



UNIVERSITEIT VAN PRETORIA
UNIVERSITY OF PRETORIA
YUNIBESITHI YA PRETORIA

**ONDERWYSERS SE BEGRIP TEN OPSIGTE VAN EMOSIONELE
BEWUSSYN VAN DIE KIND IN DIE MIDDELKINDERJARE**

deur

JOHANNALIE S. KNOETZE

VOORGELê TER VERVULLING VAN DIE GRAAD

**MAGISTER SOCIALIS DILIGENTIAE
in
SPELTERAPIE**

in die

FAKULTEIT GEESTESWETENSKAPPE

UNIVERSITEIT VAN PRETORIA

STUDIELEIER: DR. J.M.C. JOUBERT

PRETORIA OKTOBER 2006



UNIVERSITEIT VAN PRETORIA
UNIVERSITY OF PRETORIA
YUNIBESITHI YA PRETORIA

OPSOMMING

ONDERWYSERS SE BEGRIP TEN OPSIGTE VAN EMOSIONELE BEWUSSYN VAN DIE KIND IN DIE MIDDELKINDERJARE

deur

JOHANNALIE S. KNOETZE

**STUDIELEIER: DR. J.M.C. JOUBERT
DEPARTEMENT MAATSKAPLIKE WERK EN
KRIMINOLOGIE**

UNIVERSITEIT VAN PRETORIA

GRAAD: MAGISTER SOCIALIS DILIGENTIAE

Emosies en die effek daarvan op die algemene funksionering van `n individu, is `n integrale kernfaset van menswees. Die moderne kind word met allerlei emosionele ontwikkelingstake gekonfronteer, wat `n direkte invloed op sy uiteindelijke vorming na volwassenheid het.

Emosies is `n interne ervaring maar `n verskeidenheid reaksies word uiterlik as `n gevolg daarvan vertoon. Kinders se gedrag kan ten doel hê om dit wat innerlik ervaar word bekend te maak of juis om dit te verberg. Hierdie vertoning of verberging van innerlike ervarings is waar emosionele bewussyn van belang raak.

Die kind se eksterne reaksie op innerlike ervaring moet gegrond wees op insig in dit wat hy ervaar. Gedrag is egter dikwels juis `n reaksie op die onkunde vir die innerlike ervaring wat dan kan manifesteer in angsaanvalle, woede-uitbarstings of emosionele episodes.



Die kind benodig bemaagtiging om sy emosies te herken en ervaar, asook insig ten opsigte van die feit dat emosies `n natuurlike deel van die menslike natuur is. Dit stel hom in staat om vaardighede aan te leer om emosies op gesonde en sosiaal aanvaarbare wyses uit te druk.

Emosionele bewussyn dui verder op die kind se kennis van emosies en die impak daarvan op emosionele, psigiese en fisiese reaksies. Dit bied `n verklaring vir angste en vrese wat meebring dat die kind eienaarskap daarvan neem wat beheer bewerkstellig.

Die middelkinderjare is die tydperk waarin die kind verkeer nadat `n massa ontwikkelingsvaardighede, soos taal, beheer oor liggaamsfunksies, eetgewoontes en kognitiewe vaardighede bemeester is. In hierdie ontwikkelingsfase word vaardighede afgerond. Emosionele ontwikkeling en veral konsepte oor die self, en die rolle van individue in die sisteem om hom, kry in hierdie tydperk baie aandag.

Tydens die middelkinderjare ontwikkelingsfase spandeer leerders `n groot deel van hul dag in die skool en kan baie van hulle emosionele gesondheid sinvol binne die onderwyssisteem opgelet en aangespreek word. Indien die leerkrag oor kundigheid rondom emosionele bewussyn beskik en dit sinvol ondervang, kan talle fasette van die kind se emosionele ontwikkeling positief beïnvloed word.

Resultate soos verkry uit die voltooiing van vraelyste deur onderwysers in primêre onderrig laar dit duidelik blyk dat leerkragte `n behoefte ervaar om kinders se spesifieke wangedrag te kan verklaar en begryp. Hulle spreek ook die behoefte uit om onderrig te word in wyses van hantering en tegnieke wat optimale emosionele bewussyn by leerders kan bewerkstellig.

Die fokus van hierdie studie val dus op die begrip van onderwysers ten opsigte van die emosionele bewussyn van hul leerders; die rol wat emosionele bewussyn



in die kind se gesonde ontwikkeling speel en onderwysers se kundigheid om emosionele bewussyn by hulle leerders te verhoog.

Sleutelterme

- Emosionele bewussyn
- Onderwyser
- Middelkinderjare
- Primêre onderrig
- Emosionele verlamming
- Emosionele woordeskat
- Emosionele uitdrukking
- Kognitiewe vaardigheid
- Opvoedkundige denke
- Linkerbrein-regterbreindominansie



UNIVERSITEIT VAN PRETORIA
UNIVERSITY OF PRETORIA
YUNIBESITHI YA PRETORIA

SUMMARY

THE EDUCATORS CONCEPT REGARDING EMOTIONAL AWARENESS OF THE CHILD IN THE MIDDLECHILDHOOD DEVELOPMENTAL PHASE

by

JOHANNALIE S. KNOETZE

**PROMOTOR: DR. J.M.C. JOUBERT
DEPARTMENT SOCIAL WORK AND
CRIMINOLOGY**

UNIVERSITY OF PRETORIA

DEGREE: MAGISTER SOCIALIS DILIGENTEA

Emotions and its effect on the individual's general functioning are a key concept of humanity. The modern child is confronted with all kinds of emotional developmental tasks with direct influence on his ultimate figuration to adulthood.

Emotion is an internal experience in contrast to the fact that various reactions are displayed externally as a result thereof. Children's behavior demonstrates that which are experienced internally. It might also be a way to conceal especially those emotions. Emotional awareness manifests through demonstration or concealing of inner feelings.

The child's external reactions to inner feelings must be based on knowledge of what is being experienced. Behavior is mostly a reaction to ignorance of the inner experience which might manifest in anxiety attacks, anger and emotional episodes.

Empowerment of the child to recognize and experience emotions enables him to gain insight of emotions as a natural part of human nature. This causes him to develop the ability to express emotion in a socially acceptable manner.

The process of emotional awareness alerts the child to the fact those specific emotions results in specific bodily experiences. Emotional awareness is an indication of the child's knowledge of emotions and its impact in emotional, physical and psychological reactions. It provides an explanation for anxieties and fears which enables the child to own these feelings and take control of it.

The middle childhood phase is the period that follows the achievement of a mass of developmental skills like the mastery of language, control over bodily functions and cognitive abilities. These abilities are refined in this phase. Emotional awareness and especially concepts of self and the purpose of individuals in the systems that surrounds him evolves.

Considerable part of the child's day during this phase, is spent at school. Emotional wellbeing can thus efficiently be recognized and addressed by the educational system. The educator's knowledge of emotional awareness will ensure meaningful emotional development of learners.

Results obtained from questionnaires completed by educators in primary education indicates a need for understanding of problem behavior in children. The need for education on emotional awareness and techniques for development of emotional awareness in learners is also expressed.

The focus of this study is thus on the concept of educators regarding the emotional awareness of learners; the role of emotional awareness in the child's development and the educators knowledge regarding development of emotional skills and promotion of emotional awareness.



Key terms

- Emotional awareness
- Educator
- Middle childhood
- Primary education
- Emotional numbness
- Emotional language
- Emotional expression
- Cognitive abilities
- Educational skills
- Left- and right brain dominance



INHOUDSOPGAWE

HOOFSTUK 1

ALGEMENE INLEIDING EN UITEENSETTING VAN DIE STUDIE

1.1	INLEIDING	1
1.2	PROBLEEMFORMULERING	5
1.3	DOELSTELLING EN DOELWITTE VAN DIE STUDIE	8
1.3.1	Doelstelling	8
1.3.2	Doelwitte	8
1.4	NAVORSINGSVRAAG	9
1.5	NAVORSINGSBENADERING	9
1.6	SOORT NAVORSING	10
1.7	NAVORSINGSONTWERP EN METODOLOGIE	11
1.7.1	Navorsingsontwerp	11
1.7.2	Data-insamelingsmetode	12
1.7.3	Data-analise	12
1.8	VOORONDERSOEK	13
1.8.1	Utvoerbaarheid van die studie	13
1.8.2	Toetsing van die vraelys	14



1.9	OMSKRYWING VAN DIE UNIVERSUM, POPULASIE, STEEKPROEF EN STEEKPROEFTREKKING	15
1.9.1	Universum	15
1.9.2	Populasie	16
1.9.3	Steekproef	16
1.9.4	Steekproeftrekking	16
1.10	ETIESE ASPEKTE	18
1.10.1	Vermyding van benadeling	18
1.10.2	Ingeligte toestemming	19
1.10.3	Misleiding van respondente	20
1.10.4	Privaatheid / anonimiteit / vertroulikheid	20
1.10.5	Bekwaamheid van die navorser	21
1.10.6	Samewerking met medewerkers en instaatstellers	21
1.10.7	Bekendmaking en publikasie van bevindings	22
1.11	DEFINISIES VAN HOOFKONSEPTE	23
1.11.1	Begrip	23
1.11.2	Onderwyser in primêre onderwys	23
1.11.3	Kind	24
1.11.4	Emosionele bewussyn	24
1.11.5	Middelkinderjare	25



1.12	INDELING VAN DIE NAVORSINGSVERSLAG	26
------	------------------------------------	----

1.13	SAMEVATTING	26
------	-------------	----

HOOFSTUK 2

EMOSIONELE BEWUSSYN AS KOMPONENT VAN ONTWIKKELING IN DIE MIDDELKINDERJARE.

2.1	EMOSIONELE BEWUSSYN AS KOMPONENT VAN ONTWIKKELING	27
-----	--	----

2.1.1	INLEIDING	27
-------	-----------	----

2.1.2	BEGRIPSOMSKRYWING	29
-------	-------------------	----

2.1.2.1	Emosionele bewustheid	29
---------	-----------------------	----

2.1.2.2	Emosionele bewussyn	29
---------	---------------------	----

2.1.2.3	Emosionele intelligensie	30
---------	--------------------------	----

2.1.2.4	Konsep	30
---------	--------	----

2.1.2.5	Proses	31
---------	--------	----

2.1.2.6	Fases	31
---------	-------	----

2.1.3	DIE KONSEP "EMOSIONELE BEWUSSYN"	31
-------	----------------------------------	----

2.1.3.1	Die konsep "bewussyn"	32
---------	-----------------------	----

2.1.3.2	Die konsep "emosionele bewussyn"	32
---------	----------------------------------	----

2.1.3.3	Die konsep "emosionele intelligensie"	33
---------	---------------------------------------	----

2.1.4	DIE PROSES VAN EMOSIONELE BEWUSSYN	36
-------	------------------------------------	----



2.1.4.1	Emosionele bewussyn as kognitiewe vaardigheid	36
2.1.4.2	Emosionele bewussynsmodel	37
2.1.5	VLAKKE VAN EMOSIONELE BEWUSSYN	37
2.1.6	WAARDE VAN EMOSIONELE BEWUSSYN	39
2.2	DIE KIND IN DIE MIDDELKINDERJARE	40
2.2.1	BEGRIPSOMSKRYWING	40
2.2.1.1	Kind	40
2.2.1.2	Middelkinderjare	40
2.2.2	ONTWIKKELING IN DIE MIDDELKINDERJARE	41
2.2.2.1	Algemene ontwikkeling	41
2.2.2.2	Emosionele ontwikkeling	43
2.3	SAMEVATTING	46

HOOFSTUK 3

BENUTTING VAN EMOSIONELE BEWUSSYN IN DIE ONDERRIG VAN LEERDERS IN PRIMERE ONDERWYS.

3.1	INLEIDING	49
3.2	BEGRIPSOMSKRYWING	52



3.2.1	ONDERWYS	52
3.2.2	ONDERRIGSISTEEM	52
3.2.3	ONDERWYSER IN PRIMÊRE ONDERWYS	52
3.3	DIE PLEK VAN ONDERRIG TEN OPSIGTE VAN EMOSIONELE ASPEKTE IN DIE ONDERWYSSISTEEM	53
3.3.1	DIE MOTIVERING VIR ONDERRIG WAT EMOSIONELE BEWUSSYN IN SKOLE BEVORDER	53
3.3.2	DIE EMOSIONELE BEHOEFTE VAN DIE KIND WAT BINNE DIE ONDERWYSSISTEEM AANGESPREEK KAN WORD.	55
3.3.2.1	Positiewe emosionele ontwikkeling	56
3.3.2.2	Negatiewe emosionele ontwikkeling	57
3.4	DIE RASIONAAL AGTER ONDERRIG IN EMOSIONELE ASPEKTE	58
3.4.1	EMOSIES AS DEEL VAN HOËR ORDE DENKE	58
3.4.2	LINKERBREIN/REGTERBREIN DOMINANSIE	58
3.4.3	BREIN-VRIENDELIKE ONDERRIG	59
3.5	VEREISTES VIR SUKSESVOLLE EMOSIONELE ONDERRIG IN DIE ONDERWYS.	61
3.5.1	KUNDIGHEID	61
3.5.2	EIENSKAPPE VAN EMOSIONEEL KUNDIGE ONDERWYSERS	63
3.5.3	SAMEWERKING MET OUERS	65



3.6.	ONDERRIG TEN OPSIGTE VAN EMOSIONELE BEWUSSYN	66
3.6.1	EMOSIONELE ONTWIKKELING AS INTEGRALE DEEL VAN ALGEMENE ONTWIKKELING	66
3.6.2	INHOUD VAN WAARDE VIR DIE BEVORDERING VAN EMOSIONELE BEWUSSYN DEUR DIE ONDERWYSER BY LEERDERS	67
3.6.2.1	Emosionele bewussyn as ontwikkelings- en leerarea	67
3.6.2.2	Waarde van spel om emosionele bewussyn te bewerkstellig	68
3.6.2.3	Emosionele dialoog	68
3.6.2.4	Emosionele uitdrukking	70
3.7.	SAMEVATTING	73

HOOFSTUK 4

RESULTATE VAN EMPIRIESE STUDIE

4.1	INLEIDING	76
4.2	DOELSTELLING EN DOELWITTE VAN DIE STUDIE	77
4.2.1	DOELSTELLING	77
4.2.2	DOELWITTE	77
4.3	NAVORSINGSVRAAG	78
4.4	NAVORSINGSMETODOLOGIE	78



4.4.1	DATA INSAMELING	79
4.4.2	VOORONDERSOEK EN VOORTOETS VAN VRAELYS	79
4.4.3	SELEKTERING VAN RESPONDENTE	80
4.4.4	ANALISERING VAN DATA	81
4.4.5	BETROUBAARHEID EN GELDIGHEID	81
4.5	ANALISERING EN INTERPRETERING VAN EMPIRIESE BEVINDINGE	82
4.5.1	AFDELING 1 BEGRIIP/KENNIS VAN EMOSIONELE BEWUSSYN	82
4.5.1.1	Die mate waarin respondente met die term “emosionele bewussyn” bekend is	82
4.5.1.2	Emosionele bewussyn as aspek wat normaalweg deur die opvoedkundige in ag geneem word in sy omgang met leerders	83
4.5.1.3	Teenwoordigheid van emosionele bewussyn by die kind in die middelkinderjare	85
4.5.1.4	Mate waarin dit nodig is dat leerders oor emosionele bewussyn moet beskik	86
4.5.1.5	Mate waarin `n kind se begrip van emosie `n uitwerking op sy gedrag het	87
4.5.1.6	Vergemakliking van die onderwyser se taak deur verhoogde emosionele bewussyn by leerders	88
4.5.1.7	Mate waarin emosionele bewussyn by kinders hulle beter leerders sal maak.	89
4.5.1.8	Problematiek wat verband hou met gebrekkige emosionele bewussyn by kinders.	90



4.5.2	AFDELING 2 INVLOED VAN EMOSIONELE BEWUSSYN OP DIE KIND SE ONTWIKKELING	91
4.5.2.1	Invloed wat emosionele bewussyn op leerders se akademiese vordering uitoefen	91
4.5.2.2	Die mate waarin emosionele bewussyn `n positiewe invloed op verhoudinge uitoefen	92
4.5.2.3	Positiewe effek wat emosionele bewussyn op verhoudinge kan uitoefen	93
4.5.2.4	Mate waarin emosionele bewussyn verhoging in selfkennis by die leerder kan bewerkstellig	94
4.5.2.5	Die invloed van emosionele bewussyn op emosionele gedrag	95
4.5.2.6	Effek van emosionele bewussyn op gesondheid en psigo- somatiese kwale.	97
4.5.3	AFDELING 3 MOONTLIKE TEGNIEKE VIR BENUTTING IN DIE ONTWIKKELING VAN LEERDERS SE EMOSIONELE BEWUSSYN	98
4.5.3.1	Onderwysers se kennis en vaardigheid om leerders sinvol na emosionele bewussyn te begelei	99
4.5.3.2	Onderrig in emosionele bewussyn aan die onderwyser	99
4.5.3.3	Inligting van emosionele bewussyn in die opvoedkunde beskikbaar	99
4.5.3.4	Tegnieke in groepsverband aangewend om emosionele bewussyn te bevorder.	100



4.5.3.5	Tegnieke wat op individuele basis benut word om emosionele bewussyn by leerders te bevorder	101
4.5.4	AFDELING 4 ALGEMEEN	103
4.5.4.1	Emosionele bewussyn as taak van die onderwyse	103
4.5.4.2a	Verantwoordelikheid ten opsigte van emosionele bewussyn	104
4.5.4.2b	Omskrywing van mening rondom ander partye verantwoordelik vir emosionele ontwikkeling by leerders	104
4.5.4.3	Motivering om aanpassings aan onderrig tegnieke ten opsigte van emosionele bewussyn te maak	106
4.5.4.4	Tyd wat aan leerders se emosionele bewussyn spandeer kan word	107
4.5.4.5	Voorstelle ten opsigte van tyd wat aan emosionele bewussyn spandeer moet word	108
4.5.4.6a	Kennis van programme in onderwyssisteem beskikbaar wat onderrig in emosionele bewussyn aanspreek	109
4.5.4.6b	Omskrywing van programme wat emosionele bewussyn aanspreek	109
4.5.4.7	Behoeftes aan opleiding rondom emosionele bewussyn	110
4.6	SAMEVATTING	110



HOOFSTUK 5

SAMEVATTENDE GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS

5.1	INLEIDING	111
5.2	EVALUERING VAN DIE DOELSTELLING EN DOELWITTE VAN DIE STUDIE	111
5.2.1	DOELSTELLING	111
5.2.2	DOELWITTE	112
5.3	SAMEVATTENDE GEVOLGTREKKINGS VANUIT NAVORSINGSBEVINDINGE	113
5.4	EVALUERING VAN NAVORSINGSVRAAG	121
5.5	AANBEVELINGS	122
5.6	VERDERE NAVORSINGSVRAE/HIPOTEESES VOORTSPRUITEND UIT DIE STUDIE	123
5.7	SLOTOPMERKING	124

BRONNELYS



BYLAE

- Bylae 1: Vraelys
- Bylae 2: Toestemming van Etiekkomitee
- Bylae 3: Voorbeeld van ingeligte toestemmingsbrief

LYS VAN TABELLE

- Figuur 1.1: Vlakke van emosionele bewuswording
- Figuur 1.2: Verskille tussen linker- en regterbrein leerders

LYS VAN GRAFIEKE

- Figuur 4.5.1.1: Respondente se bekendheid met die term "emosionele bewussyn"
- Figuur 4.5.1.2: Emosionele bewussyn as aspek wat die opvoedkundige in ag neem in sy omgang met leerders
- Figuur 4.5.1.3: Mate waarin emosionele bewussyn by die kind in die middelkinderjare van belang is
- Figuur 4.5.1.4: Mate waarin leerders oor emosionele bewussyn behoort te beskik
- Figuur 4.5.1.5: Uitwerking van 'n kind se begrip van emosie op gedrag
- Figuur 4.5.1.6: Vergemakliking van die onderwyser se taak deur emosionele bewussyn
- Figuur 4.5.1.7: Invloed van emosionele bewussyn op kinders as leerders



- Figuur 4.51.8: Verband tussen problematiek en gebrekkige emosionele bewussyn
- Figuur 4.5.2.1: Invloed van emosionele bewussyn op leerders se akademiese vordering
- Figuur 4.5.2.2: Invloed van emosionele bewussyn op kognitiewe aspekte
- Figuur 4.5.2.3: Invloed van emosionele bewussyn op verhoudinge
- Figuur 4.5.2.4: Verhoging van selfkennis deur middel van emosionele bewussyn
- Figuur 4.5.2.5: Die invloed van emosionele bewussyn op emosionele gedrag
- Figuur 4.5.2.6: Effek van emosionele bewussyn op gesondheidstoestande en pigo-somatiese kwale
- Figuur 4.5.3.1: Kennis en vaardigheid van onderwysers ten opsigte van emosionele bewussyn
- Figuur 4.5.3.2: Onderrig in emosionele bewussyn
- Figuur 4.5.3.3 Inligting rondom emosionele bewussyn in opvoedkunde beskikbaar
- Figuur 4.5.4.1: Emosionele ontwikkeling as taak van die onderwysers
- Figuur 4.5.4.2: Verantwoordelikheid ten opsigte van onderrig in emosionele bewussyn
- Figuur 4.5.4.3: Aanpassings aan onderrig tegnieke ten opsigte van emosionele bewussyn
- Figuur 4.5.4.4: Tyd om aan leerders se emosionele bewussyn te spandeer

Figuur 4.5.4.6: Kennis van programme in onderwyssisteem beskikbaar oor emosionele bewussyn

Figuur 4.5.4.7: Behoefte aan opleiding rondom emosionele bewussyn

HOOFSTUK 1

ALGEMENE INLEIDING EN UITEENSETTING VAN DIE STUDIE

1.1 INLEIDING

Emosies en die effek daarvan op die algemene funksionering van `n individu, is `n integrale kernfaset van menswees. Die moderne kind word met allerlei emosionele ontwikkelingsake gekonfronteer, wat `n direkte invloed op sy uiteindelijke vorming na volwassenheid het.

Meyers (1996:138) wys daarop dat `n mens gebore word met die kapasiteit om `n groot hoeveelheid emosies te kan ervaar en openbaar. Hierdie gevoelens en reaksies word meer gevarieer en herkenbaar soos die kind ouer word. Kleuters openbaar aanvanklik slegs twee of drie emosionele toestande. Soos ouderdom en ondervinding toeneem, vermeerder die hoeveelheid en kompleksiteit van emosies, na tien tot vyftien. Die kind ervaar hierdie emosies as `n interne ervaring en vertoon `n verskeidenheid reaksies wat uiterlik vertoon word, daarop. Hierdie gedrag dien as `n bekendmaking van dit wat innerlik ervaar word, maar kan ook ten doel hê om die innerlike ervaring juis te verberg (Geldard & Geldard, 2002:2). Oaklander (1988:139) maak in hierdie verband, met verwysing na terapie wat sy onderneem het, die volgende stelling: "Carla had cut herself off from herself to avoid her feelings. She felt tired, heavy and inert."

Hierdie vertoning of verberging van innerlike ervarings is dan juis waar emosionele bewussyn van belang raak. Die kind se eksterne reaksie op innerlike ervaring kan gegrond wees op insig in dit wat hy ervaar, maar is dikwels juis `n reaksie op die onkunde vir die innerlike ervaring wat dan manifesteer in

angsaanvalle, woede- uitbarstings of emosionele episodes (Schoeman & Van der Merwe,1996:72).

In hierdie verband huldig Blom (2004:138) die mening dat indien kinders meer toegelaat word om hulle emosies te herken en te ervaar, asook om insig te ontwikkel in die feit dat emosies `n natuurlike deel van die menslike natuur is, hulle beter in staat sal wees tot die aanleer van vaardighede om emosies op gesonde en sosiaal aanvaarbare wyses uit te druk. Venter (1998:1) is van mening dat die kind deur middel van die proses van emosionele bewussyn, waardeur hy van emosionele bewussynsvlakke bewus gemaak word, emosionele volwassenheid kan bereik.

Emosionele bewussyn verwys dus na die die kind se kennis van spesifieke emosies en die impak daarvan op sy algemene emosionele en psigiese ontwikkeling. Optimale emosionele bewussyn kan fisieke en psigiese reaksie op spesifieke angste en vrese in die kind se lewe vir hom verklaar en tot gevolg hê dat hy eienaarskap daarvan neem, wat dan beheer daaroor bewerkstellig (Oaklander, 1988:53; Geldard & Geldard, 2002:48; Blom 2004:15).

Gottman (1997) omskryf emosionele bewussyn soos volg: “Science has discovered a tremendous amount about the role emotions play in our lives. Researchers have found that even more than IQ your emotional awareness and ability to handle feelings will determine your success and happiness in all walks of life. This quality of emotional awareness means being aware of the child’s feelings and also being able to empathize, soothe and guide them”.

Die kind word as gevolg van verskeie redes, hetsy bewustelik of onbewustelik, aan pynvolle ervarings blootgestel. Venter (1998:1) het bevind dat hierdie belewing van pynvolle ervarings nie net die afsluiting van negatiewe emosies tot gevolg het nie, maar positiewe emosies word ook in die proses geblokkeer. Emosionele pyn het `n verlamming tot gevolg wat die individu in staat stel om homself te beskerm. Hierdie proses van beskerming veroorsaak verdere

verbreking van emosionele kontak en dit het funksionering op `n emosionele bewussynsvlak onder die verbale grens tot gevolg (Geldard & Geldard, 2002:41).

Die teendeel, volgens Venter (1998:29), is die funksionering op `n emosionele bewussynsvlak bo die verbale grens. Funksionering op hierdie vlak impliseer dat die kind in staat gestel word om sy gevoelens produktief te ventileer, asook om empaties teenoor betekenisvolle ander te kan respondeer. Hierdeur kan die kind sy plek as `n produktiewe en gelukkige individu volstaan.

Volgens Van Niekerk (1999:1) en Oaklander (1988:311) vereis omstandighede meer as ooit tevore van kinders om verantwoordelikheid vir hulle eie lewens te aanvaar. Verder neem sosiale problematiek, soos egskeiding, enkelouerskap, ouer-kind vervreemding, geweld binne sowel as buite die gesin, werkloosheid en armoede daagliks toe.

Van Niekerk (1999:1) is van mening dat kinders wat aan bogenoemde verskynsels blootgestel word, nie noodwendig deur die samelewing as getraumatiseerde kinders beskou word nie, hoewel hulle hele menswees hierdeur beïnvloed word.

Die wyse waarop die kind sy emosies uitdruk hou, volgens Blom (2004:138), verband met sy proses en word meer dikwels in gedrag as in verbalisering waargeneem. Kinders is daarom geneig om negatiewe emosies te onderdruk, maar dit word duidelik in hulle gedrag opgemerk (Oaklander, 1988:139).

Aangesien leerders `n groot deel van hul dag in onderwysers se teenwoordigheid is, kan baie van hulle emosionele gesondheid sinvol binne die onderwyssisteem opgelet en aangespreek word (Coetzee, 2006). Oaklander (1988:312) sluit soos volg by hierdie stelling aan: "The emotional needs of children ought to be given priority in the training of professionals. Many teachers today are feeling the need for more of this kind of training and are seeking help on their own".



Binne skoolverband word aandag geskenk aan verskillende fasette van ontwikkeling, naamlik, kognitiewe, psigiese, fisieke en emosionele ontwikkeling asook sosialisering met die portuurgroep en gesagsfigure. Indien die leerkrag oor kundigheid rondom emosionele bewussyn beskik en dit sinvol ondervang, kan soveel fasette van die kind se emosionele ontwikkeling positief beïnvloed word.

Oaklander (1988:312) wys daarop dat die onderwyser kontak met kinders kan maak op `n wyse wat meebring dat hulle die klaskamer as `n veilige en gemaklike omgewing ervaar. Sy meen: "I want them to see that if kids are anxious or are suffering in some way, or are feeling that they're not worth much, they are not going to learn." Die onderwysstelsel sou dan bemagtig word met verhoogde potensiaal vir positiewe groei by die kind.

Die uitvoerbaarheid van hierdie studie is hoog, aangesien die navorser in die praktyk staan en werksaam is in die skole waar die studie onderneem is. Gesprekke met mnr. H. Coetzee (2006), die skoolhoof van een van die skole wat vir die uitvoering van die studie geïdentifiseer is, het aan die lig gebring dat hierdie tipe ondersoek verwelkom sal word. Tydens die Hoofde-simposium in 2005 wat in Port Elizabeth aangebied is, is ook `n bespreking gehou oor aspekte wat met die betrokke onderwerp verband hou. Dit is as `n leemte in die onderrigstelsel geïdentifiseer en daar is volgens Coetzee (2006), `n versoek gerig dat hoofde hulle daarop moet toelê om hulle leerders se bewussyn van hulle unieke vermoëns te ontwikkel, en weg te breek van die tendens dat die presteerders soveel aangeprys word dat die leerders wat agterbly, verder op hulle tekortkominge gewys word. Oaklander (1988:311) huldig ook die volgende mening: "We pay too little attention to the fact that unless we meet the psychological and emotional needs of children, we are helping to create and maintain a society that does not value people".

Kinders word in ons moderne dag gekonfronteer met hoë eise en ingewikkelde omstandighede. Toepassing van dissipline in baie skole is nie effektief nie, wat



frustrasie by onderwysers meebring. Leerkragte ervaar 'n behoefte om kinders se spesifieke wangedrag te kan verklaar en begryp. Daar word 'n behoefte by onderwysers bespeur om hulleself te onderrig in tegnieke en wyses van hantering wat optimale ontwikkeling van leerders kan bewerkstellig. Oaklander (1988:312) lê klem op metodes waarin die onderwyser onderlê kan word om belangstelling in die kind se lewe en gevoelens duidelik te maak, asook wyses waarop die onderwyser dit vir die kind moontlik kan maak om homself uit te druk.

Die fokus van hierdie studie val dus op die begrip van onderwysers ten opsigte van die emosionele bewussyn van hul leerders; die rol wat emosionele bewussyn in die kind se gesonde ontwikkeling speel en onderwysers se kundigheid om emosionele bewussyn by hulle leerders te verhoog.

