassing van die ABC-tegniek.

Tabel 3.2: Die ABC-tegniek

(Stein & Book, 2006)

A	B	C	D	E
'n Kind laat val 'n roomys	<p>“Hoekom het dit met my gebeur?”</p> <p>“Sulke goed gebeur net met my!”</p> <p>“Ek het die slegste geluk.”</p>	<p>Woede</p> <p>Hartseer</p> <p>Moedeloosheid</p> <p>Ongelukkigheid</p> <p>Magtelosheid</p>	<p>“Het ek werklik slegte geluk?”</p> <p><i>Nee, want ...</i></p> <p>“Is ek werklik die enigste persoon met wie sulke goed gebeur?”</p> <p><i>Nee, want...</i></p>	<p>“Dit was net 'n ongeluk, dis nie persoonlik nie en kan met enige iemand gebeur.”</p> <p>“Ek voel steeds ongelukkig maar ek besef dat daar moontlike oplossings is en dat ek dalk oorreageer het.”</p>

Alhoewel ek die intervensie wat ek geïmplementeer het op die ABC-tegniek van Stein en Book (2006) gebaseer het, het ek dit verfyn deur middel van ander ondersteunende strategieë, byvoorbeeld breinkaarte en *collages*. Op dié wyse kan my studie moontlik 'n bydrae lewer tot die ontwikkeling van nuwe of aangepaste strategieë ten aansien van die fasilitering van emosionele intelligensie, spesifiek by leerders met verbale leergestremdhede. In Hoofstuk 4 verskaf ek 'n breedvoeriger uiteensetting van die verloop van die intervensie.

3.7 DATA-INSAMELINGS- EN VASLEGGINGSTEGNIEKE

Vir die doeleindes van hierdie studie het ek van KWALITATIEWE sowel as kwantitatiewe data-insamelings- en vasleggingstegnieke gebruik gemaak (McMillan &

Schumacher, 2001). Op dié wyse kon ek die data wat ek deur middel van kwalitatiewe metodes bekom het, met kwantitatiewe metodes aanvul en verryk. Ek het die studie onderneem volgens die metode van “beplande vergelykings” (McMillan & Schumacher, 2001), waarvolgens ek die temas eers volgens kwalitatiewe metodes geïdentifiseer het, waarna ek kwantitatiewe metodes gebruik het om die resultate aan te vul.

3.7.1 Kwantitatiewe data-insamelingstegniek

Ek het die deelnemers se vlakke van emosionele intelligensie deur middel van ’n kwantitatiewe tegniek bepaal, voor en na afloop van die intervensie wat ek met hulle gedoen het. Vir hierdie doel het ek die *Bar-On EQ-i:YVTM* selfrapporteringsvraelys (Bar-On & Parker, 2000) ingeskakel²⁸. Die voortoetsing deur middel van die *Bar-On EQ-i:YVTM* selfrapporteringsvraelys (Bar-On & Parker, 2000) was daarop gemik om basislyninligting te bekom, in terme van moontlike emosionele intelligensie-vaardighede waarop ek die intervensie kon afstem. Die resultate van die *Bar-On EQ-i:YVTM* selfrapporteringsvraelys (Bar-On & Parker, 2000) is aanvanklik vergelyk (deelnemers met mekaar) ten einde ooreenstemmende areas te identifiseer waarop die intervensie afgestem kon wees. Na afloop van die intervensie is die resultate van die tweede rondte *Bar-On EQ-i:YVTM* selfrapporteringsvraelys (Bar-On & Parker, 2000) vergelyk met die aanvanklike resultate (deelnemers met hulself), om die moontlike uitwerking van my poging tot die fasilitering van emosionele intelligensie by hierdie leerders te verken. In die volgende subafdelings bespreek ek die gekose kwantitatiewe meetinstrument in meer detail.

3.7.1.1 Agtergrond tot die *Bar-On EQ-i:YVTM* selfrapporteringsvraelys

Die *Bar-On EQ-i:YVTM* selfrapporteringsvraelys (Bar-On & Parker, 2000) is ’n maklik administreerbare vraelys (Bar-On & Parker, 2000), wat ten doel het om respondente se emosionele en sosiale intelligensie te peil, met die moontlikheid om dit verder te

²⁸Ter voorbereiding van my veldwerk het ek opleiding ontvang in die afneem, merk en verwerking van die *Bar-On EQ-i:YVTM* selfrapporteringsvraelys (Bar-On & Parker, 2000). Ek sluit die sertifikaat wat ek verwerf het in as Bylaag B.

ontwikkel en by implikasie potensieel te optimaliseer (Bar-On, 2003). Die *Bar-On EQ-i:YVTM* selfrapporteringsvraelys (Bar-On & Parker, 2000) vervat 60 items wat versprei is oor sewe skale. 'n Addisionele skaal is ingesluit om die itemresponskonstantheid te assessee. Benewens die standaardvorm is daar ook 'n verkorte weergawe (30 items) beskikbaar. Vir die doeleindes van hierdie studie het ek die 60-item *Bar-On EQ-i:YVTM* selfrapporteringsvraelys (Bar-On & Parker, 2000) gebruik, wat die volgende skale insluit:

- Totale emosionele intelligensie: Interpersoonlik, Intrapersoonlik, Aanpasbaarheid en Streshantering
- Gemoedskaal
- Positiewe indruk-skaal
- Inkonsekwensie-indeks

Die *Bar-On EQ-i:YVTM* selfrapporteringsvraelys (Bar-On & Parker, 2000) maak gebruik van 'n 4-punt Likert-tipe skaal (Bar-On, 2004). Elke item word deur respondente beoordeel in terme van die mate waarin dit op hulle emosionele funksionering van toepassing is, deur een van die volgende opsies te kies: Baie selde waar van my, Selde waar van my, Gewoonlik waar van my en Meestal waar van my. Die tellings wat respondente kan behaal op elk van die skale wissel vanaf onder 70 na 130+. Op die *Bar-On EQ-i:YVTM* selfrapporteringsvraelys (Bar-On & Parker, 2000) se skale val baie lae tellings (70 en minder) in die kategorie *Emosionele geremdheid*; tellings tussen 70 en 79 in die kategorie *Baie Laag – ekstreem onderontwikkelde vaardighede*; en tellings tussen 80 en 89 in die *Lae kategorie*, waar die respondent 'n area vir ontwikkeling toon. Die kategorie *Gemiddeld* word aangedui deur tellings tussen 90 en 109, wat effektiewe hantering en ontwikkeling van emosionele intelligensie-vaardighede impliseer. Tellings tussen 110 en 119 val in die kategorie *Hoog*, wat goed-ontwikkelde vaardighede aandui. Die kategorie *Baie Hoog* word deur tellings 120 tot 129 aangedui en impliseer baie goed ontwikkelde emosionele intelligensie-vaardighede. Persone wie se emosionele intelligensie-tellings 130 en hoër is, se emosionele intelligensie is a-tipies goed ontwikkel (Bar-On, 2004).

Teen die agtergrond van die emosionele intelligensie-vaardighede, soos uiteengesit in Hoofstuk 2, sal persone, wat hoë tellings (bo 110) op die Intrapersoonlike skaal behaal, waarskynlik hulle eie emosies kan verstaan, dit kan uitdruk en dit aan ander persone kan kommunikeer. Hoë tellings op die Interpersoonlike skaal dui op goeie interpersoonlike verhoudings en die vermoë om 'n goeie luisteraar te wees wat ander se gevoelens kan verstaan en waardeer. 'n Hoë telling op die Aanpasbaarheidskaal impliseer die vaardigheid om aan te pas by situasies en omstandighede wat verander, terwyl 'n hoë telling op die skaal vir Streshantering aanduidend is van die moontlikheid dat 'n individu stres kan hanteer en dit op 'n positiewe wyse in die daaglikse lewe kan benut. Wat betref Totale emosionele intelligensie, dui hoë tellings daarop dat individue hul eie, asook die emosies van ander kan identifiseer en interpreteer. Laastens impliseer hoë tellings op die Gemoedskaal dat individue oor die algemeen goed voel oor die lewe en oor hulle lewensomstandighede. By lae punte (onder 89) is die beeld uiteraard omgekeer.

Ten einde die moontlikheid van onakkurate resultate teë te werk, wat dikwels met selfrapporteringsvraelys (soos die *Bar-On EQ-i:YVTM* selfrapporteringsvraelys – Bar-On & Parker, 2000) geassosieer word, sluit die *Bar-On EQ-i:YVTM* selfrapporteringsvraelys (Bar-On & Parker, 2000) 'n Inkonsekwensie-indeks sowel as 'n Positiewe indruk-skaal in. Die Inkonsekwensie-indeks meet die aantal teenstellende response op dieselfde vraag, wat telkens op 'n ander manier gestel word, waarna die response met mekaar vergelyk word. Indien 'n respondent meer as tien stelle vrae teenstellend beantwoord, word die response op die vraelys van die deelnemer as ongeldig beskou. Die Positiewe indruk-skaal bepaal in watter mate respondente hulself in 'n beter lig probeer stel, deur onjuiste inligting te verskaf.

3.7.1.2 Geldigheid van die *Bar-On EQ-i:YVTM* selfrapporteringsvraelys

Geldigheid verwys na die mate waarin 'n meetinstrument werklik meet wat dit veronderstel is om te meet. Die mate van geldigheid van 'n toets is aanduidend van die praktiese bruikbaarheid daarvan (McMillan & Schumacher, 2001).

Volgens Bar-On en Parker (2000) toon statistiese bewyse van geldigheid dat die skaalstruktuur van die *Bar-On EQ-i:YVTM* selfrapporteringsvraelys (Bar-On & Parker, 2000) empiries en teoreties toepaslik is vir die populasie²⁹ waarvoor die instrument ontwikkel is. Die skale korreleer derhalwe goed met metings wat dieselfde of verbandhoudende konstrukte meet. Tydens die standaardisering van die vraelys is aan die vereistes van nege tipes geldigheid voldoen, naamlik inhoudsgeldigheid, voorkomsgeldigheid, faktorgeldigheid, konstrukgeldigheid, konvergerende geldigheid, divergerende geldigheid, kriteriumgroep-geldigheid, diskriminasie-geldigheid en voorspelbaarheid-geldigheid (Van Rooyen, 2007).

3.7.1.3 Betroubaarheid van die *Bar-On EQ-i:YVTM* selfrapporteringsvraelys

Ek bespreek die betroubaarheid van die *Bar-On EQ-i:YVTM* selfrapporteringsvraelys (Bar-On & Parker, 2000) in terme van interne betroubaarheid, gemiddelde tussen-itemkorrelasie en toets-hertoetsbetroubaarheid.

a) Interne betroubaarheid

Interne betroubaarheid (konstantheid) verwys na die mate waarin die items op 'n spesifieke skaal telkens dieselfde konstruk meet (McMillan & Schumacher, 2004). Die interne betroubaarheid van die *Bar-On EQ-i:YVTM* selfrapporteringsvraelys (Bar-On & Parker, 2000) is gemeet met die Cronbach alfakoëffisiënt by die Noord-Amerikaanse steekproef en het gewissel van 0.67 tot 0.90 (Bar-On & Parker, 2000). Dit dui daarop dat die *Bar-On EQ-i:YVTM* selfrapporteringsvraelys (Bar-On & Parker, 2000) se items wel konstant meet wat dit veronderstel is om te meet.

b) Gemiddelde tussen-itemkorrelasies

Die gemiddelde tussen-itemkorrelasie is 'n tweede indikator wat aandui of die items op 'n spesifieke skaal konstant dieselfde konstruk meet (McMillan & Schumacher, 2004).

²⁹Die "populasie" waarna hier verwys word, is nie die Suid Afrikaanse populasie nie, maar die Amerikaanse populasie wat die toetse tydens standaardisasie van die instrument afgelê het. Die uitslae behoort dus uiters versigtig gehanteer te word. Ek beseft dat hierdie faset 'n potensieel ernstige leemte in my studie verteenwoordig.

Die tussen-itemkorrelasies by die Noord-Amerikaanse steekproef wat ten opsigte van geslags- en ouderdomsgroepe bepaal is, ondersteun die interne stabiliteit van die onderskeie *Bar-On EQ-i:YVTM* selfrapporteringsvraelys-skale (Bar-On & Parker, 2000). Dit impliseer dat die items van die onderskeie skale van die meetinstrument dieselfde konstruk meet, met ander woorde dat al die items onder byvoorbeeld die Intrapersoonlike skaal dié konstruk meet.

c) Toets-hertoetsbetroubaarheid

Toets-hertoetsbetroubaarheid verwys na die tydelike stabiliteit van die response wat verkry word op 'n meetinstrument (McMillan & Schumacher, 2004). Vir die *Bar-On EQ-i:YVTM*-steekproef (Bar-On & Parker, 2000) is 'n gemiddelde toetsouderdom van 13.15 jaar gekies, saamgestel uit 'n diverse Noord-Amerikaanse groep. Die toets-hertoetsbetroubaarheidskoëffisiënte van die *Bar-On EQ-i:YVTM* selfrapporteringsvraelys (Bar-On & Parker, 2000) wissel tussen 0.77 en 0.89, wat daarop dui dat skale voldoende blyk te wees in terme van die kriterium van toets-hertoetsbetroubaarheid (Bar-On & Parker, 2000).

3.7.1.4 Gebruik van die *Bar-On EQ-i:YVTM* selfrapporteringsvraelys in terapeutiese en kliniese omgewings

Volgens Bar-On en Parker (2000) kan die *Bar-On EQ-i:YVTM* selfrapporteringsvraelys (Bar-On & Parker, 2000) in 'n terapeutiese of kliniese omgewing gebruik word om inligting te verskaf oor die algemene emosionele funksionering van adolessente. Tweedens kan die vraelys aangewend word om areas te identifiseer waaraan verdere ondersoek en aandag bestee kan word. Derdens kan dit as riglyn gebruik word wanneer terapeutiese doelwitte geformuleer word. Verder kan die instrument van hulp wees by besluitneming ten opsigte van die terminering van intervensie, of wanneer die sukses van intervensie gepeil word.

Binne die konteks van hierdie studie het ek die *Bar-On EQ-i:YVTM* selfrapporteringsvraelys (Bar-On & Parker, 2000) eerstens gekies vanweë die waardevolle inligting wat dit kon verskaf wat betref die deelnemende adolessente se

emosionele intelligensie, voor en na afloop van die intervensie wat ek geïmplementeer het. Tweedens was die *Bar-On EQ-i:YVTM* selfrapporteringsvraelys (Bar-On & Parker, 2000) van waarde tydens die identifikasie van areas waaraan aandag geskenk kon word tydens intervensie, tydens die beplanning van die intervensie en tydens bepaling van die tipe ingryping wat ek wou doen. Laastens het die *Bar-On EQ-i:YVTM* selfrapporteringsvraelys (Bar-On & Parker, 2000) my in staat gestel om die uitkoms van die intervensie te kon bepaal, in terme van 'n vergelyking tussen die emosionele funksionering van die deelnemers voor en na afloop van die intervensie.

3.7.2 Kwalitatiewe data-insamelings- en vasleggingstegnieke

Tydens my studie het ek onder andere op opvoedkundige-sielkundige assesserings (postmoderne media) gesteun om kwalitatiewe data te bekom. Hierbenewens het ek van informele onderhoude, observasies en die analise van beskikbare dokumentasie gebruik gemaak. Ek het die data wat ek ingesamel het in die vorm van veldnotas en refleksies in 'n navorsersdagboek gedokumenteer. In die volgende afdelings bespreek ek die onderskeie data-insamelingstegnieke wat ek gebruik het.

3.7.2.1 Analise van dokumentasie

Die analise van dokumentasie sluit die bestudering en analisering van dokumente en verslae in (Leedy & Ormrod, 2005). Terre Blanche *et al.* (2006) beskou hierdie data-insamelingstegniek as makliker as ander kwalitatiewe data-insamelingstegnieke, aangesien die navorser inligting op papier analiseer en nie nodig het om met mense in interaksie te tree nie. Dokumentasie is egter nie altyd maklik bekombaar nie en dit skep soms 'n gaping in die navorsingsproses, aangesien die persepsies van deelnemers dan nie noodwendig toereikend gereflekteer word nie.

Tydens my navorsing het ek die opvoedkundige-sielkundige verslae van die deelnemers geanaliseer in terme van die diagnose van verbale leergestremdhede wat ten opsigte van hulle gemaak is. My doel was om agtergrondinligting van die

deelnemers te bekom, asook van die moontlike impak wat verbale leergestremdhede op hulle gehad het. Alhoewel ek nie met al die onderskeie persone wat die verslae geskryf het in gesprek getree het nie, het ek gepoog om enige onduidelikhede ten aansien van die verkreë inligting op te klaar deur wel met van hierdie persone onderhoude te voer. Op dié wyse kon ek insig verwerf in die kontekste en leefwêrelde van die deelnemers. Hierbenewens het ek gedeeltelik op die inligting soos vervat in die verslae gesteun tydens interpretasie van die resultate wat ek verkry het. Ek sluit die verslae in as Bylaag D.

3.7.2.2 Opvoedkundige-sielkundige assesserings (postmoderne media)

Ek het gebruik gemaak van postmoderne assesseringstegnieke om basislyninligting te bekom. Die deelnemers het naamlik elk 'n *collage* gemaak van hulle leefwêrelde en 'n selfportret geskryf (narratief) om te verduidelik hoe hulle hulself beskou. Die deelnemers het die *collage*-aktiwiteit tydens 'n gesamentlike informele sessie gedoen. Ek het gesorg dat daar genoegsame tydskrifte beskikbaar was wat 'n verskeidenheid gebied het wat betref belangstellingsvelde. Tydens dié aktiwiteit het die deelnemers met mekaar gesels oor die prente wat hulle gekies het en my daardeur in staat gestel om reeds op daardie stadium inligting te bekom en in my navorsersdagboek te dokumenteer.

Deur van 'n *collage* gebruik te maak kon die deelnemers hulle leefwêrelde op konkrete wyse uitbeeld, asook hulle voor- en afkeure aan my uitwys. Die deelnemers se *collages* is in Bylaag F vervat. Na voltooiing van die *collages* het ek die deelnemers versoek om elk 'n selfportret te skryf, waarin hulle hulself aan my bekendstel asof ek hulle nog nie voorheen ontmoet het nie. Hierdie opdrag het hulle tuis voltooi. Die selfportrette wat deur die deelnemers geskryf is, is in Bylaag G vervat.

3.7.2.3 Informele onderhoude

Informele onderhoude word algemeen as data-insamelingstegniek gebruik tydens kwalitatiewe navorsing (Terre Blanche *et al.*, 2006). Ek het van informele onderhoude

met die deelnemers, hul onderwysers en hulle ouers gebruik gemaak. Informele onderhoude word deur McMillan en Schumacher (2001) beskryf as gesprekke wat 'n normale vloei toon, dit wil sê waar die vrae op natuurlike wyse op mekaar voortbou en waar 'n vooropgestelde lys vrae nie aan deelnemers gestel word nie. Tydens my studie het ek die deelnemers op dié wyse toegelaat om gesprekke te rig.

My keuse van informele onderhoude as data-insamelingstegniek het my in staat gestel om insig te verwerf in die sekondêre deelnemers se persepsies met betrekking tot die funksionering en emosionele intelligensie van die twee leerders met verbale leergestremdhede. Hierbenewens kon ek tydens onderhoude seker maak dat ek die deelnemers reg verstaan. Sodoende kon ek deurgaans poog om duidelikheid te verkry met betrekking tot die betekenis wat die primêre deelnemers aan hulle eie leefwêreld gee (Terre Blanche *et al.*, 2006).