Hierdie studie is uit 'n gestalt-speltherapeutiese benadering onderneem. Die kind word vanuit die gestaltperspektief in totaliteit benader en behandel en dit bied 'n omvattende riglyn vir die ondersoek na bevrediging op emosionele vlak. In hierdie verband huldig Oaklander (1988:194) vanuit die gestaltperspektief die mening dat indien kinders weet wat hulle nodig het, hulle kan oorgaan na gepaste bevrediging van daardie behoefte.

1.2 PROBLEEMFORMULERING

Venter (1998:3) is van mening dat die kind 'n gesonde emosionele repertoire kan ontwikkel indien sy vlakke van emosionele bewussyn verhoog word. Dié verhoging van emosionele bewussyn stel die kind in staat om die kumulatiewe stres van die moderne tyd te hanteer. Gardner (1999:10) spreek die mening uit dat emosionele vaardighede, net soos kognitiewe vaardighede, aangeleer kan word.

Maag (1996:118) wys in hierdie verband op die wyse waarop die kind 'n nuwe taak aanleer. Hy meen: "You will hear them talk themselves through the activity

out loud. As they become more proficient their talk becomes less audible and more covert. When teaching children how to control their emotions and behaviour, the key is to help them understand that they talk to themselves and that their self-talk affects how they react emotionally and behaviourally”.

Die bemeestering van emosionele bewussyn is om hierdie rede `n belangrike ontwikkelingstaak van die kind in die middelkinderjare. `n Groot deel van die kind se ontwikkeling is in die hande van die skool en onderwysers. Die navorser is van mening dat dit in die beste belang van leerders is, indien hulle reeds binne die skoolsisteem ondervang word ten opsigte van die fasilitering van programme wat emosionele bewussyn by hulle kweek en bevorder. Gevolglik is dit dan van waarde om te weet wat onderwysers se begrip rondom hierdie onderwerp is.

Goleman (1996:275) konstateer dat hierdie fasilitering op verskeie wyses kan geskied, naamlik:

- as deel van die onderwyssillabus
- as afsonderlike programme
- deur gemeenskaps- en oerleidingprogramme.

Bloomquist en Schnell (2002:245) dui in hierdie verband die volgende aan: “A positive and supportive climate is a necessary foundation for effective promotion of positive behaviour. Interpersonal relationships are an important aspect of a positive school climate. It should be expected that everyone at school, adults and children treat each other with respect. One strategy for doing this is to demonstrate interest in individual children and their emotional needs.”

Gesprekke met `n opvoedkundige sielkundige (Maritz, 2006), gemoeid met spesiale onderrig in die Abraham Kriel Kinderhuis, Nylstroom, het die volgende aspekte aan die lig gebring. Maritz ervaar dat haar kundigheid, as sielkundige, om kinders op emosionele vlak te ondervang, merkbare verhoging in selfwaarde en selfvertroue in die onderrigsituasie meebring. Hierdie tuisonderrigskool van



die Kinderhuis is begin omdat daar `n probleem ervaar is om gepaste onderrig vir ernstig getraumatiseerde en intellektueel beperkte kinders te bekom. In hierdie klein sisteem word kinders nou binne die veiligheid van `n terapeutiese omgewing onderrig. Die resultate is, volgens Maritz, `n duidelike aanduiding dat onderrig in `n omgewing waar die emosionele herstelproses in die oog gehou word, die kind se akademiese vordering positief rig.

Die vlak van emosionele bewussyn van die kind in die middelkinderjare is deur Venter (1998:44) ondersoek. Sy het ook `n assesseringsriglyn vir hierdie doel daargestel en het in haar studie bevind dat kinders oor die algemeen nie gefasiliteer word om hierdie emosionele bewussynsvlakke te verhoog nie. Dit verhoed hulle om boustene te bekom wat hulle in staat stel om in verantwoordelike en produktiewe volwassenes te ontwikkel.

Bloomquist en Schnell (2002:61) brei hierop uit deur die volgende stelling: "It involves a child utilizing available internal and external resources to master developmental tasks at different stages of development. Resilience seems to result from a combination of internal and external resources that function as protective factors, buffering or insulating the child in the face of risk."

In hierdie studie is vanuit die reeds bestaande kennisbasis oor die spesifieke behoeftes van die kind in die middelkinderjare asook sy emosionele bewussyn, ondersoek ingestel na onderwysers in primêre onderrig se begrip van hierdie fenomeen.

Die probleem wat geïdentifiseer is, is dat emosionele eise wat aan kinders gestel word vermeerder, aangesien tendense soos egskeiding, morele verval en algemene problematiek in gesins- en portuurverhoudinge toeneem. Uit die navorser se betrokkenheid, as maatskaplike werker by kinders in die gemeenskap waarin die studie onderneem is, en gevolglik leerlinge van die laerskole wat by die studie betrek word, kan verskeie emosionele krisisse by kinders geïdentifiseer word. Die navorser kry positiewe samewerking van die

betrokke skole, en `n behoefte vir toeligting in spesifieke vaardighede om hierdie kinders korrek te hanteer, word dikwels deur onderwysers uitgespreek.

Onderwysers behoort hierdie aspek vanuit `n kennisbasis oor emosionele bewussyn, binne die onderrigstruktuur te behandel. Sinvolle en positiewe ontwikkeling vir die kind as individu, maar ook in sy portuurgroep kan binne klasverband moontlik gemaak word, wat verrykende emosionele en positiewe psigiese groei vir hom kan beteken. Die navorsingsprobleem is dus dat min navorsing gedoen is oor die onderwerp van onderwysers se begrip van emosionele bewussyn.

1.2 DOELSTELLING EN DOELWITTE VAN DIE STUDIE

Volgens Fouché en De Vos (2005:104) verwys die navorsingsdoel na: "...the end toward which the effort or ambition is directed, the dream or the ambition of the researcher". Navorsingsdoelwitte dui op: "...the more concrete measurable, and more speedily attainable conception of such end toward which effort or ambition is directed, the steps or the process the researcher has to take to obtain the dream or the ambition". Die doelstelling en doelwitte vir hierdie studie word na aanleiding van die genoemde aanduiding van Fouché en De Vos soos volg geformuleer:

1.3.1 Doelstelling

Die doelstelling van hierdie studie is: Om onderwysers se begrip ten opsigte van die emosionele bewussyn van die kind in die middelkinderjare te bepaal.



1.3.2 Doelwitte

- Om `n kennisbasis op te bou rondom:
 - die ontwikkelingsbehoefte van die kind in die middelkinderjare teen die agtergrond van emosionele bewussyn,
 - die impak en waarde van `n emosionele bewussyn vir die kind in hierdie ontwikkelingsfase, en
 - die ontwikkeling binne die onderwysstelsel ten opsigte van hierdie onderwerp.
- Om deur middel van `n empiriese ondersoek, onderwysers se begrip van emosionele bewussyn by die kind in die middelkinderjare te bepaal.
- Om op grond van die bevindinge, gevolgtrekkings en aanbevelings te maak ten opsigte van die verhoging van begrip by laerskoolonderwysers vir die emosionele bewussyn van leerders.

1.4 NAVORSINGSVRAAG

Die navorsingsvraag wat vir hierdie studie gestel word, is:

Wat is die begrip van onderwysers ten opsigte van die emosionele bewussyn van die kind in die middelkinderjare?

1.5 NAVORSINGSBENADERING

In hierdie studie is van die kwantitatiewe navorsingsbenadering gebruik gemaak wat soos volg deur Creswell (1994:1) omskryf word:

“The quantitative paradigm is based on positivism, which takes scientific explanation to be nomothetic (i.e. based on universal laws). Its main aims are to measure the social world objectively, to test hypotheses and to predict and control human behaviour. A quantitative study may therefore be defined as an inquiry into a social or human problem, based on testing a theory composed of variables, measured with numbers and analysed with statistical procedures in order to determine whether the predictive generalisations of the theory hold true”.

Fouchè en De Vos (2002:138) wys verder daarop dat: “The quantitative category includes experiments, surveys and content analysis”.

Die navorser het die kwantitatiewe navorsingsbenadering in hierdie studie gebruik, om die begrip van onderwysers oor die emosionele bewussyn van hul leerlinge en die invloed van emosionele bewussyn op gesonde ontwikkeling van die kind, te meet.

1.6 SOORT NAVORSING

In hierdie studie is van toegepaste navorsing gebruik gemaak. Toegepaste navorsing word in die Southampton Solent University Handbook [Sa] gedefinieer as: “...work undertaken in order to acquire new knowledge. It is however, directed primarily towards practical aims or objectives”.

Die South Australian Community Health Research Unit - Glossary of definitions. [Sa] brei verder hierop uit met die omskrywing van toegepaste navorsing as

navorsing wat gedoen word met die doel om die resultate van die studie op 'n spesifieke probleem toe te pas.

Hierdie studie fokus op 'n probleem in die praktyk van maatskaplike werk. Emosionele bewussyn is 'n aspek wat binne die veld van maatskaplike werk en dan veral binne die konteks van bemoëienis met kinders aangespreek word. Onderwysers se begrip van emosionele bewussyn en sinvolle ontwikkeling daarvan by die kind, sal nuwe kennis tot die bestaande kennisveld van emosionele bewussyn toevoeg.

Die resultate van hierdie studie mag spesifieke toepassing in die skoolsisteem hê, deurdat maatskaplike werkers en onderwysers sal kennis neem van die plek en belang van emosionele bewussyn by die kind in die middelkinderjare.

1.7 NAVORSINGSONTWERP EN METODOLOGIE

1.7.1 Navorsingsontwerp

Die navorsingsontwerp is letterlik die “bloudruk” van die studie. Royse (1995:27-28) definieer die begrip “ontwerp” soos volg: “A research design or methodology is something like a blueprint. It outlines the approach to be used to collect the data”.

In hierdie studie is gebruik gemaak van vraelyste waarvan die inhoud verwerk en statisties weergegee is. Die navorser het dus in hierdie studie van die kwantitatiewe ondersoek ontwerp gebruik gemaak. Fouchè en De Vos (2002:142) meen: “The survey designs are often of a more quantitative nature, requiring questionnaires as a data collection method”.

In hierdie ontwerp, verduidelik Fouchè en De Vos (2005:137), word die navorsingspopulasie geïdentifiseer, waarna onderhoude en vraelyste as data-

insamelingsmetode benut kan word. Die navorser het die vraelyste uit die literatuurstudie ontwikkel en aan onderwysers van twee geïdentifiseerde laerskole in Bela Bela beskikbaar gestel om te voltooi. Die resultate is geanaliseer en met behulp van grafieke en statistieke geïnterpreteer.

1.7.2 Data-insamelingsmetode

Die Nuwe Woordeboek in Maatskaplike Werk (1995:51) definieer 'n vraelys as 'n stel vrae op 'n vorm wat deur 'n respondent voltooi word vir 'n bepaalde studie. In hierdie studie sal die vraelys deur die navorser self ontwerp, op grond van die kennisbasis wat uit 'n literatuurstudie verkry is, soos deur Grinnell (1999:67) ondersteun word in die stelling: "...data collection is a critical step in the research process because it is the link between theory and practice".

'n Groepsgeadministreerde vraelys, soos uiteengesit deur Delpont (2005:169), is benut. "Respondents who are present in a group each complete a questionnaire on their own. Preferably, each respondent should receive the same stimulus and complete his own questionnaire without discussion with the other members of the group."

Onderwysers (personeel van twee laerskole) is in die skole se personeelkamers vergader vir die voltooiing van die vraelys. Die navorser kon gevolglik die doel van die studie aan die groep verduidelik, ingeligte toestemmingsvorme is deur respondente onderteken, vraelyste is voltooi en ingeneem.

Hierdie metode het die voordeel ingehou dat die navorser tydens die voltooiing van die vraelyste beskikbaar was om onduidelikhede vir die respondente uit te klaar. Dit was ook koste- en tydeffektief, aangesien dit nie nodig was om afsonderlike besoeke vir die voltooiing van die vraelys te bring nie. Vraelyste is ook onmiddellik, na afloop van voltooiing terug ontvang, wat meegebring het dat data-analise spoedig kon begin en die proses nie onnodig gerem is deur vraelyste wat nie terug ontvang is nie.



1.7.3 Data-analise

Data wat ingesamel is, is deur die navorser verwerk en geïnterpreteer. 'n Rekenaar is benut vir die analisering van die data in die vraelyste. In die analisering van data was dit belangrik om te let op Delport (2002:177) se stelling, naamlik: "Validity and reliability are two of the most important concepts in the context of measurement."

Navorsingresultate is statisties weergegee in grafieke en tabelle, soos deur De Vos (2002:339) omskryf as die proses waardeur orde, struktuur en betekenis aan die massa versamelde data gegee word. Data is geïnterpreteer en in die navorsingsverslag weergegee.

1.8 VOORONDERSOEK

De Vos (2005:402) konstateer dat die voorondersoek so toegepas word dat dit kan bepaal of die beplande intervensie sal werk, met ander woorde "...to see if the beast will fly". Fawcett, Suarez-Balcazar, Balcazar, White, Paine, Blanchard en Embree (in De Vos, 2005:402) bevestig hierdie siening met die stelling: "The pilot test help to determine the effectiveness of the intervention and identify which elements of the prototype may need to be revised."

1.8.1 Uitvoerbaarheid van die studie

Die uitvoerbaarheid van hierdie studie was hoog. Die navorser is reeds vier jaar die enigste maatskaplike werker in die gemeenskap waar die studie onderneem is. Onderwysers asook die skoolhoofde is bekend met die navorser en positiewe onderlinge verhoudinge bestaan. Skriftelike toestemming vir die uitvoering van die studie in hulle skole is van die skoolhoofde van die betrokke skole, verkry.



Die plattelandse aard van die gemeenskap bring mee dat die atmosfeer in die skool minder gejaagd is en `n opregte belangstelling en betrokkenheid by leerders word bespeur. Die navorser ervaar dat skoolhoofde en personeel toegewy is aan verbetering van hulle onderrig en daar word met empatie en sorg met getraumatiseerde kinders omgegaan. Die personeel het voor die ondersoek reeds hul samewerking aangebied en die navorsing verwelkom.

Die huidige klimaat in die samelewing sowel as maatskaplike wanfunksionering wat in die veld van maatskaplike werk ervaar word, bring mee dat meer en meer probleemgedrag van leerders in skole bestuur moet word. Die feit dat die toepassing van dissipline in baie skole nie effektief is nie, bring frustrasie by onderwysers mee. Leerkragte ervaar behoefte aan “verklarings” van kinders se spesifieke wangedrag en is geneë om hulleself te onderrig in tegnieke om hulle leerders beter te verstaan en positief te help ontwikkel.

Toestemming vir hierdie studie is van die Departement van Onderwys verkry. Aangesien daar nie kritiese etiese kwessies by hierdie studie betrokke is nie, is geen probleem ervaar om hierdie toestemming te bekom nie. Dit kan ook voordeel inhou vir toekomstige ontwikkeling binne die onderrigstelsel, deurdad kennisname van hierdie fenomeen by onderwysers plaasgevind het.

Die feit dat die studie binne die diensgebied van die navorser onderneem is en toepaslik binne die navorser se diensveld geïntegreer kon word, beteken dat dit binne die navorser se daaglikse aktiwiteite onderneem kon word, wat dit koste- en tydeffektief gemaak het.

Respondente is uit twee skole versamel, nie moeilik bereikbaar nie en gewillig om vraelyste vir die doel van die navorsing te voltooi. Die benutting van vraelyste asook die voltooiing van die vraelyste as `n groep, het kostebesparend asook tydeffektief op die studie ingewerk. Koste wat wel uit die studie voortgevloei het, is deur die navorser self gedra.

1.8.2 Toetsing van die vraelys

Delport (2005:172) wys daarop dat vooraf toetsing van die vraelys die voordeel inhou dat foute van watter aard ook al teen nominale koste reggestel kan word. Sy lê klem op `n belangrike tendens, naamlik: "...ambiguous questions lead to non-comparable responses, leading questions lead to biased responses, and vague questions lead to vague answers." Dit is van kardinale belang dat die vraelys die doel van die beoogde navorsing gaan bereik, en om hierdie rede is die toetsing van die vraelys `n belangrike stap in die voorgestelde navorsingsproses.

In hierdie studie is die vraelys na aanleiding van `n literatuurstudie oor die onderwerp opgestel, ten einde te bepaal watter items ingesluit behoort te word. Om te bepaal of die vraelys die beplande doel dien, is dit deur vyf onderwysers voltooi wat nie by die hoofondersoek ingesluit is nie. Dit het gedien as kontrole of vroe logies en verstaanbaar gestel was en of die vraelys se inhoud die beoogde inligting inwin. Nodige veranderinge is aangebring vir finalisering van die vraelys vir die hoofondersoek.

1.9 OMSKRYWING VAN DIE UNIVERSUM, POPULASIE, STEEKPROEF EN STEEKPROEFTREKKING

1.9.1 Universum

Arkava en Lane soos omskryf deur Strydom en Venter (2002:198), omskryf `n universum as alle potensiële objekte wat die eienskappe besit waarin die navorser belangstel of geïnteresseerd is. Die universum van hierdie studie is dus alle onderwysers betrokke by laerskoolonderrig aan kinders in die middelkinderjare.

Die universum vir die doel van hierdie studie is alle onderwysers betrokke by primêre onderwys, waar die kind in die middelkinderjare onderrig word.

1.9.2 Populasie

Arkava en Lane (in Strydom, 2005a:192) definieer die term “populasie” as: “A term that sets boundaries on the study units. Population refers to individuals in the universe who possess specific characteristics relevant to the study”. Die populasie vir hierdie studie is onderwysers betrokke by primêre onderwys in die Waterberg distrik, in die Limpopo provinsie.

1.9.3 Steekproef

Reid en Smith (in Strydom, 2005a:194) voer aan dat die belangrikste rede vir steekproeftrekking, uitvoerbaarheid is. Dit is basies onmoontlik om `n totale populasie by `n spesifieke studie in te sluit, bloot omdat almal eenvoudig nie bereik kan word nie. Vir die doel van hierdie studie sou dit impliseer dat elke onderwyser betrokke by laerskoolonderrig `n vraelys behoort te voltooi.

Dit is ook tyd- en koste-effektief om eerder van `n steekproef as die volledige populasie gebruik te maak. Strydom (2005a:194) wys verder daarop dat hoër kwaliteit navorsing gedoen kan word indien tyd, fondse en die insette wat gelewer moet word, gekonsentreer word op `n kleiner maar verteenwoordigende steekproef van die populasie.

Uit die populasie wat geïdentifiseer is, is die personeel van twee laerskole in die Waterberg distrik, Limpopo provinsie benut om vraelyste te voltooi.

1.9.4 Steekproeftrekking

Vir die doel van hierdie studie is doelgerigte of oordeelkundige steekproeftrekking “purposive / judgemental sampling” die aangewese tegniek vir steekproeftrekking.

Oordeelkundige/doelgerigte steekproeftrekking word deur Babbie (2004:183) gedefinieer as 'n tipe nie-ewekansige steekproeftrekking waarin die respondente wat gebruik gaan word, geselekteer word op 'n basis van die navorser se eie oordeel ten opsigte van watter respondente die meeste verteenwoordiging aan die studie gaan bied.

In hierdie studie is gefokus op 'n verskynsel wat binne 'n spesifieke sisteem, naamlik die onderwysstelsel, voorkom. Gevolglik moes die respondente onderwysers wees. Daar word ook gefokus op kinders in 'n spesifieke ontwikkelingsfase, naamlik die middelkinderjare. Respondente moes dus onderwysers binne primêre onderwys wees.

Die steekproef vir hierdie studie is vir 'n spesifieke doel gekies. Respondente wat in die steekproef ingesluit is, moes oor spesifieke eienskappe beskik. Doelgerigte steekproeftrekking was dus die mees toepaslike tegniek. Wanneer van doelgerigte steekproeftrekking gebruik gemaak word, word 'n stel kriteria verlang.

Die kriteria vir doelgerigte steekproeftrekking vir hierdie studie was dus:

- Twee laerskole in die Waterberg distrik, Limpopo provinsie;
- Binne die werksarea van die navorser as maatskaplike werker;
- Met wie die navorser 'n goeie werksverhouding het;
- Al die onderwysers verbonde aan hierdie twee skole;
- Wat betrokke is by kinders in die middelkinderjare.

1.10 ETIESE ASPEKTE

Etiese aspekte in navorsing word deur Gillespie (1995:63) omskryf as: "codes or guidelines that help reconcile value conflicts. Although ethical codes provide

direction, the decisions made in research must be reached by considering the specific alternatives available. The choices made in each case weigh the potential contribution of the research against the potential risks to the participants”.

Sieber en Stanley (in Kimmel, 1988:66) omvat die essensie van die toepassing van navorsingsetiek in die volgende stelling: “Regardless of the ultimate goals of a proposed investigation, ethical mechanisms require sensitivity to all aspects of scientific activity that engender ethical concerns, conduct of the research and treatment of participants, consideration of the institutional context in which the research is conducted, and interpretation and application of research findings”

Strydom (2005b:57) definieer navorsingsetiek soos volg: “Ethics is a set of moral principles which is suggested by an individual or group, is subsequently widely accepted, and which offers rules and behavioral expectations about the most correct conduct towards experimental subjects and respondents, employers, sponsors, other researchers, assistants and students. Ethical guidelines also serve as standards, and a basis upon which each researcher ought to evaluate his own conduct.” Die volgende etiese kwessies is van toepassing binne die konteks van hierdie studie

1.10.1 Vermyding van benadeling

Strydom (2005b:58) dui aan dat respondente fisieke en/of emosionele skade tydens `n studie mag opdoen. Daar kan egter aanvaar word dat `n groter mate van emosionele skade in studies binne die sosiale wetenskappe betrokke sal wees. Darlington en Scott (2002:22) huldig die mening dat die onus op die navorser rus, om toe te sien dat die studie nie skade aan die respondente gaan berokken nie, asook om toepaslike maatreëls in hierdie verband in die studie in te bou.

Die navorser is van mening dat hierdie studie nie `n risiko vir die emosionele- of fisieke benadeling van respondente ingehou het nie. Daar is bloot nagevors wat respondente se begrip ten opsigte van emosionele bewussyn is. Die navorser het aan respondente verduidelik dat slegs kennis in verband met individuele begrippe oor die onderwerp nagevors word. Die navorser is egter van mening dat dit `n verrykende ervaring vir respondente was, aangesien leerkragte hulleself kon opskerp ten opsigte van die betrokke onderwerp, wat dus `n positiewe gevolg het.

1.10.2 Ingeligte toestemming

Die verkryging van ingeligte toestemming impliseer volgens Strydom (2005b:59) dat alle moontlike of genoegsame inligting oor die doel van die studie, prosedures wat gevolg sal word, moontlike voordele, nadele en gevare wat deelname aan die studie vir die respondent kan inhou, asook die kredietwaardigheid van die navorser aan die respondent oorgedra sal word.

Geskrewe toestemming vir die studie is verkry van die Departement van Onderwys in Limpopo sowel as van die skoolhoofde van die betrokke skole. Geskrewe, ingeligte toestemming is ook van elke respondent verkry. `n Dekbrief met die nodige inligting rakende die studie is met elke vraelys aan respondente beskikbaar gestel. Die navorser was ook beskikbaar vir navraag oor die doel en uitkoms van die studie.

Die term “emosionele bewussyn” kon moontlik onbekend gewees het vir respondente. Die verduideliking daarvan (veral aan pedagoë) was voor die hand liggend en geen onsekerheid oor die aard en inhoud van die studie is ervaar nie.

Elke respondent is die vrye keuse gelaat om aan die studie deel te neem en geen onderwyser is byvoorbeeld in opdrag van sy skoolhoof verplig om die vraelys te voltooi nie. Enige onderwyser wat nie aan die studie wou deelneem nie, se reg daartoe is gerespekteer.

1.10.3 Misleiding van respondente

Neuman (2000:229) omskryf misleiding van respondente soos volg: “When the researcher intentionally misleads subjects by the way of written or verbal instruction, the actions of other people, or certain aspects of the settings”.

Onderwysers het uit die aard van hulle opleiding, asook daaglikse betrokkenheid by kinders, na `n verduideliking van wat met emosionele bewussyn bedoel word, goeie begrip vir die onderwerp van die studie gehad. Die doel en doelwitte van die studie is duidelik gestel in die dekbrieff wat die vraelyste vergesel het. Respondente is volledig ingelig oor die voordeel wat die bevindings van die studie vir die onderrigstelsel, asook vir individuele leerders kan inhou. Respondente kon dus `n ingeligte besluit neem rondom hulle motivering om deel van die studie te wees.

1.10.4 Privaatheid / anonimiteit / vertroulikheid

Strydom (2005b:61) is van mening dat privaatheid die element van persoonlike privaatheid impliseer terwyl konfidensialiteit dui op die hantering van inligting op `n konfidensiële wyse.

Geen identiteit, ouderdom, geslag of ander identifiserende besonderhede van respondente is vir die doel van hierdie studie nodig nie. Daar is van `n koderingstelsel gebruik gemaak vir die organisering en verwerking van vraelyste.

Respondente is gerus gestel dat inligting wat deur hulle verskaf is, geensins skade aan hulle beeld ten opsigte van toereikendheid en kundigheid sou doen nie. Dit het ook eerliker beantwoording van vraelyste meegebring, en gevolglik meer betroubaarder resultate gelewer.

1.10.5 Bekwaamheid van die navorser

Navorsers staan volgens Strydom (2005b:63), onder die etiese verpligting om te verseker dat hulle bevoeg is en oor genoegsame vaardighede vir die uitvoering van `n studie beskik.

Die navorser is `n geregistreerde maatskaplike werker met 13 jaar praktykondervinding binne gesinsorg asook binne die Departement van Gesondheid en Welsyn in Limpopo. Die navorser beskik gevolglik oor genoegsame ondervinding rondom kinders met probleem- en wangedrag, asook die emosionele afstomping wat gepaardgaan met trauma binne gesinsverband of vanuit ander sisteme.

Die navorser het verder die gedoseerde MSD Speltherapieonderrig aan die Universiteit van Pretoria se Departement Maatskaplike Werk en Kriminologie voltooi, as agtergrond vir die teoretiese fundering van hierdie studie. Die navorser beskik dus oor die nodige bekwaamheid om hierdie studie aan te pak en is reeds die afgelope vyf jaar as maatskaplike werker in die area waar die studie onderneem word werksaam. Skoolhoofde en onderwysers is met die navorser en haar toewyding aan die beroep en in besonder kinders in hulle skole bekend en die navorser se bekwaamheid om hierdie studie te onderneem, is nie deur die respondente bevraagteken nie.

1.10.6 Samewerking met medewerkers en instaatstellers

“Research projects are often so expensive and comprehensive that the researcher cannot handle them financially and in terms of time on his own. Consequently a sponsor may be required. The relationship between the researcher and the sponsor can also sometimes raise ethical issues.” (Strydom, 2005:64).

Die navorser het nie finansiële steun of instaatstelling op dergelike wyse benodig nie. Die navorser het die studie wel onderneem vanuit die organisasie waar sy

werkzaam is. Die medewerking van die organisasie en die samewerking van die kantoorbestuurder asook die direkteur van CMR-Noord het gevolglik die studie vergemaklik. Die navorser sal die doel en inhoud van die studie aan die organisasie en betrokke persone bekendmaak en hulle is ook op hoogte gehou van die studie se vordering.

1.10.7 Bekendmaking en publikasie van bevindings

Inligting wat uit die navorsingstudie ingewin is, moet volgens Strydom (2005b:65), duidelik en objektief geformuleer en oorgedra word sodat waninterpretasie uitgesluit word.

’n Geskrewe mini-verhandeling, onder leiding van ’n studieleier, is na afloop van die studie opgestel. Die inligting soos uit die studie verkry, word op hierdie wyse aan die breë publiek beskikbaar gestel. Aanbevelings is ook uit die bevindings gemaak.

Daar word van die navorser verwag om ’n eerlike weergawe van bevindinge asook tekortkominge van die studie te bied. Die skole wat aan die studie deelgeneem het, sal ook spesifieke terugvoer rondom bevindings en aanbevelings ontvang. Hulle kan dit as ontwikkelings- of groeimootlikheid benut. Daar sal ook opleiding rondom die betrokke onderwerp aan belangstellendes gegee word.

1.11 DEFINISIES VAN HOOFKONSEPTE

1.11.1 Begrip

Wikipedia (2005) definieer die term begrip as: “A psychological state in relation to an object or person whereby one is able to think about it and use concepts to be able to deal adequately with that object.”

Die Verklarende Handwoordeboek van die Afrikaanse Taal (HAT) (1997:68) definieer die term begrip as `n samevatting van `n aantal kenmerke tot `n eenheid.

Die navorser omskryf “begrip”, in die konteks van hierdie studie, as die betekenis wat aan `n onderwerp of situasie geheg word en die insig wat daarvoor ontwikkel, op grond van verworwe inligting rondom die onderwerp of situasie.

1.11.2 Onderwyser in primêre onderwys

Wordnet. 2.0 (2003) omskryf “onderwyser” as `n persoon wie se beroep dit is om ander te onderrig.

Bloomquist en Snell (2002:334) definieer `n onderwyser as `n persoon wat leerlinge of studente onderrig, meestal in `n studierigting of praktiese vaardighede wat leer en denkvaardighede insluit.

Vir die doel van die studie, word `n onderwyser in primêre onderwys deur die navorser gesien as `n persoon wat daarvan `n beroep maak om kinders tussen die ouderdom van ses jaar en dertien jaar, rondom gespesifiseerde inhoude en binne `n formele onderrigsisteem, te onderrig.

1.11.3 Kind

Die Wikipedia (2005) sien die kind as: “A young human. Depending on context it may mean someone who is not yet an adult or someone who has not yet reached puberty”.

`n Kind, soos omskryf in die Verklarende Handwoordeboek van die Afrikaanse Taal (HAT) (1997:522) is `n jong, onvolwasse, onryp, menslike wese.

Die navorser sien die kind as die rou materiaal wat deur die omgewing, belewenisse, ander se persepsies en hantering en verworwe kennis gevorm word tot die eindproduk wat hy in volwassenheid gaan wees.

1.11.4 Emosionele bewussyn

Mayer & Salovey (1997:80) omskryf emosionele bewussyn as die vermoë om jou eie en ander se gevoelens te monitor, om verder tussen hierdie emosies te diskrimineer en om hierdie inligting te gebruik om denke en aksies te rig.

Volgens Steiner (1997:27), is emosionele bewussyn die verhoging van kontak met gevoelens, wat die versterking van verhoudings tot gevolg het. Emosionele bewussyn kan op verskeie vlakke ervaar word, naamlik bo en onder die verbale grens. Die vlakke bo die verbale grens is 'n aanduiding van die verbale emosionele kommunikasie wat 'n toename in die bewussyn van gevoelens tot gevolg het. Vlakke onder die verbale grens dui aan dat die gevoelens nie geverbaliseer word nie, wat die gebrek aan besitname van hierdie gevoelens tot gevolg het.

Venter (1998:14) definieer emosionele bewussyn as die vlak waarop die individu emosioneel funksioneer. Die vlakke wissel van die laagste vlak wat emosionele verlamming behels, tot die hoogste vlak, wat interaktiwiteit insluit. Hoe hoër die vlak van emosionele bewussyn, hoe hoër is die individu se vlak van funksionering. 'n Hoër vlak van emosionele bewussyn gee tot emosionele volwassenheid aanleiding, wat die monitering van eie emosies asook dié van ander behels.

Emosionele bewussyn verwys dus na die die kind se kennis van spesifieke emosies en die impak daarvan op sy algemene emosionele en psigiese ontwikkeling. Optimale emosionele bewussyn kan fisieke en psigiese reaksie op spesifieke angste en vrese in die kind se lewe vir hom verklaar en tot gevolg hê dat hy eienaarskap daarvan neem, wat dan beheer daaroor bewerkstellig.



1.11.5 Middelkinderjare

Louw, Schoeman, Van Ede en Wait (1990:325) definieer die middelkinderjare as die tydperk tussen ongeveer die sesde en twaalfde lewensjare. Dit is 'n tydperk van relatiewe rustigheid en kalmte tussen die vinnige ontwikkeling van sowel die voorafgaande kinderjare as die daaropvolgende adolessente jare. Psigoloë stem saam dat hoewel dit relatief rustige jare is wat die fisieke ontwikkeling betref, hierdie tydperk van kritieke belang vir die kind se kognitiewe, sosiale, emosionele en selfkonsepontwikkeling is. 'n Ewewigtige ontwikkeling gedurende hierdie tydperk lê 'n stewige fondasie vir latere ontwikkeling.

Venter (1998:15) definieer die middelkinderjare as 'n tydperk waar die grondslag vir die daaropvolgende adolessente jare gelê word. Groei en ontwikkeling vind op alle terreine plaas, maar die ontwikkeling ten opsigte van kognitiewe, sosiale, emosionele en selfbeeldvorming is van kardinale belang.

Die navorser sien die middelkinderjare as die tydperk waarin die kind verkeer nadat 'n massa ontwikkelingsvaardighede, soos taal, beheer oor liggaamsfunksies, eetgewoontes en kognitiewe vaardighede bemeester is. In die middelkinderjare word hierdie vaardighede afgerond, maar emosionele ontwikkeling en veral konsepte oor die self en die rol en plek van die individu in die sisteem om hom, kry baie aandag.

1.12 INDELING VAN DIE NAVORSINGSVERSLAG

Die navorsingsverslag bestaan uit vyf hoofstukke, wat as volg ingedeel is:

Hoofstuk 1: Algemene inleiding en uiteensetting van die studie.

Hoofstuk 2: Emosionele bewussyn as komponent van ontwikkeling in die middelkinderjare.



Hoofstuk 3: Die onderwysstelsel as medium vir die ontwikkeling en verhoging van emosionele bewussyn by die kind in die middelkinderjare.

Hoofstuk 4: Empiriese studie.

Hoofstuk 5: Samevatting, gevolgtrekkings en aanbevelings.

1.13 SAMEVATTING

In hierdie hoofstuk is die motivering vir die studie na aanleiding van die navorsingsprobleem bespreek. Die doel en doelwitte van die studie is uiteengesit. Navorsingsmetodologie, steekproeftrekking, etiese aspekte en hoofkonsepte is verduidelik. In hoofstuk twee en drie word die literatuurstudie aangebied.



HOOFSTUK 2

EMOSIONELE BEWUSSYN AS KOMPONENT VAN ONTWIKKELING IN DIE MIDDELKINDERJARE.

2.1 EMOSIONELE BEWUSSYN AS KOMPONENT VAN ONTWIKKELING

2.1.1 INLEIDING

Emosies is volgens Shapiro (1997:12) in die mees primitiewe limbiese gedeelte van die brein ingebore en verander en ontwikkel deur middel van die ervarings en situasies wat die mens binne sy bestaanswêreld beleef.

Maag (1996:127) wys daarop dat emosionele en psigologiese gevoelens baie verwarrend in vergelyking met fisiologiese gevoelens kan wees. Indien die liggaam byvoorbeeld `n tekort aan vog ervaar, voel `n persoon dors. Dors is nie `n aangename gevoel nie en daar is `n instinktiewe reaksie wat die persoon daarop wys dat hy nodig het om iets te drink. Niemand benodig terapie vir dors nie, omdat `n instinktiewe reaksie die probleem oplos.

Daar is `n kontras tussen die gemak waarmee fisiologiese behoeftes geïnterpreteer en daarop reageer kan word, teenoor die vermoë om met begrip op emosies, dus psigologiese behoeftes, te reageer.

Hierdie vereenvoudigde voorbeeld illustreer duidelik die waarde van emosionele bewusmaking. Dit bring mee dat die sensasie wat sekere emosies in die liggaam teweeg bring, herken word en natuurlik daarop reageer kan word. Op grond van

vasgelegde kennis en bewussyn oor spesifieke emosie en die gevolg daarvan op die liggaam beleef die kind dit dan ook minder bedreigend.

Volgens Oaklander (1988:57) word die kind as `n eksistensiële holistiese wese gebore. Gesonde ononderbroke ontwikkeling van sy sintuie, liggaam, gevoelens en intellek is die onderliggende basis vir sy sin vir self. `n Proses van gesonde ontwikkeling vind volgens Venter (1998:19) selde plaas, aangesien kinders vroeg in hulle bestaan bewustelik en onbewustelik aan emosionele trauma blootgestel word. Die navorser is van mening dat alle kinders op die een of ander wyse gebuk gaan onder emosionele trauma, vanaf mileugestremde gesinne met die problematiek wat daarmee gepaard gaan tot binne hoog funksionerende gesinne met druk vir prestasie of kompetering vir aandag.

Oaklander (1988:195) wys verder daarop dat die kind `n innerlike begeerte openbaar om sy emosies te beleef, maar dat die jonger kinders dit nie noodwendig nodig vind om hulle insigte of bewussyn van emosies te verbaliseer nie. Dit is egter van waarde om die emosies wat hulle normale emosionele ontwikkelingsproses blokkeer, na die oppervlak te bring, wat meehelp om van hulle geïntegreerde, gelukkige en verantwoordelike wesens te maak. Dit stel kinders ook in staat om te kan deel met die vele frustrasies van die wêreld om hulle en om beter met hul portuurgroep en volwassenes oor die weg te kom. Sodoende kan kinders meer kalmte, lewensvreugde en selfwaarde ervaar.

Die navorser ervaar in die praktyk dat kinders wat met emosionele bewussyn opgevoed word, beduidend meer selfvertroue en waagmoed presenteer. Hierdie kinders blyk beter in staat te wees om situasies te hanteer, omdat hulle oor die vermoë beskik om vooruit te skat wat die resultaat van `n insident kan wees asook hoe om dit te hanteer. Die gepaardgaande emosies is naamlik aan hulle bekend, en hulle word nie onkant betrap nie.

Uit die voorafgaande kom die navorser tot die konklusie dat emosionele bewussyn `n waardevolle en verrykende faset van opvoeding vir gesonde



ontwikkeling en stabiliteit is. Dit hou die sleutel tot optimale ontwikkeling op verskeie vlakke van ontwikkeling, terwyl die kind met gebrekkige emosionele bewussyn `n beduidende agterstand sal openbaar. Vervolgens word emosionele bewussyn van nader bekyk.

2.1.2 BEGRIPSOMSKRYWING

2.1.2.1 Emosionele bewustheid

Bewustheid is `n omvattende term en verskeie vorme van bewustheid kan geïdentifiseer word. Waar emosionele bewustheid ter sprake is, bied Yontef (1993:154) se definisie van bewustheid, `n werkbare verduideliking van die term: "...the process of being in vigilant contact with the most important event (emotion) in the individual environment field with sensori-motor, emotional cognitive and energetic support."

Emosionele bewustheid is na die navorser se mening geïsoleerde bewuswording van spesifieke emosies of emosionele vaardighede. Hierdie bewustheid verbreed die kind se kennisbasis van emosie, wat dan emosionele bewussyn tot gevolg het. Die graad van `n persoon se emosionele bewustheid bevorder sy emosionele bewussyn, wat weer `n invloed op sy emosionele intelligensie sal hê.

2.1.2.2 Emosionele bewussyn

Emosionele bewussyn word deur Venter (1998:14) gesien as die vlak waarop die individu emosioneel funksioneer. Hierdie vlakke wissel van die laagste vlak, wat emosionele verlamming behels, tot die hoogste vlak, wat interaktiwiteit insluit. Hoe hoër die vlak van emosionele bewussyn, hoe hoër is die individu se vlak van funksionering. `n Hoë vlak van emosionele bewussyn gee tot emosionele volwassenheid aanleiding, wat die monitering van eie asook betekenisvolle ander

se emosies behels. (Vergelyk Mayer & Salovey, 1997:8; Steiner, 1997:27; 1.11.4.)

Emosionele bewussyn verwys dus na die kind se kennis van spesifieke emosies en die impak daarvan op sy algemene emosionele en psigiese ontwikkeling. Optimale emosionele bewussyn kan fisieke en psigiese reaksie op spesifieke angste en vrese in die kind se lewe vir hom verklaar en tot gevolg hê dat hy eienaarskap daarvan neem, wat dan beheer daaroor bewerkstellig. Dit ontwikkel ook by die kind bewussyn oor ander se emosies.

2.1.2.3 Emosionele intelligensie

Emosionele intelligensie word deur Mayer en Salovey (1997:10) gedefinieer as die mate waarin die kind in staat is om emosies akkuraat te begryp, die waarde daarvan te skat en dit korrek te kan uitdruk op grond van emosionele kennis, en om verder emosies te kan reguleer om emosionele en intellektuele groei te bevorder.

Die navorser is van mening dat emosionele intelligensie, vasgelegte emosionele kennis en vaardighede is wat deur middel van toepassing reeds by die individu vasgelê is. Emosionele intelligensie is dus `n resultaat wat uit emosionele bewussyn voortvloei.

2.1.2.4 Konsep

Die term “konsep” word in die Verklarende Afrikaanse Handwoordeboek (1972:432) as begrip, ontwerp, skets of voorlopige plan omskryf.

Vanuit die literatuur wat bestudeer is, word daar in hierdie hoofstuk `n konsep van emosionele bewussyn en die rol daarvan by die kind, saamgestel. Hierdie konsep dien as riglyn vir die opstel van `n vraelys asook vir die verwerking van die inligting wat verkry word.



2.1.2.5 Proses

Die term “proses” word in Wordnet. 2.0. (1997) gedefinieer as: “A sustained phenomenon or are marked by gradual changes through a series of states”.

“Proses” is dus die opeenvolging van spesifieke fasette wat gesamentlik deel uitmaak van die bereiking van `n volledige eindproduk. Emosionele bewussyn is nie `n enkele geïsoleerde gebeurtenis of gewaarwording nie; verskeie interafhanklike fasette wat mekaar opvolg, bring die individu by emosionele bewustheid wat emosionele bewussyn versterk.

2.1.2.6 Fases

“Fases” word in Wordnet. 2.0. (1997) omskryf as: “Any distinct time period in a sequence of events”

Dit is dus die stappe/fasette wat in spesifieke volgorde bereik moet word om die proses van emosionele bewussyn te voltooi. Kennis van hierdie fases of die vermoë om dit toe te pas, lei die individu na emosionele bewussyn. Soms ontbreek sommige van hierdie fases en het dit `n blokkasie in die proses van emosionele bewussyn tot gevolg.

2.1.3 DIE KONSEP “EMOSIONELE BEWUSSYN”

Die konsep “emosionele bewussyn” wat vir die doel van hierdie studie tuisgebring wil word, word saamgevat in die stelling van Weare (2004:2), naamlik: “... the ability to understand ourselves and other people, and in particular to be aware of, understand, and use information about the emotional states of ourselves and others with competence. It includes the ability to understand, express and manage our own emotions, and respond to the emotions of others, in ways that are helpful to ourselves and others.

Die onderwyser se verantwoordelikheid ten opsigte van sy leerders se kennis van emosionele bewussyn word in hierdie studie bestudeer. Dit is dus van belang om onderskeid tussen emosionele bewussyn en emosionele intelligensie te tref.

2.1.3.1 Die konsep "bewussyn"

"Bewussyn" word in Wordnet. 2.0. (1997) omskryf as: "Having knowledge of...". In die konteks van hierdie studie, beteken dit dus om te beskik oor kennis ten opsigte van emosies.

Verhoogde bewussyn word na Blom (2004:253) se mening deur die kind bereik wanneer hy in die vermoë is om te identifiseer wie hy is, wat hy voel, waarvan hy hou en waarvan nie, sy keuses en hoe sy behoeftes bevredig word.

Oaklander (1988:194) wys op die voordeel van bewussyn van gedrag of geblokkeerde gevoelens wat 'n invloed op die emosionele groeiproses het. Sy is van mening dat hierdie bewussyn die kind help om 'n geïntegreerde,

verantwoordelike, gelukkige mens te word wat beter in staat is om te deal met die vele frustrasies van grootword.

2.1.3.2 Die konsep "emosionele bewussyn"

Gottman (1997) het bevind dat emosionele bewussyn 'n individu se sukses en vergenoegdheid op alle vlakke van die lewe meer as emosionele intelligensie beïnvloed. Hy het bewyse gevind dat kinders wat met emosionele bewussyn opgevoed is, oor die vermoë beskik om hulle gedrag te kontroleer en om gratifikasie uit te stel. Hulle beskik oor die vermoë om hulself te motiveer, vind dit maklik om ander mense se onuitgesproke boodskappe te lees en om met die lewe se op- en afdraandes te deal.

Emosionele bewussyn word deur Lane en Schwartz (1987:133) gedefinieer as die vermoë om eie emosies en die van ander te kan identifiseer en te kan beskryf.

Lane, Kivley, Du Bois, Shamasundara en Schwartz, (1995:526) is van mening dat individue met hoë emosionele bewussyn meer ingestel is op hulle buie. Hulle is ook konsekwent meer geneig om te voorkom dat hulle buie hulle oordeel beïnvloed, in vergelyking met individue wat lae emosionele bewussyn presenteer. Lane (2000:172) sluit hierby aan in die stelling dat emosionele bewussyn as vaardigheid, beskou word as waarskynlik die mees fundamentele element van emosionele intelligensie.

Emosionele bewussyn kan dus uit hierdie outeurs se bydraes saamgevat word as die mate waartoe `n individu in staat is om bewus te raak van die gevoelens en emosies wat in homself maar ook in ander teenwoordig is. Optimale emosionele bewussyn word uitgewys as waardevol op verskeie vlakke van die kind se ontwikkeling.

2.1.3.3 Die konsep “emosionele intelligensie“

“Emotional illiteracy can ruin families, finances and health, emotional literacy can lead to a rich, happy and satisfying life.” (Tileston, 2004:32).

Die term “emosionele intelligensie” word deur Mayer en Salovey (1997:10) soos volg gedefinieer: “...the ability to perceive accurately, appraise and express emotion; the ability to access and/or generate feelings which facilitate thought; the ability to understand emotion and emotional knowledge; the ability to regulate emotions to promote emotional and intellectual growth”.

Daar bestaan volgens Damasio (2002:21) `n onderskeid tussen gevoelens waaroor die individu beskik en die individu se kennis van die feit dat hy oor hierdie gevoelens beskik. Volgens hom word gevoelens eers bekend wanneer

die individu daarvan bewus gemaak word, en sy bewustheid gevolglik aangespreek word.

Lane en Schwartz (1987:135) verskil hiervan deurdat hulle van mening is dat die individu as menslike wese wel bewus is van emosies en ook van sy bewussyn daarvan. Die vraag wat wel deur hulle gevra word, is of daar nie net so suksesvol gefunksioneer kan word sonder emosionele bewussyn nie?

Damasio (1994) beantwoord hierdie vraag in sy stelling dat die bestaan en bewussyn van emosies voordeel bo onbewustelike emosionele funksionering inhou, deurdat emosionele response daardeur beheer kan word, daar kan vooruit beplan word, spesifieke situasies kan vermy word en veralgemenings oor bekende en onbekende situasies kan gemaak word. Die bereiking van hierdie vlak van emosionele bewussyn is na die navorser se mening, emosionele intelligensie.

In Oaklander (1988:45) se opinie kan 'n kind 'n emosie besit, maar nie daarvan bewus wees nie. Die uitdaging is dus dat die kind bewus gemaak moet word van die emosie, sodat hy die emosie kan beleef, as sy eie erken en besit daarvan neem.

Gottman (1997) het bevind dat emosionele bewussyn 'n individu se sukses en vergenoegdheid op alle vlakke van die lewe meer as emosionele intelligensie beïnvloed. Hy het bewyse gevind dat kinders wat met emosionele bewussyn opgevoed is, oor die vermoë beskik om hulle gedrag te kontroleer en om gratifikasie uit te stel. Hulle beskik oor die vermoë om hulself te motiveer, vind dit maklik om ander mense se onuitgesproke boodskappe te lees en om met die lewe se op- en afdraandes te deel.

Wanneer 'n kind aanleer om sy innerlike reaksies vir homself te hou, word sy lewensgees versteek. Die kind maak die afleiding dat hierdie innerlike self op die een of ander wyse sleg is en nie bekend mag word nie. Dit bring gevolglik diepliggende selfbeeldprobleme mee. So 'n kind ignoreer en ontken dan die



vloei van hierdie energie. In vergelyking hiermee, wys Oaklander (1988:206) daarop dat `n kind somtyds as aggressief beskryf word wanneer hy bloot besig is om uitdrukking te gee aan woede. Hy mag iets breek of `n ander kind `n vuishou gee as `n blote uitdrukking van sy innerlike woede. Sy is van mening dat hierdie dade van aggressie egter nie die ware uitdrukking van die woede is nie, maar `n wegkaatsing van die ware gevoelens.

Na verloop van tyd word hierdie ontkenning makliker en word dit `n gewoonte. Soos die gewoonte toeneem, neem `n emosionele verlamming in die kind ook toe. Namate hierdie verlamming versterk word, voel die kind meer en meer onwaardig, onaanvaarbaar en minder en minder geliefd. Hierdie kind se emosionele intelligensie, sal volgens Weare (2004:3) se aanduiding van die inhoud van emosioneel intelligente kinders se vaardighede, as lae emosionele intelligensie geklassifiseer kon word. Om hierdie verlamming by die kind te voorkom, word `n atmosfeer benodig wat die konstruktiewe uitdrukking van interne energie en emosies aanmoedig.

Emosionele gevoelens word deur Meyers (1996:140) vergelyk met `n termostaat wat aanpassings aan die binne-temperatuur kan maak volgens die inligting wat van buite verkry word. `n Mens doen ook op grond van vorige ervaring en terugvoer van "buite" dieselfde met emosies en gedrag. Meyers (1996:140) asook Maag (1996:130) wys daarop dat `n mens oor die vermoë beskik om sy aangeleerde gedrag te verander, maar dat dit nie `n maklike proses is nie.

Meyers (1996:140) maak die stelling dat spontane uitsprake oor gevoelens, die toestemming tot openlike ervaring van daardie gevoelens gee. Indien `n kind sy gevoelens onderdruk, word hy ontnem van die gereedskap om met daardie deel van homself te kan deel. Die "gereedskap" waarna Meyers hier verwys, is na die navorser se opinie, emosionele intelligensie. Dit verhoog die kind se vermoë om tot selfkennis te kom en om deur middel van hierdie kennis raamwerk instaat te wees om met insig te reageer op sy emosionele belewing asook die gedrag wat as `n gevolg daarvan presenteer.



2.1.4 DIE PROSES VAN EMOSIONELE BEWUSSYN

Om emosionele bewussyn vir die doel van hierdie studie in die regte konteks te verstaan, is dit nodig om die onderbou daarvan te begryp. Die proses van emosionele bewussyn staan in vergelyking met die proses van kognitiewe ontwikkeling soos deur Piaget saamgestel. Die model van emosionele bewussyn word deur outeurs soos Lane en Schwartz (1987:141) beskryf as vaardighede wat verbeter word deur `n ontwikkelingsproses en staan daarin ook in vergelyking met Piaget se kognitiewe ontwikkelingsteorie.

2.1.4.1 Emosionele bewussyn as kognitiewe vaardigheid

Piaget se kognitiewe ontwikkelingsteorie beskou die verkryging van kennis as `n proses. Thomas (2005:190) wys daarop dat kennis vir Piaget `n proses of repertoire van aksies eerder as `n inventaris van gestoorde informasie is. Thomas (2005:192) vat die kognitiewe ontwikkelingsteorie van Piaget soos volg saam: "... mental growth or the development of intelligence is to picture it as a constant effort on the part of children to expand and refine their knowledge and their repertoire of mental actions."

Bajgar, Ciarrochi, Lane en Deane (2005:572) stel dit dat emosionele bewussyn `n kognitiewe vaardigheid is wat ontwikkeling ondergaan in `n proses soortgelyk aan Piaget se teorie rondom kennis in die algemeen.

Die bereiking van emosionele bewussyn kan dus net soos `n kognitiewe vaardigheid, aan die kind onderrig word en aldus deur die kind aangeleer word in dieselfde proses waarvolgens kognitiewe vaardighede volgens Piaget deur die kind bemeester word.

2.1.4.2 Emosionele bewussynsmodel

Emosionele bewussyn word deur Lane en Schwartz (1987:135) in konteks geplaas in terme van vlakke van emosionele bewussyn. Hierdie vlakke kan beskryf word as verteenwoordigend van die vaardighede wat verkry is deur 'n ontwikkelingsproses wat in vergelyking staan met Piaget se teorie.

Volgens hierdie vlakke van die emosionele bewussynsmodel, is emosionele bewussyn gestruktureer vanuit 'n kognitiewe skema. Die kompleksiteit van hierdie skema of die graad van integrasie of differensiasie tussen emosies verskil tussen individue en reflekteer op die individu se vorige ondervindinge met die taal van emosies. Die funksie van hierdie skema is om die proses van eksterne en interne informasie te proses. Die individu se bewustelike bewussyn of ervaring van emosie is te vinde in sy strukturele organisasie.

2.1.5 VLAKKE VAN EMOSIONELE BEWUSSYN

Verskillende vlakke van ervaring van emosie word deur Lane en Schwartz (1987:142), Blom (2004:95), Hein (2003) en Tileston (2004:30) geïdentifiseer en spesifieke eienskappe eie aan hierdie vlakke, word deur hulle bespreek. Hierdie outeurs se begrip van die vlakke van emosionele bewussyn is vergelyk. Uit hulle menings word sewe vlakke in die proses van die bereiking van emosionele bewussyn onderskei, wat in die volgende tabel saamgevat word:

FIGUUR 1.1: VLAKKE VAN EMOSIONEL



Vlakke van emosionele bewuswording			Bewuswording	Vaardighede
Vlak 1	Emosionele verlamming	<ul style="list-style-type: none"> • Ervaar geen emosie 	<ul style="list-style-type: none"> • Onvermoë om emosies te identifiseer en gevolglik korrek te ervaar 	<ul style="list-style-type: none"> • Geen emosionele vaardigheid, wat emosionele verlamming tot gevolg het.
Vlak 2	Fisieke sensasie	<ul style="list-style-type: none"> • Ervaar emosie as fisieke sensasie 	<ul style="list-style-type: none"> • Fisieke sensasie • Maagpyn of hoofpyn 	<ul style="list-style-type: none"> • Bewuswording dat 'n spesifieke gevoel op 'n gegewe tyd ervaar word
Vlak 3	Primêre ervaring	<ul style="list-style-type: none"> • Bewus van emosie • Ervaar dit as verhoogde energie • Kan emosie nie verbaliseer nie 	<ul style="list-style-type: none"> • Reaksiegeneigdheid • Selfbewussyn 	<ul style="list-style-type: none"> • Herkenning van emosie
Vlak 4	Verbale blokkasie	<ul style="list-style-type: none"> • Bewus van emosie • Beskik nie oor woordeskat vir uitdrukking daarvan nie 	<ul style="list-style-type: none"> • Kognitiewe etikettering vir verwysing in die toekoms 	<ul style="list-style-type: none"> • Identifisering van emosie • Bepaling van emosionele behoefte • Toepaslike regstellende aksie • Meer logiese reaksie op emosie
Vlak 5	Differensiasie	<ul style="list-style-type: none"> • Bewus van verskille tussen basiese emosies • Verstaan verskil in intensiteit van emosies 	<ul style="list-style-type: none"> • Enkel emosies • Begrip vir die natuurlike waarde van emosies • bv. vrees vs beskerming 	<ul style="list-style-type: none"> • Herkenning en identifisering van emosie • Emosionele selfbeheersing • Bereiking van positiewe doelwitte • Sterker vermoë om take te voltooi
Vlak 6	Oorsaaklikheid	<ul style="list-style-type: none"> • Begrip vir emosie tree in • Kan spesifieke redes aan emosie koppel 	<ul style="list-style-type: none"> • Bewussyn van vermenging van emosies 	<ul style="list-style-type: none"> • Reflektering op emosie: Lae bewussyn: Reflektering nadat emosie ervaar is (slapeloosheid) Hoë bewussyn: Ervaring en identifisering vind vinnig genoeg plaas dat reflektering onmiddellik geskied
Vlak 7	Empatie en interaktiwiteit	<ul style="list-style-type: none"> • Volle bewussyn van emosie in homself en ander • Kan emosies in homself en ander bestuur 	<ul style="list-style-type: none"> • Bewussyn van vermenging van vermengings van emosie 	<ul style="list-style-type: none"> • Bewussyn van intensiteit verskille binne verskillende emosies • Begrip vir komplekse emosionele vermengings
Vlak 8	Voorspelling van emosie	<ul style="list-style-type: none"> • Gemotiveerdheid • Doelgerigtheid • Besluitnemingsvaardighede 	<ul style="list-style-type: none"> • Optimale bewussyn van emosionele inhoud en die uitwerking daarvan 	<ul style="list-style-type: none"> • Vermydning van soortgelyke situasies waar bv.: angs en vrees ervaar is • Motivering waar positiewe emosie ervaar ias • Konsiderasie vir ander – <i>wat nie vir my goed voel nie, voel waarskynlik ook nie vir ander goed nie</i> • Beter besluitnemingsvaardighede

Lane en Schwartz (1987:142), Hein (2003), Tileston (2004:30), Blom (2004:95) en Oaklander (1988:196).

2.1.6 WAARDE VAN EMOSIONELE BEWUSSYN

Die veld van emosionele bewussyn is uitgebreid en omsluit verskeie aspekte. Die waarde van die bewussyn van spesifieke emosies blyk egter duidelik uit die voorafgaande. Die noodsaaklikheid van onderrig in emosionele bewussyn blyk dus onontbeerlik te wees.

Maritz (2006), 'n opvoedkundige sielkundige gemeoid met spesiale onderrig van kinders in Abraham Kriel Kinderhuis in Nylstroom, vind dat getraumatiseerde kinders in haar onderrigsisteem beter presteer wanneer hulle oor emosionele kennis beskik. Hulle ontwikkel selfvertroue en deursettingsvermoë en die feit dat hulle in staat gestel word om sinvolle vriendskapsbande te bou en te behou het 'n positiewe effek op hulle sosiale ontwikkeling.

Miller, Karsten, Denton, Orr en Kates (2005:37) is van mening dat daar 'n toenemende besef is dat verwaarlosing van die emosionele, onherstelbare skade aan een van die kind se belangrikste bronne van kennis tot gevolg het.

As in ag geneem word dat kognitiewe, affektiewe, fisieke en sosiale ontwikkeling in 'n mindere of meerdere mate realiseer wanneer die kind emosionele geborgenheid en sekuriteit beleef, spreek die waarde van emosionele bewussyn vir die navorser vanself. Emosionele bewussyn gee aan die kind kennis van homself, asook kennis om ander en hulle gedrag op die sportveld of binne die klassituasie te kan begryp en te kan verwerk. Dit bring ook daarmee saam die selfvertroue om te waag, asook deursettingsvermoë ten spyte van mislukking, omdat die kind veiliger funksioneer binne 'n kennisraamwerk van emosies.

2.2 DIE KIND IN DIE MIDDELKINDERJARE

2.2.1 BEGRIPSOMSKRYWING

2.2.1.1 Kind

Die Wikipedia (2005) sien die kind as: "...a young human. Depending on context it may mean someone who is not yet an adult or someone who has not yet reached puberty".

’n Kind soos omskryf in die Handwoordeboek van die Afrikaanse Taal (HAT) (1997:522) is ’n jong, onvolwasse, onryp, menslike wese.

Die navorser sien die kind as die rou materiaal wat deur die omgewing, belewenisse, ander se persepsies en hantering, en verworwe kennis gevorm word tot die eindproduk wat hy in volwassenheid gaan wees.

2.2.1.2 Middelkinderjare

Louw, Schoeman, Van Ede en Wait (1990:325) asook Green en Palfrey (2001) definieer die middelkinderjare as die tydperk tussen ongeveer die sesde en twaalfde lewensjare. Dit is ’n tydperk van relatiewe rustigheid en kalmte tussen vinnige ontwikkeling van sowel die voorafgaande kinderjare as die daaropvolgende adolessente jare. Psigoloë stem saam dat hoewel dit relatief rustige jare is wat die fisieke ontwikkeling betref, hierdie tydperk van kritieke belang vir die kind se kognitiewe, sosiale, emosionele en selfkonsepontwikkeling is. ’n Ewewigtige ontwikkeling gedurende hierdie tydperk lê ’n stewige fondasie vir latere ontwikkeling.