Ek vervat die getranskribeerde onderhoude in Bylaag E. Ek het die informele onderhoude telkens met 'n oop vraag ingelei waarna die deelnemers self die gesprekke in 'n rigting gestuur het deur hulle antwoorde. Enkele van die inleidende vrae wat ek gevra het, sluit in: *Vertel my bietjie van jouself?* (onderhoude met die deelnemers); *Hoe sou u Deelnemer A/Deelnemer B¹⁴ beskryf?* (onderhoude met die deelnemers se onderwysers); en *Vertel my van Deelnemer A/Deelnemer B se gedrag in terme van sosiale verhoudinge?* (onderhoude met die deelnemers se ouers).

3.7.2.4 Observasie

Observasie verwys na die aktiwiteit waartydens deelnemers aan 'n studie waargeneem word met die doel om insig te verwerf in die fenomeen wat bestudeer word (Cohen *et al.*, 2000). Tydens my studie het ek van die volgende tipes observasie gebruik gemaak (Leedy & Ormrod, 2005; McMillan & Schumacher, 2001; Terre Blanche *et al.*, 2006):

- Empiriese observasie, waartydens ek die gedrag van die deelnemers in skool- en klassituasies waargeneem het in 'n poging om meer duidelikheid te verkry wat betref

¹⁴Om die identiteit van die leerders, wat aan hierdie studie deelgeneem het, te beskerm, gebruik ek die pseudonieme "Deelnemer A" en "Deelnemer B".

hulle funksionering in alledaagse situasies. Ek het veral gelet op die deelnemers se interaksies met ander, asook op die wyse waarop hulle hul eie en ander se emosies hanteer.

- Direkte observasie, wat aan my die geleentheid gebied het om die verloop en uitkoms van die navorsing te kon waarneem en sodoende die nodige inligting ten opsigte van die deelnemers se gedrag, emosies en sosiale vaardighede te bekom.
- Indirekte observasie, waarvolgens ek die sekondêre deelnemers, soos die ouers en onderwysers, se belevinge van die primêre deelnemers se gedrag kon gebruik om meer insig te verkry met betrekking tot die deelnemende leerders se emosionele intelligensie-vaardighede en die wyse waarop hulle hul eie emosies verwoord en hanteer.
- Ongestruktureerde observasie, wat ek tydens intervensie-sessies geïmplementeer het om meer inligting te bekom aangaande die deelnemers in situasies waarin hulle hulself sonder inhibisies aan my kon voorhou, meer spesifiek wat betref hulle emosionele intelligensie-vaardighede.

Ek het my observasies gedokumenteer in die vorm van veldnotas (ingesluit in Bylaag I) en later geïnterpreteer aan die hand van die navorsingsvrae tydens data-analise. Enkele van die uitdagings, wat ek tydens observasie van die navorsingsproses en die deelnemers moes hanteer, hou verband met my eie aannames en vooroordele, asook met die rol wat ek as navorser moes vervul teenoor die rol wat ek daaglik as opvoedkundige sielkundige-in-opleiding vervul (Creswell, 2003). Benewens die feit dat ek deurgaans bewus gebly het van hierdie uitdagings, het ek voortdurend hieroor gereflekteer in my navorsersdagboek en die uitdagings met my studieleiers bespreek.

3.7.2.5 Navorsersdagboek

Ek het van 'n navorsersdagboek gebruik gemaak om veldnotas en refleksies oor my waarneminge, gedagtes en ervarings tydens die navorsingsproses vas te lê. Veldnotas word beskryf as die notas wat 'n navorser gedurende navorsing maak (Terre Blanche *et al.*, 2006). Dit sluit in die dokumentering van gebeure, gesprekke en observasie van

deelnemers. Kwalitatiewe navorsers gebruik hierdie tegniek dikwels in 'n poging om die inligting wat tydens data-insameling gegenereer word, te dokumenteer.

Benewens veldnotas het ek deurlopend in my navorsersdagboek gereflekteer (Bylaag J) oor die vordering en verloop van my navorsing. Verder het ek deurgaans oor my aannames en vooropgestelde idees gereflekteer in 'n poging om te voorkom dat dit 'n invloed sou hê op die navorsingsproses (Cohen *et al.*, 2000). Ek het ook die moontlike beperkinge van my studie probeer identifiseer namate die navorsing gevorder het.

3.8 KWALITEITSKRITERIA VAN DIE STUDIE

In die volgende subafdelings bespreek ek die onderskeie strategieë met behulp waarvan ek gepoog het om die kwaliteit van my studie te verhoog (McMillan & Schumacher, 2001).

3.8.1 Vertrouenswaardigheid

Die term “vertrouenswaardigheid” in kwalitatiewe navorsing verwys na die mate waarin 'n navorser die lesers van 'n studie kan oortuig dat die studie waardevol is en dat die navorsing van 'n hoë kwaliteit is (Lincoln & Guba, in Johnson & Turner, 2003). Vertrouenswaardigheid in kwalitatiewe navorsing impliseer voldoening aan die volgende kriteria (Guba in Denzin & Lincoln, 1998):

- **Egtheid of geloofwaardigheid:** 'n Studie word as geloofwaardig beskou as die beskrywings en interpretasies wat vanuit die deelnemers se omgewing verkry is, asook die deelnemers se belewenisse, akkuraat gerapporteer word (Terre Blanche *et al.*, 2006). Op dié wyse is dit aanduidend van die mate waarin die leser oorreed kan word dat die resultate van die studie akkuraat deur die navorser gerapporteer is (Durrheim & Wassenaar, 2000). Tydens my navorsing het ek gepoog om die resultate so volledig moontlik weer te gee en waar moontlik te omskryf. Hierbenewens het ek gedetailleerde beskrywings van die navorsingsproses ingesluit en gepoog om inligting akkuraat te rapporteer. Ten einde verder aan hierdie kriterium te kon

voldoen, het ek die inligting wat gegenerer is met die deelnemers uitgeklaar en nagegaan (Babbie & Mouton, 2001; Merriam, 1998; Pitney, 2004).

- **Oordraagbaarheid:** Oordraagbaarheid verwys na die mate waarin die bevindinge van 'n studie in ander kontekste en by ander groepe sal geld (Patton, 2002; Seale, Gobo, Gubrium & Silverman, 2004). In kwalitatiewe navorsing val die fokus nie op die toepaslikheid van bevindinge nie, maar eerder op in-diepte beskrywings en insig, sodat 'n vergelyking met en moontlike oordrag na ander soortgelyke kontekste moontlik sal wees vir die leser van 'n verslag. In hierdie studie het ek gepoog om inligting verbandhoudend met my studie so getrou en toepaslik moontlik te beskryf, ten einde aan die kriterium van oordraagbaarheid te voldoen.
- **Bevestigbaarheid/Neutraliteit:** Bevestigbaarheid (of neutraliteit) verwys na die mate waarin die bevindinge van 'n studie werklik die resultate en fokus van die studie reflekteer en nie gebaseer is op die vooroordele en aannames van die navorser nie (Babbie & Mouton, 2001). Hierdie kriterium impliseer dat, indien dit wat gedoen is weer sou plaasvind binne dieselfde konteks, onder dieselfde omstandighede en met dieselfde deelnemers, soortgelyke bevindinge verwag sou kon word. Bevestigbaarheid is egter nie 'n voorvereiste vir kwalitatiewe navorsing nie, aangesien kwalitatiewe navorsing meervoudige realiteite impliseer. In ooreenstemming met die interpretevisiese paradigma waarop ek gesteun het, het ek tydens hierdie studie deurgaans bewus gebly van my aannames en vooroordele ten opsigte van leerders met verbale leergestremdhede, onder andere dat ek van mening is dat sodanige leerders in 'n mindere mate sosiaal-toepaslike gedrag openbaar, maar met die regte leiding moontlik die nodige vaardighede kan aanleer. Ek het voortdurend gepoog om die invloed van my vooropgestelde idees ten opsigte van die navorsing te beperk deur in 'n navorsersdagboek te reflekteer en die navorsing, asook my eie idees, met my studieleiers te bespreek. Hierbenewens het ek van gedetailleerde beskrywings gebruik gemaak in 'n poging om aan hierdie kriterium te probeer voldoen.
- **Outentiekheid:** Cohen *et al.* (2000) asook Krefting (1991) is van mening dat data op 'n gebalanseerde wyse gerapporteer kan word deur onder andere 'n outentieke benadering te volg en dit wat onbekend was, bekend te maak. Nuwe kennis, wat uit data voortvloei, behoort dan uiteraard weer aanleiding te gee tot nuwe navorsingsaksies. Ek het gepoog om my navorsing op outentieke wyse uit te voer

deur 'n "nuwe" benadering tot fasilitering van emosionele intelligensie by leerders met verbale leergestremdhede te verken. Op dié wyse het ek op 'n navorsingsverskynsel gefokus ten opsigte waarvan beperkte navorsingsresultate tans beskikbaar is en waaroor tot op hede min gerapporteer is.

3.8.2 Kredietwaardigheid

Kwalitatiewe studies word tweedens aan die kriterium van kredietwaardigheid gemeet, wat teenoor geldigheid by kwantitatiewe studies gestel kan word. McMillan en Schumacher (2001) stel tien moontlike strategieë voor om die kredietwaardigheid van 'n kwalitatiewe studie te verbeter. Ek som die strategieë, wat ek in hierdie verband geïmplementeer het, op in Tabel 3.3.

Tabel 3.3: Strategieë om die kredietwaardigheid van die studie te verhoog
(McMillan & Schumacher, 2001)

STRATEGIE	TOEPASSING TYDENS MY STUDIE
Uitgebreide veldwerk	Ek het die data-insameling oor 'n tydperk van twee maande gedoen. Ek het van kristallisatie en deelnemer-terugvoer gebruik gemaak om my bevindinge met die deelnemers se realiteite te vergelyk.
Multimetode-strategie	Tydens die studie het ek van kristallisatie gebruik gemaak deur op verskeie data-insamelingstegnieke te steun.
Verbatim verslaglewering van response	Ek het informele onderhoude opgeneem en verbatim getranskribeer.
Detail-terugverwysende verduidelikings	Ek verskaf gedetailleerde verduidelikings van die verloop van die intervensie en van die hantering van spesifieke insidente.
Veelvoudige navorsers	Alhoewel ek primêr as navorser opgetree het, het ek my data-insameling en -analise voortdurend met my studieleier en mede-studieleiers bespreek.
Meganiese data-insameling	Ek het van bandopnemers gebruik gemaak.
Deelnemer-opvolging	Ek het gedurende die navorsingsproses deurlopend informeel met die deelnemers geskakel om akkurate begrip van hulle response of situasies te bevorder.
Deelnemer-terugvoer	Ek het misverstande en onduidelike konsepte met die deelnemers uitgeklaar alvorens ek die data geïnterpreteer het.
Verslaglewering met betrekking tot weersprekende data	Ek sluit terugvoer in oor negatiewe en weersprekende resultate wat moontlik teenstrydige patrone in die data-insameling voorstel (sien Hoofstuk 4).

Die multimetode-strategie waarop ek gesteun het, het my in staat gestel om kristallisatie te implementeer in 'n poging om die kredietwaardigheid van my studie te verhoog. Richardson (in Janesick, 2000:362) stel die term "kristallisatie" teenoor

triangulasie binne die konteks van kwalitatiewe navorsing en meld dat: “*Crystallization is a better lens through which to view the components in qualitative research*”. Kristallisasie het my derhalwe in staat gestel om data in te samel wat verskillende invalshoeke reflekteer. Sodoende kon ek poog om veelfasettige resultate te bekom.

3.9 DATA-ANALISE EN -INTERPRETASIE

Volgens Neuman (1997) behels data-analise die identifisering van patrone in rou data. Wanneer sodanige patrone geïdentifiseer is in die vorm van resultate word dit beskryf en geïnterpreteer aan die hand van bestaande teorie. Die interpretasie van data-patrone vind uiteraard verder plaas binne die konteks van die navorsingsgebeure en aan die hand van die tersaaklike navorsingsvrae. Vir die doeleindes van hierdie studie het ek van deduktiewe data-analise gebruik gemaak. Volgens McMillan en Schumacher (2001) behels deduktiewe navorsing drie hoofstappe. Die eerste stap is die formulering van ’n navorsingsprobleem, wat verband hou met ’n bepaalde fenomeen. Die tweede stap omsluit die verkenning van veranderlikes om die fenomeen te bewys (al dan nie). Die laaste stap sluit die peiling van die tersaaklike fenomeen in deur middel van ’n gekose meetinstrument. Hierdie wyse van data-analise impliseer dus dat ’n navorser bepaalde besluite neem met betrekking tot ’n vooropgestelde navorsingsontwerp en dan data insamel om die navorsingsvraag te beantwoord.

Cohen *et al.* (2000) beklemtoon die feit dat data-analise in kwalitatiewe navorsing reeds tydens die data-insamelingsproses geskied. Ek het die proses van data-analise gedurende en aan die einde van die data-insamelingsproses uitgevoer, volgens die riglyne gestel deur Denzin en Lincoln (2000), Marshall en Rossman (1989), asook McMillan en Schumacher (1997). Aan die hand van Bar-On (2003) se kategorieë en subkategorieë van emosionele intelligensie as beginpunt het ek, in ooreenstemming met Marshall en Rossman (1989) se benadering, die kwalitatiewe data wat ek verkry het eerstens georganiseer en herhalende patrone geïdentifiseer. Op dié wyse kon ek die temas en kategorieë wat ek geïdentifiseer het in verband bring met die kategorieë

van Bar-On³⁰ (2003). Vir hierdie doel het ek my observasies, veldnotas, informele onderhoude met alle deelnemers asook die selfportrette, *collages* en opvoedkundig-sielkundige verslae van die primêre deelnemers geanaliseer.

Hierna het ek die resultate van die *Bar-On EQ-i:YVTM* selfrapporteringsvraelys (Bar-On & Parker, 2000), wat ek afgeneem het voor die intervensie gebruik om my analise van die kwalitatiewe data aan te vul en te verryk. Na afloop van die intervensie het ek eweneens die resultate van die *Bar-On EQ-i:YVTM* selfrapporteringsvraelys (Bar-On & Parker, 2000) gebruik om 'n vergelyking daarvan te tref met die aanvanklike resultate, in terme van die temas wat ek gedurende die eerste fase van data-analise geïdentifiseer het, aan die hand van die kategorieë en onderliggende aspekte van die *Bar-On EQ-i:YVTM* selfrapporteringsvraelys (Bar-On & Parker, 2000). Data-analise is opgevolg deur my interpretasie van die verkreeë resultate. Tydens hierdie fase het ek ook op my analise van die beskikbare opvoedkundig-sielkundige verslae gesteun om die verkreeë resultate te verhelder en te interpreteer.

3.10 ROL VAN DIE NAVORSER

Gedurende hierdie studie en navorsingsproses het ek verskeie rolle vervul. My rol as navorser het ingesluit dat ek aan die deelnemers verduidelik het wat die doel van die studie was, voordat ek met enige veldwerk kon begin (Leedy & Ormrod, 2005). Tesame hiermee moes ek ingeligte toestemming van die deelnemers verkry alvorens data-insameling kon begin. Hierbenewens moes ek beplan waar ek die data-insameling sou doen en toesien dat die gekose fasiliteite en lokale in 'n bevredigende toestand was. Ek het deurgaans gepoog om 'n gemaklike, warm atmosfeer te skep en onderbrekings tot die minimum te beperk. As navorser was ek verantwoordelik vir die insameling, analisering en interpretasie van data. In hierdie verband het ek my analyses en interpretasies met behulp van die deelnemers gekontroleer, sodat hulle dit kon bevestig en misverstande uit die weg kon ruim. Ek het deurgaans gepoog om aan die basiese standaarde en kriteria vir kredietwaardigheid te voldoen (Neuman, 1997).

³⁰Hierdie spesifieke weergawe van die vraelys identifiseer SLEGS VYF Emosionele intelligensievaardighede. Die volwasse weergawe identifiseer 15 vaardighede.

Tweedens het ek 'n psigometriese toets met die deelnemers afgeneem en intervensie met hulle gefasiliteer. Op dié wyse het die feit dat ek tans 'n opvoedkundige sielkundige-in-opleiding is, bepaalde uitdagings geïmpliseer. Ek moes myself deurgaans daaraan herinner dat ek primêr die rol van navorser vervul en nie as sielkundige met die deelnemers bemoeienis moes maak nie. Dit was vir my 'n besliste uitdaging om myself van die rol van opvoedkundige sielkundige te verwyder. Ek het gedurig hieroor gereflekteer en op die begeleiding van my studieleiers gesteun.

Derdens het ek die rol van onderwyseres by Duo Edu Senior Onafhanklike Skool vervul ten tye van die studie. My rol as onderwyseres by die skool het my in die posisie geplaas om die deelnemers se agtergrond en leergestremdheid didakties te verken en deel te wees van die leerders se leefwêreld voordat ek met die studie begin het. Verder was verhoudinge tussen my en die leerders reeds gevestig, wat hulle waarskynlik meer op hulle gemak met die navorsingsgebeure geplaas het. Aan die ander kant het my rol as onderwyseres ook bepaalde uitdagings aan my gestel. Eerstens het die deelnemers 'n sekere beeld van my as onderwyseres gehad, wat byvoorbeeld dissipline moes handhaaf – en wat moontlik verswarend kon inwerk op die kommunikasie tussen ons. Tweedens het die moontlikheid bestaan dat die leerders kon dink dat ek 'n bepaalde beeld van hulle het, wat daartoe aanleiding kon gee dat hulle dalk nie geredelik openlik inligting met my sou wou deel nie. Ek het hierdie uitdagings probeer aanspreek deur die deelnemers te alle tye te probeer gerusstel dat niks wat tydens die intervensie-sessies gebeur op enige wyse negatief op hulle sou inwerk in die toekoms nie. Verder het ek hulle telkens daaraan herinner dat ek as navorser opgetree het en dat hulle eerlikheid in dié proses vir my van die grootste belang was.

3.11 SAMEVATTING

In hierdie hoofstuk het ek 'n oorsig gebied van my gekose navorsingsontwerp en die navorsingsverloop van die studie. Ek het die paradigma van waaruit ek die studie onderneem het, verduidelik, waarna ek my metodologiese keuses aangedui en gemotiveer het.

In Hoofstuk 4 bespreek ek die resultate van my studie. Hierna kom ek tot bevindinge deur die resultate van my ondersoek met bevindinge wat in relevante literatuur verkry is, in verband te bring.

HOOFSTUK 4

NAVORSINGSRESULTATE EN BEVINDINGE

4.1 INLEIDENDE ORIËTERING

In hierdie hoofstuk bespreek ek die resultate wat ek verkry het uit die *Bar-On EQ-i:YVTM* selfrapporteringsvraelys (Bar-On & Parker, 2000) (voor en na afloop van die intervensie), asook uit die kwalitatiewe data wat ek ingesamel het. Ek bespreek die resultate aan die hand van die basislyninligting wat ek bekom het, die temas wat ek hiervolgens geïdentifiseer het met die oog op die intervensie wat ek gedoen het en die temas wat ek tydens data-analise na afloop van die intervensie geïdentifiseer het. Hierbenewens verduidelik ek die intervensie wat ek beplan en geïmplementeer het met die oog op die fasilitering van emosionele intelligensie by leerders met verbale leergestremdhede.

In die tweede gedeelte van die hoofstuk interpreteer ek die resultate aan die hand van relevante literatuurinhoud. Op hierdie wyse poog ek om tot bevindinge te kom ten einde my navorsingsvrae te kan beantwoord. Alvorens ek my resultate en bevindinge uiteensit, verskaf ek eers agtergrondinligting oor die twee deelnemers.