Die navorser sien die middelkinderjare as die tydperk waarin die kind verkeer nadat ’n massa ontwikkelingsvaardighede, soos taal, beheer oor liggaamsfunksies, eetgewoontes en kognitiewe vaardighede bemeester is. In die

middelkinderjare word hierdie vaardighede afgerond, maar emosionele ontwikkeling en veral konsepte oor die self en die rol en plek van die individu in die sisteem om hom, kry baie aandag.

Die middelkinderjare sluit `n wye ouderdomspan in en in die primêre onderrig word ook onderskeid gemaak tussen die junior primêr/grondslagfase en die senior primêre fase.

- **Junior primêr/grondslagfase:** Die kind in Gr.1 - Gr.3. Dit sal dus ongeveer die ouderdomme 6 – 9 jaar insluit.
- **Senior primêr:** Die kind wat hom bevind in Gr.4 - Gr.7. Dit sal dus ongeveer die ouderdomme 10 – 12 jaar insluit.

Spesifieke areas van ontwikkeling word geïdentifiseer wat met die middelkinderjare geassosieer word. Dit is egter van belang om in gedagte te hou dat hierdie ontwikkeling in die geval van die kind tussen die ouderdom van 10 – 12 jaar op `n meer gevorderde vlak plaasvind as in die geval van die kind tussen die ouderdom van 6 – 9 jaar.

2.2.2 Ontwikkeling in die middelkinderjare

2.2.2.1 Algemene ontwikkeling

Du Toit en Kruger (1991:113) spreek die mening uit dat die kind in die middelkinderjare `n bewuste gerigtheid op die wêreld en `n kennende beleving van en betrokkenheid by die wêreld begin openbaar. Om hierdie eienskappe te bemeester verg egter dat die kind sy wêreld moet leer ken, hy moet dus kognitief tot sy wêreld toetree.

’n Kanadese webtuiste onder die titel “*Child and Family*” wys daarop dat die kind in die middelkinderjare groter verantwoordelikheid vir sy eie gedrag, verhouding met ouers, portuurgroep en ander persone begin aanvaar.

Verder word die volgende belangrike aspekte wat in die middelkinderjare na vore kom, uitgelig:

- **Selfbeeld** - Die kind ontwikkel ’n idee van wie hy/sy is.
- **Verhoudings** - ’n Positiewe belewenis van die self ontwikkel uit ’n gevoel dat hy behoort aan, waarde het, en suksesvol is. Verhoudings met ouers, sibbe en portuur is in die middelkinderjare van belang.
- **Fisieke vermoëns** - ’n Bewussyn van mededinging, veral ten opsigte van fisieke vermoëns, is teenwoordig, aangesien motoriese vaardighede in die middelkinderjare reeds goed ontwikkel is.
- **Kognitiewe en taalontwikkeling** - Die kind bekom die vaardigheid om te weet wat van dag tot dag van hom verwag word asook hoe hy daarby kan uitkom.

Du Toit en Kruger (1991:113) omskryf die kind in die middelkinderjare as redelik gesond, liggaamlik baie aktief en hy bemeester al meer fisieke vaardighede.

Nuttall [sa] wys daarop dat kinders in die middelkinderjare reeds skool bywoon en dit geniet om nuwe vaardighede te bemeester. Hulle leer vinnig en opinies van maats raak baie belangrik. Hulle begin dan ook veral in hierdie fase die effek van groepsdruk ervaar. Dit is in die middelkinderjare vir die kind van waarde om volwassenes, wat vir hom omgee en tyd aan hom spandeer, in sy lewe te hê.

Du Toit en Kruger (1991:113) verwys ook na sekondêre geslagskenmerke wat geleidelik by die kind in die senior primêre fase begin verskyn en sy liggaam begin proporsioneel die vorm van dié van ’n volwassene aanneem.



2.2.2.2 Emosionele ontwikkeling

In teenstelling met voorkeure, evaluasies of buie wat by `n individu teenwoordig is, wys Edwards en Hopps (1995:519) daarop dat emosie verwys na `n meer intens gedifferensieerde en korttermyn affektiewe staat. Die middelkinderjare is volgens Du Toit en Kruger (1991:123) `n kritieke tyd in die emosionele ontwikkeling van die kind. Die kind kry nie net meer insig in sy eie gevoelens nie, maar leer ook om dié van ander kinders te verstaan. In hierdie tydperk word emosionele patrone en gedragsneigings dus ook vasgelê.

Louw, Van Ede, Ferns, Schoeman en Wait (1998:349) stem hiermee saam en brei daarop uit in hulle mening dat daar `n verandering van hulpeloosheid na onafhanklikheid en selfgenoegsaamheid in die middelkinderjare intree. In hierdie verband huldig Nuttall [sa] ook die mening dat die emosionele ontwikkeling van die kind in hierdie ontwikkelingsfase gefokus is op onafhanklikheid. Kinders wil dinge graag vir hulself uitwerk, maar benodig volwassenes wat toegerus en bereid is om hulle by te staan wanneer hulle dit nodig kry.

Louw *et al.* (1998:349) wys daarop dat groter emosionele buigsaamheid en groter emosionele differensiasie in hierdie fase bereik word. Die uitdrukking van emosie word in die middelkinderjare meer spesifiek, divers en gesofistikeerd. Groter differensiasie stel kinders dan ook in staat om `n verskeidenheid van gevoelens uit te druk.

Die omvattende ontwikkeling op emosionele gebied wat gepaardgaan met `n klemverskuiwing na onafhanklikheid, maar met die beskikbaarheid van bekwame volwassenes wanneer die kind in hierdie verband hulp benodig, beklemtoon die doel van hierdie studie. Dit wys daarop dat dit die taak van onderwysers is om te beskik oor kundigheid oor hierdie onderwerp, sodat hulle gerat is om die kind hierin by te staan. Die kind in die middelkinderjare is nog gewillig om die leiding van volwassenes te ontvang en is ook ontvanklik vir die inhoud wat oorgedra word.

Die volgende aspekte word deur Nuttall [sa] as eienskappe van emosionele ontwikkeling in die middelkinderjare uitgelig. Kinders in hierdie fase sal volgens hom:

- Pret en opwinding put uit spel met ander.
- Leer deur ander dop te hou en deur gesprek met ander.
- Wanneer hulle in die moeilikheid is, saamstaan.
- Ondersteuning gee aan ander in nood.
- Begrip begin ontwikkel vir hulle eie gevoelens en hoe hulle oor hulself voel

Nuttall [sa] sien die volwassene se rol ten opsigte van die kind in die middelkinderjare as volg:

- Die kind benodig duidelike leiding, grense en reëls.
- Hulp met die oplossing van probleme.
- Hoewel hulle dinge uit 'n ander se perspektief kan begin sien het hulle nog hulp nodig om spesifieke gevoelens en behoeftes van ander te begryp.
- Baie kinders benodig nog in hierdie fase direkte leiding ten opsigte van die bewussyn van hul gevoelens, asook om dit op korrekte wyse uit te druk wanneer hulle ontsteld of bekommerd is.

Die kind behoort dan veral in hierdie fase baie meer aandag, aanvaarding en goedkeuring, eerder as kritiek van die volwassenes in sy lewe, te kry.

Hierdie spesifieke emosionele ontwikkeling en eiesoortige behoefte aan volwassenes se leiding soos gevind word in die middelkinderjare, bring die aspek van die ontwikkeling van die kind se emosionele bewussyn binne die middelkinderjare sterk na vore.

Goleman (1996:53) se studies in hierdie veld het hom tot die gevolgtrekking laat kom dat emosionele bewussyn drie aspekte insluit, naamlik:



- Hoe die individu oor homself voel en hoe ander op daardie gevoelens sal reageer.
- Gedagtes oor gevoelens en die keuses waarvoor beskik word vir gepaste reaksies.
- Evaluasie en uitdrukking van vrese en hoop.

Goleman (1996:113) benadruk ouers se rol in die kweek van emosionele bewussyn by hulle kinders en dui aan dat emosionele skoling nie slegs realiseer deur die dinge wat ouers sê en doen of direktief oordra nie. Dit is veral ook in die rolmodel wat hulle in die hantering van hul eie gevoelens asook gevoelens wat in onderlinge verhoudinge na vore kom, vir hul kinders stel. Hy maak die volgende stelling: "... some parents are gifted emotional teachers, others are atrocious".

Gottman (1997) ondersteun hierdie stelling van Goleman (1996:117) met die aanduiding dat ouers slegs in twee breë kategorieë verdeel kan word, naamlik die ouers wat hulle kinders leiding gee rondom die aspek van emosies en die ouers wat dit nie doen nie.

Weare (2004:2) dui aan dat "...organizations, such as schools and local education authorities clearly have a key role in promoting the emotional literacy of their members and helping them to become more emotionally literate. "Du Toit en Kruger (1991:124) stem saam met hierdie stelling in hulle mening dat dit die onderwyser se opvoedingsverantwoordelikheid is om die kind te lei tot `n balans in sy emosionele lewe. Hulle wys ook daarop dat die oormatige onderdrukking van gevoelens net so skadelik vir die kind kan wees as sosiaal-onaanvaarbare emosionele uitbarstings.

Hierdie stellings van Du Toit en Kruger (1991:124), Goleman (1996:117) en Weare (2004:2) beklemtoon die noodsaaklikheid daarvan dat kinders by die skool ondervang moet word, aangesien die skool naas die ouerhuis, `n belangrike vormingstaak in die kweek van emosionele bewussyn het. Die kind

wat geen emosionele onderrig in sy ouerhuis ontvang nie, se enigste bron van kennis op hierdie vlak is by die skool, en in effek dan van die onderwyser.

2.3 SAMEVATTING

In die ontwikkelingsfase van die middelkinderjare (die tydperk tussen ongeveer 6 – 12 jaar) tree onafhanklikheid sterk na vore. Die kind wil graag vir homself oplossings vind, maar leun nog sterk op volwassenes wat toegerus en bereid is om hom by te staan wanneer hy dit nodig kry. Die kind in hierdie fase is gewillig om leiding van volwassenes te ontvang en ontvanklik vir die inhoud wat oorgedra word. Dit plaas dus klem op die taak van onderwysers om te beskik oor kundigheid oor hierdie onderwerp, sodat hulle gerat is om die kind hierin by te staan.

Emosies is in die mees primitiewe limbiese gedeelte van die brein ingebore. Dit verander en ontwikkel deur ervarings wat binne die mens se bestaanswêreld beleef word. Emosionele en psigologiese gevoelens is egter vaag en verwarrend in vergelyking met fisiologiese gevoelens, wat konkreet is, byvoorbeeld om dors te voel. Dit is ook makliker oplosbaar as die meer komplekse emosionele gevoelens.

Emosionele bewussyn by die kind verwys na die die kind se kennis van spesifieke emosies en die impak daarvan op sy algemene emosionele en psigiese ontwikkeling. Optimale emosionele bewussyn kan fisieke en psigiese reaksie op spesifieke angste en vrese in die kind se lewe vir hom verklaar en tot gevolg hê dat hy eienaarskap daarvan neem, wat dan die nodige beheer daarvoor bewerkstellig.

Die energie, wat lewensgees sigbaar maak, innerlike energie aan die kind gee, asook die ervaring van die lewe meebring, is gesetel in gevoelens of emosie. Indien 'n kind sou aanleer om sy innerlike reaksies vir homself te hou, word sy



lewensgees versteek en maak hy die afleiding dat sy innerlike self op die een of ander wyse negatief is en nie bekend mag word nie.

Om emosionele verlamming by die kind te voorkom, word `n atmosfeer benodig wat konstruktiewe uitdrukking van interne energie en emosies aanmoedig, asook kennis van emosies om hierdie uitdrukking te bewerkstellig. `n Groeiende uitkyk ontwikkel, dat verwaarlosing van die emosionele, onherstelbare skade aan een van die kind se belangrikste bronne van kennis tot gevolg het.

Emosionele bewussyn word in vergelyking met Piaget se kognitiewe ontwikkelingsteorie gestel, deurdat dit ook ontwikkel met die verkryging van kennis as `n proses. Dit word beskou as `n kognitiewe vaardigheid wat ontwikkeling ondergaan. Die bereiking van emosionele bewussyn kan dus net soos `n kognitiewe vaardigheid aan die kind onderrig word, en aldus deur die kind aangeleer word in dieselfde proses waarvolgens kognitiewe vaardighede volgens Piaget deur die kind bemeester word.

As in ag geneem word dat kognitiewe, affektiewe, fisieke en sosiale ontwikkeling in `n mindere of meerdere mate realiseer wanneer die kind emosionele geborgenheid en sekuriteit beleef, spreek die waarde van emosionele bewussyn vanself. Emosionele bewussyn gee aan die kind kennis van homself, asook kennis om ander en hulle gedrag op die sportveld of binne die klassituasie te kan begryp en verwerk. Dit bring ook daarmee saam die selfvertroue om te waag, asook deursettingsvermoë ten spyte van mislukking omdat die kind veiliger kan funksioneer binne `n kennisraamwerk van emosies.

Kenmerkende ontwikkelingstake van die kind in die middelkinderjare, asook die rol van volwassenes ten opsigte daarvan, het in hierdie hoofstuk aandag geniet. Daar is uitgewys dat volwassenes `n opvoedingsverantwoordelikheid het om die kind te lei tot `n balans in sy emosionele lewe.

Emosionele bewussyn as faset van die kind in die middelkinderjare se sinvolle en gesonde ontwikkeling asook die waarde van emosionele onderrig, is hanteer.

Die pertinente rol wat die skool en onderwyser in hierdie verband kan speel, is ook aangeraak.

In hoofstuk drie word spesifiek gefokus op die onderrigstelsel, die rol wat onderwysers in die emosionele bewussyn van hul leerders kan speel, asook moontlike wyses waarop emosionele bewussyn by leerders gekweek kan word.



HOOFSTUK 3

BENUTTING VAN EMOSIONELE BEWUSSYN IN DIE ONDERRIG VAN LEERDERS IN PRIMERE ONDERWYS.

3.1 INLEIDING

In hoofstuk twee is aandag geskenk aan die waarde en noodsaaklikheid van emosionele bewussyn. Daar is ook stilgestaan by die middelkinderjare as ontwikkelingsfase en uitgebrei op die voordele wat emosionele bewussyn in hierdie fase vir die kind kan inhou.

In hoofstuk drie gaan gefokus word op die onderrigsisteem en dan spesifiek die onderwyser en sy taak om kennis van emosionele bewussyn te hê asook die bevordering en benutting van emosionele bewussyn van leerders.

Gottman (1997) beskryf ouers as, “emotion coaches” en dui aan dat hulle net soos `n atletiekafrigter die taak het om aan die kind strategieë te leer om die lewe te kan hanteer. In hierdie opsig staan die onderwyser as opvoeder lynreg in dieselfde posisie om hierdie taak te kan vervul.

Katz (2006:28) verwys na “school focused programmes” wat hierdie aspek ondervang, en maak dit duidelik dat dit slegs moontlik is om fundamentele houdingsverandering by kinders ten opsigte van die onderrigsisteem te weeg te bring indien die gesin en gemeenskap betrek word.

Hoewel die sukses van sinvolle onderrig in emosionele bewussyn dus lê in `n gesamentlike poging tussen die skool, ouer/gesin en gemeenskap is die onderwyser se rol hierin baie belangrik. `n Onderwyser het die kind vir `n groot deel van die dag in sy klas in `n onderrigsituasie wat `n gulde geleentheid bied



om terselfdertyd hierdie onderwerp afsonderlik of as deel van die onderrigmateriaal aan te spreek. Die

laerskoolkind sien sy onderwyser as 'n rolmodel en 'n heldeverering vir onderwysers kenmerk hierdie ontwikkelingsfase. Dit plaas onderwysers dus in die ideale posisie om 'n positiewe impak op die kind te kan maak, en vanuit hierdie oogpunt gesien, somtyds selfs meer as ouers.

Katz (2006:28) maak in hierdie verband die volgende stelling: "In recent years there has been a greater recognition that the psychological and emotional wellbeing of children is key to their educational attainment. As a result a number of initiatives and programmes (in Great Britain) have been set up to address these needs. These have included school counselors, peer mentoring, anti-bullying strategies and circle time.

Hein (in De Klerk & Le Roux, 2003:19) wys daarop dat emosionele intelligensie en by implikasie ook emosionele bewussyn van die onderwyser bepalend is vir die emosionele bewussyn wat by leerders tuisgebring sal kan word. Onderwysers word dikwels direk en indirek gekonfronteer met die trauma wat kinders ervaar. Die negatiewe effek van trauma op die skoolprestasie en gedrag van kinders, is in hoofstuk twee hanteer.

Gottman (1997) wys op die feit dat die helfte van huwelike wat gesluit word, op egskeiding uitloop. Hy het gevind dat verskeie sosiale wetenskaplikes talle vorme van problematiek by kinders deurtrek na die verbrokkeling van gesinsverhoudinge. Hierdie problematiek sluit in swak skoolprestasie, verwerping deur portuurgroep, depressie, gesondheidsprobleme en anti-sosiale gedrag. Hulle het ook gevind dat kinders uit ongelukkige huishoudings of huishoudings wat met konflik belaa is, risiko vir dieselfde problematiek loop.

Die teendeel is ook in hierdie studie (Gottman, 1997) gevind naamlik dat kinders wat met emosionele bewussyn opgevoed is, hoewel hulle die hartseer van die verlies soveel meer intens ervaar het, oor 'n skild beskik wat hulle teen die

aftakelende effek van die egskeiding en gepaardgaande konflik beskerm. Die genoemde problematiek wat ander kinders in hierdie omstandighede ervaar het, het nie by kinders met emosionele bewussyn presenteer nie. Gottman (1997) kom tot die gevolgtrekking dat emosionele bewussyn dus die eerste bewysbare buffer teen die emosionele trauma wat egskeiding vir kinders meebring, is.

Mc Cluskey (1997) is van mening dat emosionele bewussyn, een van die basiese emosionele vaardighede is wat as noodsaaklike deel van emosionele onderrig in skole uitgelig behoort te word. Hy dui aan dat die vermoë om `n emosie te herken en `n naam daaraan te gee of om bewus te wees van die verhouding tussen gevoelens, gedagtes en aksies waarde vir die leerder asook die skoolsisteem inhou. Dit sluit in dat die kind bewus raak van watter gedagte `n spesifieke gevoel tot gevolg gehad het of watter gevoel `n spesifieke aksie teweeg gebring het.

In Brittanje word daar gebruik gemaak van “educational welfare officers” dus maatskaplike werkers om die onderrigsisteem te ondersteun in die optimale ontwikkeling van leerders soos verduidelik deur Katz (2006:27): “The education welfare officer’s task is to help schools improve pupils’ attendance and reduce unnecessary absence and truancy. Education welfare officers work closely with schools, children and their parents, and with other statutory and voluntary agencies to promote, encourage and enforce regular school attendance of children. The family support services (social workers) will also work with teachers and other staff to educate them about child protection and family support issues, and will therefore try to change the ethos of schools so that they become more holistic in their view of children and families.”

Hierdie siening en werkswyse sowel as die aanduiding van onderwysers met wie die navorser as maatskaplike werker saamwerk, naamlik dat hulle meer kennis van emosionele bewussyn benodig om hul leerders se emosionele bewussyn te kan versterk, is dus die motivering vir hierdie studie. Daar is egter onsekerheid

oor die begrip van onderwysers rondom emosionele bewussyn en om daardie rede is die navorsing ten opsigte daarvan eers onderneem.

3.2 BEGRIPSOMSKRYWING

3.2.1 ONDERWYS

Die proses van opleiding en opvoeding van leerders ten opsigte van gespesifiseerde inhoud wat ontwikkeling met toekomsgerigte kognitiewe voordeel vir die leerder ten doel het.

Bloomquist en Schnell (2002:334) definieer `n onderwyser as `n persoon wat leerlinge of studente onderrig, meestal in `n studierigting of praktiese vaardighede wat leer en denkvaardighede insluit.

3.2.2 ONDERRIGSISTEEM

Die sisteem wat die verantwoordelikheid vir die onderrig en ontwikkeling op verskeie ontwikkelingsareas ten opsigte van ingeskrewe leerders dra.

Die onderrigsisteem word deur Erickson (1999:161) omskryf as die opvoedkundige milieu wat geskep word om leerders op georganiseerde wyse ten opsigte van spesifieke leerareas te ontwikkel.



3.2.3 ONDERWYSER IN PRIMÊRE ONDERWYS

Bloomquist en Schnell (2002:334) definieer `n onderwyser as `n persoon wat leerlinge of studente onderrig, meestal in `n studierigting of praktiese vaardighede wat leer en denkvaardighede insluit.

Vir die doel van die studie, word `n onderwyser in primêre onderwys deur die navorser gesien as `n persoon wat `n beroep daarvan maak om kinders tussen die ouderdom van ses en dertien jaar, rondom gespesifiseerde inhoude en binne `n formele onderrigsisteem, te onderrig.

3.3 DIE PLEK VAN ONDERRIG TEN OPSIGTE VAN EMOSIONELE ASPEKTE IN DIE ONDERWYSSITEEM

Emosionele bewussyn kweek emosioneel gesonder kinders soos bevestig word in die volgende stelling van Gottman (1997): “Kinders wat konstante emosionele onderrig ontvang, beleef beter fisieke gesondheid, bereik hoër akademiese prestasie, kom beter met hulle portuurgroep oor die weg, openbaar minder gedragsprobleme en maak hulle minder skuldig aan geweldadige optredes”.

3.3.1 DIE MOTIVERING VIR ONDERRIG WAT EMOSIONELE BEWUSSYN IN SKOLE BEVORDER

Mc Cluskey (1997) wys daarop dat wetenskaplike navorsing, spesifiek rondom die werking van die brein, daarop dui dat die ontwikkeling van emosionele vaardighede in die vormingsjare, dit wil sê van geboorte tot laat adolessensie plaasvind. In die huidige bestel is skoolbywoning die hoofaktiwiteit vir hierdie ouderdomsgroep. Daar word egter tans `n geringe plek vir emosionele

ontwikkeling in skole gegee aangesien die meeste aandag op kognitiewe ontwikkeling gefokus word.

Dyson, 2002:139 wys op die waarde van totale versorging om die kind se akademiese onderrig optimaal te laat realiseer, in sy stelling: "Whether a student learns effectively in school depends to a significant extent on non-educational factors: whether he or she is healthy, safe and supported outside of school. For some students, these universal policies need to be supplemented by preventive work or by direct problem-solving interventions."

Mc Cluskey (1997) is van mening dat daar min tot geen voorbereiding vir onderwysers oor hierdie onderwerp in hulle opleiding is nie. Die onderwyser is egter naas die ouer ook volgens hom die grootste rolspeler wat emosionele onderrig aanbetref.

Die onderrigstelsel is in die ideale posisie om aan leerders emosionele bewussyn, bykomend tot ouers se emosionele onderrig, te bied. Dit sal in baie gevalle die enigste vorm van emosionele onderrig vir sommige kinders wees. So kan emosioneel gesonde leerders die dissipline, akademiese vordering en onderlinge verhoudingsprobleme in die skoolopset, volgens die bevindinge van Gottman (1997), dramaties bevorder. Die navorser is van mening dat hierdie taak is wat in samewerking met ouers en die onderwyssistelsel onderneem behoort te word.

Die huislike omstandighede van sommige kinders is dikwels problematies en aftakelend. Vanuit praktykondervinding het die navorser beleef dat ouers wat hulle midde in 'n konflik situasie in die huwelik en gesin bevind, of in die proses van byvoorbeeld egskeiding verkeer, in baie gevalle geneig is om nie in belang van hul kinders se emosionele behoeftes te funksioneer nie, aangesien hulself met soveel trauma en emosionele krisis oorlaai is. (Vergelyk Dyson, 2002: 140; Carrity & Baris, 1994: 17-18; Twaite & Luchow, 1996: 71;).

Jarman (2001: 286) maak vanuit haar navorsing die volgende stelling ten opsigte van die rol van die skool en onderwyser, naamlik:

“The researcher is a school social worker. The school with which the researcher is involved, is a primary school (in Durban), multicultural, with most of its learners coming from surrounding suburbs and informal settlements which are lacking in many basic resources. The children themselves come from communities with high levels of crime. They have seen a lot. They have either been the perpetrators of crime (selling drugs, petty theft, gang activities, vandalism and violence) or have been victims of crime (physical, sexual abuse, rape, burglary and witnessing murder). The effects of crime on the healthy development of children can be devastating, especially if the child receives no intervention, therapy or rehabilitation. Schools then, are the obvious places to begin such preventative measures, as children spend most their waking hours at school.”

Hierdie is gevolglik `n verdere aanduiding van die onontbeerlike rol wat die onderwyser en skool in die emosionele oorlewing van kinders in trauma kan speel. Onderrig in emosionele bewussyn en die aanleer daarvan deur herhaling in die klaskamer blyk dus van groot waarde vir die kind se algemene emosionele gesondheid te wees.

Emosionele bewussyn in die algemene verhouding tussen onderwyser en leerder asook onderling tussen leerders kan `n reddingsboei wees. Wanneer dit die aanvaarbare atmosfeer binne die gegewe skoolopset is, kan dit vir kinders wat hulleself in die donker verlorenheid van emosionele trauma bevind `n anker wees.



3.3.2 DIE EMOSIONELE BEHOEFTE VAN DIE KIND WAT BINNE DIE ONDERWYSSISTEEM AANGESPREEK KAN WORD.

Emosie is 'n gevoel van dit wat 'n persoon beleef in sy kontak met sy omgewing. Cappacchione (2001:12) meen: die gevoel kom tot 'n persoon se bewussyn, wat dan 'n bepaalde fisiese en emosionele reaksie ontlok deur middel van die kind se eie verbeeldingsbeeld wat hy vorm.

Griessel (In Laubscher, 1997:134) het kinderemosies soos volg uiteengesit:

- Emosies is aanpassings (oorlewing). Daar is agt primêre emosies: liefde, vrees, blydskap, droefheid, afkeer, woede, antisipasie en vreugde.
- Emosie lei tot innerlike reaksie en uiterlike gedrag as gevolg van 'n kognitiewe stimulasie uit die omgewing wat tot die ervaring van 'n emosie en tot bepaalde gedrag aanleiding gee.
- Emosie lei tot polarisering.
- Heersende emosionele ervaring lei tot gedrag wat aanleiding kan gee tot permanente karaktervorming. Negatiewe emosies gee aanleiding tot negatiewe persoonlikheidsvorming.
- Emosie beïnvloed persoonlike verhoudingsvorming.

3.3.2.1 Positiewe emosionele ontwikkeling

Perry (2006) is van mening dat gesonde ontwikkeling as 'n teenmiddel teen die geweld en onsekerhede waaraan kinders in skoolverband blootgestel word, dien. Hy bespreek ses kern-kragte wat op mekaar bou om by te dra tot 'n kind se emosionele ontwikkeling. Gesamentlik stel dit 'n fondasie vir toekomstige gesondheid, produktiwiteit en geluk daar. Hierdie ses kern-kragte is soos volg:



- **Gehegtheid:** Om `n vriend te wees
- **Selfregulering:** Dink voor jy optree
- **Affiliassie:** Deelname
- **Bewussyn:** Ander se gevoelens in ag neem
- **Tolleransie:** Aanvaar verskille
- **Respek:** Respekteer jouself en ander

3.3.2.2 Negatiewe emosionele ontwikkeling

Perry (2006) verwys na die gedrag van `n kind wat `n probleem met bewussyn beleef en hoe dit in skoolverband presenteer en herken kan word. Die kind wat nie oor die nodige bewussyn beskik nie sal geneig wees om:

- Ander kinders te terg oor sensitiewe aspekte soos gewig, geloof of `n liggaams gebrek. Sommige vorme van tergering is normaal by jong kinders maar moet nie die grense van normale ouderdomsverwante tergering oorskrei nie.
- Dinge as absoluut te sien byvoorbeeld: “vet mense is lui.”
- Negatiewe idees oor ander vorm gegrond op stereotipes.
- Maats aanmoedig om sy negatiewe stereotipiese uitkyk oor ander ook aan te hang.
- Ander aanval wanneer sy eie onsekerhede bedreig word (byvoorbeeld wanneer `n kind, wie se ouers baie rusies het, `n ander kind wie nie `n pa in sy lewe het nie, terg).

Die emosionele bewussyn van die kind word gestimuleer deur erkenning en benoeming van sy emosies, deur sy emosies te eien en die effek daarvan te verstaan. Die kind raak sodoende bewus van die oorsaak van sy emosies en die gedrag wat uit die emosie voortvloei.



3.4 DIE RASIONAAL AGTER ONDERRIG IN EMOSIONELE ASPEKTE

3.4.1 EMOSIES AS DEEL VAN HOËR ORDE DENKE

Navorsing oor die funksionering van die serebrale korteks het volgens Weare (2004:96) aan die lig gebring dat emosionele response `n integrale deel van die hoogste orde van denke uitmaak en dat dit net so kompleks en reflekerend soos enige ander kognitiewe proses is. Die mens beskik verder oor die vermoë om meer te doen as blote blindelingse reaksie op gevoelens; daar kan daarvoor gedink word, dit word georganiseer, gemodelleer en gevorm deur reflekering en leer.

3.4.2 LINKERBREIN/REGTERBREIN DOMINANSIE

Die ontdekking dat daar verskillende funksies in die twee verskillende kante van die brein gesetel is, het in Weare (2004:97) se mening `n dramatiese effek op opvoedkundige denke gehad.

Beide kante van die brein is noodsaaklik vir effektiewe denke en ervaring van gevoelens. `n Dinamiese balans tussen die twee is egter belangrik. Weare (2004:98) is van mening dat die rol van die onderrigstelsel op die gebied van emosionele bewussyn en –intelligensie daarin gesetel is dat leerders betrek moet word by die ervaring van emosie wat die regterbrein prikkel en dan ook gelei moet word om die ervaring te prosesseer op `n wyse wat die linkere brein benut.