4.2 DEELNEMERS AAN DIE STUDIE

Vervolgens verskaf ek oorsigtelike agtergrond met betrekking tot die twee leerders met verbale leergestremdhede wat aan die studie deelgeneem het.

4.2.1 Deelnemer A

Deelnemer A was 'n 16-jarige seun in graad 10 ten tye van hierdie studie. Hy is die oudste van twee kinders en het 'n suster in 'n hoofstroomskool wat akademies bogemiddeld presteer. Die kinders woon by beide hulle biologiese ouers. Deelnemer A se vader is 'n entrepreneur en sy moeder 'n tuisteskepper.

Deelnemer A se geboorte het sonder komplikasies plaasgevind en hy het sy fisieke mylpale binne normale grense bereik. Hy het egter eers op 11 maande gekruip. Alhoewel hy aanvanklik in hoofstroomonderwys geplaas is, het hy volgens sy ouers voortdurend probleme ondervind met die omvang van die werk asook met die vereiste werkstempo. Deelnemer A se moeder beweer dat hy skolastiese probleme ondervind het sedert skooltoetrede. Hy het arbeidsterapie ontvang gedurende sy graad 0- en graad 2-jare. Verder het Deelnemer A hulpverlening ontvang van 'n opvoedkundige sielkundige vir lees en spelling gedurende graad 3. Hy het volgens sy ouers se meedeling dikwels terugvoer van onderwysers ontvang dat hy nie na wense presteer nie en "te dom is vir skool".

Vir toelating tot Duo Edu Senior Onafhanklike Skool is Deelnemer A in November 2006 geassesseer, ter bevestiging dat hy 'n leerder met 'n verbale leergestremdheid is. Op die *SSAIS-R* (RGN, 1991) was die tellings wat Deelnemer A behaal het laag gemiddeld op die verbale skaal, bogemiddeld op die nie-verbale skaal en gemiddeld op die volle skaal³¹. Die diskrepansie tussen die verbale en nie-verbale skale was 24 punte, ten gunste van die nie-verbale skaal. Deelnemer A het probleme ervaar met betrekking tot skolastiese vaardighede, foneties gespel en agterstande getoon met lees. Sy akademiese selfbeeld was laag, wat sy leermotivering skynbaar negatief beïnvloed het.

Sedert Deelnemer A se toetrede tot Duo Edu Senior Onafhanklike Skool in Januarie 2007, het sy punte verbeter en blyk dit dat hy baat vind by die kleiner klassituasie wat die skool bied. Hy het leierseienskappe begin toon en is onlangs verkies tot die verteenwoordigende leerdersraad van die skool.

4.2.2 Deelnemer B

Deelnemer B was 'n 16-jarige dogter in graad 11 ten tye van die studie. Sy is die oudste van twee kinders en het 'n jonger broer in 'n hoofstroomskool wat 'n top-atleet is, en medikasie vir aandagafleibaarheid gebruik. Die kinders woon by hulle biologiese ouers

³¹ Verbaal [85](#), Nie-verbaal [109](#), Volle skaal [97](#).

in Kemptonpark en Deelnemer B pendel daaglik na en van die skool in Pretoria. Deelnemer B se vader is 'n voorraadbestuurder en haar moeder 'n persoonlike assistent.

Deelnemer B se geboorte het sonder komplikasies plaasgevind en sy het haar mylpale binne normale grense bereik. Sy het egter spraakterapie ontvang vanaf 'n jong ouderdom en is op sewejarige ouderdom deur 'n pediater op *Ritalin*^o geplaas om haar konsentrasie-tekorte aan te spreek. Sy gebruik steeds *Ritalin*^o. Deelnemer B is aanvanklik in hoofstroomonderwys geplaas maar het deurgaans probleme ondervind met die vereiste werktempo, aangesien haar inligtingsverwerkingstempo stadig is. Sy is sedert 2005 in Duo Edu Senior Onafhanklike Skool. Sy maak sedert haar toetrede tot die skool gebruik van amanuensis.

Die resultate van die aanvanklike assessering vir toelating dui daarop dat Deelnemer B aan 'n verbale leergestremdheid ly. Volgens die SSAIS-R (RGN, 1991), wat afgeneem is tydens die toelatingsassessering vir Duo Edu Senior Onafhanklike Skool, beskik Deelnemer B oor 'n laag gemiddelde verbale, superieure nie-verbale en gemiddelde globale intelligensiepotensiaal³². Die diskrepansie tussen die verbale en nie-verbale skale is 35 skaalpunten, ten gunste van die nie-verbale skaal. Alhoewel haar handskrif leesbaar en netjies was, het Deelnemer B tydens die aanvanklike assessering probleme ervaar ten opsigte van spelling, lees en Wiskunde. Sy het moedeloos voorgekom wat betref haar skolastiese vordering en haar akademiese motivering was laag.

Sedert Deelnemer B se toetrede tot Duo Edu Senior Onafhanklike Skool het haar punte verbeter en blyk sy te floreer in die kleiner leeromgewing wat die skool bied. Sy was gedurende 2007 op die verteenwoordigende leerdersraad en is herverkies vir 2008.

³²Verbaal 87, Nie-verbaal 122, Volle skaal 104.

4.3 BASISLYNINLIGTING

Vervolgens verskaf ek 'n uiteensetting van die aanvanklike resultate wat ek deur middel van kwalitatiewe data-insameling en die *Bar-On EQ-i:YVTM* selfrapporteringsvraelys (Bar-On & Parker, 2000) voor die intervensie bekom het, wat as basislyninligting gedien het. Hierna bied ek 'n samevattende beskouing van die emosionele intelligensievaardighede wat ek tydens intervensie aangespreek het, teen die agtergrond van die temas en subtemas wat ek deur middel van data-analise geïdentifiseer het.

4.3.1 Basislyninligting verkry uit kwalitatiewe databronne

Ten einde basislyninligting te bekom, het ek *a priori* aannames gemaak, gebaseer op die teorie van Bar-On (2003). My aannames het daartoe gelei dat ek die kategorieë van die Bar-On-model (Bar-On, 2003) gebruik het as beginpunt vir die deduktiewe analise van kwalitatiewe data wat ek gedoen het. Ek het derhalwe die kategorieë van die *Bar-On EQ-i:YVTM* selfrapporteringsvraelys (Bar-On & Parker, 2000) as basisaannames geneem, waarvolgens ek ondersteunende inligting in die verkreeë data geïdentifiseer het.

In Tabela 4.1 en 4.2³³ verskaf ek 'n uiteensetting van die basislyninligting wat ek bekom het deur middel van my deduktiewe analise van kwalitatiewe data, soos dit betrekking het op die twee deelnemers³⁴. Die geïdentifiseerde temas reflekteer die onderskeie emosionele intelligensievaardighede waarvoor die deelnemers beskik het en/of as uitdagend beleef het ten tye van die aanvang van die studie. Ten einde die vertrouenswaardigheid van die studie te verhoog, verskaf ek stawende bewyslewering soos verkry uit die opvoedkundige sielkundige verslae, informele onderhoude, *collages*,

³³ Alhoewel hierdie subvelde nie in die jeugweergawe van die *Bar-On EQ-i:YVTM* (Bar-On & Parker, 2000) vervat is nie, het ek op die temas soos vervat in die volwasse weergawe *Bar-On EQ-i:YVTM* (Bar-On & Parker, 2000) gesteun ten einde 'n potensieel geskikte konseptuele raamwerk vir die analise van die data te bekom.

³⁴ Ek maak voortaan van twee verskillende kleure ink gebruik om tussen die twee deelnemers te onderskei, in terme van die resultate wat ek verkry het.

selfportrette en observasie (vervat in my navorsersdagboek). Ek volg die tabelle op met 'n samevattende beskouing van die geïdentifiseerde temas en subtemas.

Tabel 4.1: Uiteensetting van aanvanklike temas geïdentifiseer – Deelnemer A

Tema (skaal)	Telling op <i>Bar-On EQ-i:YV™</i> (Bar-On & Parker, 2000)	Subtemas (emosionele intelligensievaardighede)	Databron	Voorbeeld as ketting van bewyslewing
Intrapersoonlike skaal	75	Bewustheid van self	Informele onderhoud: ouers	“Hy ken nie homself nie” (Bylaag E, p. 11).
			Selfportret	“Ek is vriendelik, opreg, hardwerkend, groothartig en liefdevol” (Bylaag G, p. 1).
			Veldnotas	Hy maak grappe oor als, dit lyk nie asof hy weet hoe hy oor sekere gebeure voel nie (Bylaag I, p. 1).
		Selfgeldendheid	Informele onderhoud: ouers	“Wil ander tevrede stel” (Bylaag E, p. 11).
			Informele onderhoud: Deelnemer A	“Ek is geneig om ’n <i>pleaser</i> te wees” (Bylaag E, p. 1).
			Veldnotas	Glad nie, wil graag ander tevrede stel (Bylaag I, p. 1).
		Onafhanklikheid	Informele onderhoud: ouers	“Deelnemer A kan op sy eie werk en sy eie besluite neem” (Bylaag E, p. 12).
			Informele onderhoud: Deelnemer A	“Dit is nie vir my belangrik om <i>cool</i> te wees nie” “Groepsdruk het my nog nooit gepla nie” (Bylaag E, p. 1).
			Veldnotas	Werk onafhanklik (Bylaag I, p. 1).
		Selfwaarde	Informele onderhoud: ouers	“Glo nie in sy eie vermoëns nie” (Bylaag E, p. 12).
			Informele onderhoud: Deelnemer A	“Ek begin nou goed doen” “Ek is ’n goeie vriend” “Ek is ’n vriendelike mens” (Bylaag E, p. 2,3).
			Veldnotas	Koppel sy waarde aan wat ander van hom dink en sê. Hy soek na goedkeuring deur te vra of wat hy doen reg is, of om hulp aan te bied (Bylaag I, p. 1).
			<i>Collage</i>	“Ek hou van diere, ek is goed met diere en trokke” (Bylaag F, p. 1).
		Selfaktualisering	Informele onderhoud: Deelnemer A	“Begin nou vir die eerste keer goeie punte kry” (Bylaag E, p. 2).

Interpersoonlike skaal	112	Empatie	Informele onderhoud: onderwysers	“Hy kry almal om hom jammer” (Bylaag E, p. 7).	
			Informele onderhoud: ouers	“Wil ander altyd help” (Bylaag E, p. 13).	
			Veldnotas	Help ander waar hy kan. Met ’n uitstappie na die ysskaatsbaan het een van sy klasmaats geval en sy ken oopgesny op die ys. Deelnemer A het daarop aangedring om saam te gaan na die hospitaal om die seun by te staan (Bylaag I, p. 1).	
		Sosiale verantwoordelikheid		Informele onderhoud: onderwysers	“Hy dra die meisies wat nie self kan nie, se tasse. Help die kleiner outjies wat sukkel by die skool. Hy sien homself as die beskermer van almal kleiner en swakker” (Bylaag E, p. 7).
				Informele onderhoud: ouers	“Hy maak altyd vriende met kinders wat stiller as hy is, hy versorg ander” (Bylaag E, p. 13).
				Veldnotas	Is vriendelik met almal om hom (Bylaag I, p. 2).
				Informele onderhoud: onderwysers	“Hy is ’n oulike seun wat met almal gaaf is” (Bylaag E, p. 8).
		Interpersoonlike verhouding		Informele onderhoud: ouers	“Goeie verhouding met ander” (Bylaag E, p. 12).
				Informele onderhoud: Deelnemer A	“Ek hou van ander mense gelukkig maak”; “Ek het twee goeie vriende” (Bylaag E, p. 2).
				Selfportret	“My grootste swakpunt in verhouding is dat ek te gou kwaad word” (Bylaag G, p. 1).
				Veldnotas	Dit kom voor asof Deelnemer A goeie interpersoonlike verhouding het (Bylaag I, p. 2).
		Streshanteringskaal	91	Strestoleransie	Informele onderhoud: ouers
Informele onderhoud: Deelnemer A	“Ek <i>worry</i> maklik” (Bylaag E, p. 2).				
Veldnotas	Tydens ’n klasperiode het hy gespanne geraak toe hy nie ’n opdrag korrek uitgevoer het nie – hy het aggressief gereageer (Bylaag I, p. 2).				
Impulskontrole				Informele onderhoud: onderwysers	“Deelnemer A is soms steurend, hy weet nie wanneer om stil te bly nie” (Bylaag E, p. 8).
				Selfportret	“Ek is geneig om te gou leiding te wil neem” (Bylaag G, p. 2).
				Veldnotas	Kan nie stilbly in klasse nie, lyk asof hy alles sê waaraan hy dink (Bylaag I, p. 1).

Aanpasbaarheidskaal	90	Realiteitstoetsing	Informeel onderhoud: Deelnemer A	“As my ma-hulle iets belowe en dit werk nie uit nie, dan pla dit my nie. Ek weet daar het iets voorgeval en hulle sou as hulle kon” (Bylaag E, p. 2-3).
		Buigzaamheid	Informeel onderhoud: Deelnemer A	“Ek hou nie eintlik van veranderinge nie” (Bylaag E, p. 2-3).
			Informeel onderhoud: ouers	“Deelnemer A weet nie wat hy voel nie en dink dus nie mooi wanneer hy probleme moet oplos nie” (Bylaag E, p. 13).
		Probleemoplossing	Informeel onderhoud: Deelnemer A	“As ek ’n probleem het, bid ek eerste daarvoor” (Bylaag E, p. 2).
			Informeel onderhoud: ouers	“Hy was op ’n stadium nie gelukkig nie, maar omdat hy so ’n groot Christen is, glo hy dinge sal altyd vir hom uitwerk soos dit moet” (Bylaag E, p. 13).
Algemene gemoedskaal	103	Optimisme	Informeel onderhoud: Deelnemer A	“Ek glo dinge sal uitwerk soos dit moet. Alles het ’n doel en ’n rede” (Bylaag E, p. 2).
			Informeel onderhoud: onderwysers	“Deelnemer A is altyd vrolik. Mens sien hom nooit sonder daai glimlag nie” (Bylaag E, p. 8).
		Gelukkigheid	Informeel onderhoud: ouers	“Hy is nog altyd ’n gelukkige kind. Hy is lieflik” (Bylaag E, p. 13).
			Informeel onderhoud: Deelnemer A	“Ek word nie eintlik kwaad nie. Ek is gelukkig” (Bylaag E, p. 1).
			Selfportret	“Ek is die gelukkigste wat ek nog ooit was” (Bylaag G, p. 1).
Positiewe indrukkaal				113

Tabel 4.2: Uiteensetting van aanvanklike temas geïdentifiseer – Deelnemer B

Tema (skaal)	Telling op <i>Bar-On EQ-i:YV™</i> (Bar-On & Parker, 2000)	Subtemas (emosionele intelligensievaardighede)	Databron	Voorbeeld as ketting van bewyslewing
Intrapersoonlike skaal	109	Bewustheid van self	Informele onderhoud: Deelnemer B	“Ek is oulik en baie vriendelik. Ek het ’n sagte hart en is lief vir diere” (Bylaag E, p. 4).
			Selfportret	“Ek is vriendelik. Ek <i>‘smile’</i> baie” (Bylaag G, p. 3).
			Veldnotas	Sy praat baie oor haar gevoelens (Bylaag I, p. 3).
		Selfgeldendheid	Informele onderhoud: onderwysers	“Deelnemer B sal op haar regte staan. Sy laat nie toe dat enige iemand oor haar loop nie. Sy sal vir enige iemand sê wat sy dink, maak nie saak wie dit is nie” (Bylaag E, p.9).
			Informele onderhoud: Deelnemer B	“Ek sê maklik hoe ek voel. Wat reg is, is reg” (Bylaag E, p. 4).
			Veldnotas	Probeer selfgeldend wees, sukkel egter soms. Sy sal vra hoekom sy altyd alles moet doen, en dit dan steeds doen (Bylaag I, p.3).
		Onafhanklikheid	Informele onderhoud: onderwysers	“Sy kan goed op haar eie aangaan met werk. As jy iemand nodig het om enige guns te doen, vra haar en jy weet dit sal gedoen wees” (Bylaag E, p.9-10).
			Informele onderhoud: Deelnemer B	“Ek doen my werk. Ek werk sommer op my eie” (Bylaag E, p. 5).
			Veldnotas	Werk onafhanklik (Bylaag I, p. 3).
		Selfwaarde	<i>Collage</i>	Sy koppel haar selfwaarde aan haar voorkoms. Sy hou van mooi, sagte goedjies en koppel wie sy is daaraan. Selfbeleding word deur interpersoonlike verhoudinge geskep (Bylaag F, p. 2).
			Informele onderhoud: Deelnemer B	“Ek is vriendelik en het baie goeie vriende” (Bylaag E, p. 5).
			Selfportret	“My vriende is vir my baie belangrik” (Bylaag G, p. 3).
		Selfaktualisering	Informele onderhoud: Deelnemer B	“Ek werk hard en kry goeie punte” (Bylaag E, p. 4-5).

Interpersoonlike skaal	90	Empatie	Informele onderhoud: onderwysers	“Sy gesels maklik met ander, veral die nuwe kinders” (Bylaag E, p. 9).
			Veldnotas	Sy het nogal simpatie met ander, maar vergelyk egter ander se situasie met haar eie en spreek haar dan uit oor die ernstigheid van die situasie: “dis nie so erg nie, my....” (Bylaag I, p. 3).
		Sosiale verantwoordelikheid	Informele onderhoud: onderwysers	“Deelnemer B help die ander kinders waar sy kan. As jy iemand soek om ’n werkie voor te gee is dit sy. Sy is betroubaar” (Bylaag E, p. 9).
			Informele onderhoud: ouers	“Sy probeer altyd help. Sy is baie vaardig, sy kan omtrent alles doen” (Bylaag E, p. 15).
			Informele onderhoud: Deelnemer B	“Ek is baie hulpvaardig” (Bylaag E, p. 7).
			Veldnotas	Probeer help waar sy kan. Baie betroubaar (Bylaag I, p. 3).
		Interpersoonlike verhoudinge	Informele onderhoud: onderwysers	“Sy kan soms afbrekende opmerkings lewer vir ander leerders sonder om te beseef dat haar opmerking hulle moontlik kan seer maak” (Bylaag E, p. 9).
			Informele onderhoud: ouers	“Deelnemer B het goeie verhoudinge met ander” (Bylaag E, p. 15).
			Informele onderhoud: Deelnemer B	“Ek het baie vriende” (Bylaag E, p. 4).
			Selfportret	“Ek het vroeg vriende gemaak, ek maak maklik vriende. Ek het goeie vriende” (Bylaag G, p. 3).
			Veldnotas	Blyk oor die algemeen goed te wees. Sy het egter nie werklik een goeie vriendin by die skool nie (Bylaag I, p. 3).
		Stressteringskaal	106	Strestoleransie
Informele onderhoud: Deelnemer B	“Ek hou nie van baklei nie. Ek los dit liewer” (Bylaag E, p. 5). “Ek het in die badkamer gaan huil” (Bylaag E, p. 6).			
Veldnotas	Dit blyk dat sy maklik gespanne raak en dan óf aggressief óf teruggetrokke reageer (Bylaag I, p. 2).			
Impulskontrole	Informele onderhoud: onderwysers			“Deelnemer B is ’n liewe kind, sy weet egter nie altyd waar toepaslike grense is nie” (Bylaag E, p. 9).
	Veldnotas			Blyk dat sy soms nie weet wanneer om stil te bly nie, sy hou aan praat al is dit nie die regte ding om te doen nie (hou aan verduidelik, al maak die onderwyser haar stil) (Bylaag I, p. 3).