Dit is gevolglik in hierdie verband van waarde om die verskille tussen linker- en regterbreinleerders te onderskei. Weare (2004:98) sit hierdie verskille as volg uiteen.



Fig. 1.2 Verskille tussen linker- en regterbreinleerders

Linkerbrein – Analitiese leerders	Regterbrein – Holistiese leerders
Konsentreer op detail en verskille. Benut dele om `n geheel te vorm	Wil totale prentjie begryp. Assimileer detail en verskille binne die geheel
Benut herleibare redenering en logiese fokus	Assosiasie – soek assosiasie tussen aspekte
Voortvloeiende prosessering	Gelyktydige prosessering
Poog om dinge beter eerder as anders te doen	Benut spontaniteit en intuïsie
Realisties – verkies om te konsentreer op dit wat uitvoerbaar is	Hou van nuwe dinge en om dinge anders te doen
Gelykvormig – geniet herhaling wat akkumuleer oor tyd. Volg reëls en outoriteitsfigure	Idealisties – sien wat kan wees eerder as wat is
Vasberade en reflekerend	Genereer idees en dink vir hulself
Reageer op feite, bewyse, logika en redenering	Reageer op ervarings, onderrig, prente, vorm en patrone, beelde, visualisering en spel

Weare (2004:98)

Die benutting van die totale brein suggereer dat leerders meer vryheid en buigbaarheid kry tussen holisties en spesifiek of tussen die totale prentjie en detail asook tussen innovering en bekende prosedure.

3.4.3 BREIN-VRIENDELIKE ONDERRIG

Hare en Reynolds (2004:11) identifiseer in hierdie verband spesifieke aspekte wat bevorder word deur die benutting van die totale brein. Emosionele onderrig en onderrig met emosionele inhoud word as volg hiermee in verband gebring:

- Die insluiting van emosies in die onderrigproses het tot gevolg dat die brein neuro-senders vrystel wat geheue vaslegging bevorder. Die inhoud van `n gedagte word dus neurologies geassosieer met `n spesifieke gevoel of emosie.



- Die ideale onderrig-milieu is wanneer lae-stres en hoë uitdaging teenwoordig is. Wanneer te hoë stresvlakke beleef word, domineer oorlewingsbehoefte en sluit die neokorteks tydelik af. Indien die kind op emosionele vlak ondervang word, is sy onderrig kapasiteit soveel groter.
- Meer as 80% van die neurone in die brein is interneurone wat ontwerp is om patrone te identifiseer en dan betekenis daaraan te gee. Die menslike brein leer dus beter wanneer weg beweeg word van instruksies. Die maksimum geleentheid vir ervaring waaraan dan betekenis gegee word moet dus aan die leerders gebied word. Emosie is `n aspek wat die kind daagliks ervaar – in emosionele onderrig word die ervaring dus uitgelig en betekenis daaraan gegee om kennis by die kind te bewerkstellig.
- Wanneer nuwe inligting oorgedra word voordat inligting wat reeds verkry is geprosesseer is, gaan die ou inligting verlore. Die middelbrein se kapasiteit is klein en inligting wat nog nie na die korteks aangeskuif is nie word dan vervang met die nuwe inligting. Herhaling, hersiening en tyd is dus essensieel in die onderrig proses wat die waarde van emosionele toeligting as deel van die onderrigproses op daaglikse basis beklemtoon.

Neurologiese assosiasie met emosie, lae stres en hoë uitdaging-situasies, maksimum geleentheid vir ervaring waaraan dan betekenis gegee word en herhaling is dus die essensiële bestandele van onderrig wat emosionele bewussyn en ontwikkeling ten doel het.



3.5 VEREISTES VIR SUKSESVOLLE EMOSIONELE ONDERRIG

3.5.1 KUNDIGHEID

Vier oorkoepelende aspekte wat in die onderrig van die ontwikkelende kind nagestreef moet word, word deur Bartlett en Burton (2003:22) identifiseer, naamlik die ontwikkeling van:

- `n Gesonde kind
- `n Sterk kind
- `n Vaardige kommunikeerder
- `n Toereikende leerder

Tileston (2004:32) wys in haar studie rondom motivering van leerders daarop dat dit makliker word om met leerders te werk sodra hulle veilig genoeg voel om oor hulle emosies te praat.

Vyf aspekte van emosionele ontwikkeling, soos deur Goleman identifiseer, word deur Tileston (2004:31) uitgelig as van waarde vir die onderwyser binne die onderrigsituasie:

- **Kennis van eie emosies:** Self-bewussyn sodat `n emosie bekend is en herken kan word wanneer dit voorkom.
- **Emosionele bestuur:** Leerders moet onderrig word om emosies so te hanteer dat dit toepaslik in terme van intensiteit is. Minder fisiese uitbarstings, aggressie en selfvernietigende gedrag word aangeleer. Die kind leer sy emosies verbaal uitdruk, spanning hanteer, positiewe emosies te geniet, leer om minder angstigheid en eensaamheid te ervaar.



- **Self-motivering:** Om instaat te wees om emosies op `n verdienstelike doel te fokus. Emosionele selfbeheersing sluit in dat gratifikasie en impulsiwiteit uitgestel word om `n doel te bereik. Die kind kan meer verantwoordelike emosionele bestuur aanleer soos om beter te konsentreer.
- **Herkenning van emosie in ander:** Empatie is `n belangrike emosionele vaardigheid wat die leerder help om meer ingestel te wees op die aksies en behoeftes van ander; hy leer dus ander se siening respekteer en leer sensitiwiteit vir ander aan; wat beter sosiale aanvaarding tot gevolg het.
- **Hantering van verhoudings:** Die vermoë om verhoudinge instand te hou is die onderlegging van leierskap, interpersoonlike effektiwiteit en populariteit. Die kind leer dus verhoudings ontleed, konflik hanteer en om oplossings te soek, anders as in sosiaal onaanvaarbare gedrag.

Gottman (1997) het die proses van emosionele onderrig wat suksesvolle ouer-kind interaksie tot gevolg het, nagevors en bevind dat dit tipies in vyf stappe plaasvind. Hierdie proses kan in dieselfde stappe in die onderwys toegepas word:

- Bewuswording van die kind se emosie
- Herkenning van die emosie as `n geleentheid vir onderrig
- Empatiese luister en bekragtiging van die kind se gevoelens
- Help die kind met taal, om die emosie wat hy ervaar te etiketteer
- Stel grense terwyl oplossings en strategieë vir die probleem op hande eksploreer word.

Hierdie basiese kennis van emosionele bewussyn en die effek van emosies op die kind se ontwikkeling kan die onderwyser bemagtig om omvattende kommunikasie vaardighede tussen onderwyser en leerder daar te stel. Die onderwyser se taak is daarin opgesluit dat hy die kind moet leer wat die invloed van emosie op gedrag is; die effek van emosie op die fisiese liggaam; en hom

help om alternatiewe gedrag te identifiseer in plaas daarvan om byvoorbeeld 'n ander kind te beseer of te boelie. Interaksie met leerders kan gevolglik op 'n baie hoër vlak plaasvind en sinvolle emosionele ontwikkeling vir beide onderwyser en kind meebring.

3.5.2 EIENSKAPPE VAN EMOSIONEEL KUNDIGE ONDERWYSERS

Bartlett en Burton (2003:22) wys op die noodsaaklikheid daarvan dat die onderwyser die kind sien as: "... a powerful, competent communicator and learner with the right to sensitive, responsive care and education".

Kessler (2005:102) maak die stelling: "...we teach who we are..." en wys daarop dat onderwysers wat hart en siel in die klaskamer toelaat ook nodig het om hulle eie geestelike ontwikkeling te vertroetel. Dit sluit in dat die onderwyser op persoonlike vlak in bewysyn, helderheid, kalmte en deernis moet ontwikkel.

Roffey (2004:34) wys daarop dat 'n onderwyser behoort te beskik oor hoë vlakke van positiewe emosionele energie. 'n Hoë vlak van positiewe emosionele energie help die onderwyser om kalm te bly in 'n krisis, dit verbreed sy vermoë om geduldig te bly en dit stel hom in staat om te fokus op die positiewe en bereikbare. Lae emosionele energie bring mee dat die onderwyser ondeurdag optree asook makliker oorweldig, verslae en verslaan voel. Die onderwyser moet daarop bedag wees dat hy in die klas en op die speelterrein en andersins altyd 'n rolmodel vir die leerder is.

Weare (2004:128) sluit hierby aan in haar mening dat die onderwyser wat emosionele bewysyn aan leerders wil oordra, self ook oor spesifieke emosionele kundigheid behoort te beskik. Die volgende eienskappe is belangrik in hierdie verband. Die onderwyser behoort te beskik oor:



- Hoë selfwaarde.
- Hoë selfkennis.
- Emosionele bewussyn.
- Vermoë om eie emosies te beheer.
- Bewussyn van die invloed wat eie emosies op sy funksionering het.
- Vermoë om duidelike professionele grense tussen homself en die leerder daar te stel.
- Emosionele veerkragtigheid en hoë toleransie vir stress.
- Vermoë om positiewe menseverhoudinge te kweek en `n algemene positiewe houding teenoor ander.
- Eienskappe soos betroubaarheid, egtheid, eerlikheid, en kongruensie in dit wat hy aanhang.

De Klerk en Le Roux (2003:19) lig aspekte wat vir die onderwyser van belang is wanneer onderrig rondom emosionele bewussyn onderneem word, as volg uit.

Die onderwyser moet:

- Onvoorwaardelike aanvaarding en liefde vir kinders hê.
- Empatie en insig in die leefwêreld van die kind hê.
- Die vermoë hê om onderlinge vertroue tussen onderwyser en leerder daar te stel.
- Deurlopende, duidelike en gereelde terugvoer, bruikbaar vir emosionele bewussyn, aan leerders gee.
- `n Emosioneel veilige en ondersteunende omgewing skep.
- Lleerders motiveer om risiko's te neem om groei te bevorder en om doelwitte te bereik.

- Selfkennis en evaluasie beklemtoon maar kinders nie met mekaar vergelyk nie.
- Bewus wees van leerders se behoeftes, basiese behoeftes soos fisieke behoeftes byvoorbeeld voeding, om veilig te voel en om van waarde te voel moet vervul word voordat emosionele bewussyn aangespreek kan word.
- Leerders help om bewus te raak van die emosionele proses in hulself en in ander.

Onderwysers se waarneming in die klas op die speelgrond of by buitemuurse aktiwiteite van kinders wat vir terapie ingeskakel is of moet word, is van groot waarde vir die terapeut. Onderwysers vind hulleself in hierdie verband ook in die ideale posisie om leerders wie vir gespesialiseerde hulp verwys moet word, te kan identifiseer.

3.5.3 SAMEWERKING MET OUERS

Ouers word tradisioneel deur skole gesien as of 'n verdere bron van stres vir die onderwysers of, veral in die jonger klasse, as 'n hulpbron vir die onderwysers. In baie gevalle raak ouers betrokke in die skool as hulle deur die hoof van die skool of 'n maatskaplike werker ingeroep word in verband met hulle kind se skoolbywoning en/of gedrag (Katz, 2006:27).

Emosionele en sosiale onderrig is volgens Weare (2004:137) meer effektief indien ouers daarby ingesluit word. Die onderwyser en skool moet die ouer ook deeglik inlig rondom die waarde van emosionele bewussyn. Die doel en prosesse van onderrig oor die onderwerp moet aan die ouer verduidelik word sodat hulle die proses vanuit 'n kennisbasis daarvan kan ondersteun.

Ouers kan ook by die onderrig betrek word deur huiswerk of projekte rondom die onderwerp waarin die inligting rondom emosionele kundigheid wat by die skool onderrig



is, toegepas kan word. In hierdie verband word die aspek van herhaling en hersiening van kennis ten einde dit by die leerder vas te lê ook ondervang en word hierdie waardevolle kennis na die ouerhuis uitgebrei vir verdere toepassing tuis.

3.6. ONDERRIG TEN OPSIGTE VAN EMOSIONELE BEWUSSYN

3.6.1 EMOSIONELE ONTWIKKELING AS INTEGRALE DEEL VAN ALGEMENE ONTWIKKELING

’n Positiewe houding van geloof, aanvaarding en respek word volgens Landreth (1982:219) van die begin van die kind se lewe aan hom oorgedra deur ouers en ander volwassenes in die kind se onmiddellike omgewing. In normale omstandighede kyk ouers na kinders as waardevol en liefdevolle gesinslede wie se teenwoordigheid hul gesinslewe verryk. Gevolglik sien die kind homself in dieselfde lig, as ’n waardevolle persoon, primêr op grond van tasbare gesinskrigte en die weerkaatsing van persoonlike houdings in daaglikse lewe eerder as deur ouerlike onderrig.

Negatiewe houdings, angste en vyandigheid ontwikkel op soortgelyke wyse. Ouers spits hulle nie daarop toe om hulle kinders te onderrig om oor die algemeen aggressief of angstig te wees nie. Hierdie gevoelens ontwikkel uit die beperkinge in die ouer-kind verhouding asook volwasse versorging en hantering van die kind. Hierdie tendens is in die navorser se mening ook van toepassing op die onderwyser-leerder verhouding.

Inligting soos verkry uit die literatuur in die voorafgaande hoofstukke dui daarop dat kundigheid op die gebied van emosionele bewussyn ’n omvattende begrip vir kinders se spesifieke behoeftes en gepaardgaande gedrag kan meebring. In hierdie verband wys Venter (1998:60) daarop dat die onderwyser nie net moet fokus op die kognitiewe ontwikkeling van die kind nie, maar ook ’n belangrike rol ten opsigte van die kind se affektiewe, sosiale, normatiewe en konatiewe



ontwikkeling vertolk. Dit is verder volgens haar mening belangrik dat die onderwyser opgelei word om die kind se emosionele kontak met die self te verhoog om hom sodoende in staat te stel om sy leefwêreld beter te kan hanteer.

Vervolgens word aandag geskenk aan spesifieke kennis en vaardighede waarin die onderwyser opgelei kan word ten einde die kind in die middelkinderjare ook ten opsigte van sy emosionele ontwikkeling binne die onderrigstelsel te ondervang.

3.6.2 INHOUD VAN WAARDE VIR DIE BEVORDERING VAN EMOSIONELE BEWUSSYN DEUR DIE ONDERWYSER BY LEERDERS

Onderrig in emosionele bewussyn is soos reeds vanuit die teorie bewys, `n ontwikkelingsarea wat waardevolle ontwikkelingsvoordele vir leerders inhou. Die volgende aspekte moet in die oog gehou word wanneer beplan word om emosionele bewussyn deur onderwysers te laat onderrig.

3.6.2.1 Emosionele bewussyn as ontwikkelings- en leerarea

Emosionele bewussyn en die noodsaaklikheid daarvan in die ontwikkeling van die kind in die middelkinderjare is in voorafgaande hoofstukke bewys.

Dit is belangrik dat die onderwyser hierdie inligting en die rasionaal agter emosionele bewussyn begryp asook die plek wat dit inneem vir die kind se persoonlike ontwikkeling. Die onderwyser moet ingelig wees oor die onderwerp om homself met vertroue teenoor sy leerders daarvoor te kan spreek. Die voordele binne spesifieke groepe in skoolverband en ook die impak op die totale atmosfeer en beheer oor leerders binne emosioneel kundige skole is ook hier van belang.



3.6.2.2 Waarde van spel om emosionele bewussyn te bewerkstellig

Die waarde van spel is alreeds deur Freud benadruk en word hy soos volg deur Schaefer en Cangelosi (1993:1) aangehaal: "...play allows the child to transpose passive experiences into active ones, thereby allowing the child to gain mastery over conflictual experiences. Keung Ho (1992:126) brei uit op Freud se stelling in sy mening dat spel 'n natuurlike deel van die kind se lewe en ontwikkeling is. Deur spel ontlaai die kind spanning, angste en vrese sonder dat dit vir hom bedreigend is. Die benutting van hierdie natuurlike geneigdheid van die kind om hom tot optimale ontwikkeling te lei, is dus van groot waarde.

Benutting van die totale brein en verskillende sintuie in die proses van emosionele bewussyn is 'n verdere faset wat die emosie waarvan die kind bewus gemaak wil word asook die vaslegging daarvan bevorder.

Verskillende tegnieke van bevordering van emosionele bewussyn deur middel van die benutting van spel, sintuie en die totale brein kan aan die onderwyser onderrig word

Die onderwyser benodig egter toepaslike kundigheid oor hierdie aspek om dit optimaal te kan benut en tot voordeel van leerders aan te wend.

3.6.2.3 Emosionele dialoog

Emosionele dialoog brei die kind se emosionele woordeskat uit en Blom (2004:139) wys daarop dat hierdie aspek belangrik is vir die ontwikkeling van die kind se vaardigheid om redes te kan gee vir emosies wat ervaar word. Dit bevorder verder die kind se vermoë om spesifieke emosies te herken asook om daardie emosie op nie-verbale vlak in ander te kan herken. Wanneer die kind oor emosionele woordeskat beskik, ontwikkel die vaardigheid om die liggaam se reaksie op spesifieke emosies te kan herken.

Tegniese wat in hierdie verband deur onderwysers benut kan word om die kind te lei in die ontwikkeling van sy emosionele woordeskat word as volg deur Blom (2004:140) omskryf.

- Verskillende tydskifte of interessante prente, `n skêr en gom word aan leerders uitgedeel. Leerders word versoek om `n collage te maak van hulself terwyl hulle verskillende emosies ervaar. Hierdie emosies word dan op die collage aangeteken of in groepsverband bespreek, om spesifieke benamings aan spesifieke ervarings te kan koppel en die emosie wat betrokke is by die kind tuis te bring.
- `n Emosionele barometer kan in die klas aangebring word – met `n gelukkige gesiggie aan die bokant en `n hartseer gesiggie aan die onderkant. Die leerders kan dan daaglik hulle emosionele ingesteldheid op die barometer meet. Dit kan gesprek ontlok en ook aan die kind die geleentheid bied om met verskillende emosies tussen die boonste en onderste meting op die barometer vertrouwd te raak
- Speletjie waar leerders `n kaartjie trek waarop `n spesifieke emosie geskryf is, kan in klasverband gespeel word. Die leerder moet dan met sy gesigsuitdrukking die emosie aan die klas demonstreer en die res van die klas raai wat hy voorstel. Die spel en kompetering wat hierby betrokke is hou die kinders geïnteresseerd en dien terselfdertyd as waardevolle onderrig in emosionele bewussyn.
- Die onderwyser kan ook `n lys van emosies neem en van die leerders terugvoer versoek oor moontlike gebeure wat die genoemde situasie sou ontlok. Om leerders daarvan bewus te maak dat emosies soms onderdruk of versteek word, kan die volgende aktiwiteite soos omskryf deur Hobday en Ollier (1999:27) benut word.
- `n Gesigmasker word as aktiwiteit in klasverband gemaak. Op die masker word `n gesiggie wat met `n glimlag aan onderkant en frons aan bokant

geteken word op so `n wyse dat dit van een aansig `n glimlaggende gesiggie is maar vanuit `n onderstebo aansig `n hartseer gesiggie is. Dit word dan benut om die boodskap oor te dra dat iemand soms hartseer voel maar dit nie wys nie. Insidente wat by die glimlag pas, kan aan die onderkant ingeskryf word en insidente wat by die frons pas, kan daarby ingeskryf word.

3.6.2.4 Emosionele uitdrukking

Die vaardigheid om uitdrukking aan emosie te kan gee maak vir die kind `n nuwe wêreld van bewussyn oop. Blom (2004:137) beklemtoon dat kinders dikwels nie bewus is van wat presies emosies is nie, dit beteken egter nie dat hulle nie emosie ervaar nie. Hulle beskik eenvoudig nie oor die vaardigheid om die emosionele belewing te kan uitdruk nie, en verstaan nie die effek van emosie op hulle gedrag nie.

Oaklander (1988:122) is van mening dat die kind negatiewe emosies in baie gevalle onderdruk en nie geredelik sou aandui dat hy oor `n emosioneel pynvolle ervaring wil gesels nie.

Fontana en Slack in Blom (2004:138) vat emosionele uitdrukking soos volg saam: "...the more children are allowed to acknowledge and experience their emotions, and to gain insight into the fact that emotions are a natural part of human nature, the easier they will be able to learn skills to express their emotions in a healthy and socially acceptable manner".

Blom (2004:143) dui die volgende aktiwiteite aan as sinvolle wyses om die kind te bemagtig om spesifieke emosies te herken en ervaar. Dit dra dan ook by om die kind die selfvertroue te bied om uitdrukking te gee aan spesifieke emosies wat hy dalk ervaar.

- Kleure word aan spesifieke emosies gekoppel op grond van gesprekvoering oor watter kleur die kinders met `n emosie assosieer. Die kinders word dan versoek om `n skoon papier (wat hul lewe voorstel) in te kleur met watter



emosies watter groter van hulle lewens beslaan het. Dit kan verduidelik word deur aan te dui, indien die kind voel dat hy vir die helfte van sy lewe gelukkig was, hy die helfte van sy papier sou inkleur in die kleur wat aan gelukkig toegeken is. Hiermee word 'n geleentheid vir die kind geskep om die kennis wat reeds rondom emosies aan hom onderrig is aan te wend om sy eie situasie te assesser. Hy word dus tot emosionele uitdrukking gelei deurdat hy sy eie situasie en opinie rondom sy emosionele stand op die papier weergee.

- In dieselfde trant kan “pick up sticks” benut word om kleure aan spesifieke emosies te koppel. Die speletjie word met die gewone reëls gespeel met die verskil dat die kind 'n gebeurtenis in sy lewe wat hom die emosie laat beleef het van die kleur stokkie wat hy opgetel het, moet beskryf. Hierdeur word die kind weereens gestimuleer om spesifieke ervarings asook die effek wat dit fisies op hulle gehad het te koppel aan spesifieke emosies.
- Schaefer en Cangelosi (1993:193) omskryf die benutting van 'n skaal wat in aansluiting by die emosionele barometer effektief benut kan word om spesifieke gebeure te bepaal wat oorsaaklik kan wees dat die kind hom bo of onder op die barometer bevind. Die negatiewe en positiewe aspekte in die kind se lewe word aan teenoorgestelde kante van 'n bladsy gelys. Die lys wat die langste is, sal gevolglik die skaal na daardie kant laat kantel en dit kan so aangedui word deur die skaal onder die twee lyste te teken. Gesprekvoering oor die posisie wat die kind aan homself op die emosionele barometer gegee het in vergelyking met die negatiewe gebeure op die skaal kan vir die kind aanduidend wees van die verband wat tussen emosies en gedrag bestaan. Moontlike hanteringswyses kan verder eksploreer word en op die middel van die skaal gelys word om balans te probeer daarstel.

Vele aktiwiteite en media kan benut word om die leerder se emosionele woordeskat en emosionele uitdrukking te ontwikkel deur die aanmoediging van verbale gesprek asook redenasie met begrip ten opsigte van spesifieke emosies.

Dit is van waarde dat die onderwyser hom daarop toespits om dit by die kind tuis te bring dat emosies `n direkte effek op gedrag of ingesteldheid kan hê.

Die onderwyser sal deur hierdie gesprekvoering, in groepsverband of individueel, waarskynlik inligting bekom wat aanduidend kan wees van gesinsproblematiek of persoonlike angste en vrese by die kind. Goeie oordeel in oorleg met die skoolhoof sou in sulke gevalle nodig wees en die onderwyser moet daarop bedag wees om homself tot onderrig rondom die onderwerp te beperk en nie tot terapeutiese toetrede oor te gaan sonder dat gespesialiseerde hulp vir die kind bekom word nie.

Die inligting wat op hierdie wyse aan die onderwyser bekend raak, is egter wel van groot waarde vir die onderwyser se begrip van die leerder en sy problematiek. Dit is juis die getraumatiseerde kind wat tuis nie hulp ontvang nie wat die “stout” kind in die skool is, of die kind wat onttrek en nie aandag gee in die klas nie. Die onderwyser kan hierdie leerder dan vanuit `n kennisbasis en begrip vir sy situasie hanteer.

Die onderwyser beleef verder sy leerders se gedrag in klasverband op daaglikse basis, wat `n deeglike kennis van die kind se persoonlikheid, sterk en swak punte meebring. Kundigheid op die gebied van emosionele bewussyn en die aanwending van korrekte tegnieke en aktiwiteite op die kind se ontwikkelingsvlak, kan tot gevolg hê dat die skool `n reddingsboei vir kinders in nood word, maar ook `n belangrike rol vervul in die totale ontwikkeling van leerders.

3.7 SAMEVATTING

In hierdie hoofstuk is gefokus op die rol en verantwoordelikheid van die onderrigsisteem en die onderwyser ten opsigte van onderrig in emosionele bewussyn by die kind in primêre onderrig.



Hierdie rol van die onderwyser ten opsigte van die emosionele bewussyn van leerders sluit in om aan die kind strategieë te leer om die lewe te kan hanteer. In hierdie opsig staan die onderwyser as opvoeder lynreg in dieselfde posisie as die ouer om hierdie taak te kan vervul. `n Onderwyser het die kind vir `n groot deel van die dag in sy klas in `n onderrigsituasie wat `n gulde geleentheid bied om terselfdertyd hierdie onderwerp afsonderlik of as deel van die onderrigmateriaal aan te spreek.

In normale omstandighede kyk ouers na kinders as waardevol en liefdevolle gesinslede wie se teenwoordigheid hul gesinslewe verryk. Gevolglik sien die kind homself in dieselfde lig, as `n waardevolle persoon, primêr op grond van tasbare gesinskragte en die weerkaatsing van persoonlike houdings in daaglikse lewe eerder as deur ouerlike onderrig. Negatiewe houdings, angste en vyandigheid ontwikkel op soortgelyke wyse.

Emosies vorm `n integrale deel van die hoogste orde van denke en dit is net so kompleks en reflekerend soos enige ander kognitiewe proses.

Die ontdekking dat daar verskillende funksies in die twee verskillende kante van die brein gesetel is, het `n dramatiese effek op opvoedkundige denke gehad. Beide kante van die brein is noodsaaklik vir effektiewe denke en ervaring van gevoelens. `n Dinamiese balans tussen die twee is egter belangrik.

Emosionele bewussyn is een van die basiese emosionele vaardighede en dit behoort daarom as noodsaaklike deel van emosionele onderrig in skole uitgelig te word. Die vermoë om `n emosie te herken en `n naam daaraan te gee of om bewus te wees van die verhouding tussen gevoelens, gedagtes en aksies hou waarde vir die leerder asook die skoolsisteem in. Dit sluit in dat die kind bewus raak van watter gedagte `n spesifieke gevoel tot gevolg gehad het of watter gevoel `n spesifieke aksie teweeg gebring het.

Emosionele bewussyn kweek emosioneel gesonder kinders soos bevestig word in die stelling van Gottman (1997). "Kinders wat konstante emosionele onderrig

ontvang, beleef beter fisieke gesondheid, bereik hoër akademiese prestasie, kom beter met hulle portuur oor die weg, openbaar minder gedragsprobleme en maak hulle minder skuldig aan geweldadige optredes”.

Skoolbywoning in die huidige bestel is die hoofaktiwiteit vir kinders in die middelkinderjare. Daar word egter `n geringe plek vir emosionele ontwikkeling in skole gegee aangesien die meeste aandag op kognitiewe ontwikkeling gefokus word.

Daar is min voorbereiding vir onderwysers ten opsigte van hierdie onderwerp in hulle opleiding, terwyl die onderwyser naas die ouer die grootste rolspeler ten opsigte van emosionele onderrig is. Emosionele intelligensie en by implikasie ook emosionele bewussyn by die onderwyser is bepalend van die emosionele bewussyn wat by leerders tuisgebring sal kan word.

`n Hoë vlak van positiewe emosionele energie moet by die onderwyser teenwoordig wees. Dit help hom om kalm te bly in `n krisis, versterk sy geduld en stel hom in staat om te fokus op die positiewe en bereikbare. Lae emosionele energie bring mee dat die onderwyser ondeurdag optree asook makliker oorweldig, verslae en verslaan voel.

Sekere vereistes vir suksesvolle emosionele onderrig word aan die onderwyser gestel waaronder:

- kundigheid oor die onderwerp; en
- spesifieke eienskappe by die onderwyser teenwoordig moet wees.

Die onderwyser moet ook daarna streef om in sy onderrig te fokus op die ontwikkeling van `n sterk kind, `n gesonde kind, `n vaardige kommunikeerder en `n toereikende leerder. Die onderrigproses word makliker na gelang leerders veilig genoeg voel om oor hulle emosies te praat.

Emosionele onderrig wat suksesvolle ouer-kind interaksie tot gevolg het, kan ook in die onderwys toegepas word. Kennis van emosionele bewussyn en die effek van emosies op die kind se ontwikkeling bemagtig die onderwyser om omvattende kommunikasie vaardighede tussen onderwyser en leerder daar te stel.

Emosionele en sosiale onderrig blyk meer effektief te wees indien ouers daarby ingesluit word. Die onderwyser en skool moet die ouer deeglik inlig rondom die waarde van emosionele bewussyn en die onderrig oor die onderwerp moet aan die ouer verduidelik word sodat hulle die proses vanuit 'n kennisbasis daarvan kan ondersteun.

Leer-inhoud vir oordrag deur die onderwyser en wat van waarde is vir die bevordering van emosionele bewussyn van leerders sluit in:

- Emosionele bewussyn as ontwikkelings en leerarea
- Die waarde van spel om emosionele bewussyn te bewerkstellig
- Emosionele dialoog
- Emosionele uitdrukking

Die onderwyser dra 'n groot verantwoordelikheid in die onderrig van emosionele dialoog en –uitdrukking, maar moet bedag wees daarop dat gespesialiseerde terapeutiese toetrede vir kinders met intense emosionele trauma ingeroep behoort te word.

In hoofstuk vier word die empiriese inligting soos verkry uit die vraelyste weergee.



HOOFSTUK 4

RESULTATE VAN EMPIRIESE STUDIE

4.1 INLEIDING

In die voorafgaande hoofstukke is `n literatuurstudie gedoen van reeds bestaande kennis rondom emosionele bewussyn, die waarde van optimale emosionele bewussyn by die kind in die middelkinderjare asook die onderwyser en onderrigstelsel se rol en taak in hierdie verband. Spesifieke wyses waarop hierdie aspek binne die onderrigstelsel aangespreek kan word is ook hanteer.

Die literatuurstudie soos vervat in hoofstuk twee en drie is benut om `n vraelys op te stel wat ten doel gehad het om die begrip wat onderwysers van emosionele bewussyn van kinders in die middelkinderjare het, te verken.

Hierdie hoofstuk hanteer die tweede doelwit van hierdie navorsingstudie, naamlik,

- Om deur middel van `n empiriese ondersoek, onderwysers se begrip van emosionele bewussyn by die kind in die middelkinderjare te bepaal.

In hoofstuk vier word die navorsingsmetodologie en praktiese implikasies wat na vore gekom het in die uitvoering van die beplanning bespreek. Die data soos uit die vraelyste verkry word daarna geanaliseer en geïnterpreteer.



4.2 DOELSTELLING EN DOELWITTE VAN DIE STUDIE

4.2.1 DOELSTELLING

Die doelstelling van hierdie studie is om onderwysers se begrip ten opsigte van emosionele bewussyn van die kind in die middelkinderjare te bepaal.

4.2.2 DOELWITTE

- Om `n kennisbasis op te bou rondom:
 - Ontwikkelingsbehoefte van die kind in die middelkinderjare teen die agtergrond van emosionele bewussyn.
 - Die impak en waarde van `n emosionele bewussyn vir die kind in hierdie ontwikkelingsfase.
 - Die ontwikkeling binne die onderwyssisteem ten opsigte van hierdie onderwerp na te vors.
- Om deur middel van `n empiriese ondersoek, onderwysers se begrip ten opsigte van emosionele bewussyn by die kind in die middelkinderjare te bepaal.
- Om op grond van die bevindinge, gevolgtrekkings en aanbevelings te maak ten opsigte van die verhoging van begrip by laerskoolonderwysers vir die emosionele bewussyn van leerders.

4.3 NAVORSINGSVRAAG

Die navorsingsvraag wat vir hierdie studie gestel was, is:

Wat is die begrip van onderwysers ten opsigte van die emosionele bewussyn van die kind in die middelkinderjare?

4.4 NAVORSINGSMETODOLOGIE

Die navorser het 'n ondersoek geloods na die mate van kennis en begrip waaroor onderwysers beskik, ten opsigte van die onderwerp van emosionele bewussyn by kinders in die middelkinderjare.

Daar is gebruik gemaak van die kwantitatiewe navorsingsbenadering om die begrip van onderwysers oor emosionele bewussyn van hul leerlinge en die invloed van emosionele bewussyn op gesonde ontwikkeling van die kind, met behulp van 'n vraelys te meet.

Toegepaste navorsing was in hierdie studie benut aangesien ten doel gestel is om die resultate van die studie op 'n spesifieke probleem toe te pas.

Die studie fokus op 'n probleem in die praktyk van maatskaplike werk en die bepaling van onderwysers se begrip vir emosionele bewussyn voeg nuwe kennis tot die bestaande kennisveld van emosionele bewussyn toe.

Die kwantitatiewe vraelys ontwerp is benut met vraelyste as data-insamelingsmetode.

4.4.1 DATA INSAMELING

Vraelyste is deur al die onderwyspersoneel van twee geselekteerde laerskole in die Waterbergdistrik, Limpopo provinsie, voltooi. Die twee skole is nie moeilik bereikbaar nie en al die onderwysers was gewillig om vraelyste vir die doel van die navorsing te voltooi. Die benutting van vraelyste asook die voltooiing van die vraelyste as 'n groep, het kostebesparend asook tydeffektief op die studie ingewerk. Vyf-en-dertig vraelyste is per hand uitgedeel en vyf-en-dertig vraelyste is terug ontvang.

Geen insidente of problematiek is met respondente of die voltooiing van die vraelys ervaar nie. Al die vraelyste wat uitgedeel is, is terug ontvang en dit was duidelik dat die respondente werklik tyd spandeer het om die vraelys met aandag, volledig te voltooi.

4.4.2 VOORONDERSOEK EN VOORTOETS VAN VRAELYS

Die uitvoerbaarheid van hierdie studie was hoog. Die navorser is werksaam as gesinsorg maatskaplike werker in die gemeenskap waar die studie onderneem is. Onderwysers asook die skoolhoofde is bekend met die navorser en positiewe onderlinge verhoudinge bestaan. Skriftelike toestemming vir die uitvoering van die studie in hulle skole is van die skoolhoofde van die betrokke skole, verkry.

Toestemming vir die studie is van die Departement van Onderwys, Limpopo verkry. Geen probleem is ervaar om hierdie toestemming te bekom nie, aangesien daar nie kritiese etiese kwessies by die studie betrokke is nie.

Die vraelys is na aanleiding van 'n literatuurstudie oor die onderwerp opgestel, ten einde te bepaal watter items ingesluit behoort te word. Om die vraelys se betroubaarheid, geldigheid en duidelikheid te voortoets, is dit deur vyf onderwysers voltooi wat nie by die hoofondersoek ingesluit is nie.

Veranderinge is op grond van die voortoets aangebring aan vakgerigte maatskaplikewerkterme wat nie aan die respondente bekend was nie. Die aanvanklike skaal het geblyk, lomp en verwarrend te wees en dit is van 'n vyf punt skaal na 'n drie punt skaal verander. Dit was ook nodig om die omskrywing van die skaal duideliker te formuleer om duidelike onderskeid tussen die verskillende indikatore daar te stel. Hierdie veranderinge het die finale vraelys, wat in die hoofondersoek benut is, 'n hoë kwaliteit hulpmiddel gemaak wat al die fasette van die ondersoek volledig getoets het en ook gebruiker vriendelik was.

4.4.3 SELEKTERING VAN RESPONDENTE

In hierdie studie is gefokus op 'n verskynsel wat binne 'n spesifieke sisteem, naamlik die onderwyssisteem, voorkom.

Die steekproef vir hierdie studie is vir 'n spesifieke doel gekies. Respondente wat in die steekproef ingesluit is, moes oor spesifieke eienskappe beskik. Doelgerigte steekproeftrekking was dus die mees toepaslike tegniek. Wanneer van doelgerigte steekproeftrekking gebruik gemaak word, word 'n stel kriteria verlang.

Die kriteria vir doelgerigte steekproeftrekking vir hierdie studie was:

- Twee laerskole in die Waterberg distrik, Limpopo provinsie;
- Binne die werksarea van die navorser as maatskaplike werker
- Met wie die navorser 'n goeie werksverhouding het;
- Al die onderwysers verbonde aan hierdie twee skole;
- Wat betrokke is by kinders in die middelkinderjare;



4.4.4 ANALISERING VAN DATA

Die data soos uit die vraelys verkry is, is in samewerking met 'n statistikus verwerk en in grafieke weergegee. Die *Statistical Analysis System* (SAS) en *Microsoft Excell* is vir hierdie doel benut. Die vraelys se samestelling asook die volledige voltooiing van vraelyste het die analisering van data vergemaklik en tot gevolg gehad dat data en grafieke 'n duidelike beeld van elke aspek wat getoets is, bied.

4.4.5 BETROUBAARHEID EN GELDIGHEID

Die vraelys is opgestel om verstaanbaar en gebruikersvriendelik te wees. Die vraelys is ook aan 'n voortoets onderwerp en probleemareas is uitgesorteer voordat die vraelys in die hoofondersoek benut is. Die Navorsingsvoorstel- en Etiekkomitee van die Fakulteit, het die vraelys ook goedgekeur. Die navorser is dus van mening dat die vraelys 'n betroubare meetinstrument was en dat dit wel gemeet het wat daarmee beplan was.

Die veranderlike wat by hierdie studie betrokke is, is onderwysers se begrip van emosionele bewussyn. Vraelyste is deur elke onderwyser persoonlik voltooi en elkeen se eie mening op grond van sy kundigheid en begrip van die onderwerp is dus weergegee. Kundigheid en begrip van 'n onderwerp kan egter wel binne 'n kort periode drasties verander. Indien dieselfde vraelys binne 'n kort periode na die eerste meting, weer deur dieselfde groep onderwysers voltooi sou word, is die waarskynlikheid dat dieselfde resultate verkry sal word baie hoog.

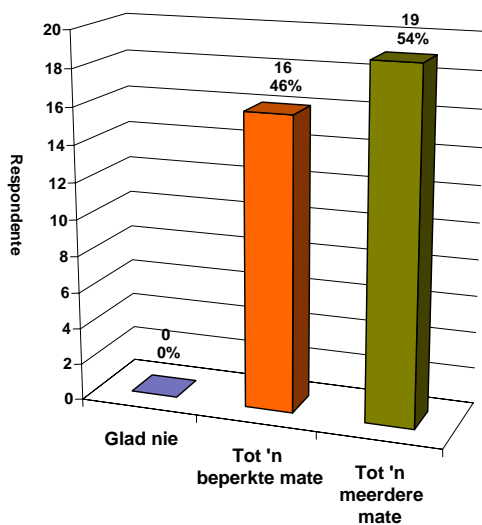
Daar sal nou oorgegaan word tot die analisering en interpretering van die empiriese data.

4.5 ANALISERING EN INTERPRETERING VAN EMPIRIESE BEVINDINGE

4.5.1 AFDELING 1: BEGRIP/KENNIS VAN EMOSIONELE BEWUSSYN

4.5.1.1 Die mate waarin respondente met die term “emosionele bewussyn” bekend is

FIGUUR 4.5.1.1: RESPONDENTE SE BEKENDHEID MET DIE TERM “EMOSIONELE BEWUSSYN” n=35



Respondente dui in figuur 4.5.1.1 aan dat sestien (45.7%) tot `n beperkte mate en negentien (54.2%) tot `n meerdere mate met die term “emosionele bewussyn” bekend is. Emosionele bewussyn word deur Venter (1998:14) gesien as die vlak waarop die individu emosioneel funksioneer. Hierdie vlakke wissel van die laagste vlak, wat emosionele verlamming behels, tot die hoogste vlak, wat interaktiwiteit insluit.

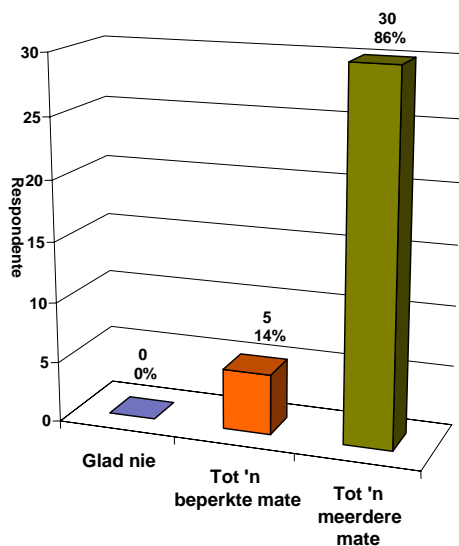
Die resultaat in figuur 4.5.1.1 dui aan dat die term “emosionele bewussyn” vir geen van die respondente `n onbekende term is nie. Sestien (45.7%)

respondente se aanduiding dat hulle tot `n beperkte mate met die term bekend is, dui daarop dat die term “emosionele bewussyn” in onderwyskringe geopper word hoewel dit nog `n vae konsep is. Die meerderheid negentien (45.2%) dui aan dat die term wel aan hulle bekend is.

Onderwysers se kennisname van hierdie term is van groot belang. Miller, Karsten, Denton, Orr en Kates (2005:37) se mening dat daar `n toenemende siening is dat verwaarlosing van die emosionele; onherstelbare skade aan een van die kind se belangrikste bronne van kennis tot gevolg het.

4.5.1.2 Emosionele bewussyn as aspek wat normaalweg deur die opvoedkundige in ag geneem word in sy omgang met leerders.

FIGUUR 4.5.1.2: EMOSIONELE BEWUSSYN AS ASPEK WAT DIE OPVOEDKUNDIGE IN AG NEEM IN SY ONGANG MET LEERDERS n=35

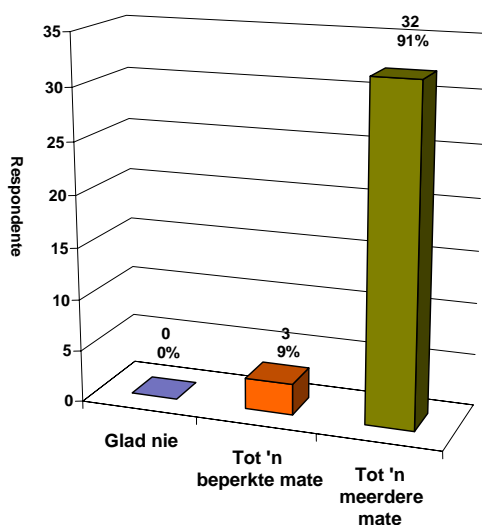


Uit figuur 4.5.1.2 word dit duidelik dat respondente die emosionele ontwikkeling van hulle leerders tot `n groot mate in ag neem aangesien dertig (85.7%) van die respondente aandui dat hierdie aspek deur hulle in ag geneem word. Daar word tot `n beperkte mate op emosionele bewussyn ag geslaan deur vyf (14.3%)

respondente en niemand dui aan dat emosionele bewussyn geensins deur hulle in ag geneem word nie. Oaklander (1988:311) maak die volgende stelling in hierdie verband: “The emotional needs of children ought to be given priority in the learning situation”.

4.5.1.3 Teenwoordigheid van emosionele bewussyn by die kind in die middelkinderjare

FIGUUR 4.5.1.3: MATE WAARIN EMOSIONELE BEWUSSYN BY DIE KIND IN DIE MIDDELKINDERJARE VAN BELANG IS n=35

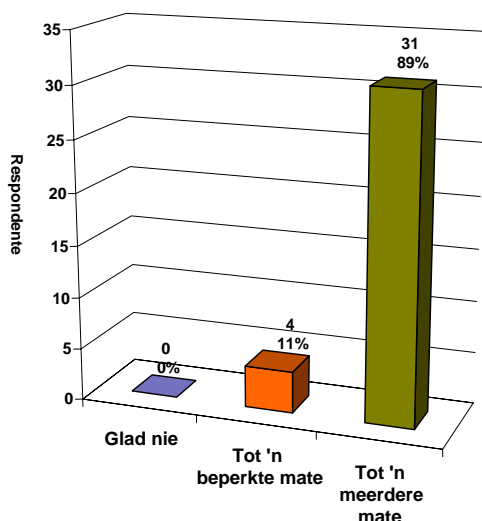


Vanuit figuur 4.5.1.3 is twee-en-dertig (91%) respondente van mening dat emosionele bewussyn `n aspek is wat tot `n meerdere mate van belang is by die kind in die middelkinderjare. Daar is `n geringe hoeveelheid, naamlik drie (9%) respondente wat van mening is dat hierdie aspek slegs in `n beperkte mate van belang is. Geen respondente dui aan dat emosionele bewussyn van geen belang by die kind in die middelkinderjare is nie. Die meerderheid respondente se mening in hierdie verband word bevestig deur Louw *et al.* (1998:349) in hulle mening dat groter emosionele buigsaamheid en groter emosionele differensiasie in die middelkinderjare bereik word. Die uitdrukking van emosie word in die middelkinderjare meer spesifiek, divers en gesofistikeerd.

Du Toit en Kruger (1991:113) spreek die mening uit dat die kind in die middelkinderjare `n bewuste gerigtheid op die wêreld en `n kennende beleving van en betrokkenheid by die wêreld begin openbaar.

4.5.1.4 Mate waarin dit nodig is dat leerders oor emosionele bewussyn moet beskik

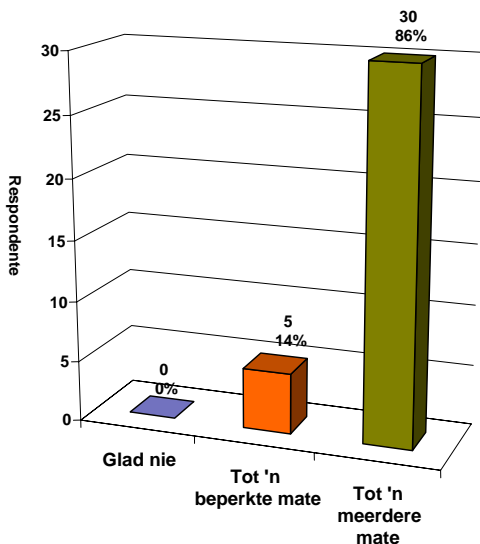
FIGUUR 4.5.1.4: MATE WAARIN LEERDERS OOR EMOSIONELE BEWUSSYN BEHOORT TE BESKIK n=35



Figuur 4.5.1.4 vloei voort uit figuur 4.5.1.3 naamlik dat respondente hulle mening oor die waarde van emosionele bewussyn in die middelkinderjare in hierdie vraag kon deurtrek na leerders waarby hulle betrokke is. In hierdie verband is dieselfde mening herhaal met 'n beduidende meerderheid naamlik een-en-dertig (89%) respondente wat van mening is dat leerders oor emosionele bewussyn behoort te beskik. Slegs vier (11%) respondente huldig hierdie mening tot 'n beperkte mate en niemand is van mening dat hul leerders nie oor emosionele bewussyn behoort te beskik nie. Hierdie mening van respondente word bevestig in bewyse wat Gottman (1997) gevind het, dat kinders wat met emosionele bewussyn opgevoed is, oor die vermoë beskik om gedrag te kontroleer, gratifikasie uit te stel, hulself te motiveer en dit maklik vind om ander se onuitgesproke boodskappe te lees.

4.5.1.5 Mate waarin 'n kind se begrip van emosie 'n uitwerking op sy gedrag het

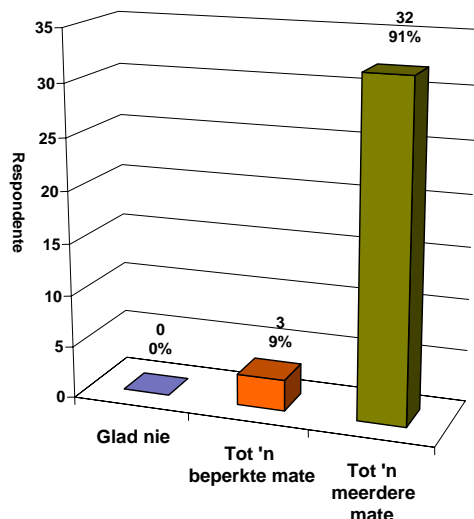
FIGUUR 4.5.1.5: UITWERKING VAN 'N KIND SE BEGRIP VAN EMOSIE OP GEDRAG n=35



Figuur 4.5.1.6 dui aan dat dertig (86%) respondente van mening is dat emosionele kennis wel 'n beduidende uitwerking op leerders se gedrag het. Slegs vyf (14%) respondente dui aan dat gedrag tot 'n beperkte mate deur emosionele kennis beïnvloed word en geen respondente is van mening dat dit geen effek sou hê nie. In hierdie verband maak Blom (2004:138) die stelling dat die kind se uitdrukking van emosie meer dikwels in gedrag as in verbalisering waargeneem word. Oaklander (1988:139) wys ook daarop dat kinders daarom geneig is om negatiewe emosies te onderdruk, maar dit word duidelik in hulle gedrag opgemerk.

4.5.1.6 Vergemakliking van die onderwyser se taak deur verhoogde emosionele bewussyn by leerders.

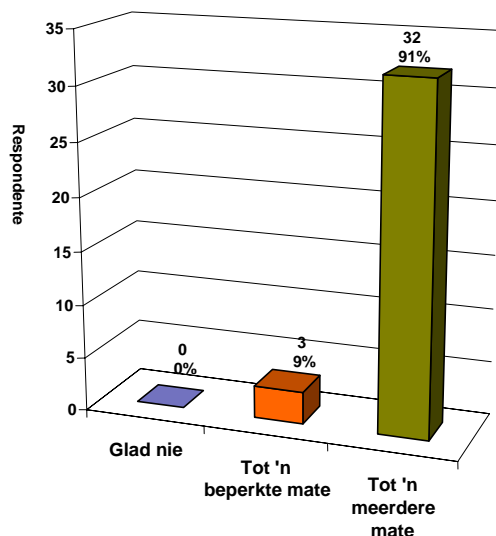
FIGUUR 4.5.1.6: VERGEMAKLIKING VAN DIE ONDERWYSER SE TAAK DEUR EMOSIONELE BEWUSSYN n=35



Vanuit Figuur 4.5.1.6 word die mening dat onderwysers se taak, deur emosionele bewussyn by leerder, vergemaklik sal word die sterkste ondersteun met twee-en-dertig (91%) respondente wat dit tot 'n meerdere mate en drie (9%) tot 'n beperkte mate ondersteun. Geen respondente is van mening dat emosionele bewussyn nie 'n effek op hulle taak sou hê nie. Oaklander (1988:195) se mening dat dit vir kinders van waarde is om die emosies wat hulle normale emosionele ontwikkelingsproses blokkeer, na die oppervlak te bring, aangesien dit meehelp om van hulle geïntegreerde, gelukkige en verantwoordelike wesens te maak dit sal gevolglik die taak van onderwysers in 'n groot mate vergemaklik.

4.5.1.7 Mate waarin emosionele bewussyn by kinders hulle beter leerders sal maak.

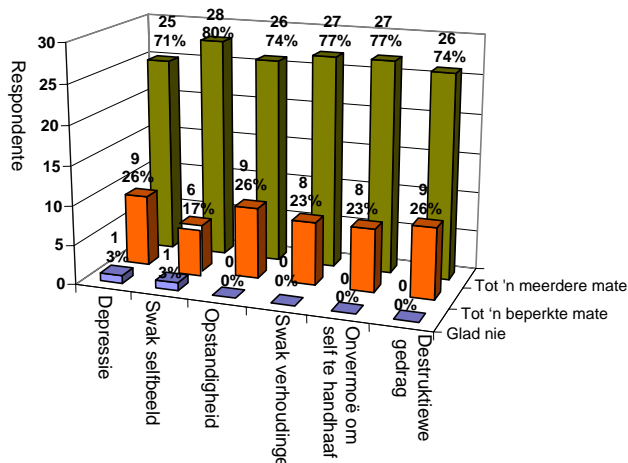
FIGUUR 4.5.1.7: INVLOED VAN EMOSIONELE BEWUSSYN OP KINDERS AS LEERDERS. n=35



Venter (1998:44) het in haar studie bevind dat kinders oor die algemeen nie gefasiliteer word om emosionele bewussynsvlakke te verhoog nie. Dit verhoed hulle om boustene te bekom wat hulle in staat stel om in verantwoordelike en produktiewe volwassenes te ontwikkel. Die respondente blyk hierdie mening te ondersteun aangesien twee-en-dertig (91%) tot 'n meerdere mate van mening is dat emosionele bewussyn beter leerders sal kweek. Slegs drie (9%) respondente is tot 'n beperkte mate daarvan oortuig en geen respondente dui aan dat emosionele bewussyn kinders nie beter leerders sou maak nie.

4.5.1.8 Problematiek wat verband hou met gebrekkige emosionele bewussyn by kinders.

FIGUUR 4.5.1.8: VERBAND TUSSEN PROBLEMATIEK EN GEBREKKIGE EMOSIONELE BEWUSSYN n=35



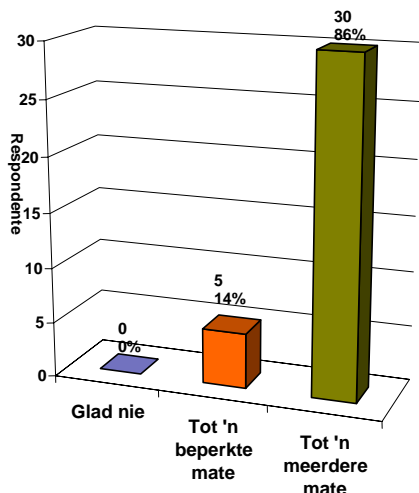
Vanuit figuur 4.5.1.8 word 'n duidelike mening deur respondente gehuldig dat problematiek by kinders wel verband hou met gebrekkige emosionele bewussyn, soos deur die hoë persentasies in al die probleemareas aangedui word. 'n Verband tussen gebrekkige emosionele bewussyn en 'n swak selfbeeld meet die hoogste met agt-en-twintig (80%) respondente wat dit tot 'n meerdere mate ondersteun. Swak verhoudinge en 'n onvermoë by die kind om homself te handhaaf word beide deur sewe-en-twintig (77%) respondente aangedui, opstandigheid en destruktiewe gedrag deur ses-en-twintig (77%) en depressie deur vyf-en-twintig (71%) respondente. Daar word deur 'n gemiddeld van tussen ses (17%) en nege (26%) respondente aangedui dat die verband tussen gebrekkige emosionele bewussyn en die genoemde problematiek by kinders in 'n mindere mate bestaan en een (3%) respondent dui onderskeidelik aan dat depressie en 'n swak selfbeeld nie met emosionele bewussyn kan verband hou nie. Gottman (1997) bewys respondente wat aandui dat emosionele bewussyn geen of 'n mindere verband met problematiek by kinders het verkeerd deurdat hy bevind het dat emosionele bewussyn 'n individu se sukses en vergenoegdheid op alle vlakke van die lewe beïnvloed. Hy het bewyse gevind dat kinders wat met emosionele bewussyn opgevoed is, oor die vermoë beskik om hulle gedrag te kontroleer, gratifikasie uit te stel, hulself te motiveer en instaat is om ander se onuitgesproke boodskappe te lees.



4.5.2 AFDELING 2: INVLOED VAN EMOSIONELE BEWUSSYN OP DIE KIND SE ONTWIKKELING

4.5.2.1 Invloed wat emosionele bewussyn op leerders se akademiese vordering uitoefen

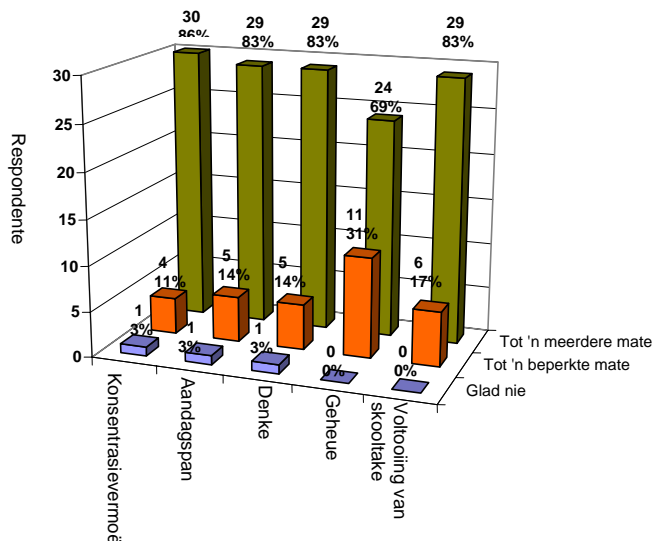
FIGUUR 4.5.2.1: INVLOED VAN EMOSIONELE BEWUSSYN OP LEERDERS SE AKADEEMIESE VORDERING n=35



Figuur 4.5.2.1 dui aan dat onderwysers sterk van oortuiging is dat emosionele bewussyn 'n beduidende effek op akademiese vordering het. Dertig (86%) respondente huldig hierdie mening tot 'n meerdere mate, vyf (14%) tot 'n beperkte mate en geen respondente is van mening dat daar nie 'n verband bestaan nie. Oaklander (1988:312) maak die volgende stelling ten opsigte van onderwysers wat hierdie bevinding ondersteun: "I want them to see that if kids are anxious or are suffering in some way, or are feeling that they're not worth much, they are not going to learn."

4.5.2.2 Die mate waarin emosionele bewussyn `n positiewe invloed op verhoudinge uitoefen

FIGUUR 4.5.2.2: INVLOED VAN EMOSIONELE BEWUSSYN OP KOGNITIEWE ASPEKTE

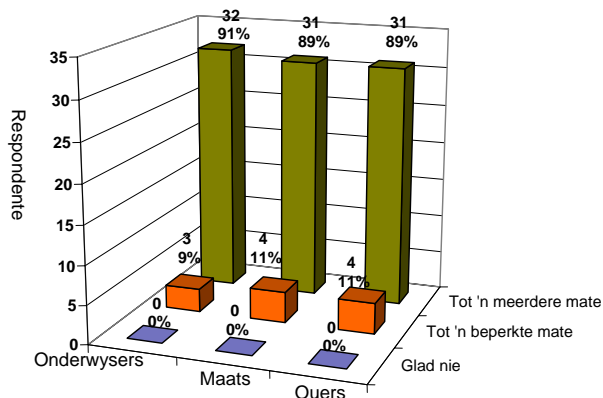


Figuur 4.5.2.2 dui aan dat respondente tot `n meerdere mate van mening is dat kognitiewe aspekte wel deur emosionele bewussyn beïnvloed word. Konsentrasievermoë word deur dertig (86%) respondente aangedui as kognitiewe aspek wat die meeste deur emosionele bewussyn geraak word. Aandagspan nege-en-twintig (83%), denke nege-en-twintig (83%) en die vermoë om take te voltooi word ook uitgelig deur nege-en-twintig (83%). Beduidend minder respondente dui aan dat kognitiewe aspekte in `n mindere mate deur emosionele bewussyn beïnvloed word en drie (9%) respondente dui onderskeidelik aan dat emosionele bewussyn geen effek op konsentrasievermoë, aandagspan en denke behoort te hê nie.

Katz (2006:28) maak in hierdie verband die volgende stelling: “In recent years there has been a greater recognition that the psychological and emotional wellbeing of children is key to their educational attainment.”

4.5.2.3 Positiewe effek wat emosionele bewussyn op verhoudinge kan uitoefen

FIGUUR 4.5.2.3: INVLOED VAN EMOSIONELE BEWUSSYN OP VERHOUDINGE n=35



Vanuit figuur 4.5.2.3 word die afleiding gemaak dat respondente in `n meerdere mate van mening is dat verhoudinge positief deur emosionele bewussyn geraak word. Twee-en-dertig (91%) respondente huldig hierdie mening ten opsigte van die leerder se verhouding met onderwysers. Bloomquist en Schnell (2002:245) steun hierdie mening met sy stelling: “...interpersonal relationships are an important aspect of a positive school climate. It should be expected that everyone at school, adults and children treat each other with respect. One strategy for doing this is to demonstrate interest in individual children and their emotional needs”.