Aanpasbaarheidskaal	97	Realiteitstoetsing	Informele onderhoud: Deelnemer B	“Ek weet waaroor die wêreld gaan” (Bylaag E, p. 4).
		Buigzaamheid	Informele onderhoud: Deelnemer B	“Ek hou nie eintlik van veranderinge nie” (Bylaag E, p. 6).
			Veldnotas	Deelnemer B raak vies as dinge nie uitwerk soos sy beplan het nie. Tydens ’n klassituasie het juffrou belowe hulle kan die periode afkry indien hulle hard werk, en dit gebeur toe nie. Toe is sy woedend (Bylaag I, p. 3).
		Probleemoplossing	Opvoedkundige sielkundige verslag	“Deelnemer B sukkel om haarself verbaal uit te druk” (Bylaag D, p. 10).
			Informele onderhoud: Deelnemer B	“As ek probleme het, kyk ek hoe ek dit kan uitwerk” (Bylaag E, p. 6). “Ek is nie so goed met dit nie, ek vra eerder hulp as ek ’n probleem het” (Bylaag E, p. 6).
		Algemene gemoedskaal	119	Optimisme
Veldnotas	Dit lyk asof sy oor die algemeen optimisties is (Bylaag I, p. 3).			
Gelukkigheid	Informele onderhoud: onderwysers			“Sy is ’n gelukkige kind, wat meestal glimlag” (Bylaag E, p. 9).
	Informele onderhoud: ouers			“Deelnemer B was nog altyd ’n vreugdevolle kind. Sy probeer haarself gelukkig hou” (Bylaag E, p. 15).
	Informele onderhoud: Deelnemer B			“Ek hou van glimlag. Ek is altyd vriendelik en gelukkig” (Bylaag E, p. 4).
	Selfportret			Vreugde, lekker lewe, blydschap en vriendelikheid is temas wat in die selfportret geïdentifiseer is (Bylaag G, p. 3).
Positiewe indrukkaal				112

4.3.2 Basislyninligting verkry uit aanvanklike Bar-On EQ-i:YV™ selfrapporteringsvraelys

Ek het die *Bar-On EQ-i:YV™* selfrapporteringsvraelys (Bar-On & Parker, 2000) afgeneem voordat ek die intervensie beplan en met die deelnemers gedoen het, ter ondersteuning van die basislyninligting wat ek uit die kwalitatiewe data, wat aanvanklik gegenereer is, verkry het. In Tabelle 4.3 en 4.4 verskaf ek 'n samevatting van die resultate van die aanvanklike *Bar-On EQ-i:YV™* selfrapporteringsvraelys (Bar-On & Parker, 2000) van die deelnemers. Ek lig die verkreeë tellings kortliks toe met samevattende opmerkings ten opsigte van die deelnemers se funksionering voor die intervensie.

Tabel 4.3: Resultate van die *Bar-On EQ-i:YV™* selfrapporteringsvraelys voor intervensie met Deelnemer A

SKAAL	TELLING	VERHELDERING VAN TELLINGS
Intrapersoonlike skaal	75 Ondergemiddeld	Deelnemer A openbaar nie genoegsame begrip van sy eie emosies voor die intervensie nie. Dit lyk asof hy gesukkel het om sy emosies effektief te verwoord en uit te druk.
Interpersoonlike skaal	112 Bogemiddeld	Deelnemer A blyk oor goeie interpersoonlike verhoudings te beskik het by aanvang van die studie. Hy het graag dinge vir ander gedoen en wou graag ander tevrede stel.
Streshanteringskaal	91 Gemiddeld	Alhoewel Deelnemer A sekere streshanteringsmeganismes in plek gehad het, lyk dit of hy maklik gespanne en angstig geraak het voor die intervensie.
Aanpasbaarheidskaal	90 Gemiddeld (grens)	Hoewel hierdie telling gemiddeld is, val dit op die grens. Itemontleding (Bylaag H) dui daarop dat Deelnemer A genoegsame realiteitstoetsing getoon het, maar nie oor effektiewe probleemoplossingstrategieë en buigsaamheid beskik het ten tye van die aanvang van my studie nie.
Totale emosionele intelligensie-skaal	86 Ondergemiddeld	Hierdie telling impliseer dat Deelnemer A sy emosies nie effektief hanteer het nie.
Algemene gemoedskaal	103 Gemiddeld	Deelnemer A blyk 'n optimistiese uitkyk op die lewe te gehad het voor die aanvang van die intervensie.
Positiewe indruk-skaal	113 Bogemiddeld	Dié telling toon aan dat Deelnemer A waarskynlik 'n beter indruk van homself probeer skep het as wat werklik die geval was.
Inkonsekwensie-indeks	8 Aanvaarbaar	Uit dié telling kan afgelei word dat Deelnemer A die vrae op die vraelys konsekwent beantwoord het. Die geldigheid van sy response op die vraelys blyk dus betroubaar te wees.

Tabel 4.4: Resultate van die *Bar-On EQ-i:YV™* selfrapporteringsvraelys voor intervensie met Deelnemer B

SKAAL	TELLING	VERHELDERING VAN TELLINGS
Intrapersoonlike skaal	109 Gemiddeld	Deelnemer B blyk genoegsame begrip van haar eie emosies te getoon het by aanvang van die studie. Dit lyk of sy haar emosies effektief kon uitdruk.
Interpersoonlike skaal	90 Gemiddeld (grens)	Alhoewel dit lyk of Deelnemer B oor matig-goeie interpersoonlike verhoudings beskik het, dui hierdie grenstelling op die moontlikheid vir verbetering van dié vaardigheid.
Streshanteringskaal	106 Gemiddeld	Hoewel dit blyk dat Deelnemer B oor sekere streshanteringsmeganismes beskik het, lyk dit of sy maklik gespanne en angstig geraak het tydens afneem van die vraelys.
Aanpasbaarheidskaal	97 Gemiddeld	Ten spyte van dié gemiddelde telling lyk dit of Deelnemer B nie genoegsame probleemoplossing-strategieë en buigsaamheid getoon het by die aanvang van my studie nie. Haar realiteitstoetsing blyk egter toereikend te gewees het.
Totale emosionele intelligensie-skaal	106 Gemiddeld	Hierdie telling impliseer dat Deelnemer B oor die algemeen haar emosies effektief kon hanteer en dat sy gewoonlik aan die daaglikse eise wat aan haar gestel word, kon voldoen.
Algemene gemoedskaal	119 Bogemiddeld (grens)	Deelnemer B blyk 'n baie optimistiese uitkyk op die lewe te gehad het ten tye van die aanvang van die studie.
Positiewe indruk-skaal	112 Bogemiddeld	Hierdie telling dui daarop dat Deelnemer B waarskynlik 'n beter indruk van haarself probeer skep het as wat werklik die geval was.
Inkonsekwensie-indeks	8 Aanvaarbaar	Uit die telling kan afgelei word dat Deelnemer B die vrae op die vraelys konsekwent beantwoord het. Die geldigheid van haar response op die vraelys blyk dus betroubaar te wees.

4.3.3 Sintese van basislyninligting verkry uit kwalitatiewe en kwantitatiewe data

As deel van die deduktiewe analise-proses wat ek toegepas het, het ek die antwoorde wat die deelnemers op die *Bar-On EQ-i:YV™* selfrapporteringsvraelyste (Bar-On & Parker, 2000) verskaf het, asook die kwalitatiewe data wat gegenereer is, ontleed. Op dié wyse kon ek twee hoofemas en verbandhoudende subtemas identifiseer wat ek tydens intervensie wou aanspreek. Dié hoofemas en subtemas word vervolgens bespreek. Tydens data-analise het ek van die riglyne soos voorgestel deur Denzin en Lincoln (2000), Marshall en Rossman (1989), asook McMillan en Schumacher (1997) gebruik gemaak. Raadpleeg asseblief Hoofstuk 3 en bylae D tot I vir meer gedetailleerde beskrywings en voorbeelde van my data-analise.

2.3.2 4.3.3.1 Tema 1: Intrapersoonlike vaardighede

Uit die deduktiewe analise van die aanvanklik gegenerende kwalitatiewe en kwantitatiewe data het dit geblyk dat beide die deelnemers probleme ondervind het met betrekking tot intrapersoonlike vaardighede, dit wil sê met vaardighede wat te make het met hoe goed individue hulself ken en verstaan (kyk Bylae C tot J). Op grond van my aanvanklike data-analise het ek Intrapersoonlike vaardighede derhalwe as die eerste groep vaardighede geïdentifiseer waarop ek die intervensie wou rig.

Uit die opvoedkundige sielkundige verslae wat ek geanaliseer het, wou dit voorkom asof beide die deelnemers dit moeilik gevind het om hulself uit te druk. Onderhoude met die deelnemers se ouers het die inligting, wat ek verkry het uit die verslae, bevestig. Deelnemer A se moeder het byvoorbeeld pertinent genoem dat hy homself nie ken nie en dat hy mense soms verkeerd verstaan (Bylaag E, p. 13). Hierbenewens het die onderhoude met die onderwysers en ander sekondêre deelnemers eweneens aangedui dat intrapersoonlike vaardighede ruimte vir verbetering getoon het. Deelnemer A het opgemerk dat hy soms sukkel om presies te sê hoe hy voel (Bylaag E, p. 2), terwyl Deelnemer B in haar onderhoud te kenne gegee het dat sy haar eie gevoelens nie verstaan nie (Bylaag E, p. 4). Verder dui die resultate van die aanvanklike *Bar-On EQ-i:YVTM* selfrapporteringsvraelys (Bar-On & Parker, 2000) daarop dat Deelnemer A 'n beduidend laer bewustheid van die self getoon het, in vergelyking met sy resultate op die ander skale. Ek bespreek vervolgens die twee subtemas wat ek geïdentifiseer het.

2.3.3 a) Subtema 1.1: Ontoepaslike verbalisering/verwoording van emosies

Tydens die maak van die *collages* het ek geobserveer (observasie gedokumenteer as veldnotas in Bylaag I) dat beide deelnemers telkens slegs na drie emosies verwys, naamlik bly, kwaad en hartseer. Hulle het hulself ook slegs in terme van hierdie drie emosies beskryf in die selfportrette (Bylaag G). Verder het beide deelnemers tydens informele onderhoude hulle frustrasie met die uitdrukking van emosies getoon. Deelnemer A het byvoorbeeld opgemerk dat “ek sukkel om te sê hoe ek voel” (Bylaag E, p. 1).

Uit my observasie in die klaskamer en op die speelgrond het dit geblyk dat Deelnemer

A geneig was om grappe oor alles te maak. Dit wou voorkom asof hy nie werklik bewus was van sy ware emosies nie. Hy het in sy selfportret gemeld dat hy geneig is om te sê wat hy dink en op sy standpunte te staan, maar terselfdertyd nie werklik weet hoe hy voel nie (Bylaag G). Ter ondersteuning hiervan het Deelnemer A se moeder tydens 'n informele onderhoud gemeld dat hy homself glad nie ken nie en nie weet hoe hy voel nie (Bylaag E, p. 12). Sy het verder opgemerk: “hy word kwaad en gooi goed of breek dit wanneer hy nie weet hoe om anders te reageer nie” (Bylaag E, p. 12).

Tydens my observasie van Deelnemer B op die speelgrond en in die klassituasie het ek opgemerk dat sy ook nie toepaslike vaardighede geïmplementeer het om emosioneel belaaide situasies te hanteer nie. Indien 'n konfliksituasie in die klas sou ontstaan, het sy kwaad geword en haarself onttrek. Dit wou voorkom asof sy nie geweet het hoe om te reageer tydens konfliksituasies met volwassenes of leerders nie. Onderhoude met Deelnemer B se onderwysers het hierdie geneigdheid bevestig, soos uit die volgende opmerking blyk: “Deelnemer B bly net stil as daar konflik is” (Bylaag E, p. 9).

Die ontoepaslike emosionele woordeskat waaroor die deelnemers oënskynlik beskik het en hulle ontoereikende vermoë om hulle gevoelensmatige belewinge korrek weer te gee, kan verder toegelig word aan die hand van die resultate van die aanvanklike *Bar-On EQ-i:YVTM* selfrapporteringsvraelys (Bar-On & Parker, 2000). Op die Intrapersoonlike skaal het Deelnemer A 'n skaalpunt van 75 behaal, wat daarop dui dat hy nie oor die onderliggende vaardighede beskik het wat betrekking het op die verstaan en hantering van sy eie emosies nie (Bylaag H). Hy het verder op van die vrae geantwoord dat hy homself nie ken nie.

2.3.4 b) Subtema 1.2: Beperkte vermoë om emosies te identifiseer en te benoem

Uit die basislyninligting wat ek bekom het, het dit geblyk dat beide deelnemers voor die intervensie gesukkel het met die herkenning van hulle eie emosies, nie slegs wat betref die betekenis van emosionele woordeskat nie, maar ook wat betref die toepassing van nuut aangeleerde woordeskat. Dit wou dus voorkom asof beide deelnemers gesukkel het om hulle eie emosies te eien en dan gevolglik soms onvanpas gereageer het.

My observasie van die deelnemers tydens die klassituasie dui daarop dat hulle hoofsaaklik op een bepaalde emosie gesteun het om op situasies te reageer. Deelnemer A het byvoorbeeld by verskillende geleenthede met woede (emosie) en aggressie (gedrag) gereageer. Volgens een van sy onderwyseresse het “hy kwaad geword en ‘n skoolbank gestamp” toe sy klasrooster sonder waarskuwing verander het en die klasse geskuif het (Bylaag E, p. 7). By ‘n tweede geleentheid het ‘n onderwyseres hom aangespreek omdat hy verkeerde huiswerk gedoen het, waarop hy met woede gereageer het en sy skooltas gegooi het (Bylaag E, p. 8). In die derde situasie het hy met woede gereageer toe een van die ander leerders nie vir hom wou luister in die klas toe hy versoek het dat die leerders moes stilbly nie (Bylaag E, p. 8). Wat opmerklik is, is dat Deelnemer A se reaksies tydens al drie hierdie insidente dieselfde was wat betref die intensiteit daarvan. Alhoewel sy gevoelens tydens die drie insidente moontlik geregverdig was, word die gelyksoortige intensiteit waarmee hy gereageer het as ‘n aanduider beskou van sy beperkte vermoë om ondersoek in te stel na sy gevoelens, om sy emosies te identifiseer en om toepaslik daarop te reageer (Bylaag H), by die aanvang van die studie.

Alhoewel Deelnemer B ‘n hoër telling as Deelnemer A behaal het op die Intrapersoonlike skaal van die aanvanklike *Bar-On EQ-i:YVTM* selfrapporteringsvraelys (Bar-On & Parker, 2000), het dit geblyk dat sy voor die intervensie ook probleme ondervind het om haar gevoelens uit te druk. Dit wou voorkom asof sy besef het watter emosies sy beleef, maar dan onvanpas sou reageer op emosionele impulse. Die volgende bydrae deur Deelnemer B tydens ‘n individuele onderhoud toon hierdie geneigdheid: “Ek hou nie van veranderinge nie, ek voel sommer lus en hardloop weg” (Bylaag E, p. 6).

Tydens die informele onderhoud met Deelnemer B bevestig sy haar skynbare onvermoë om haar eie emosies toereikend te kan identifiseer en verwoord, soos uit die volgende uittreksel blyk: “ek gaan uit die klas uit en gaan huil in die badkamer” (Bylaag E, p. 6). Hierbenewens beklemtoon my onderhoud met ‘n onderwyseres eweneens dat Deelnemer B aanvanklik probleme ondervind het met die identifikasie en verwoording van emosies: “sy het byvoorbeeld op ‘n onderwyseres geskree omdat die onderwyseres ‘n opmerking gemaak het omdat sy in die klas gesels het, en toe uit die klas gestorm en in die badkamer gaan huil” (Bylaag E, p. 9).

Alhoewel beide subtemas 1.1.en 1.2 bepaalde raakvlakke toon met die Interpersoonlike skaal van die *Bar-On EQ-i:YVTM* selfrapporteringsvraelys (Bar-On & Parker, 2000) het ek vir die doeleindes van hierdie studie besluit om tydens intervensie op die moontlike verbetering van intrapersoonlike vaardighede te fokus. Die rede vir my besluit is gebaseer op die tellings wat die onderskeie deelnemers op die *Bar-On EQ-i:YVTM* selfrapporteringsvraelys (Bar-On & Parker, 2000) behaal het voor intervensie, wat daarop dui dat albei bepaalde uitdagings beleef het met betrekking tot die Intrapersoonlike skaal, terwyl slegs Deelnemer B ook op die Interpersoonlike skaal beperkinge getoon het. Die moontlikheid het egter bestaan dat intervensie wat gerig was op die verbetering van intrapersoonlike vaardighede uiteraard 'n verbetering in interpersoonlike vaardighede tot gevolg sou hê.

2.3.5 4.3.3.2 Tema 2: Aanpasbaarheidsvaardighede

Die Aanpasbaarheidskaal van die *Bar-On EQ-i:YVTM* selfrapporteringsvraelys (Bar-On & Parker, 2000) bestaan uit drie onderafdelings, naamlik Realiteitstoetsing, Probleemoplossing en Buigzaamheid. Tydens my aanvanklike deduktiewe analise het ek Probleemoplossing geïdentifiseer as 'n area wat deur beide deelnemers as uitdagend beleef is en moontlik tydens intervensie aangespreek kon word. Hierbenewens kon ek deur middel van itemontleding (Bylaag H) en my analise van die kwalitatiewe databronne (Bylae D tot G) identifiseer dat albei die deelnemers daarmee gesukkel het om by verandering of veranderende omstandighede aan te pas.

2.3.6 a) Subtema 2.1: Probleme om aan te pas by verandering

Uit die kwalitatiewe data wat ek versamel het, het dit geblyk dat beide die deelnemers bepaalde beperkinge beleef het wanneer daar van hulle verwag is om by verandering aan te pas. Deelnemer B het byvoorbeeld by geleentheid ontsteld geraak toe die periodes van 'n skooldag omruil, wat daarop dui dat sy waarskynlik nie oor die nodige vaardighede beskik het om verandering toepaslik te verwerk of te hanteer nie (Bylaag I). Deelnemer B meld self: "Ek hou nie van verandering nie, ek voel sommer lus en hardloop weg" (Bylaag E, p. 6). Deelnemer A het ook probleme ondervind om by verandering aan te pas. Sy onderwyseres het byvoorbeeld in hierdie verband gemeld dat hy per geleentheid kwaad geword het toe periodes verander het en klasse moes skuif en dat: "hy 'n skoolbank gestamp het uit woede" (Bylaag E, p. 7).

2.3.7 b) Subtema 2.2: Gebrekkige probleemoplossingsvaardighede

Uit my itemontleding (Bylaag H) van die aanvanklike *Bar-On EQ-i:YV™* selfrapporteringsvraelys (Bar-On & Parker, 2000) het dit geblyk dat beide Deelnemer A en Deelnemer B gesukkel het met Probleemoplossing en dat hierdie vaardigheid derhalwe vir hulle albei voor die intervensie 'n area vir ontwikkeling was. Hierbenewens het Deelnemer A tydens 'n individuele onderhoud gemeld dat hy nie weet hoe om probleme op sy eie op te los nie en derhalwe geneig is om eerder die hulp van ander in te roep wanneer hy voor probleme te staan kom (Bylaag E, p. 2). Tydens die vyfde intervensie-sessie het ek die deelnemers gevra wat hulle doen wanneer hulle voor 'n probleem te staan kom. Beide deelnemers se antwoorde het daarop gedui dat hulle op daardie stadium nie oor die nodige vaardighede beskik het om probleme toereikend op te los nie. Deelnemer A het geantwoord: "Eerste sal ek bid", terwyl Deelnemer B gesê het: "Ek sal met iemand daaroor praat en kyk of ek iets kan doen" (Bylaag K, p. 5). Hierdie response het bevestig dat beide deelnemers tydens die aanvang van die intervensie nie oor toereikende probleemoplossingsvaardighede beskik het nie.