Die bevordering van die verhouding met maats deur middel van emosionele bewussyn word deur een-en-dertig (89%) respondente ondersteun en een-en-dertig (89%) respondente is van mening dat die verhouding met ouers by emosionele bewussyn kan baat.

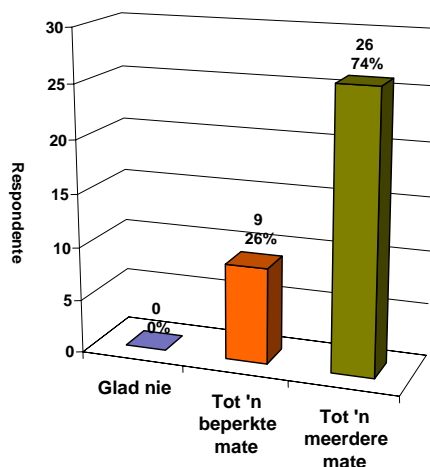
Die mening dat verhoudinge tot `n beperkte mate deur emosionele bewussyn beïnvloed word, word deur `n lae persentasie naamlik vier (11%) respondente gehuldig en geen respondent dui aan dat emosionele bewussyn geen effek op verhoudinge het nie. Respondente se reaksie word deur Weare (2004:2) ondersteun aangesien hy daarop wys dat optimale emosionele bewussyn en positiewe verhoudings in verband met mekaar staan in sy mening dat



emosionele bewussyn die vermoë om emosies te verstaan, uitdruk en bestuur insluit. Dit bring mee dat die kind instaat gestel word om gepas op ander se emosies te reageer wat vir homself en ander van waarde is. Hierdeur word gevolglik sinvolle verhoudings gekweek.

4.5.2.4 Mate waarin emosionele bewussyn verhoging in selfkennis by die leerder kan bewerkstellig

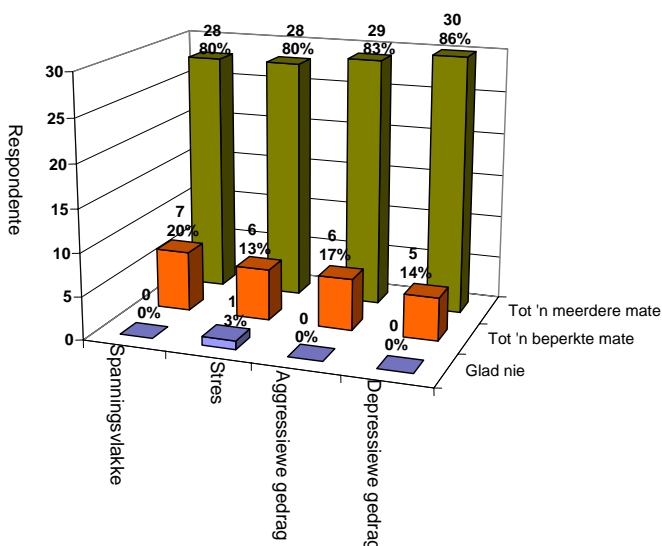
FIGUUR 4.5.2.4: VERHOOGING VAN SELFKENNIS DEUR MIDDEL VAN EMOSIONELE BEWUSSYN n=35



Vanuit Figuur 4.5.2.4 dui ses-en-twintig (74%) respondente aan dat hulle van mening is dat selfkennis deur emosionele bewussyn verhoog kan word. Daar word deur nege (26%) respondente aangedui dat hulle tot 'n beperkte mate van mening is dat verhoogde selfkennis deur emosionele bewussyn bereik kan word en geen respondent is van mening dat daar nie 'n verband bestaan nie. Verhoogde bewussyn word na Blom (2004:253) se mening van waarde wanneer die kind in die vermoë is om te identifiseer wie hy is, wat hy voel, waarvan hy hou en waarvan nie, sy keuses en hoe sy behoeftes bevredig word.

4.5.2.5 Die invloed van emosionele bewussyn op emosionele gedrag

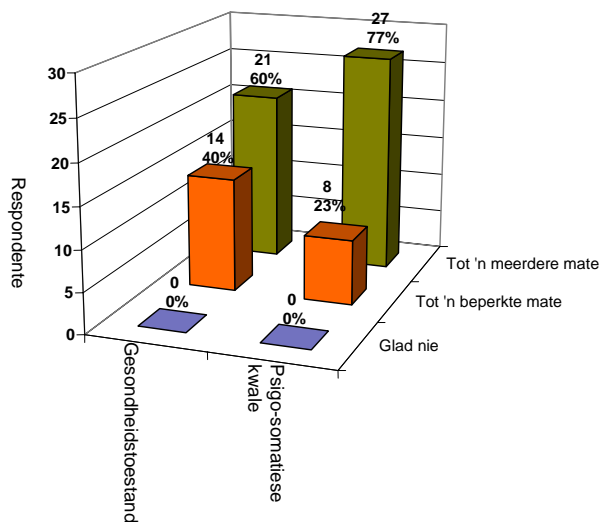
FIGUUR 4.5.2.5: DIE INVLOED VAN EMOSIONELE BEWUSSYN OP EMOSIONELE GEDRAG n=35



Figuur 4.5.2.5 toon aan dat die grootste hoeveelheid respondente die mening huldig dat emosionele gedrag van hul leerders in 'n meerdere mate aan emosionele bewussyn gekoppel kan word. Depressiewe gedrag word deur dertig (86%) respondente aangedui as emosionele gedrag wat die meeste deur emosionele bewussyn geraak word. Aggressiewe gedrag word deur nege-en-twintig (83%) respondente, stres deur agt-en-twintig (80%) en spanningsvlakke ook deur agt-en-twintig (80%) respondente aangedui as aspekte wat in 'n meerdere mate deur emosionele bewussyn beïnvloed word. Respondente wat aandui dat emosionele bewussyn, emosionele gedrag tot 'n beperkte mate beïnvloed is as volg, sewe (20%) spanningsvlakke, ses (17%) stres, ses (17%) aggressiewe gedrag en vyf (14%) depressiewe gedrag. Een (3%) respondent is van mening dat daar geen verband tussen stres en emosionele bewussyn bestaan nie. Venter (1998:3) ondersteun die mening van die respondente wat aandui dat emosionele aspekte emosionele bewussyn met mekaar verband hou in haar mening dat die kind 'n gesonde emosionele repertoire kan ontwikkel indien sy vlakke van emosionele bewussyn verhoog word. Dié verhoging van emosionele bewussyn stel die kind in staat om die kumulatiewe stres van die moderne tyd te hanteer.

4.5.2.6 Effek van emosionele bewussyn op gesondheid en psigo-somatiese kwale.

FIGUUR 4.5.2.6: EFFEK VAN EMOSIONELE BEWUSSYN OP GESONDHEIDSTOESTANDE EN PSIGO-SOMATIESE KWALE n=35



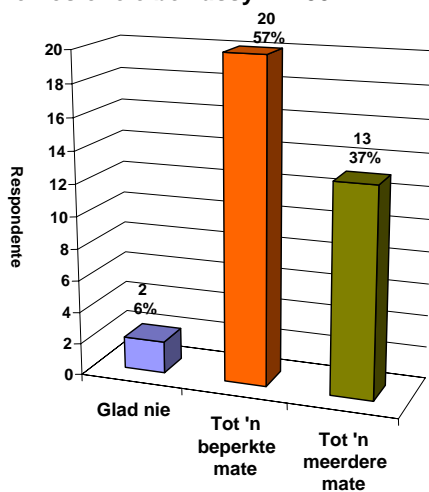
Die resultaat verkry uit figuur 4.5.2.6 dui aan dat 'n verband tussen emosionele bewussyn en fisieke toestande deur sewe-en-twintig (77%) respondente ten opsigte van psigo-somatiese kwale en deur een-en-twintig (60%) ten opsigte van gesondheidstoestande tot 'n meerdere mate getrek kan word. 'n Beperkte verband ten opsigte van gesondheidstoestande word deur agt (23%) respondente aangedui en ten opsigte van psigo-somatiese kwale deur veertien (40%) respondente. Geen respondente is van mening dat geen verband tussen hierdie aspekte bestaan nie. Oaklander (1988:194) bevestig hierdie bevinding deurdat sy wys op die voordeel van bewussyn van gedrag wat 'n invloed op die emosionele groeiproses het. Sy is van mening dat hierdie bewussyn die kind help om 'n geïntegreerde, verantwoordelike, gelukkige mens te word wat beter in staat is om te deal met die vele frustrasies van grootword.



4.5.3 AFDELING 3: MOONTLIKE TEGNIEKE VIR BENUTTING IN DIE ONTWIKKELING VAN LEERDERS SE EMOSIONELE BEWUSSYN

4.5.3.1 Onderwysers se kennis en vaardigheid om leerders sinvol na emosionele bewussyn te begelei

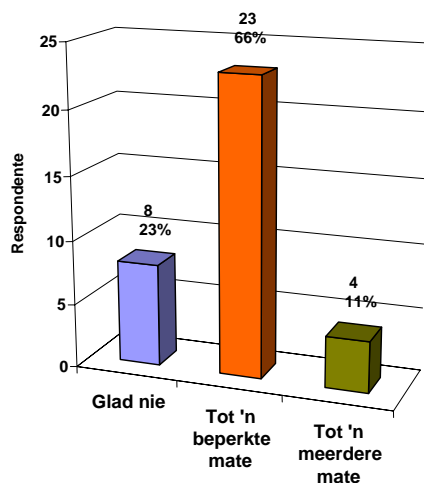
FIGUUR 4.5.3.1: Kennis en vaardigheid van onderwysers ten opsigte van emosionele bewussyn n=35



Figuur 4.5.3.1 toon aan dat die meerderheid, twintig (57%) respondente van mening is dat hulle oor beperkte kennis en vaardigheid ten opsigte van emosionele bewussyn beskik. Dertien (37%) respondente dui aan dat hulle tot 'n meerdere mate oor hierdie kennis beskik en twee (6%) is van mening dat hulle geen kennis of vaardigheid op hierdie terrein het nie. Oaklander (1988:312) spreek haar as volg rondom hierdie aspek uit: "The emotional needs of children ought to be given priority in the training of professionals. Many teachers today are feeling the need for more of this kind of training and are seeking help on their own".

4.5.3.2 Onderrig in emosionele bewussyn aan die onderwyser

FIGUUR 4.5.3.2: ONDERRIG IN EMOSIONELE BEWUSSYN n=35



Vanuit Figuur 4.5.3.2 word dit duidelik dat die meerderheid respondente van mening is dat hulle in 'n beperkte mate opleiding ten opsigte van emosionele bewussyn ontvang het deurdat drie-en-twintig (66%) respondente hierdie mening huldig. Agt (23%) respondente is van mening dat hulle opleiding nie inhoud rondom emosionele bewussyn insluit nie en vier (11%) dui aan dat hulle tot 'n meerdere mate in hierdie aspek opgelei is. Weare (2004:2) maak in hierde verband die stelling: "...organizations, such as schools and local education authorities clearly have a key role in promoting the emotional literacy of their members and helping them to become more emotionally literate."



4.5.3.4 Tegnieke in groepsverband aangewend om emosionele bewussyn te bevorder.

Respondente noem die volgende tegnieke wat deur hulle aangewend word vir die bevordering van emosionele bewussyn by hulle leerders.

- Aanmoediging, optimisme, positiewe opmerkings en positiewe gesindheid.
- Op uitkyk vir afwykende gedrag wat dan in groepsverband aangespreek word.
- Positiewe rolmodel vir leerders wees.
- Betrek leerders met swak selfbeeld by take sodat hulle voel dat hulle behoort.
- Lewensvaardighede aanspreek.
- Geselsgroepe oor relevante onderwerpe met spesifieke aandag aan leerders se ervaring.
- Insidente wat uit leerders se unieke situasies na vore kom in klasverband bespreek en die emosies wat daaruit spruit hanteer.
- Inligtingsessies.
- Rollespel en dramas.
- Observasie van leerders in groepsverband.
- Gesprekke wat uit Bybelonderrig voortvloei.
- Mondelinge tema gebaseerde gesprekke.
- Dagboek van leerders se daaglikse positiewe en negatiewe gedrag hou.
- Bewusmaking dat gedrag die onderrigmilieu en mede leerders beïnvloed.
- Respek vir mede leerders aanmoedig met ingedagte dat almal nie elke dag dieselfde voel nie.



- Gesprekke rondom selfbeeld, blydskap, gehoorsaamheid, goeie verhoudinge, gedrag, geduld, en positiewe uitsprake met leerders hou.
- Vergoeding vir goeie gedrag in die vorm van uitstappies of lekkernye.
- Vertrouensverhouding met leerders opbou.
- Positiewe deelname aanmoedig.
- Luister na almal.
- Respekteer almal.
- Ondersteuning en positiewe kritiek.

4.5.3.5 Tegnieke wat op individuele basis benut word om emosionele bewussyn by leerders te bevorder

- Kommunikasie en oop deur verhouding.
- Persoonlike onderhoude met leerders.
- Let op vir uitvalle by leerders.
- Probeer vertrouwe van leerders wen.
- Maak tyd vir leerders.
- Lewensvaardighede.
- Krisishantering.
- Probleme en oplossings bespreek.
- Individuele aandag.
- Laat leerders sketse maak.
- Aanmoediging en aanprysing.

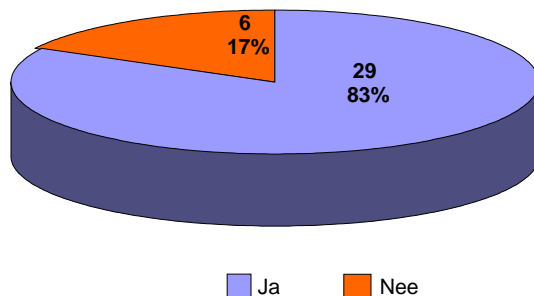


- Moedig leerders aan om te vertel hoe hulle voel, en uiting aan emosies gee.
- Probleemgevalle identifiseer en verwys
- Positiewe uitsprake en vergoeding in vorm van prestasie plakkers.
- Luister.
- Aandag gee.
- Motivering.

4.5.4 AFDELING 4: ALGEMEEN

4.5.4.1 Emosionele bewussyn as taak van die onderwyser

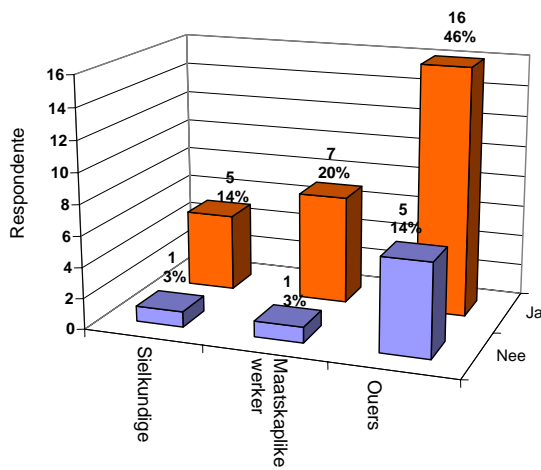
FIGUUR 4.5.4.1: EMOSIONELE ONTWIKKELING AS TAAK VAN DIE ONDERWYSER n=35



Figuur 4.5.4.1 spreek nege-en-twintig (83%) die mening uit dat die emosionele ontwikkeling van leerders by die onderwyser ressorteer, slegs ses (17%) respondente is van mening dat hierdie nie `n taak van die onderwyser is nie. Die meerderheid respondente se mening word deur Gardner (1999:10) ondersteun deurdat hy van mening is dat emosionele vaardighede, net soos kognitiewe vaardighede, aangeleer kan word, wat dus binne die rol van die onderwys inpas. Du Toit en Kruger (1991:124) stem ook hiermee saam in hulle uitspraak dat dit die onderwyser se opvoedingsverantwoordelikheid is om die kind te lei tot `n balans in sy emosionele lewe.

4.5.4.2a Verantwoordelikheid ten opsigte van emosonele bewussyn

FIGUUR 4.5.4.2: VERANTWOORDELIKHEID TEN OPSIGTE VAN ONDERRIG IN EMOSIONELE BEWUSSYN n=35



In Figuur 4.5.4.2 word respondente se mening rondom wie die verantwoordelikheid vir emosionele bewussyn van kinders behoort te dra, aangedui. Vyf (14%) respondente dui aan dat sielkundiges hierdie verantwoordelikheid dra en een (3%) is van mening dat dit nie die sielkundige se taak is nie. Sewe (20%) respondente is van mening dat hierdie taak by die maatskaplike werker resorteer en een (3%) huldig nie hierdie mening nie. Sestien (46%) respondente dui aan dat hierdie verantwoordelikheid die ouer s'n is en ses (17%) is van mening dat dit nie die ouers se verantwoordelikheid is nie.

Katz (2006:28) verduidelik dat dit slegs moontlik is om fundamentele houdingsverandering by kinders ten opsigte van die onderrigstelsel te weeg te bring indien die gesin en gemeenskap betrek word.

4.5.4.2b Omskrywing van mening rondom ander partye verantwoordelik vir emosionele ontwikkeling by leerders

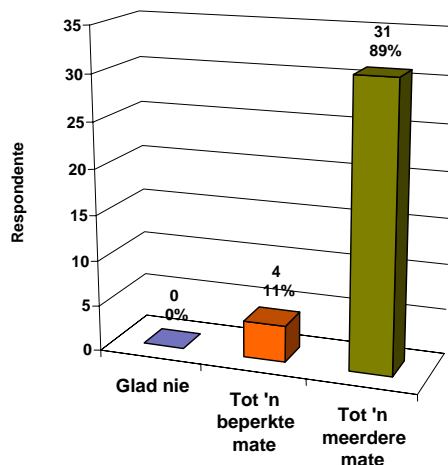
Respondente dui hier aan dat opgeleide kundiges verdere verantwoordelikheid in hierdie verband kan neem. Verskeie menings word egter weer rondom die verantwoordelikheid van ouers ten opsigte hiervan gelig. Die mening word ook



gelig dat onderwysers se opleiding van vier jaar nie voldoende is nie en dat sielkunde as vak in onderwysers se opleiding ingesluit behoort te word.

4.5.4.3 Motivering om aanpassings aan onderrigtegnieke ten opsigte van emosionele bewussyn te maak

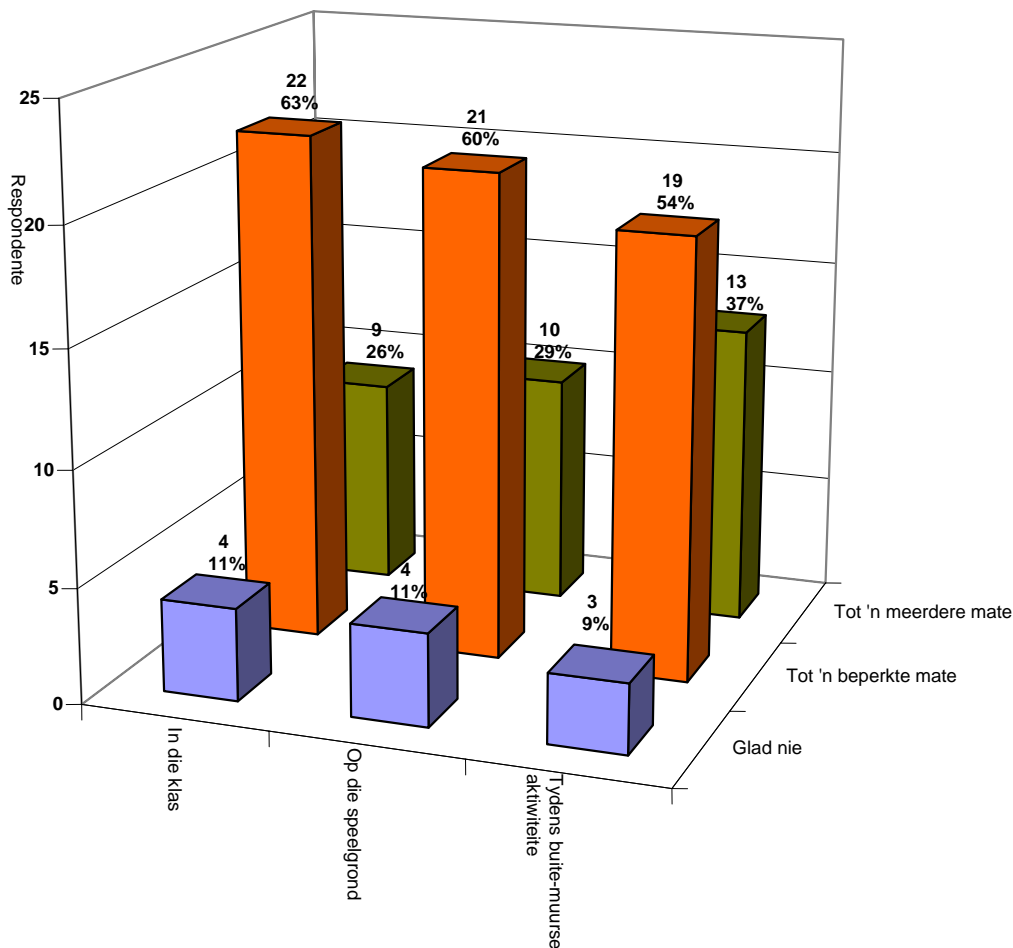
FIGUUR 4.5.4.3: AANPASSINGS AAN ONDERRIGTEGNIKE TEN OPSIGTE VAN EMOSIONELE BEWUSSYN n=35



Figuur 4.5.4.3 dui aan dat een-en-dertig (89%) respondente bereid is om tot voordeel van hulle leerders aanpassings aan hulle onderrigtegnieke ten opsigte van emosionele bewussyn te maak. Vier (11%) respondente sou dit tot 'n beperkte mate oorweeg en geen respondent dui aan dat aanpassings geensins deur hulle oorweeg sou word nie.

4.5.4.4 Tyd wat aan leerders se emosionele bewussyn spandeer kan word

FIGUUR 4.5.4.4: TYD OM AAN LEERDERS SE EMOSIONELE BEWUSSYN TE SPANDEER n=35



Vanuit figuur 4.5.4.4 kan afgelei word dat respondente in die meeste gevalle tot 'n beperkte mate oor tyd beskik om aan emosionele bewussyn te spandeer. Twee-en-twintig (63%) respondente dui aan dat hulle tot 'n beperkte mate tyd in die klas het, een-en-twintig (60%) op die speelgrond en negentien (37%) tydens buite-murse aktiwiteite. Dertien (37%) respondente het tot 'n meerdere mate tyd om aan emosionele bewussyn tydens buite-murse aktiwiteite te spandeer, tien (29%) op die speelgrond en nege (26%) in die klas. Vier (11%) respondente

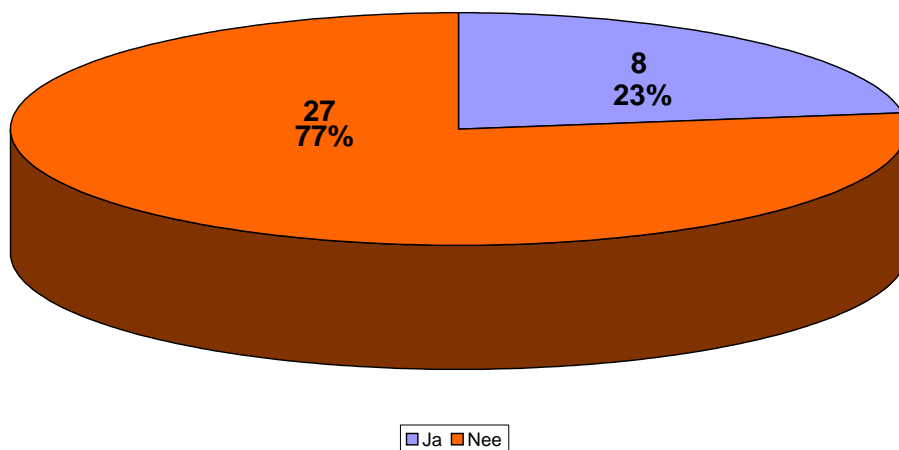
is van mening dat hulle geen tyd in die klas het om aan emosionele bewussyn te spandeer nie, vier (11%) het geen tyd op die speelgrond nie en drie (9%) het nie tyd tydens buite-muurse aktiwiteite nie.

4.5.4.5 Voorstelle ten opsigte van tyd wat aan emosionele bewussyn spandeer moet word

- Kommunikasieperiode by registeronderwyser.
- Bybelonderrigperiodes wat weggeval het, weer instel.
- Lewensoriënteringsperiodes.
- Onderwysers onderrig sodat dit deurlopend kan geskied.
- Toepaslike inligting by lesvoorbereidings inwerk.
- Insidente wat opduik daar en dan benut.
- Agtergrondkennis en insig van individuele leerders en hul huislike omstandighede is van waarde.
- Toesigperiodes benut om op persoonlike vlak by leerders uit te kom.
- Individuele ontwikkelingsplan vir elke leerder.
- Meer opleiding oor die onderwerp.
- Sielkundige of maatskaplike werker in diens van die skool.
- Periode kan daarvoor geskep word waarin onderwysers spesifieke aandag aan die aspek gee.
- Nuwe inligting en navorsing kan deur onderwysers bestudeer word.
- Persoonlike onderhoude met leerders op gereelde basis.

4.5.4.6a Kennis van programme in onderwysstelsel beskikbaar wat onderrig in emosionele bewussyn aanspreek

FIGUUR 4.5.4.6: KENNIS VAN PROGRAMME IN ONDERWYSSISTEEM BESKIKBAAR OOR EMOSIONELE BEWUSSYN n=35



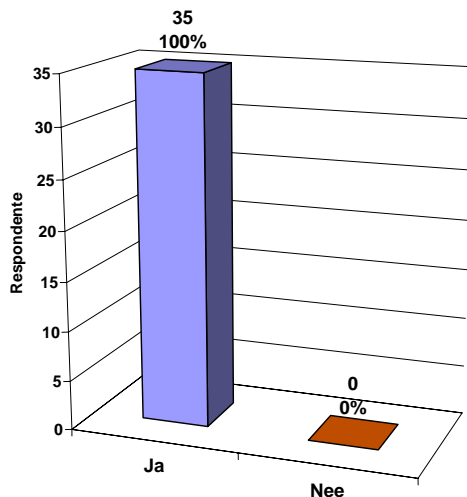
Figuur 4.5.4.6 dui aan dat respondente van mening is dat min programme oor emosionele bewussyn in die onderrigstelsel beskikbaar is met sewe-en-twintig (77%) respondente wat die mening huldig. Agt (23%) respondente is van mening dat daar wel programme in die verband binne die onderrigstelsel beskikbaar is.

4.5.4.6b Omskrywing van programme wat emosionele bewussyn aanspreek

- Lewensoriëntering
- Bybelonderrig
- Lewensvaardighede

4.5.4.7 Behoefte aan opleiding rondom emosionele bewussyn

FIGUUR 4.5.4.7: BEHOEFTE AAN OPLEIDING RONDOM EMOSIONELE BEWUSSYN n=35



In figuur 4.5.4.7 dui vyf-en-dertig (100%) respondente aan dat hulle dit sinvol sou vind om kennis in te win oor die rol wat emosionele bewussyn in die ontwikkeling van die laerskoolkind speel.

4.6 SAMEVATTING

In hoofstuk vier is die empiriese gegewens soos verkry uit die vraelyste wat voltooi is grafies weergegee. Die inligting wat uit hierdie grafieke na vore gekom het is geanaliseer en geïnterpreteer.

In hoofstuk vyf word gefokus op bevindings, gevolgtrekkings en aanbevelings wat vanuit hierdie studie na vore gekom het.



HOOFSTUK 5

SAMEVATTENDE GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS

5.1 INLEIDING

’n Studie na die mate van begrip wat onderwysers vir emosionele bewussyn by die kind in die middelkinderjare presenteer is uitgevoer en die inligting wat ingewin is, is verwerk, ontleed en empiries weergegee. Hierdie hoofstuk word gewy aan samevattende gevolgtrekkings waartoe die navorser vanuit die inligting wat ingewin is gekom het. Aanbevelings voortspruitend uit die studie word gemaak. Dit was die derde doelwit van hierdie studie. Ten slotte word navorsingsmoontlikhede voortspruitend uit die nagevorsde onderwerp uitgelig.

5.2 EVALUERING VAN DIE DOELSTELLING EN DOELWITTE VAN DIE STUDIE

5.2.1 DOELSTELLING

Die doelstelling van hierdie studie was om onderwysers se begrip ten opsigte van emosionele bewussyn van die kind in die middelkinderjare te bepaal.

Die doelstelling van hierdie studie is ten volle bereik deur middel van die literatuurstudie en empiriese studie wat gedoen is. Gevolgtrekkings en aanbevelings word in hierdie hoofstukke gedoen. Die doelstelling is deur die volgende doelwitte bereik:



5.2.2 DOELWITTE

Doelwit 1

Om `n kennisbasis op te bou rondom:

- Ontwikkelingsbehoefte van die kind in die middelkinderjare teen die agtergrond van emosionele bewussyn.
- Die impak en waarde van `n emosionele bewussyn vir die kind in hierdie ontwikkelingsfase.
- Die ontwikkeling binne die onderwysstelsel ten opsigte van hierdie onderwerp.

Die navorser het `n kennisbasis van die onderwerp opgebou deur middel van die `n literatuurstudie en deur gesprekke met kundiges waarin aandag geskenk is aan die behoeftes van die kind in die middelkinderjare. Daar is ook spesifiek gefokus op die plek van emosionele bewussyn in hierdie fase asook die plek wat emosionele bewussyn in die onderrigstelsel kan inneem. Die literatuurstudie is in hoofstukke twee en drie hanteer.

Literatuur nasionaal en internasionaal en van verskillende dissiplines onder andere sielkunde, opvoedkunde, maatskaplike werk, en teologie is gebruik.

Vanuit hierdie kennisbasis wat opgebou is, is die vraelyste wat tydens die empiriese studie benut is, opgestel. Hierdie doelwit is dus bereik.