Bovermelde temas en subtemas het as basis gedien vir die intervensie wat ek beplan het en met die deelnemers gedoen het. In die volgende afdeling bespreek ek die intervensie, wat gerig was op verbetering van die geïdentifiseerde emosionele intelligensie-vaardighede.

4.4 INTERVENSIË MET DIE DEELNEMERS

Ek het agt intervensie-sessies met die deelnemers gedoen, waarvan drie sessies groepsessies was. Die sessies het by die skool in een van die klaskamers plaasgevind, waar die deelnemers rustig kon wees en in 'n gemaklike atmosfeer deelneem aan die aktiwiteite. Die sessies het gemiddeld 90 minute geduur, maar die deelnemers is toegelaat om te rus wanneer hulle die behoefte aangedui het. In Tabel 4.5 verskaf ek 'n oorsigtelike opsomming van die onderskeie intervensie-sessies. Ek bespreek die onderskeie sessies in meer detail in Bylaag K.

Tabel 4.5: Oorsigtelike opsomming van intervensie-sessies

SESSIES	TEMA (EMOSIONELE INTELLIGENSIE-VAARDIGHEDE)	DOELSTELLINGS	AKTIWITEITE
1 Groep- sessie	Intrapersoonlike vaardighede: verbalisering van emosies	<ul style="list-style-type: none"> • Om emosionele woordeskat aan die deelnemers bekend te stel. • Om die deelnemers se beperkte woordeskat uit te brei. 	Uitbeelding van die hoofkategorieë van emosies, asook verbandhoudende emosies in terme van: <ul style="list-style-type: none"> • Familiebome • Boomtakke Visuele voorstelling (prente) (Bylaag K, p. 1-4).
2	Verbalisering van emosies	<ul style="list-style-type: none"> • Om te leer hoe om situasies te identifiseer waarin hulle emosies regulering vereis, deur die ABC-tegniek toe te pas. • Om meer effektiewe strategieë te ontwikkel om probleem-situasies te hanteer. 	Emosie-woordeboek, bestaande uit ses emosies wat elk in vier bladsye behandel moes word (Bylaag K, p. 5-9).
3	Verbalisering van emosies	<ul style="list-style-type: none"> • Om die deelnemers tot insig in hul eie emosies te begelei. • Om moontlike tegnieke te identifiseer om emosies te hanteer. 	Emosie-woordeboek (Bylaag K, p. 5-9).
4 Groep- sessie	Identifisering en benoeming van emosies	<ul style="list-style-type: none"> • Om te bepaal of die deelnemers ander se emosies beter kan herken, interpreteer en begryp. 	<ul style="list-style-type: none"> • Rollespel • Stomstreke
5	Aanpasbaarheid-skaal: Probleemoplossingsvaardighede	<ul style="list-style-type: none"> • Om probleemoplossingsvaardighede te ontwikkel 	Inoefening van probleemoplossingsvaardighede deur middel van rollespel (Bylaag K, p. 10-11).
6	Aanpasbaarheid-skaal: Probleemoplossingsvaardighede	<ul style="list-style-type: none"> • Om die waarde van beplanning, eksternalisering en visualisering tydens probleemoplossing oor te dra. 	Inoefening van visualisering-tegnieke deur middel van visualisering van verskillende probleemsituasies (Bylaag K, p. 11-13).
7	Aanpasbaarheid-skaal: Probleemoplossingsvaardighede	<ul style="list-style-type: none"> • Om die waarde van beplanning, eksternalisering en visualisering tydens probleemoplossing oor te dra. • Om te bepaal in watter mate die deelnemers die nuut-verworwe tegnieke kan toepas. 	Visualisering en eksternalisering van probleme op 'n breinkaart (Bylaag K, p. 11-13).
8 Groep- sessie	Afsluiting van die intervensieproses	<ul style="list-style-type: none"> • Om die intervensieproses af te sluit. • Om terugvoer te verkry met betrekking tot die intervensie. • Om moontlike aspekte te identifiseer waaraan verder aandag geskenk kan word. 	Informeel gesprekvoering (Bylaag K, p. 13-14).

4.5 RESULTATE VERKRY NA AFLOOP VAN INTERVENSIË

Na afloop van die agt intervensie-sessies, wat gerig was op die fasilitering van

emosionele intelligensie-vaardighede, het ek die *Bar-On EQ-i:YV™* selfrapporteringsvraelys (Bar-On & Parker, 2000) herhaal met beide die deelnemers. In Tabelle 4.6 en 4.7 vat ek die resultate, wat ek verkry het, saam.

Tabel 4.6: Resultate van die *Bar-On EQ-i:YV™* selfrapporteringsvraelys na afloop van intervensie met Deelnemer A

SKAAL	TELLING	VERHELDERING VAN TELLINGS
Intrapersoonlike skaal	101 Gemiddeld	Hierdie telling dui daarop dat Deelnemer A in 'n redelike groot mate insig toon wat betref die verbalisering van sy emosies. Hierbenewens wou dit voorkom asof hy oor die nodige woordeskat beskik het om homself effektief uit te druk na afloop van die intervensie.
Interpersoonlike skaal	116 Hoog	Deelnemer A het goeie interpersoonlike vaardighede geopenbaar, alhoewel dit geblyk het dat hy moontlik te veel van sy emosionele leefwêreld aan ander blootstel.
Streshantering-skaal	103 Gemiddeld	Hierdie telling impliseer goeie streshanteringsvaardighede. Dit het dus gelyk of Deelnemer A effektiewe wyses van streshantering getoon het na afloop van die intervensie.
Aanpasbaarheid-skaal	93 Gemiddeld	Itemontleding dui daarop dat Deelnemer A genoegsame realiteitstoetsing getoon het, maar steeds nie oor effektiewe probleemoplossingstrategieë en buigzaamheid beskik het na afloop van die intervensie nie.
Totale emosionele intelligensie-skaal	107 Gemiddeld	Dit blyk dat Deelnemer A redelik effektief alledaagse eise kon hanteer na afloop van die intervensie.
Algemene gemoedskaal	108 Gemiddeld	Deelnemer A het 'n optimistiese uitkyk op die lewe getoon.
Positiewe indruk-skaal	107 Gemiddeld	Uit hierdie telling wil dit voorkom asof Deelnemer A 'n realistiese beeld van homself gehad het tydens natoetsing.
Inkonsekwensie-indeks	3 Aanvaarbaar	Uit hierdie telling kan afgelei word dat Deelnemer A die vrae van die vraelys konsekwent beantwoord het. Die geldigheid van sy response op die vraelys, blyk dus betroubaar te wees.

Tabel 4.7: Resultate van die *Bar-On EQ-i:YV™* selfrapporteringsvraelys na afloop van intervensie met Deelnemer B

SKAAL	TELLING	VERHELDERING VAN TELLINGS
Intrapersoonlike skaal	127 Hoog	Hierdie hoë telling impliseer dat Deelnemer B oor genoegsame begrip van haar emosies beskik en dat haar intrapersoonlike vaardighede voldoende ontwikkel was na afloop van die intervensie.
Interpersoonlike skaal	100 Gemiddeld	Dit blyk dat Deelnemer B oor gemaklike interpersoonlike verhoudings beskik het, na afloop van die intervensie. As hierdie telling egter met haar prestasie op die ander skale vergelyk word, wil dit voorkom asof hierdie area selfs na afloop van die intervensie steeds vir Deelnemer B 'n ontwikkelingsarea was.
Streshantering-Skaal	106 Gemiddeld	Dit blyk dat Deelnemer B oor sekere streshanterings-meganismes beskik het na die intervensie, maar dat sy steeds maklik gespanne en angstig geraak het.
Aanpasbaarheid-skaal	118 Hoog	Hierdie telling impliseer 'n verhoogde vlak van ontwikkeling ten aansien van dié vaardigheid. Itemontleding dui daarop dat Deelnemer B toepaslike probleemoplossingstrategieë en buigzaamheid getoon het na afloop van die intervensie.
Totale emosionele intelligensie-skaal	125 Hoog	Uit hierdie telling kan afgelei word dat Deelnemer B na afloop van die intervensie baie effektief met haar emosies omgegaan het en suksesvol aan alledaagse eise kon voldoen.
Algemene gemoedskaal	124 Hoog	Dit blyk dat Deelnemer B 'n baie optimistiese uitkyk op die lewe getoon het tydens die natoetsing.
Positiewe indruk-skaal	107 Gemiddeld	Alhoewel hierdie telling in die kategorie gemiddeld val, is dit aan die boonste helfte van die skaalpunte vir hierdie kategorie. Die telling dui daarop dat Deelnemer B tydens natoetsing waarskynlik steeds 'n beter indruk van haarself probeer skep het as wat werklik die geval was.
Inkonsekwensie-indeks	2 Aanvaarbaar	Uit die telling kan afgelei word dat Deelnemer B die vrae op die vraelys konsekwent beantwoord het. Die geldigheid van die vraelys, wat deur haar ingevul is, blyk dus betroubaar te wees.

4.6 SINTESE EN VERGELYKING VAN RESULTATE VERKRY VOOR EN NA AFLOOP VAN INTERVENSIË

Wat die tema Intrapersoonlike vaardighede betref, het my aanvanklike data-analise daarop gedui dat beide die deelnemers nie oor 'n toereikende emosionele woordeskat beskik het om hulself suksesvol uit te druk nie. Tweedens was die tellings, wat die deelnemers met die Aanpasbaarheidskaal behaal het, laag in vergelyking met hulle eie prestasies op die res van die *Bar-On Ei:YV™* selfrapporteringsvraelys (Bar-On & Parker, 2000). Uit itemontleding het dit geblyk dat die deelnemers dit moeilik gevind het om by verandering aan te pas (kyk Bylaag H). Hierbenewens het dit voorgekom of hulle probleemoplossing as uitdagend beleef het. My identifikasie van hierdie moontlike areas vir verbetering het my aanvanklike observasie bevestig (Bylaag I, p. 1-3),

waartydens ek opgemerk het dat beide deelnemers geredelik angstig en gespanne raak wanneer hulle met nuwe take gekonfronteer word, of wanneer hulle roetine of situasie verander.

'n Vergelyking van die resultate van die *Bar-On Ei:YVTM* selfrapporteringsvraelys (Bar-On & Parker, 2000) voor en na afloop van die intervensie dui daarop dat beide Deelnemer A en Deelnemer B 'n verandering getoon het met betrekking tot die onderskeie temas en subtemas waarop die intervensie gerig was. Wat betref die verbalisering van emosies (subtema 1.1), wou dit by albei deelnemers voorkom asof hulle emosionele woordeskat uitgebrei het en hulle in staat was om hulself meer effektief uit te druk namate die intervensie gevorder het. Hierdie verbetering is effektief bevestig deur Deelnemer A tydens die vierde intervensie-sessie toe hy opgemerk het dat hy "sommers baie nuwe emosies ken" (Bylaag I, p. 2). Ten aansien van die identifisering van hulle emosies het dit ook gelyk of beide deelnemers 'n verbeterde vermoë getoon het (subtema 1.2). Na afloop van die intervensie het dit geblyk dat hulle beter daartoe in staat was om hulle eie emosies te identifiseer, te benoem en te beskryf as voor die intervensie. Hierdie vaardigheid is verder oorgedra na die identifisering van ander se emosies, soos sigbaar tydens die vierde intervensie-sessie, waartydens die deelnemers deur middel van 'n speletjie mekaar se emosies geïdentifiseer het.

Beide die deelnemers se resultate op die *Bar-On EQ-i:YVTM* selfrapporteringsvraelys (Bar-On & Parker, 2000) na afloop van die intervensie dui dan ook op 'n verbetering op die intrapersonlike skaal (tema 1). Deelnemer A het 'n toename van 26 punte getoon (van 75 na 101) en Deelnemer B 'n toename van 18 punte (van 109 na 127) wat impliseer dat beide die deelnemers na afloop van die intervensie 'n skerper bewustheid van hulself getoon het ten opsigte van hulle emosionele belewenisse en die uitdrukking daarvan.

Wat betref die Aanpasbaarheidskaal het ek tydens intervensie gefokus op die deelnemers se vaardighede om by verandering aan te pas en probleme op te los. Ten opsigte van aanpasbaarheid by verandering (subtema 2.1) het ek gedurende die intervensie aandag geskenk aan die visualisering van verandering wat voorheen vir die deelnemers problematies was. Wat betref probleemoplossingstrategieë (subtema 2.2) wou dit voorkom asof beide die deelnemers gepaste strategieë meer effektief kon

toepas na afloop van die intervensie. Tydens die intervensieproses het ek waargeneem dat Deelnemer A 'n nuwe wyse van probleemoplossing op die denkbeeldige probleme (wat ek aan die deelnemers voorgedou het) toegepas het. Op die *Bar-On EQ-i:YVTM* selfrapporteringsvraelys (Bar-On & Parker, 2000) het Deelnemer A 'n verbetering van drie punte getoon (van 90 na 93) en Deelnemer B 'n verbetering van 21 punte (van 97 na 118) op die Aanpasbaarheidskaal. Hierdie verbetering impliseer dat die deelnemers na afloop van die intervensie beter daartoe in staat was om verandering in hulle leefwêreld te hanteer en om dit sinvol te verwerk.

Benewens die genoemde twee skale, waarop ek tydens intervensie gefokus het, kon verbetering op verskeie van die ander skale waargeneem word tydens 'n vergelyking van die resultate van die *Bar-On EQ-i:YVTM* selfrapporteringsvraelys (Bar-On & Parker, 2000), voor en na afloop van die intervensie. Verder het die telling op een van Deelnemer B se skale konstant gebly. In Tabel 4.8 bied ek 'n samevatting van hoe die skaalpunte daar uitsien (veranderinge en konstanthede).

Tabel 4.8: Veranderinge en konstanthede ten opsigte van die *Bar-On EQ-i:YV™* selfrapporteringsvraelyste

SKAAL	DEELNEMER A			DEELNEMER B		
	TELLING VOOR	TELLING NA	OPSOMMENDE RESULTATE	TELLING VOOR	TELLING NA	OPSOMMENDE RESULTATE
Intrapersoonlike skaal	75 Onder-gemiddeld	101 Gemiddeld	'n Verbetering van 26 skaalpunte, wat daarop dui dat Deelnemer A se vaardighede verbeter het vanaf 'n area vir ontwikkeling na die gemiddelde kategorie.	109 Gemiddeld	127 Hoog	Deelnemer B het op hierdie skaal 'n verbetering van 18 skaalpunte getoon en vanaf gemiddeld na die verhoogde ontwikkelingsarea beweeg.
Interpersoonlike skaal	112 Bo-gemiddeld	116 Bo-gemiddeld	Alhoewel die kategorie nie verander het nie, was daar 'n verbetering van vier skaalpunte. Aangesien Deelnemer A se telling in hierdie kategorie reeds hoog was voor die intervensie is 'n groot toename nie verwag nie.	90 Gemiddeld	100 Gemiddeld	Alhoewel Deelnemer B in die gemiddelde kategorie gebly het, dui die verbetering van tien skaalpunte daarop dat sy ander se emosies beter verstaan, verwerk en daarop gereageer het na afloop van die intervensie.
Streshantering-skaal	91 Gemiddeld	103 Gemiddeld	Na afloop van die intervensie het Deelnemer A 'n beduidende verbetering getoon op hierdie skaal, vanaf laaggemiddeld na gemiddeld. Die verbetering van 12 punte dui op sy vermoë om stresvolle situasies meer effektief te hanteer na afloop van die intervensie.	106 Gemiddeld	106 Gemiddeld	Hierdie skaalpunt het konstant gebly, waarvolgens Deelnemer B effektiewe wyses van streshantering getoon het.
Aanpasbaarheid-skaal	90 Gemiddeld	93 Gemiddeld	Deelnemer A het 'n verbetering van drie skaalpunte getoon, wat moontlik dui op 'n verbetering van sy probleemoplossings-vermoë.	97 Gemiddeld	118 Hoog	Hierdie verbetering van 21 skaalpunte dui op Deelnemer B se verbeterde vermoë om by veranderende situasies aan te pas en dit positief te laat meewerk vir haar namate die intervensie verloop het.

	DEELNEMER A			DEELNEMER B		
	TELLING VOOR	TELLING NA	OPSOMMENDE RESULTATE	TELLING VOOR	TELLING NA	OPSOMMENDE RESULTATE
Totale emosionele intelligensie-skaal	86 Onder-gemiddeld	107 Gemiddeld	Op grond van Deelnemer A se verbetering van 21 skaalpunte het hy vanaf 'n area vir ontwikkeling na die gemiddelde kategorie beweeg op hierdie skaal.	106 Gemiddeld	125 Hoog	Op hierdie skaal toon Deelnemer B 'n verbetering van 19 skaalpunte, wat daarop dui dat haar emosionele intelligensie vanaf gemiddeld na hoog verbeter het.
Algemene gemoedskaal	103 Gemiddeld	108 Gemiddeld	Die verhoging van vyf skaalpunte dui daarop dat Deelnemer A meer optimisties oor die wêreld en oor sy lewe was na die afloop van die intervensie.	119 Hoog	124 Hoog	Deelnemer B se verhoging van vyf skaalpunte is aanduidend daarvan dat sy meer positief en optimisties was oor haar leefwêreld na afloop van die intervensie.
Positiewe indruk-skaal	113 Hoog	107 Gemiddeld	'n Afname van ses skaalpunte dui op 'n meer realistiese beeld van homself.	112 Hoog	107 Gemiddeld	'n Afname van vyf skaalpunte dui op 'n meer realistiese beeld van haarself.
Inkonsekwensie-indeks	8 Aanvaar-baar	3 Aanvaar-baar	Deelnemer A se response blyk geldig te wees wat betref response voor én na afloop van die intervensie.	8 Aanvaar-baar	2 Aanvaar-baar	Deelnemer B se response blyk geldig te wees wat betref response voor én na afloop van die intervensie.

4.7 BEVINDINGE

In hierdie afdeling bring ek my verkreeë resultate in verband met bevindinge wat in relevante literatuur gerapporteer word. Ek rig my bespreking volgens die temas en subtemas wat ek aanvanklik geïdentifiseer het en waarvolgens ek die intervensie beplan en gerig het (verwys na afdeling 4.3.3).

Ten opsigte van die eerste hooftema (Intrapersoonlike vaardighede) het ek intervensie-sessies beplan wat gerig was op die deelnemers se emosionele woordeskat, wat onderliggend is aan ander emosionele vaardighede. Ek het gepoog om die deelnemers te begelei om hulle eie emosionele leefwêreld te ondersoek en te leer om emosies te herken, te benoem en daardeur 'n begrip te ontwikkel vir die emosies wat hulle beleef. Salovey (2004) beskou so 'n doelstelling met intervensie as belangrik om die nodige selfgeloof by individue te fasiliteer sodat hulle kan besef dat hulle hul emosies kan wysig en (indien nodig), verander of aanpas. Ten opsigte van die tweede hooftema (Aanpasbaarheidsvaardighede) het ek die intervensie op aanpassing by verandering en probleemoplossingsvaardighede gefokus, in terme van effektiewe strategieë waarvolgens nuwe probleemsituasies aangepak en opgelos kan word.

4.7.1 Verbeterde intrapersoonlike vaardighede

Uit die verkreeë resultate lyk dit asof beide die deelnemers aan my studie verbeterde intrapersoonlike vaardighede getoon het namate die intervensie verloop het. Hierdie resultaat word bevestig deur navorsingstudies wat deur Finestone (2005) en Meyer (2006) onderneem is, waarvolgens leerders se emosionele intelligensie verhoog kan word deur intervensie. Alhoewel die navorsingsgesitueerdheid van hierdie studie verskil van dié van Finestone (2005) en van Meyer (2006), kom die bevindinge hoofsaaklik ooreen en dui al drie studies op die moontlike waarde van intervensie vir die verbetering van intrapersoonlike vaardighede by die deelnemers aan 'n studie. In hierdie verband beklemtoon Smith (1998) eweneens die moontlikheid van 'n verbetering van intrapersoonlike vaardighede (emosionele en sosiale ontwikkeling) by leerders wat dit as problematies beleef, soos leerders met verbale leergestremdhede.

2.3.8 4.7.1.1 Verbeterde vermoë om emosies te verbaliseer

Tydens die aanvanklike data-analise het dit geblyk dat die deelnemers nie hulle emosionele belewenisse toereikend kon verwoord nie. Die deelnemers het ook 'n beperkte vermoë getoon om hulle beleefde emosies korrek te benoem en te beskryf, wat moontlik verder daartoe kon lei dat hulle nie net hulle eie emosies verkeerdelik benoem en ontoepaslik daaraan uiting gegee het nie, maar ook geneig was om ander se emosies verkeerdelik te interpreteer. In hierdie verband beklemtoon Lategan (1994) die feit dat leerders met verbale leergestremdhede dikwels sukkel om hulself verbaal uit te druk.

Tydens hierdie studie het beide die deelnemers se vermoë om hulle emosies te verbaliseer oënskynlik verbeter. Hierdie resultaat stem ooreen met die resultate van 'n studie wat in 2003 deur Freedman gedoen is (aangehaal deur Bar-On, 2006:11), waartydens leerders onderrig is aan die hand van 'n "*Self Science*"-kurrikulum. Die deelnemers het na afloop van die intervensie 'n verbeterde vermoë getoon om hulle emosies te verbaliseer. Verder was hulle beter daartoe in staat om hulle emosies te reguleer, net soos die deelnemers aan my studie.

Alhoewel die deelnemers aan hierdie studie verbeterde verbaliseringsvermoë getoon het, kan dit nie noodwendig aangeneem word dat hulle hul emosies openlik met ander sal deel in die toekoms nie, aangesien ander faktore ook bepalend is van hierdie vaardigheid. In hierdie verband meld Papalia *et al.* (2006) byvoorbeeld dat 'n leerder se persoonlikheidstipe en vertrouensverhoudinge 'n bepalende uitwerking het op verandering wat na afloop van 'n intervensie merkbaar is.

2.3.9 4.7.1.2 Verbeterde vermoë om emosies te identifiseer en te benoem

Beide Deelnemer A en Deelnemer B het dit aanvanklik moeilik gevind om emosies op 'n korrekte wyse te identifiseer en te interpreteer. Albei was egter na afloop van die intervensie skynbaar in staat om hulle eie emosies asook die emosies van ander beter te herken, te begryp en te verwoord. My observasie van hulle reaksies op hulle eie emosies tydens die intervensie, asook die terugvoer wat ek van hulle ouers ontvang het, bevestig hierdie resultaat. Die resultaat kom ook ooreen met dié van Stein en Book (2006) wat bevind het dat die vaardighede, wat deur die *Bar-On EQ-i:YVTM* selfrapporteringsvraelys (Bar-On & Parker, 2000) gepeil word, verbeter kan word en dat sodanige verbeteringe noodwendig op die relevante skaal 'n effek sal hê. Met my intervensie het ek onder andere op emosionele bewustheid gefokus, wat 'n verbetering op die Intrapersoonlike skaal tot gevolg gehad het.

Tydens adolessensie is die identifisering en benoeming van emosies een van die sleutelvaardighede vir emosionele ontwikkeling, aangesien dit kan lei tot 'n skerper bewustheid van die self, asook hoër vlakke van selfinsig (Meyer *et al.*, 1997). Wanneer adolessente leer om emosies te erken en te benoem, leer hulle ook om empatie met ander te hê, en dit teenoor ander te openbaar (Louw *et al.*, 1998). In my studie het ek bevind dat die deelnemers hierdie vaardighede aangeleer het tydens die intervensie wat ek gedoen het. As 'n gevolg het dit geblyk dat hulle 'n skerper bewustheid van hulle emosionele leefwêreld getoon het na afloop van die intervensie. Studies deur Finestone (2005) en Meyer (2006) bevestig hierdie resultaat, aangesien die deelnemers aan die vermelde studies ook na die intervensie verbeteringe ten aansien van hierdie skaal getoon het.

4.7.2 Verbeterde aanpasbaarheidvaardighede

Tydens adolessensie is dit belangrik dat adolessente leer om aanpasbaar te wees by verandering en veranderende lewensomstandighede. Beide die deelnemers aan hierdie studie het egter aanvanklik gesukkel met hierdie vaardigheid. Du Toit (2006) bevestig die tendens van leerders met verbale leergestremdhede om met betrekking tot aanpasbaarheid probleme te ervaar. In aansluiting hierby beweer Lerner (2003) dat organisering en aanpasbaarheid twee vaardighede is wat leerders met verbale leergestremdhede oor die algemeen as uitdagend beleef. Dit was dan ook die geval by beide die adolessente wat aan hierdie studie deelgeneem het ten tye van die aanvang van hierdie studie.

Die resultate van die natoets dui egter daarop dat beide die deelnemers aan hierdie studie 'n verbetering op die Aanpasbaarheidskaal getoon het. Hierbenewens bevestig my observasie van die deelnemers tydens die intervensie, asook terugvoer deur hulle ouers na afloop van die intervensie, hulle verbeterde vermoë om by verandering aan te pas. Hierdie resultaat stem ooreen met die bevindinge van 'n studie gedoen deur Finestone (2005), waar die deelnemer aan die studie ook 'n verbetering op die Aanpasbaarheidskaal getoon het na terapeutiese intervensie. Alhoewel ek slegs op enkele van die komponente van die Aanpasbaarheidskaal gefokus het, kan die resultate van my studie in verband gebring word met dié van Finestone (2005) en Meyer

(2006). Ek fokus vervolgens op die komponente waarop ek my intervensie gerig het, te wete aanpassing by verandering en probleemoplossing.

2.3.10 4.7.2.1 Verbeterde aanpassing by veranderinge

Aangesien veranderinge deel is van die alledaagse lewe, was dit vir die deelnemers van belang om vaardighede aan te leer om meer effektief by hierdie verandering aan te pas. Die intervensie het verder gefokus op die beleving van verandering in die deelnemers se huidige leefwêreld, wat moontlik kon bydra tot hulle beleving van oormatige spanning en ang.

Tydens intervensie het beide deelnemers egter getoon dat hulle sodanige vaardighede graag wou aanleer en wou toepas in hulle lewens. Hulle het byvoorbeeld telkens gevra wat hulle volgende sou doen en in watter situasies hulle die vaardighede moontlik sou kon toepas. Hulle het blykbaar ook (volgens gesprekke tydens die intervensie en terugvoer deur hulle ouers) die inhoude van die sessies met hulle ouers gedeel, daaroor gereflekteer en tussen sessies in hulle alledaagse lewens toegepas. So 'n verbetering ten aansien van die verwerking van verandering gee nie net vir deelnemers meer effektiewe strategieë vir die hantering van verandering in die toekoms nie, maar kan ook bydra tot die beleving van selfvertroue om verandering beter te hanteer, aldus Stein en Book (2006).

2.3.11 4.7.2.2 Verbeterde probleemoplossingsvaardighede

Die vaardigheid om probleme op te los behels 'n proses van evaluasie en eliminasië (Du Toit, 2006). Ten tye van die aanvang van my studie wou dit voorkom asof beide die deelnemers oorweldig was deur probleme en blootstelling aan veranderende situasies. Daarom het ek tydens die intervensie gepoog om die deelnemers te begelei om die ABC-tegniek (Stein & Book, 2006) as 'n "probleemoplossingsresep" aan te leer. Die aanleer van hierdie tegniek het vir die deelnemers die moontlike waarde ingehou van verbeterde probleemoplossingstegnieke, asook van die identifikasie en verbalisering van emosies. Freedman (2003) se studie met 12 leerders oor die waarde van die fasilitering van emosionele intelligensie bevestig hierdie resultaat.

Alhoewel Deelnemer A 'n kleiner verbetering op die Aanpasbaarheidskaal getoon het as Deelnemer B, het 'n verbetering wel by beide deelnemers plaasgevind. Die inoefening van probleemoplossingsvaardighede het deel gevorm van die intervensie, waaruit dit blyk dat beide die deelnemers oor die vermoë beskik het om hierdie vaardigheid tydens 'n gerigte intervensie

aan te leer en dat die ontwikkeling van dié vaardigheid derhalwe deur middel van sodanige intervensie gefasiliteer kon word. 'n Moontlike verklaring waarom Deelnemer A se verbetering kleiner was as dié van Deelnemer B, is gebaseer op die feit dat Deelnemer B se kognitiewe profiel (haar uitslae met betrekking tot beide die verbale en nie-verbale skale van die *SSAIS-R*) hoër is as dié van Deelnemer A. Tydens die intervensie moes ek relevante begrippe telkens konkreet aan Deelnemer A verduidelik, sodat hy die inhoud beter kon begryp. In teenstelling hiermee was Deelnemer B in staat tot abstrakte denke tydens probleemoplossingsaktiwiteite. Hierdie is egter slegs 'n hipotese, wat verdere verkenning vereis.

Hierbenewens meld Stein en Book (2006) dat 'n verskeidenheid van faktore 'n rol kan speel tydens die aanleer van probleemoplossingsvaardighede, byvoorbeeld die begeerte en motivering om te presteer. Binne die konteks van my studie het ek derhalwe waargeneem dat hierdie vaardighede wel aangeleer kan word tydens intervensie, alhoewel ek die moontlike invloed van ander faktore nie buite rekening kan laat nie.

4.7.3 Verbetering van ander emosionele intelligensie-vaardighede

Alhoewel die intervensie wat ek beplan en geïmplementeer het op bepaalde geïdentifiseerde temas gefokus het, impliseer die interaktiewe aard van emosionele intelligensie-vaardighede die moontlikheid dat 'n fokus op een bepaalde skaal ook veranderinge op ander skale kan meebring (Stein & Book, 2006). Sodanige sekondêre veranderinge kon inderdaad waargeneem word tydens hierdie studie.

Op die Interpersoonlike skaal het beide Deelnemer A en Deelnemer B 'n verbetering getoon, wat daarop dui dat beide die deelnemers na afloop van die intervensie beter daartoe in staat was om ander persone se emosies te begryp en gepas daarop te reageer. By Deelnemer A is 'n verbetering van vier skaalpunten op hierdie skaal gevind, wat moontlik aan die intervensie toe te skryf kan wees en hom in die Hoë kategorie plaas, terwyl Deelnemer B se verbetering van tien skaalpunten impliseer dat sy ander se emosies waarskynlik beter kon begryp en meer gepas daarop kon reageer na afloop van die intervensie. Alhoewel empatie en sosiale vaardighede tydens adolessensie aangeleer word (Louw, 1998), beleef leerders met verbale leergestremdhede hierdie vaardighede dikwels as problematies (Du Toit, 2006).

Na afloop van die intervensie het Deelnemer A 'n beduidende verbetering getoon op die Streshanteringskaal. Hy het met 12 skaalpunt verbeter vanaf laaggemiddeld na gemiddeld, wat moontlik dui op sy vermoë om na afloop van die intervensie stresvolle situasies meer effektief te kan hanteer. Deelnemer B se skaalpunt het konstant gebly, maar aangesien dit reeds hoog was by die aanvang van die intervensie, kan haar vaardighede op hierdie skaal as toereikend beskou word.

Wat betref die Totale emosionele intelligensie-skaal, het beide deelnemers 'n verbetering getoon. Deelnemer A se verbetering van 21 skaalpunt het sy prestasie vanaf die kategorie ondergemiddeld na die kategorie gemiddeld verhoog. Dit impliseer dat hy na afloop van die intervensie in alledaagse situasies sy emosies waarskynlik meer effektief kon hanteer, wat betref sy belewing van sy eie, asook ander se emosies. Deelnemer B het 'n verbetering van 19 skaalpunt getoon, wat daarop dui dat sy tydens die natoets 'n verhoogde effektiwiteit ten aansien van haar emosionele funksionering ervaar het. Aangesien ek nie pertinenet op al die skale van die Bar-On-model (Bar-On, 2003) gefokus het nie, kan hierdie verbeteringe by die deelnemers moontlik toegeskryf word aan die sogenaamde rimpel-effek, soos deur Stein en Book (2006) verduidelik. Beide die deelnemers het na afloop van die intervensie gelyk of hulle oor verbeterde emosionele intelligensie-vaardighede beskik het.

Albei deelnemers se tellings op die Positiewe indruk-skaal het verminder met die natoets. Hierdie is egter 'n positiewe verandering, aangesien dit impliseer dat beide deelnemers ten tye van die natoets 'n meer realistiese beeld van hulself weergegee het.

4.7.4 Onveranderde emosionele intelligensie-vaardighede

Deelnemer B se telling op die Streshanteringskaal was konstant wat betref die voor- en natoets met die *Bar-On EQ-i:YVTM* selfrapporteringsvraelys (Bar-On & Parker, 2000). Aangesien ek nie primêr op die vaardighede van hierdie skaal gefokus het tydens intervensie nie en Deelnemer B se streshanteringsvaardighede reeds toereikend blyk te gewees het vóór intervensie, was 'n verbetering op hierdie skaal nie 'n doelstelling van die intervensie nie. Alhoewel Stein en Book (2006) se beskouing daarop neerkom dat 'n fokus op een bepaalde skaal ook veranderinge op ander skale kan meebring, blyk sekondêre veranderinge op alle skale nie 'n gegewe te wees nie.

4.8 SAMEVATTING

In Hoofstuk 4 het ek 'n oorsig verskaf met betrekking tot die twee deelnemers wat aan die studie deelgeneem het. Hierna het ek die resultate van die studie aangebied in terme van die basislyninligting wat ek bekom het, die intervensie wat ek gedoen het en die resultate wat ek na afloop van die intervensie verkry het.

Ek het die resultate van die kwantitatiewe én kwalitatiewe data-insameling in terme van die geïdentifiseerde temas en subtemas aangebied. Hierna het ek aan die hand van relevante literatuur my bevindinge bespreek. In Hoofstuk 5 kom ek tot finale gevolgtrekkings en maak ek aanbevelings op grond van die resultate en bevindinge van my studie.

HOOFSTUK 5

SAMEVATTING, GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS

INLEIDENDE ORIËTERING

In Hoofstuk 5 verskaf ek 'n samevatting van die eerste vier hoofstukke van hierdie skripsie. Hierna kom ek tot gevolgtrekkings met betrekking tot die navorsingsvrae soos geformuleer in Hoofstuk 1. Verder identifiseer ek moontlike beperkinge van die studie en reflekteer ek oor etiese aspekte. Ek sluit die hoofstuk af met aanbevelings ten opsigte van opleiding, praktyk en toekomstige navorsing.

OORSIG VAN VOORAFGAANDE HOOFSTUKKE

In hierdie afdeling som ek die vorige vier hoofstukke kortliks op.

5.2.1 Hoofstuk 1: Oriëntering, probleemstelling, konseptualisering en metodologiese oorsig

In Hoofstuk 1 het ek gepoog om die nodige agtergrond te verskaf vir die studie wat ek onderneem het en om my motivering daarvoor te verduidelik. Ek het die verskynsel wat bestudeer is, naamlik die *fasilitering van emosionele intelligensie by leerders met verbale leergestremdhede*, breedweg verken deur verbandhoudende konsepte te verhelder, nadat ek die navorsingsprobleem geformuleer het.

Hierdie studie is gerig deur die volgende primêre navorsingsvraag: *In watter mate kan emosionele intelligensie gefasiliteer word by leerders met verbale leergestremdhede?* Ten einde die geformuleerde navorsingsvrae te kon beantwoord, het ek 'n KWALITATIEWE-kwantitatiewe studie onderneem. As agtergrond tot die res van die hoofstukke het ek in Hoofstuk 1 kortliks hierdie navorsingsbenadering, asook my gekose paradigma, navorsingsontwerp en metodologie opgesom. Hierbenewens het ek die potensiële waarde van die studie aan die leser voorgehou.

5.2.2 Hoofstuk 2: Literatuurstudie

Hoofstuk 2 behels 'n oorsig van enkele teoretiese vertrekpunte wat met die konsep “emosionele intelligensie” en die fasilitering daarvan verband hou, asook met die verskynsel “leerder met 'n verbale leergestremdheid”. Ek het op wetenskaplike bronne gesteun en die modelle van drie toonaangewende navorsers op dié gebied gebruik om die konsep “emosionele intelligensie” binne die konteks van hierdie studie te verhelder. Hierbenewens het ek die assessering van emosionele intelligensie verken, ten einde uiteindelik die deelnemers se emosionele intelligensie-vaardighede voor en na afloop van die intervensie te kon bepaal. Ek het die *Bar-On EQ-i:YV™* selfrapporteringsvraelys (Bar-On & Parker, 2000) voorgehou as meetinstrument, wat ek vir hierdie doel geselekteer het. Vanweë die spesifieke fokus van my studie het ek hierna relevante literatuur bestudeer wat verband hou met die fasilitering van emosionele intelligensie. Verder het ek die emosionele ontwikkeling van die adolessent verken.

In my eksplorاسie van die verskynsel “verbale leergestremdheid” het ek literatuur bestudeer wat verband hou met die manifestasies, oorsake en bydraende faktore van verbale leergestremdhede. In 'n poging om die twee basiskomponente van my studie met mekaar in verband te bring het ek ter afsluiting gefokus op die emosionele ontwikkeling van die leerder met 'n verbale leergestremdheid. Ek het die standpunt voorgehou dat leerders met verbale leergestremdhede dikwels aangewese is op die fasilitering van emosionele intelligensie-vaardighede, om as agtergrond van die studie te dien.

5.2.3 Hoofstuk 3: Metodologiese verantwoording

In Hoofstuk 3 het ek die KWALITATIEWE-kwantitatiewe navorsingsbenadering en gevalstudie-navorsingsontwerp, wat ek vir die doeleindes van hierdie studie gebruik het, bespreek. Verder het ek die multimetodiese data-insameling- en dokumenteringstrategieë, wat ek geïmplementeer het met twee leerders met verbale leergestremdhede, verduidelik, naamlik *collages*, selfportrette, informele onderhoude en observasies (kwalitatiewe komponent), asook die *Bar-On EQ-i:YV™* selfrapporteringsvraelys (Bar-On & Parker, 2000) (kwantitatiewe komponent). Hierna het ek deduktiewe data-analise as my geselekteerde analiseringsmetode voorgehou. Ek het deurgaans gepoog om my metodologiese keuses te motiveer en in verband te bring met die doel van die studie en die geformuleerde navorsingsvrae. Tydens my bespreking van die navorsingsmetodes

het ek verder gepoog om aan te dui hoe ek daarna gestreef het om die kredietwaardigheid en vertroubaarheid van die studie te verhoog.

Ek het die navorsingsproses beskryf in terme van die voortoets wat ek afgeneem het deur middel van die *Bar-On EQ-i:YVTM* selfrapporteringsvraelys (Bar-On & Parker, 2000), die intervensie wat ek vervolgens beplan en gefasiliteer het en die natoets wat hierop gevolg het. Op grond van my verkenning van die moontlike fasilitering van emosionele intelligensie-vaardighede by twee leerders met verbale leergestremdhede het ek die INTERPRETIVISTIESE-positivistiese paradigma, waarop ek gesteun het, voorgedhou as onderliggende filosofie.

5.2.4 Hoofstuk 4: Navorsingsresultate en bevindinge

In Hoofstuk 4 het ek 'n oorsig verskaf met betrekking tot die twee leerders wat aan die studie deelgeneem het. Hierna het ek die basislyninligting wat ek bekom het uiteengesit, gebaseer op my analise van die onderskeie kwalitatiewe data-insamelings- en -dokumenteringstegnieke, asook op die resultate wat ek verkry het met die *Bar-On EQ-i:YVTM* selfrapporteringsvraelyste (Bar-On & Parker, 2000). Ek het die volgende temas voorgedhou as areas waarop ek wou fokus tydens intervensie: Intrapersoonlike vaardighede (verbalisering van emosies; identifisering en benoeming van emosies) en Aanpasbaarheidsvaardighede (aanpassing by verandering; probleemoplossingsvaardighede).

Ek het die intervensie wat ek gedoen het uiteengesit in terme van die doelstellings en verloop daarvan. Hierna het ek die resultate van die natoets (met behulp van die *Bar-On EQ-i:YVTM* selfrapporteringsvraelys – Bar-On & Parker, 2000) vergelyk met die basislyninligting wat ek voor die intervensie verkry het. Ek het die hoofstuk afgesluit met 'n bespreking van die verkreeë resultate teen die agtergrond van relevante literatuur-inhoude.

GEVOLGTREKKINGS

In hierdie afdeling word my bespreking gerig deur die navorsingsvrae van die studie. Nadat ek die sekondêre navorsingsvrae bespreek het, kom ek tot finale gevolgtrekkings met betrekking tot die primêre navorsingsvraag in afdeling 5.3.5.

5.3.1 Sekondêre navorsingsvraag 1: Watter emosionele intelligensievaardighede blyk problematies te wees by leerders met verbale leergestremdhede?

Uit die basislyninligting wat ek bekom het, kon ek aflei dat beide die deelnemers met die aanvang van die studie, gesukkel het om hulle emosies toereikend uit te druk, dit wil sê met intrapersoonlike vaardighede. Dit wou voorkom asof hulle nie oor die nodige emosionele woordeskat beskik het om te sê hoe hulle voel of waarom hulle so voel nie. Dit het verder gelyk of hulle nie werklik begryp het watter emosies gepas was vir sekere situasies nie, wat daartoe gelei het dat die deelnemers ontoepaslik sou reageer, deur byvoorbeeld kwaad te word of te onttrek in situasies wat hulle as onaangenaam beleef het. Die ontoepaslike gebruik van emosies het verder tot die verbrokkeling van enkele verhoudinge gelei.

Hierbenewens het die deelnemers dit as uitdagend beleef om aan te pas by verandering en om probleme effektief op te los. Dit wou voorkom asof hulle dit moeilik gevind het om inligting te organiseer en te analiseer, moontlik weens hulle verbale leergestremdhede. Uit my aanvanklike assessering het dit geblyk dat die deelnemers byvoorbeeld nie geweet het waar om te begin wanneer hulle met 'n probleemsituasie gekonfronteer word nie.

Benewens intrapersoonlike en aanpasbaarheidsvaardighede het Deelnemer A onder meer tekorte getoon wat betref strestoleransie. Deelnemer B het bepaalde probleme ondervind met interpersoonlike vaardighede, veral wat betref die items wat met die identifisering en begrip van ander se emosies te make het. Vir die doeleindes van hierdie studie het ek egter besluit om op intrapersoonlike en aanpasbaarheidsvaardighede te fokus, weens die feit dat beide deelnemers ruimte vir verbetering getoon het in hierdie twee areas.

5.3.2 Sekondêre navorsingsvraag 2: Kan emosionele intelligensie by die leerder met 'n verbale leergestremdhede gefasiliteer word deur middel van intervensie?

Tydens my studie het dit geblyk dat beide die deelnemers baat gevind het by die intervensie, wat betref die verbetering van emosionele intelligensievaardighede. Uit die resultate van die *Bar-On EQ-i:YV™* selfrapporteringsvraelys (Bar-On & Parker, 2000) voor en na afloop van die intervensie

kon ek aflei dat die twee vaardighede waarop ek gefokus het tydens intervensie verbeter het, te wete intrapersoonlike vaardighede en aanpasbaarheidsvaardighede. Hierbenewens het dit gelyk of die deelnemers bepaalde verbeteringe getoon het wat betref ander, verwante vaardighede, naamlik interpersoonlike vaardighede en stresshanteringsvaardighede (laasgenoemde in die geval van Deelnemer A). Uiteraard was daar dan ook 'n verbetering op die Totale emosionele intelligensie-skaal van die twee deelnemers, soos gemeet deur die *Bar-On EQ-i:YV™* selfrapporteringsvraelys (Bar-On & Parker, 2000).

Ek het egter tydens my studie en teen die agtergrond van relevante literatuur tot die gevolgtrekking gekom dat emosionele intelligensie-vaardighede waarskynlik meer effektief gefasiliteer sal kan word by leerders met verbale leergestremdhede indien die fasiliteerder begrip het vir die problematiek verbonde aan 'n verbale leergestremdheid. Ek moes byvoorbeeld deurgaans in gedagte hou dat die deelnemers inligting stadiger as ander leerders verwerk en moes dus my intervensie só beplan dat die deelnemers genoeg tyd gegun is om inhoude te internaliseer. Hierbenewens moes ek hulle toelaat om gereeld te rus tydens die sessies. Gevolglik het die eerste sessie bykans drie ure geduur, waartydens die deelnemers hoofsaaklik informeel te werk gegaan het en baie vrae gevra het. Die deelnemers het my verder telkens om my goedkeuring gevra.

5.3.3 Sekondêre navorsingsvraag 3: Watter emosionele intelligensie-vaardighede kan moontlik deur middel van intervensie by leerders met verbale leergestremdhede verbeter word?

Uit die resultate wat ek verkry het en die bevindinge waartoe ek gekom het blyk dit dat etlike van die vaardighede soos geïdentifiseer deur die *Bar-On EQ-i™* selfrapporteringsvraelys (Bar-On & Parker, 2000) gefasiliteer kon word tydens intervensie. Alhoewel ek die jeugweergawe van die vraelys ingeskakel het, het ek die kategorieë soos deur die volwasse weergawe tydens die beplanning van die intervensie gebruik. Die rede hiervoor is dat die vyf geïdentifiseerde kategorieë van die jeugweergawe meer verfyn word deur die indeling wat die volwasse weergawe bied. Die deelnemers aan hierdie studie het eerstens albei op die skale waarop die intervensie gerig was, verbetering getoon, naamlik die Intrapersoonlike skaal en die Aanpasbaarheidskaal. Hierbenewens het ek bevind dat ander verwante vaardighede ook verbeter het, naamlik die vaardighede wat gereflekteer word deur die Interpersoonlike skaal en Strestoleransie-skaal (in die

geval van Deelnemer A). Wat betref die Totale emosionele intelligensie-skaal het beide deelnemers weer eens 'n verbetering getoon, op grond waarvan ek tot die gevolgtrekking kom dat die onderskeie emosionele intelligensie-vaardighede (soos vervat in die *Bar-On EQ-i:YV™* selfrapporteringsvraelys – Bar-On & Parker, 2000) moontlik deur middel van intervensie by leerders met verbale leergestremdhede verbeter kan word. Verder het beide deelnemers se Positiewe indruk-skaaltelling afgeneem, wat daarop dui dat albei 'n meer realistiese beeld van hulself weergegee het. Ek verklaar hierdie bevinding aan die hand van die standpunt van Stein en Book (2006) dat die onderskeie skale op die *Bar-On EQ-i:YV™* selfrapporteringsvraelys (Bar-On & Parker, 2000) interafhanklik is van mekaar en dat 'n verbetering in een of meer skale ook verbeteringe op die ander skale kan meebring.

Wat egter opvallend was tydens my studie, is dat die deelnemer met die hoër kognitiewe profiel (Deelnemer B) – soos gemeet op die *SSAIS-R* (RGN, 1991) – se emosionele intelligensie-profiel na afloop van die intervensie op al die skale met heelwat groter tellings verbeter het as in die geval van Deelnemer A. Hieruit kan ek die tentatiewe gevolgtrekking maak dat emosionele intelligensie-vaardighede makliker gefasiliteer kan word by leerders met 'n hoër kognitiewe profiel, in die geval van leerders met verbale leergestremdhede. Hierdie bevinding is daarop gebaseer dat inhoude, wat tydens intervensie hanteer word, waarskynlik meer abstrak aangebied kan word in die geval van leerders met 'n hoër kognitiewe profiel, wat die moontlikheid van abstraheringsvermoë impliseer. Hierdie is egter slegs 'n hipotese, wat verdere navorsing vereis indien dit geverifieer moet word.

5.3.4 Sekondêre navorsingsvraag 4: Wat is die moontlike bydrae van my studie tot die veld van die Opvoedkundige Sielkunde?

Hierdie studie kan moontlik 'n bydrae lewer tot 'n beter begrip van die verband tussen verbale leergestremdhede en emosionele intelligensie-vaardighede. Aangesien studies wat verband hou met leerders met verbale leergestremdhede dikwels op diagnoseer en hulpverlening met betrekking tot skolastiese tekorte fokus, hou die klemverskuiwing na emosionele funksionering in hierdie studie waarskynlik waarde in. Die emosionele intelligensie-vaardighede van leerders met verbale leergestremdhede is in 'n beperkte mate nagevors in die verlede, moontlik vanweë die feit dat aandag eerder aan hulle akademiese vaardighede gegee is. Benewens die moontlike bydrae

wat betref emosionele intelligensie funksionering, kan hierdie studie verder dalk 'n bydrae lewer wat betref die emosionele en sosiale funksionering van leerders met verbale leergestremdhede.

Hierdie studie beklemtoon die moontlike waarde wat die ontwikkeling van emosionele intelligensie-vaardighede by leerders met verbale leergestremdhede inhou. Verder fokus die rol, wat emosionele intelligensie by leerders met 'n verbale leergestremdheid speel, die aandag op die moontlike voordele wat die verdere ontwikkeling van hierdie vaardighede kan inhou vir leerders met verbale leergestremdhede. Op dié wyse kan die intervensie, wat ek tydens die studie geïmplementeer het, bydra tot relevante literatuur wat verband hou met die verbetering van die vaardighede van leerders met verbale leergestremdhede. Alhoewel die intervensie spesifiek aangepas is met betrekking tot die unieke deelnemers en doelstellings van die studie, kan die onderliggende beginsels van die intervensie moontlik deur ander professionele persone toegepas word. Die intervensie kan moontlik verder uitgebrei en aangepas word om die behoeftes van leerders met andersoortige spesiale behoeftes aan te spreek. Laastens hou die wyse waarop ek die ABC-tegniek van Stein en Book (2006) aangepas het moontlike waarde in wat betref die moontlike gebruik daarvan binne hierdie veld van navorsing.

5.3.5 Primêre navorsingsvraag: In watter mate kan emosionele intelligensie gefasiliteer word by leerders met verbale leergestremdhede?

Uit die resultate en bevindinge van my navorsing het dit geblyk dat die deelnemers se emosionele intelligensie, soos gemeet deur die *Bar-On EQ-i:YVTM* selfrapporteringsvraelys (Bar-On & Parker, 2000), 'n verbetering getoon het in terme van die tellings op die onderskeie skale, wat ek gepoog het om deur middel van intervensie te fasiliteer. Die aanvanklike resultate van die *Bar-On EQ-i:YVTM* selfrapporteringsvraelys (Bar-On & Parker, 2000) het die deelnemers se sterkpunte en moontlike groeipunte uitgelig, wat my in staat gestel het om realistiese doelwitte vir die intervensie te formuleer. Uit die basislyninligting het ek twee skale geïdentifiseer waarop ek tydens my studie gefokus het.

Wat betref die Intrapersoonlike skaal, het 'n vergelyking van die voor- en natoetse deur middel van die *Bar-On EQ-i:YVTM* selfrapporteringsvraelys (Bar-On & Parker, 2000) daarop gedui dat 'n

verbetering op hierdie skaal plaasgevind het by albei deelnemers. Beide deelnemers het verbeter wat betref bewustheid en uitbreiding van hulle emosies en daarmee gepaardgaande emosionele woordeskat. Op dié wyse het die verdere ontwikkeling van intrapersoonlike vaardighede die deelnemers in staat gestel om hulle emosies meer effektief te identifiseer en te verbaliseer, namate die intervensie verloop het.

Tweedens het ek op aanpasbaarheidvaardighede gefokus tydens intervensie. Alhoewel Deelnemer B 'n groter verbetering getoon het as Deelnemer A, het beide deelnemers 'n verbeterde vermoë getoon om aan te pas by verandering en om probleme, waarvoor hulle te staan kom, op te los. Die verskil tussen Deelnemer A en Deelnemer B kan moontlik verklaar word in terme van die deelnemers se kognitiewe vermoë, soos gepeil met behulp van die *SSAIS-R* (RGN, 1991). Die deelnemers se uitslae stem ooreen wat die verbale skaal van die *SSAIS-R* betref, maar verskil ten opsigte van die nie-verbale skaal en volle skaal-tellings. Tydens die intervensie was dit telkens nodig om konsepte en situasies meer konkreet te verduidelik vir Deelnemer A, terwyl Deelnemer B abstrakte konstrakte maklik begryp het. Hierdie bevinding lei tot my gevolgtrekking dat leerders se kognitiewe potensiaal 'n invloed kan uitoefen op die mate waarin die uitkomst en doelstellings van 'n intervensie bereik word. Hierdie gevolgtrekking is egter slegs 'n hipotese wat verder nagevors kan word. Dit hou egter die praktiese implikasie in dat dit belangrik is vir persone, wat intervensie by leerders met verbale leergestremdhede fasiliteer, om die sessies te beplan aan die hand van die kognitiewe funksionering en sterkpunte van die deelnemende leerders.

Benewens die genoemde twee skale, het ek bepaalde veranderinge waargeneem op die skale waarop ek nie primêr gefokus het tydens intervensie nie. Beide deelnemers het 'n verbetering op die Interpersoonlike skaal getoon. Hierdie verbetering kan moontlik toegeskryf word aan die feit dat die deelnemers na die intervensie beter daartoe in staat was om hulle eie emosies te benoem en te verbaliseer hoe hulle voel, wat hulle waarskynlik in staat gestel het om die emosies van ander te identifiseer en daarop te reageer. Hierdie is egter slegs 'n hipotese en behoort verder nagevors te word.

Wat betref die Streshanteringskaal, het Deelnemer A 'n verbetering getoon na afloop van die intervensie. Die moontlikheid bestaan dus dat Deelnemer A se nuut aangeleerde

probleemoplossingsvaardighede hom dalk kon help om nie so angstig te raak nie – tydens probleemsituasies en in die algemeen. Deelnemer B se telling op hierdie skaal het egter konstant gebly en beide voor en na intervensie daarop gedui dat sy iemand is wat oor die algemeen toereikend kalm bly in krisissituasies. Laastens het ek 'n verbetering by albei deelnemers waargeneem wat betref hulle totale emosionele intelligensie. My verklaring vir hierdie verbetering is gebaseer op die standpunt dat 'n verhoging in die onderskeie skale noodwendig tot 'n verbetering in die Totale emosionele intelligensie-skaal sal lei. Op grond van my bevindinge soos hierbo uiteengesit, kan ek dus tot die gevolgtrekking kom dat die emosionele intelligensie van die twee leerders wat aan die studie deelgeneem het in 'n groot mate suksesvol gefasiliteer is tydens die gerigte intervensie wat ek met hulle gedoen het.

BEPERKINGE VAN DIE STUDIE

Tydens my studie het ek die volgende moontlike beperkinge geïdentifiseer:

- Die studie is van beperkte omvang omdat ek slegs twee deelnemers betrek het. Aangesien die onderliggende filosofie van Interpretivisme egter in-diepte insig in 'n verskynsel impliseer, beskou ek hierdie nie werklik as 'n beperking nie.
- Die moontlikheid vir veralgemening van die resultate en bevindinge is beperk, omdat die twee deelnemers nie as verteenwoordigend beskou kan word van die totale populasie van leerders met verbale leergestremdhede nie. Op grond van my geselekteerde gevalstudie-navorsingsontwerp, wat in-diepte insig van een of enkele gevalle impliseer, beskou ek die gebrek aan veralgemeenbaarheid ook nie as 'n beperking nie.
- My subjektiewe interpretasie van die kwalitatiewe databronne kan moontlik as 'n beperking beskou word, aangesien die resultate wat verkry is en die bevindinge waartoe ek gekom het, waarskynlik sal verskil van dié van ander navorsers. Benewens die feit dat persoonlike interpretasies eie is aan kwalitatiewe navorsing en die interpretivistiese paradigma, het ek van 'n kwantitatiewe meetinstrument gebruik gemaak in 'n poging om hierdie beperking aan te spreek.
- Weens geslags- en ouderdomsverskille tussen my en die deelnemers bestaan die moontlikheid dat die deelnemers dalk inligting van my kon weerhou. Ek het deurgaans hierdie aspek probeer aanspreek deur middel van goeie verhoudinge met die deelnemers. Aangesien ek betrokke is by die skool en die deelnemers my goed ken, het ek boonop

aangeneem dat hulle my sou vertrou met moontlike sensitiewe inligting wat hulle met my kon deel.

- My tweeledige rol as beide navorser en persoon wat intervensie fasiliteer het bepaalde uitdagings geïmpliseer, aangesien ek as opvoedkundige sielkundige-in-opleiding geneig is om kwalitatiewe data dalk anders te interpreteer as tydens my rol as navorser. Ek het sover moontlik gepoog om hierdie uitdaging aan te spreek deur 'n navorsersdagboek te hou en my analyses en interpretasies met my studieleiers te bespreek. Weens my bewustheid van die moontlike beperking kon ek deurentyd hieroor reflekteer en teen rolverwarring waak.
- Die feit dat ek adolessente as deelnemers betrek het, impliseer die moontlikheid dat die verbetering van emosionele intelligensie-vaardighede toegeskryf kan word aan die normale emosionele ontwikkeling wat kenmerkend tydens hierdie fase plaasvind en nie noodwendig aan die intervensie wat met die deelnemers gedoen is nie. Aangesien die studie oor 'n relatief kort tydperk (drie maande) gedoen is, is ek egter van mening dat die resultate wel moontlik toegeskryf kan word aan die intervensie en nie bloot aan die natuurlike maturasieproses van adolessente nie. Die feit dat ek nie 'n kontrolegroep ingesluit het nie, is egter 'n beperking.
- Ek beskou die feit, dat ek nie my studie met 'n loodsstudie voorafgegaan het nie, as 'n verdere beperking, aangesien 'n loodsstudie my moontlik in staat sou kon stel om die navorsingsproses en intervensie verder te verfyn. Weens die beperkte omvang van die studie het ek egter besluit om nie 'n loodsstudie in te sluit nie en eerder vir die doel van die studie op deurlopende refleksies te steun.

5.5 ETIESE ASPEKTE

Tydens die studie het ek deurgaans gepoog om die deelnemers te beskerm. Voordat ek met die studie begin het, het ek skriftelike toestemming van die skoolhoof van Duo Edu Senior Onafhanklike Skool verkry, asook die nodige ingeligte instemming vanaf die deelnemers en hulle ouers (Bylaag A). Alle reëlins wat verband gehou het met die studie is deurgaans skriftelik met die ouers bevestig. Hierbenewens het ek deurlopend gepoog om die navorsingsbevindinge op 'n akkurate en verantwoordelike wyse weer te gee.

Ek het die deelnemers se identiteite beskerm deur nie hulle regte name of enige identifiserende inligting in die skripsie of enige rou data aan te dui nie. Deelnemers was bewus van die feit dat hulle op enige tyd van die studie kon onttrek indien hulle wou. Hierbenewens het ek deurgaans terugvoer aan die deelnemers sowel as hul ouers gegee.

Tydens die intervensie wat ek met die deelnemers gedoen het, en ten tye van die afneem van die *Bar-On EQ-i:YVTM* selfrapporteringsvraelys (Bar-On & Parker, 2000), het ek myself onderwerp aan die etiese kode van die Raad vir Gesondheidsberoepes van Suid-Afrika (www.hpcs.co.za). Ek het die deelnemers se gelykheid in terme van die wet van beskerming, hul menswaardigheid, hul reg tot privaatheid, hul reg tot vryheid van spraak, asook hul reg tot veiligheid gerespekteer.

5.6 AANBEVELINGS

Op grond van die bevindinge van my studie maak ek in die volgende subafdelings bepaalde aanbevelings met betrekking tot opleiding, die praktyk en verdere navorsing.

5.6.1 Aanbevelings met betrekking tot opleiding

Op grond van my bevindinge beveel ek aan dat opvoedkundige sielkundiges in die toekoms opgelei word met betrekking tot moontlike wyses waarop emosionele intelligensie gefasiliteer kan word by leerders met verbale leergestremdhede. Hierbenewens behoort opvoedkundige sielkundiges-in-opleiding kennis te verwerf ten opsigte van beskikbare meetinstrumente wat leerders met verbale leergestremdhede se emosionele intelligensie kan bepaal. Opvoedkundige sielkundiges behoort verder opgelei te word om die moontlike verband tussen emosionele intelligensie en sosiale gedrag te kan begryp, asook die invloed wat 'n verbale leergestremdheid op leerders se emosionele intelligensie kan uitoefen. Dit sal moontlik vir professionele hulpgewers van waarde wees om hierdie verband te bestudeer.

Benewens opvoedkundige sielkundiges behoort onderwysers ook opleiding te ontvang in 'n komponent van emosionele intelligensie en die fasilitering daarvan, sodat onderwysers in die klaskamer leerders in hierdie verband kan ondersteun. Onderwysers kan moontlik 'n aangepaste vorm van intervensie en ondersteuning bied, deur byvoorbeeld gebruik te maak van 'n emosionele intelligensie-werkboek.

5.6.2 Aanbevelings vir praktyk

Wanneer persone in steungewende professies, soos Opvoedkundige Sielkunde of Onderwys, met leerders met verbale leergestremdhede werk, kan hulle in gedagte hou dat hierdie leerders se vlakke van emosionele intelligensie-ontwikkeling die aard en kwaliteit van hul interaksie met ander sal bepaal. Dit is byvoorbeeld belangrik om in gedagte te hou dat hierdie leerders se sosiale ontwikkeling (soos tewens die geval is by alle ander leerders) onder meer deur hul emosionele intelligensie beïnvloed word. Aangesien menslike lewe by uitstek deur sosiale interaksie met ander gekenmerk word, is optimale emosionele intelligensie-fasilitering essensieel ten einde bepaalde lewenseise te kan hanteer.

Uit hierdie studie blyk dit dat leerders met verbale leergestremdhede se emosionele intelligensie waarskynlik verbeter kan word deur intervensie, wat deur persone in steungewende professies gefasiliteer kan word. Die bepaling van leerders se sterk- en swakpunte deur byvoorbeeld gebruik te maak van die *Bar-On EQ-i:YVTM* selfrapporteringsvraelys (Bar-On & Parker, 2000) (as voorgestelde instrument) kan aan enige navorser of terapeut insig bied ten aansien van die temas wat aandag sou kon geniet tydens intervensie. Toepaslike aandag aan leerders se bepaalde sterk- en swakpunte kan moontlik 'n beduidende rol speel by die sukses van intervensie wat op die fasilitering van emosionele intelligensie gerig is.

Wanneer intervensies vir leerders met verbale leergestremdhede beplan word, is dit egter belangrik dat die terapeut of navorser die tempo waarteen hierdie leerders inligting verwerk en verwerk, in gedagte hou. Leerders met verbale leergestremdhede neem oor die algemeen langer om take te voltooi. Dit is belangrik om te waak teen moontlike oorlaaiing van die leerders met inligting wat hulle nie vinnig genoeg kan verwerk nie. Uiteraard is dit belangrik dat terapeute hulle deur hulle kliënte sal laat lei.

5.6.3 Aanbevelings vir verdere navorsing

Toekomstige navorsing kan in die volgende areas van verkenning oorweeg word:

- Die rol wat 'n leerder se vlak van emosionele intelligensie speel tydens 'n verskeidenheid vorme van terapeutiese ingryping, wat betref die sukses van sodanige intervensie.

- Die ontwikkeling en uitbreiding van emosionele intelligensie-vaardighede by leerders wat nie met 'n verbale leergestremdheid gediagnoseer is nie.
- 'n Vergelykende studie met die deelnemers aan hierdie studie wat strek oor 'n paar jaar en daarop gerig is om die volhoubaarheid van die emosionele intelligensie-ontwikkeling wat plaasgevind het te bepaal.
- Die rol wat die vlak van kognitiewe funksionering speel by die verbetering van emosionele intelligensie-vaardighede.
- Die bestudering van die moontlike verband tussen die sosiale gedrag en vlakke van emosionele intelligensie van leerders met verbale leergestremdhede.
- Die moontlike bydrae wat emosionele intelligensie-ontwikkeling kan lewer tot die gedeeltelike opheffing (of vergemakliking van vasgelopenheid) van verbale leergestremdhede.
- Die moontlike invloed van 'n leerder se kognitiewe potensiaal op die mate waarin die doelstellings van 'n intervensie bereik kan word.

5.7 SAMEVATTING

In hierdie studie het ek die moontlike fasilitering van emosionele intelligensie by leerders met verbale leergestremdhede verken. Uit die verkreë resultate kan ek tot die gevolgtrekking kom dat emosionele intelligensie in 'n groot mate suksesvol by die twee deelnemende leerders met verbale leergestremdhede gefasiliteer kon word. Benewens die verbetering van hulle intrapersoonlike en aanpasbaarheidsvaardighede, het die deelnemers bepaalde verbeteringe getoon wat betref interpersoonlike vaardighede, stresshanteringsvaardighede (in die geval van Deelnemer A) en Totale emosionele intelligensie-vlakke.

Ek beskou die verbetering van emosionele intelligensie-vaardighede as belangrik vir alle leerders, aangesien dit die leefwêreld van leerders kan verryk en hulle interaksie met ander kan vergemaklik. Uit die aard van hulle gestremdheid sukkel veral leerders met verbale leergestremdhede egter dikwels om wat die emosie-moment betref suksesvol met ander te kan kommunikeer, wat weer potensieel die wyse waarop hulle verhoudinge met ander stig en onderhou, beïnvloed. Indien ouers, onderwysers en ander steungewende professionele persone

die ontwikkeling van emosionele intelligensie-vaardighede kan fasiliteer, sal leergestremde (maar sekerlik ook alle ander) leerders waarskynlik daarby baat vind.

LITERATUURLYS

Adams, R. & Laursen, B. 2001. The organization and dynamics of adolescent conflict with parents and friends. *Journal of Marriage and the Family*, 63: 97-110.

American Psychiatric Association. 2005. *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-IV-R®)*. Washington DC: American Psychiatric Association.

Babbie, E. & Mouton, J. 2001. *The practice of social research*. Oxford: Oxford University Press.

Bar-On, R. 2003. How important is it to educate people to be emotionally and socially intelligent, and can it be done? *Perspectives in Education*, 21(4): 3-16.

Bar-On, R. 2004. The Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i): Rationale, description and summary of psychometric properties. In: Geher, G. (Eds), *Measurement of emotional intelligence: Common ground and controversy*. Hauppauge, NY: Nova Science.

Bar-On, R., Maree, J.G. & Elias, M. 2006. *Educating people to be emotionally intelligent*. Sandton: Heinemann.

Bar-On, R. & Parker, J.D.A. 2000. *Bar-On EQ-iYV™ Bar-On Emotional Quotient Inventory: Youth version. Technical manual*. Toronto: Multi-Health Systems Inc.

Bender, C.J.G. 2002. Multiple intelligencies in career and lifeskills. In: Maree, J.G. & Ebersöhn, L. (Eds). *Lifeskills and career counselling* (pp. 45–63). Sandown: Heinemann.

Carlson, J.G. & Hatfield, E. 1992. *The psychology of emotion*. New York: Harcourt Brace.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. 2000. *Research methods in education*. London: Routledge.

Collin, P.H. 1999. *Webster's Student Dictionary*. USA: Barnes & Noble.

Creswell, J.W. 2003. *Research design. Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. California: Sage Publications.

De Vos, A.S. 2000. *Research at Grass Roots*. Pretoria: Van Schaik Publishers.

Dednam, A. 2005. Learning Impairment. In: Landsberg, E. (Eds). *Adressing Barriers to learning. A South African perspective* (pp. 363-378). Pretoria: Van Schaiks Publishers.

Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. 1998. *The landscape of qualitative research*. London: Sage Publications.

Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. 2000. *Handbook of qualitative research*. London: Sage Publications.

Departement van Onderwys. 2001. Education White paper 6. *Special Needs Education. Building an Inclusive Education and Training System*. Pretoria: Departement van Onderwys.

Departement van Onderwys.1980. *Komitee van Onderwys hoofde-inligtingstuk*. Pretoria: Departement van Onderwys.

Durrheim, K. & Wassenaar, D. 2002. Putting design into practice: writing and evaluating research proposals. In: Terre Blanche, M. & Durheim, K. (Eds). *Research in Practice: Applied Methods for the Social Sciences* (pp. 54-71). Cape Town: University of Cape Town.

Du Toit, L.D. 2006. *Die organisasievaardighede van die leerder met spesifieke leergestremdheid in die sekondêre skoolfase*. Ongepubliseerde PhD-proefskrif. Pretoria: Universiteit van Pretoria.

Du Toit, S.J. & Kruger, N. 1991. *Die kind: 'n Opvoedkundige perspektief*. Durban: Butterworths.

Ebersöhn, L. & Eloff, I. 2006. *Life skills and assets*. Pretoria: Van Schaik Publishers.

Erikson, E.H. 1995. *Childhood and society*. London: Vintage.

Finestone, M. 2004. *Die impak van emosionele intelligensie op mensmodelleringsterapie aan 'n jeugdige met bipoalêre versteuring*. Ongepubliseerde MEd-skripsie. Pretoria: Universiteit van Pretoria.

Freedman, J. 2003. Key lessons from 35 years of social-emotional education: How Self-science builds self-awareness, positive relationships and healthy decision-making. *Perspectives in Education*, 21(4): 69-80.

Gardner, H. 1993. *Multiple intelligences: The theory in practice*. New York: Basic Books.

Geher, G. (Eds), *Measurement of emotional intelligence: Common ground and controversy*. Hauppauge, NY: Nova Science.

Geldard, K. & Geldard, D. 2002. *Counselling Children. A practical introduction*. London: Sage Publishers.

Goleman, D. 1996. *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. London: Bloomsbury Publishing.

Goleman, D. 1998. *Working with emotional intelligence*. London: Bloomsbury Publishing.

Guba, E.G. & Lincoln, Y.S. 1994. *Effective evaluation*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Hallahan, D.P. & Keogh, B.K. 2000. *Research and Global perspectives in Learning Disabilities*. London: Lawrence Erlbaum Associates.

Janesick, V.J. 2000. In: Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (Eds). *Handbook of Qualitative Research* (pp.390-396). London: Sage Publishers.

Johnson, B. & Turner, F. 2003. Data collection strategies. In: Tashakkori, A, & Teddlie, C. (Eds). *Handbook of mixed methods in social and behavioural research* (pp. 297-315). Thousand Oaks: Sage Publishers.

Kapp, J.A. 1990. *Kinders met probleme; 'n Ortopedagogiese perspektief*. Pretoria: Van Schaiks Uitgewers.

Kirk, S.A. & Gallagher, J.J. 1989. *Educating exceptional children*. Boston: Houghton & Mifflin.

Krefting, D.C. 1991. Rigor in qualitative research: the assessment of trustworthiness. *The American Journal of Occupational Therapy*, 45(3): 214-222.

Landsberg, E. 2005. *Adressing Barriers to learning A South African perspective*. Pretoria: Van Schaiks Publishers.

Lategan, I.A.S. 1994. *Guidelines for the improvement of reading comprehension skills with reference to the learning disabled secondary school pupil*. Unpublished MEd-dissertation. Pretoria: University of Pretoria.

Learning Disabilities Association of America (LDA). 2005.

Afgetrek op 24 Julie 2007 vanaf <http://www.lda.us>

Leedy. P.D. & Ormrod, J.E. 2005. *Practical research: Planning and design*. Ohio: Merrill Prentice Hall.

Lerner, J. 1993. *Learning disabilities, theories, diagnosis, and teaching strategies, 6th edition*. Boston: Houghton & Mifflin.

Lerner, J. 2003. *Learning disabilities, theories, diagnosis, and teaching strategies, 9th edition*. Boston: Houghton & Mifflin.

- Louw, D.A. 1998. *Suid-Afrikaanse handleiding van abnormale gedrag*. Halfweghuis: Southern Boekuitgewers.
- Louw, D.A., Van Ede, D.M. & Louw, A.E. 1998. *Menslike Ontwikkeling*. Pretoria: Kagiso Tersiêr.
- Macintyre, C. & Deponio, P. 2003. *Identifying and supporting children with specific learning difficulties. Looking beyond the label to assess the whole child*. New York: Routledge Falmer.
- Maree, J.G. & Ebersöhn, L. 2002. Emotional intelligence and achievement: Redefining giftedness? *Gifted Education International*, 16(3): 261-273.
- Maree, J.G. & Ebersöhn, L. (Eds) 2002. *Lifeskills and career counselling*. Sandown: Heinemann.
- Maree, J.G. & Eiselen, R.J. 2004. The emotional intelligence profile of academics in a merger setting. *Education and urban Society*, 36: 482-504.
- Maree, J.G. & Fernandes, M.P.J. 2003. The impact of emotional intelligence on solution-focused therapy with an adolescent. *Early Child Development and Care*, 173(5): 499-508.
- Marshall, C. & Rossman, G.B. 1989. *Designing qualitative research*. Newbury Park, CA: Sage Publishers.
- Mayan, M.J. 2001. *An introduction to qualitative methods: a training module for students and professionals*. University of Alberta: International Institute for Qualitative Methodology.
- Mayer, J.D., & Salovey, P. 1997. What is emotional intelligence? In: Salovey, P. & Sluyter, D. (Eds), *Emotional development and emotional intelligence: Implications for Educators* (pp. 102). New York: Basic Books.
- McMillan, J.H. & Schumacher, S. 1997. *Research in education. A conceptual introduction, 4th edition*. New York: Addison-Wesley Educational Publishers.

McMillan, J.H. & Schumacher, S. 2001. *Research in education. A conceptual introduction, 5th edition*. New York: Addison Wesley Longman.

Merriam, S.B. 1998. *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass.

Meyer, M.M. 2006. *Onderhandeling van swart identiteit in 'n wit skoolkonteks: Kritiese toepassing van emosionele intelligensie in terapeutiese intervensie*. Ongepubliseerde MEd-skripsie. Pretoria: Universiteit van Pretoria.

Meyer, W.F., Moore, C. & Viljoen, H.G. 1997. *Personologie. Van individu tot ekosisteem*. Johannesburg: Heinemann.

Moore, C. & Rapmund, R. 2002. Facilitation skills. In: Maree, J.G. & Ebersöhn, L. (Eds). *Lifeskills and career counselling* (pp. 105-115) Sandown: Heinemann.

Neuman, W.L. 1997. *Social research methods: Qualitative and quantitative approaches. 3rd edition*. Boston: Allyn and Bacon.

Neuman, W.L. 2000. *Social research methods: Qualitative and quantitative approaches. 5th edition*. Boston: Allyn and Bacon.

Papalia, D.E., Olds, S.W. & Feldman, R. D. 2006. *A Child's world, infancy through adolescence*. New York: McGraw-Hill.

Patton, M.Q. 2002. *Qualitative research & education methods*. United Kingdom: Sage Publishers.

Pitney, W.A. 2004. Strategies for Establishing Trustworthiness in Qualitative Research. *Research Digest*, 9(10): 26-28.

Plug, C., Meyer, W.F., Louw, D.A. & Gouws, L.A. 1988. *Psigologie-woordeboek*. Johannesburg: Lexicon Uitgewers.

Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing (RGN). 1991. *Senior Suid-Afrikaanse Intelligensie Skaal – Hersien*. Pretoria: RGN.

Raad vir Gesondheidsberoepes van Suid-Afrika. *Ethical guidelines*. Afgetrek op 16 September 2007 vanaf <http://www.hpcs.co.za>

Ritchie, J. & Lewis, J. 2003. *Qualitative research practice. A guide for social science students and researchers*. United Kingdom: Sage Publishers.

Salovey, P. 2004. Emotions and emotional intelligence for educators. In: Eloff, I. & Ebersöhn, L. (Eds). *Keys to educational psychology* (pp. 21-44). Cape Town: UCT Press.

Salovey, P. & Mayer, J.D. 1990. Emotional intelligence. *Imagination, cognition and personality*, 9: 185-211.

Salovey, P. & Sluyter, D.J. 1997. *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications*. New York: Basic Books.

Seale, C., Gobo, G., Gubrium, J.F. & Silverman, D. 2004. *Qualitative research practice*. United Kingdom: Sage Publishers.

Sluyter, D.J. 1997. *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications*. New York: Basic Books.

Smith, D.D. 1998. *Introduction to special education: Teaching in an age of challenge*. Boston: Allyn & Bacon.

Stake, R.E. 2001. Case Studies. In Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (Eds). *The handbook of qualitative research*. CA:Sage Publishers.

Stein, S.J. & Book, H.E. 2006. *The EQ edge: Enhancing your emotional intelligence*. Toronto, Canada: Stoddart Publishing Company.

Strydom, I. 2005. Addressing life skills problems. In: Landsberg, E. (Eds). *Addressing barriers to learning: A South African perspective*. Pretoria: Van Schaik Publishers.

Swart, E. & Pettipher, R. 2005. A Framework for understanding inclusion. In: Landsberg, E. (Eds). *Addressing barriers to learning: A South African perspective*. Pretoria: Van Schaik Publishers.

Terre Blanche, M. & Durrheim, K. 2002. *Research in Practice: Applied Methods for the Social Sciences*. Cape Town: University of Cape Town Press.

Terre Blanche, M., Durrheim, K. & Painter, D. 2006. *Research in Practice: Applied Methods for the Social Sciences*. Cape Town: University of Cape Town Press.

Van Rooyen, J. 2002. *Training manual: Bar-On Emotional Quotient Inventory*. Unpublished work. South Africa, Randburg: MHS.

Zilmer, E.A. & Spiers, M.V. 2001. *Principles of Neuropsychology*. Canada: Wadsworth/Thompson Learning.