Doelwit 2

Om deur middel van `n empiriese ondersoek, onderwysers se begrip ten opsigte van emosionele bewussyn by die kind in die middelkinderjare te bepaal.

Tydens die kwantitatiewe empiriese studie is `n vraelyste benut om onderwysers in die primêre onderwys se begrip van emosionele bewussyn van hulle leerders te

meet. Die empiriese resultate is in hoofstuk vier bespreek. Hierdie doelwit is dus bereik.

Doelwit 3

Om op grond van die bevindinge, gevolgtrekkings en aanbevelings te maak ten opsigte van die verhoging van begrip by laerskoolonderwysers vir die emosionele bewussyn van leerders.

Gevolgtrekkings en aanbevelings, wat 'n verhoging van begrip ten opsigte van die onderwerp by onderwysers sal meebring, word in hierdie hoofstuk gedoen. Ook die derde doelwit van hierdie studie is dus bereik.

5.3 SAMEVATTENDE GEVOLGTREKKINGS VANUIT NAVORSINGSBEVINDINGE

Na aanleiding van die studie wat ten opsigte van emosionele bewussyn, die kind in die middelkinderjare en die onderwyser en onderwyssisteem se rol en taak ten opsigte van die ontwikkeling van emosionele bewussyn by leerders het die navorser tot die volgende gevolgtrekkings gekom.

Die doel van die navorsing was verkennend van aard. Hieruit kan dus afgelei word dat die navorsing oor die begrip van emosionele bewussyn van die onderwyser ten opsigte van die kind in die middelkinderjare, die navorser in staat stel om op hoogte te kom van die basiese feite oor hierdie onderwerp.



Hoofstuk 1

Hierdie studie is geklassifiseer as toegepaste navorsing. Dit is gerig op die benutting van bestaande kennis om nuwe kennis te verkry. Die navorsing het praktiese benuttingswaarde deurdat kennis toegevoeg is tot hierdie onderwerp.

By die uitvoering van hierdie studie is die kwantitatiewe benadering gebruik. Dit was positief in die studie se doeleindes benut deur middel van 'n navorsingsvraag wat gestel is.

Die kwantitatiewe ondersoek ontwerp is as navorsingsontwerp benut en doelgerigte steekproeftrekking was die mees toepaslike vir die doel van hierdie studie. Vraelyste wat deur 35 respondente voltooi is, is as data-insamelingsmetode benut.

Hoofstuk 2

Emosionele en psigologiese gevoelens is vaag en verwarrend in vergelyking met fisiologiese gevoelens, wat konkreet is. Dit is ook makliker oplosbaar as die meer komplekse emosionele gevoelens. Om hierdie rede is emosionele bewussyn van groot waarde vir die individu.

Emosionele bewussyn by die kind dui op sy kennis van spesifieke emosies en die impak daarvan op sy algemene emosionele en psigiese ontwikkeling. Uit die literatuurstudie kan die gevolgtrekking gemaak word dat optimale emosionele bewussyn fisieke en psigiese reaksies op spesifieke angste en vrese verklaar. Dit bring mee dat die kind eienaarskap daarvan neem, wat beheer bewerkstellig.

Innerlike energie asook die ervaring van die lewe is gesetel in gevoelens of emosie. Dus, 'n kind wat sou aanleer om sy innerlike reaksies vir homself te hou, maak die afleiding dat sy innerlike self op die een of ander wyse negatief is en nie bekend mag word nie en kan emosionele verlamming tot gevolg hê. Om

emosionele verlamming te voorkom, word `n atmosfeer benodig wat kennis van emosies en konstruktiewe uitdrukking daarvan aanmoedig.

Emosionele bewussyn word beskou as `n kognitiewe vaardigheid wat deurlopende ontwikkeling ondergaan. Die gevolgtrekking is dat bereiking van emosionele bewussyn net soos `n kognitiewe vaardigheid aan die kind onderrig kan word

Emosies vorm `n integrale deel van die hoogste orde van denke en dit is net so kompleks en reflekerend soos enige ander kognitiewe proses. Kognitiewe, affektiewe, fisieke en sosiale ontwikkeling realiseer optimaal wanneer die kind emosionele geborgenheid en sekuriteit beleef. Emosionele bewussyn gee aan die kind kennis van homself en van ander. Die gevolgtrekking is dat dit selfvertroue om te waag aan die kind bied, deursettingsvermoë ten spyte van mislukking bevorder en sosiale veiligheid wanneer funksioneer word binne `n kennisraamwerk van emosies bied.

Tydens ontwikkeling in die middelkinderjare tree onafhanklikheid sterk na vore. Die kind wil graag vir homself begin oplossings vind, maar leun steeds sterk op toegeruste volwassenes wat bereid is om hom by te staan. Die kind is ontvanklik vir leiding van volwassenes en om hierdie rede is dit essensieël dat die kind se belangrikste versorgings- en opvoedingsfigure, kundig behoort te wees oor die effek en ontwikkeling van emosionele bewussyn.

Hoofstuk 3

Die rol van die onderwyser ten opsigte van die emosionele bewussyn van leerders sluit in om aan die kind strategieë te leer om die lewe te kan hanteer. Uit die literatuur kan die gevolgtrekking gemaak word dat die onderwyser as opvoeder lynreg in dieselfde posisie as die ouer staan om hierdie taak te vervul.

Laerskool onderwysers bevind hulle in die bevoorregte posisie dat hulle daaglik, vir baie ure in `n onderrigsituasie, in die teenwoordigheid van leerders in hierdie

belangrike ontwikkelingsfase is. Leerders kyk op na die onderwyser wat kan meebring dat die leerder soveel meer ontvanklik is vir die onderrig in emosionele bewussyn wat deur die onderwyser in die onderrigstelsel oorgedra word.

Verskillende funksies wat in die twee verskillende kante van die brein gesetel is, het noemenswaardige effekte op opvoedkundige denke. Beide kante van die brein is noodsaaklik vir effektiewe denke en ervaring van gevoelens. 'n Dinamiese balans tussen die twee is belangrik en van waarde om ingedagte te hou by die ontwikkeling van onderrigmetodes vir die ontwikkeling van emosionele bewussyn.

Uit die literatuur blyk dat daar in die huidige bestel 'n geringe plek vir emosionele ontwikkeling in skole gegee word, en aandag word meestal slegs gefokus op kognitiewe ontwikkeling. 'n Belangrike gevolgtrekking kan dus gemaak word, naamlik dat kundigheid oor die waarde van emosionele bewussyn met gepaardgaande insluiting daarvan in die onderrigsituasie in skole die leerder se persoonlike ontwikkeling, emosionele gesondheid en kognitiewe vaardighede in 'n groot mate tot voordeel kan strek. Emosionele bewussyn kweek emosioneel gesonder kinders soos bevestig word in die stelling van Gottman (1997). "Kinders wat konstante emosionele onderrig ontvang, beleef beter fisiese gesondheid, bereik hoër akademiese prestasie, kom beter met hulle portuur oor die weg, openbaar minder gedragsprobleme en maak hulle minder skuldig aan geweldadige optredes".

Uit die studie blyk dit dat daar min voorbereiding vir onderwysers ten opsigte van hierdie onderwerp in hulle opleiding gegee word, terwyl die onderwyser naas die ouer die grootste rolspeler ten opsigte van emosionele onderrig is. 'n Gevolgtrekking kan gemaak word dat emosionele intelligensie en by implikasie ook emosionele bewussyn by die onderwyser bepalend is van die emosionele bewussyn wat by leerders tuisgebring gaan word.



’n Onderwyser wat homself aan die ontwikkeling van emosionele bewussyn wil toewy moet homself in sekere vaardighede bemagtig wat ten eerste kundigheid oor die onderwerp insluit. Hy moet ook daarna streef om in sy onderrig te fokus op die ontwikkeling van ’n sterk en gesonde kind, ’n vaardige kommunikeerder en ’n toereikende leerder. Die onderrigproses van die onderwyser wat aandag aan emosionele ontwikkeling spandeer word makliker na gelang leerders veilig genoeg voel om hulle emosies te ervaar en tot uitdrukking te bring. Die leerder ervaar dat hy van waarde is vir ’n onderwyser wat tyd maak om by sy emosionele beleving uit te kom en ’n emosionele band word gevolglik tussen leerder en onderwyser daargestel. Die leerder se motivering om in hierdie onderwyser se vakgebied sy beste te gee verhoog en die belewenis van emosionele veiligheid binne die onderrig van hierdie onderwyser bring emosionele balans mee.

Emosionele en sosiale onderrig blyk meer effektief te wees indien ouers daarby ingesluit word. Die waarde van emosionele bewussyn en die onderrig oor die onderwerp aan leerders moet aan die ouer verduidelik word sodat hulle die proses vanuit ’n kennisbasis daarvan kan ondersteun. Die onderwyser en skool bevind hulle ook in hierdie verband in die ideale posisie om kundigheid rondom emosionele bewussyn by ouers te kweek vir toepassing en ontwikkeling ook in die gesinsisteem.

Hoofstuk 4

Vanuit die empiriese resultate soos verkry uit die voltooiing van vraelyste deur vyf en dertig onderwysers is tot die volgende gevolgtrekkings gekom.

Die term “emosionele bewussyn” blyk nie ’n onbekende term by onderwyspersoneel te wees nie. Meer detail omskrywings van hulle begrip van hierdie onderwerp bring egter aan die lig dat daar by ’n groot aantal respondente verwarring oor die essensie en waarde van emosionele bewussyn bestaan. Onderwysers se kennisname van hierdie term is van groot belang.

Onderwysers dui in ag neming van emosionele bewussyn ten opsigte van hulle leerders aan maar blyk te verwys na emosie in een dimensionele sin en baseer dit nie op `n kennisbasis van die rol wat die onderwyser ten opsigte van die emosionele ontwikkeling van die kind kan speel nie.

Onderwysers het insig en ondersteun die feit dat emosionele bewussyn `n aspek is wat van belang is by die kind in die middelkinderjare. Hulle is ook daarvan oortuig dat hierdie ook `n aspek is wat hulle ten opsigte van hulle leerders beskou as sinvol en van waarde.

Emosionele kennis het, wat onderwysers aan betref, `n beduidende uitwerking op leerders se gedrag en die onderwysers se taak sal deur emosionele bewussyn by leerders, vergemaklik word.

Onderwysers is van mening dat problematiek by kinders verband hou met gebrekkige emosionele bewussyn. Die verband tussen gebrekkige emosionele bewussyn en `n swak selfbeeld is volgens onderwysers die sterkste, daarna volg swak selfbeeld en `n onvermoë by die kind om homself te handhaaf. Opstandigheid, destruktiewe gedrag en depressie word ook uitgewys as problematiek waar `n verband met emosionele bewussyn bestaan.

Emosionele bewussyn is `n faktor wat `n beduidende effek op akademiese vordering het en kognitiewe aspekte word wel deur emosionele bewussyn beïnvloed. Konsentrasievermoë is wat onderwysers aanbetref die kognitiewe aspek wat die meeste deur emosionele bewussyn geraak word. Aandagspan, denke en die vermoë om take te voltooi word in hierdie verband ook geaffekteer. Daar is egter een (9%) onderwyser wat meen dat emosionele bewussyn nie `n invloed op aandagspan en denke het nie.

Selfkennis by die leerder kan deur emosionele bewussyn verhoog word en verhoudinge met onderwysers, maats en ouers kan baat by optimale emosionele bewussyn.

Emosionele gedrag van leerders word deur die meerderheid respondente in verband gebring met emosionele bewussyn. Depressiewe gedrag, aggressiewe gedrag, stres en verhoogde spanningsvlakke word volgens onderwysers deur emosionele bewussyn beïnvloed.

Fisieke toestande naamlik gesondheid en psigo-somatiese kwale kan deur emosionele bewussyn aangespreek word. Insig in die liggaam se reaksie op spesifieke emosies, bied aan die kind gesonde moontlikhede van hanteringsstrategieë wat die gevolg het dat negatiewe fisieke uitreagering in `n groot mate uitgeskakel kan word.

Onderwysers huldig in `n groot mate die mening dat hulle oor gebrekkige kennis van emosionele bewussyn beskik, dat die ontwikkeling van emosionele bewussyn by leerders noodsaaklik is en dat hulle opleiding nie die onderwerp voldoende aanspreek nie. Onderwysers poog egter om hul leerders op emosionele vlak te ondervang deur aanmoediging, optimisme, positiewe gesinheid en individuele betrokkenheid by leerders. Lewensvaardigheidsprogramme word binne skoolverband hanteer en gesprekvoering ten opsigte van onderwerpe wat emosionele aspekte ondervang realiseer.

Die ontwikkeling van emosionele bewussyn is `n taak wat in `n groot mate by onderwysers ressorteer aangesien hulle die kind vir `n groot deel van die dag in hulle teenwoordigheid het en oor die vaardigheid beskik om leerders op kognitiewe vlak ten opsigte van die onderwerp te onderrig. Die onderwyser se taak hierin is dus beperk tot die aanleer en ontwikkeling van emosionele bewussyn as kognitiewe vaardigheid. Ouers se verantwoordelikheid in hierdie verband is groter as die van die onderwyser en `n ouer se intieme kennis en begrip vir sy kind plaas hom in die posisie om individuele en persoonlike emosionele onderrig gegrond op sy kind se persoonlike situasie te kan bied. In hierdie verband het die skool `n opvoedingstaak ook ten opsigte van ouers.



Maatskaplike werkers en sielkundiges dra tans `n meer spesifieke verantwoordelikheid ten opsigte van emosionele aspekte. Emosionele krisisse wat ernstige gedragsafwyking en trauma by kinders teweeg bring word terapie deur professionele persone hanteer. Maatskaplike werkers en sielkundiges is nie as `n reël gemoeid met globale onderrig in emosionele bewussyn nie. Persone in hierdie professies beskik oor die kennis om onderrig in hierdie onderwerp te gee maar is nie van dag tot dag in die teenwoordigheid van groepe kinders, soos die geval in die onderrigsisteem is nie. Verwysing van leerders wanneer hulle emosionele krisis buite die kennisraamwerk van die onderwyser val is dus belangrik wanneer onderwysers of skole hulle op die ontwikkeling van emosionele bewussyn begin toelê.

Onderwysers is gereed om aanpassings aan hulle onderrigetegnieke te maak om emosionele bewussyn as deel van hulle onderrig inhoud aan te spreek. Hulle beskik egter oor beperkte tyd in die huidige onderwysbedeling om hierdie aspek aan te spreek maar het talle voorstelle om dit te laat realiseer, soos:

- Kommunikasieperiodes met die spesifieke doel om hierdie tendens aan te spreek.
- Toepaslike inligting in normale lesinhoud inwerk.
- Onderrig ten opsigte van die onderwerp sodat onderrig in emosionele bewussyn deurlopend kan geskied.
- Agtergrondkennis en insig van individuele leerders en hul huislike omstandighede.
- Persoonlike betrokkenheid by en belangstelling in leerders.
- Individuele ontwikkelingsplan vir elke leerder.
- Aanstelling van `n maatskaplike werker of sielkundige in diens van die skool.

Min programme oor die onderwerp van emosionele bewussyn en metodes om dit by leerders te ontwikkel is in die onderrigstelsel beskikbaar en onderwysers spreek `n sterk behoefte vir opleiding in hierdie verband uit.

5.4 EVALUERING VAN NAVORSINGSVRAAG

Die navorsingsvraag wat vir hierdie studie gestel was, is:

Wat is die begrip van onderwysers ten opsigte van die emosionele bewussyn van die kind in die middelkinderjare?

Die studie het aan die lig gebring dat onderwysers oor `n mate van begrip vir die waarde van emosionele aspekte by die kind in die middelkinderjare beskik. Die onderwyser se begrip van emosionele bewussyn, die ontwikkeling daarvan en doelgerigte onderrig daarin is beperk. `n Behoefte vir onderrig en opleiding oor die onderwerp word deur al die respondente uitgespreek. Die studie het die navorser dus van die nodige inligting voorsien om die navorsingsvraag, soos van toepassing op hierdie respondente, te kan beantwoord.

5.5 AANBEVELINGS

Na aanleiding van die inligting soos verkry uit hierdie studie kan die volgende aanbevelings gemaak word.

Hierdie navorsing lewer `n belangrike bydrae om die behoefte uit te wys dat `n klemverskuiwing binne die onderrigstelsel benodig word. Daar is vanuit die literatuur bewys en uit die mening van die respondente ondersteuning gevind vir die feit dat ontwikkeling van emosionele bewussyn `n uitgebreide positiewe effek op die totale kind en sy funksionering sal meebring.



Hierdie literatuur gefundeerde studie ten opsigte van die rol en waarde van optimale emosionele bewussyn is `n aspek wat vir alle terapeutiese of hulpverleningsprofessies waarde kan inhou. Hierdie navorsing bied breedvoerige toeligting rondom die algemene essensie van emosie, die wyse waarop die liggaam fisiek met emosies omgaan en die wyse waarop emosionele bewussyn die individu positief, of `n gebrek daaraan die individu negatief beïnvloed. Spesifieke aandag aan die kind en die middelkinderjare, sy ontwikkelingsbehoefte en ontwikkelingsmoontlikhede ten opsigte van emosionele bewussyn bied ook `n meer direkte fokus wat deur maatskaplike werkers, sielkundiges, beraders, predikante en dan veral onderwysers benut kan word. Hierdie navorsingstudie bied uitgebreide, praktyk toepasbare kennis rondom hierdie onderwerp vanuit die onderrigstelsel met die gebruikmaking van gestalt terapeutiese speltherapie tegnieke.

Die resultate soos verkry uit hierdie studie lewer verder `n bydrae in die motivering vir en grondslag van die ontwikkeling van `n program vir onderrig en ontwikkeling van emosionele bewussyn by leerders in die middelkinderjare binne die onderrigstelsel. `n Program ten opsigte hiervan sal waardevolle benuttingsmoontlikhede vir ander professies soos maatskaplike werk, sielkunde en beraders inhou.

`n Opleidingsprogram ten opsigte van die ontwikkeling van emosionele bewussyn by leerders sal `n waardevolle hulpmiddel vir die Departement van Onderwys in Limpopo, wie steun vir hierdie studie gegee het, wees. Dit is moontlik om `n program te ontwikkel wat emosionele bewussyn en tegnieke om dit te bewerkstellig aanspreek sonder drastiese veranderinge aan die huidige bestel. Hierdie navorsing bied reeds breedvoerige ondersteuning vir die noodsaaklikheid en waarde wat emosionele bewussyn vir die individu inhou. Daar word ook inligting verskaf rondom die feit dat skole se algemene dissipline en onderlinge verhoudinge baat kan vind hierby, wat gevolglik ook op nasionale onderwys toepassingsmoontlikhede het.

Algemene opleidingsprogramme ten opsigte van die bevordering van emosionele ontwikkeling kan ook hieruit ontwikkel word wat benut kan word deur kleuterskole, laer- en hoërskole, ouers en kerke met spesifieke toepassing in hulle jeugbedienings.

Emosionele bewussynsonderrig kan ook aan kinders in groepverband aangebied word wat waardevolle maatskaplikewerk voorkomingsdienste op hierdie gebied sal wees.

5.6 VERDERE NAVORSINGSVRAE/HIPOTESES

VOORTSPRUITEND UIT DIE STUDIE

Moontlike navorsingsmoontlikhede wat uit hierdie studie kan voortspruit, word vervolgens deur die navorser uiteengesit.

- Die ontwikkeling van `n onderrig program vir onderwysers wat die verhoging van kinders se emosionele bewussynsvlakke ten doel het.
- Die ontwikkeling van `n onderrig program vir ouers vir die bevordering van emosionele bewussyn by hulle kinders.
- `n Evaluasie van die waarde van die implementering van genoemde programme met voor- en na-toets resultate.

5.7 SLOTOPMERKING

Navorsingsresultate dui daarop dat emosionele bewussyn `n waardevolle ontwikkelingsvaardigheid vir die kind in die middelkinderjare is. Die kind se totale ontwikkeling wat fisieke, kognitiewe, psigiese en emosionele aspekte aanbetref word deur verhoogde emosionele bewussyn bevorder.

Resultate soos verkry uit die voltooiing van vraelyste deur onderwysers gemoeid met onderrig van kinders in hierdie fase dui aan dat hulle nie oor genoegsame kennis rondom die onderwerp beskik nie. Onderwysers dui gemotiveerdheid aan om hierdie aspek by hulle leerders te ontwikkel en as deel van hulle onderrigmetodes in te sluit. `n Behoefte om verder in hierdie onderwerp onderrig te word, word deur respondente uitgespreek .



BRONNELYS

Babbie, E. 2004. *The Practice of Social Research*. 10th ed. Sydney: Thomson Wadsworth.

Bajgar, J., Ciarrochi, J., Lane, R. & Deane, F.P. 2005. *British Journal of Developmental Psychology*, 23(4), 569-586.

Bartlett, S. & Burton, D. 2003. *Education Studies. Essential Issues*. London: SAGE Publications.

Bless, C. & Higson-Smith, C. 2000. *Fundamentals of Social Research Methods: An African Perspective*. Cape Town: Juta.

Blom, R. 2004. *Handbook of Gestalt Play Therapy. Practical Guidelines for Child Therapists*. Fichardtspark: Drufoma.

Bloomquist, M. L. & Schnell, V. 2002. *Helping Children with Aggression and Conduct Problems. Best Practices for Intervention*. New York: The Guilford Press.

Capacchione, L. 2001. *Living with feelings: The art of emotional expression*. Auckland: Rider Books.

Carrity, C.B. & Baris, M.A. 1994. *Caught in the middle: protecting the children of high conflict divorce*. New York: Lexington Books.

Child & Family - Middle childhood. 2000. [Sa]

[O] Available:

www.cfc.efc.ca

Toegang: 2006-07-04

Coetzee, H. 2006. Onderhoud met die skoolhoof van 'n Laerskool in die Waterberg distrik, Limpopo. 16 Januarie 2006.



Creswell, J.W. 1994. *Research Design: Qualitative and Quantitative Approaches*. Thousand Oaks: Sage.

Damasio, A. R. 1994. *Review of Antonio R. Damasio: Descartes' Error, Reason and the Human Brain*.

[O] Available:

<http://ase.tufts.edu/cogstud/papers/damasio.htm>

Toegang: 2006/09/19

Damasio, A. R. 2002. *Emotional Processing. Emotion concepts: Emotional Awareness*.

[O] Available:

www.emotionalprocessing.org.uk

Toegang op: 2006/09/19

Darlington, Y. & Scott, D. 2002. *Qualitative Research in Practice. Stories from the field*. Philadelphia: Allen & Unwin.

De Klerk, H. J. & Le Roux, J. P. 2003 *Emotional Intelligence for Children and Teens*. Cape Town: Human & Rousseau.

Delpont C.S.L. 2002. Quantitative data collection methods. In De Vos, A.S. (Ed.), Strydom, H., Fouché, C.B. & Delpont, C.S.L. 2002. *Research at Grass Roots for the Social Science and Human Service Professions*. 2nd ed. Pretoria: Van Schaik Publishers.

Delpont, C.S.L. 2005. Quantitative data collection methods. In De Vos, A.S. (Ed), Strydom, H., Fouché, C.B. & Delpont, C.S.L. 2005. *Research at Grass Roots for the Social Science and Human Service Professions*. 3rd ed. Pretoria: Van Schaik Publishers.



De Vos, A.S. 2002. Scientific Theory and Professional Research. In De Vos, A. S. (Ed.), Strydom, H., Fouché, C.B. & Delpont, C.S.L. 2002. *Research at Grass Roots for the Social Science and Human Service Professions*. 2nd ed. Pretoria: Van Schaik Publishers.

De Vos, A.S. 2005. Intervention Research. In De Vos, A. S. (Ed), Strydom, H., Fouché, C.B. & Delpont, C.S.L. 2005. *Research at Grass Roots for the Social Science and Human Service Professions*. 3rd ed. Pretoria: Van Schaik Publishers.

De Vos, A.S. 2005. Scientific Theory and Professional Research. In De Vos, A. S. (Ed.), Strydom, H., Fouché, C.B., & Delpont, C.S.L. 2005. *Research at Grass Roots for the Social Science and Human Service Professions*. 3rd ed. Pretoria: Van Schaik Publishers.

Dooley, D. 1990. *Social Research Methods*. New Jersey: Prentice Hall.

Du Toit, S.J. & Kruger, N. 1991. *Die Kind. 'n Opvoedkundige Perspektief*. Pietermaritzburg: Butterworths.

Dyson, A. 2002. Inclusive education. In McNeissh, D., Newman, T. & Roberts, H. 2002. *What works for children? Effective services for children and families*. Buckingham: Open University Press.

Edwards, R. L. & Hopps, J. G. 1995. *The Encyclopedia of Social Work*. Washington DC: NASW Press.

Erickson, D. 1999. *Education as Developmental Instrument*. New York: Duncan Selby Publishers

Fouché, C. B., & De Vos, A.S. 2002. Quantitative Research Design. In De Vos, A. S. (Ed), Strydom, H., Fouché, C.B. & Delpont, C.S.L. 2002. *Research at Grass Roots for the Social Science and Human Service Professions*. 2nd ed. Pretoria: Van Schaik Publishers.



Fouché, C.B. & De Vos, A.S. 2005. Problem formulation. In De Vos, A.S. (Ed), Strydom, H. Fouché, C.B. & Delport, C.S.L. 2005. *Research at Grass Roots for the Social Science and Human Service Professions*. 3rd ed. Pretoria: Van Schaik Publishers.

Fouché, C.B. & De Vos, A.S. 2005. Quantitative research designs. In De Vos, A.S. (Ed), Strydom, H., Fouché, C.B. & Delport, C.S.L. 2005. *Research at Grass Roots for the Social Science and Human Service Professions*. 3rd ed. Pretoria: Van Schaik Publishers.

Fourie, B. 2005. *Die Impak van 'n Speltherapeutiese Emosionele Intelligensievaardigheidsprogram op die Kleuter Binne 'n Speelgroep*. Pretoria: Universiteit van Pretoria. (Mini-verhandeling).

Gardner, J.E. 1999. *Smart and Smarter. Enhancing Your Child's Intelligence Through Cognitive Coaching*. Amsterdam: Harwood Academic Publishers Imprint.

Geldard, K. & Geldard, D. 2002. *Counselling Children. A Practical Introduction*. 2nd ed. London: Sage Publications, Ltd.

Gillespie, D.F. 1995. Ethical Issues in Research. In Edwards, R.L. (Ed). *Ensiklopedie vir Maatskaplike Werk*. 19th ed. Washington D.C: NASW PRESS

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

Gottman, J. 1997. *Raising an Emotional Intelligent Child*.

[O]. Available:

<http://www.newhorizons.org>

Toegang op 2005/09/17

Green, M. & Palfrey, J. S. 2001. *Middle childhood*.

[O] Available:

www.cdc.gov/ncbddd/child/middlechildhood.htm.

Accessed on 2006-07-04

Grinell, R.M. & Williams, J. 1990. *Research in Social Work: A Primer*. Illinois: F.W. Peacock Publishers Inc.

Grinell, R.M. 1999. *Social Work Research and Evaluation*. 5th ed. Itasca: F.W. Peacock Publishers Inc.

Hare, K. & Reynolds, L. 2004. *The Trainers Toolkit. Bringing Brain-friendly Learning to Life*. Wiltshire: Crown House Publishing Ltd.

Hein, S. 2003. *Emotional Processing. Emotion concepts: Emotional Awareness*.

[O] Available:

www.emotionalprocessing.org.uk

Toegang op: 2006/07/09

Hobday, A. & Ollier, K. 1999. *Creative Therapy with Children & Adolescents*. California: Impact Publishers Inc.

Jarman, C. 2001. The crime reduction in schools project . Children's responses to crime and violence – using basic research to inform practice. *Social Work/Maatskaplike Werk*, 37(3), 286-288.

Katz, I. 2006. School as a base for family support service. In Dolan, P., Canavan, J. & Pinkerton, J. 2006. *Family support as reflective practice*. London: Jessica Kingsley Publishers.

Kessler, R. 2005. Nourishing Adolescents' Spirituality. In Miller, J.P. Karsten, S. Denton, D. Orr, D & Kates, I. C. *Holistic Learning and Spirituality in Education*. New York: University of New York Press.

Keung Ho, M. 1992. *Minority Children and Adolescents in Therapy*. Newbury Park: SAGE Publications.

Kimmel, A.J. 1988. *Ethics and Values in Applied Social Research*. New Delhi: SAGE Publications.

Lane, R. D. 2000. Levels of emotional awareness: Neurobiological, psychological and social perspectives. In Bar-On, R. & Parker, J. (Eds.), *Handbook of Emotional Intelligence: Theory Development, Assessment and Application at Home, School, and in the Workplace*. San Francisco: Jossey-Bass.

Lane, R. D., Kivley, L. S., Du Bois, M. A., Shamasundara, P., & Schwartz, G. E. (1995). Levels of Emotional Awareness and the Degree of Right Hemispheric Dominance in the Perception of Facial Emotion. *Neuropsychologia*, 33(5), 525–538.

Lane, R. D., & Schwartz, G. E. 1987. Levels of Emotional Awareness: A Cognitive-developmental Theory and its Application to Psychopathology. *American Journal of Psychiatry*, 144(2), 133–143

Laubscher, M.S. 1997. *'n Maatskaplikewerkperspektief op Kindermishandeling*. Pretoria: Universiteit van Pretoria. MA verhandeling.

Louw, D.A., Schoeman, W.J., van Ede, D.M. & Wait, J. 1990. Middelkinderjare. In Louw, D.A. *Menslike Ontwikkeling*. 2^{de} Uitgawe. Pretoria: HAUM.



Louw, D.A., van Ede, D.M., & Ferns, I., 1998. Die Middelkinderjare. In Louw, D.A., Van Ede, D.M. & Louw, A.E. *Menslike Ontwikkeling*. 3^{de} Uitgawe. Pretoria: Kagiso: Tersiêr Uitgewers.

Maag, J.W. 1996. *Parenting Without Punishing. Making Problem Behavior Work for you*. Philadelphia: The Charles Press Publishers.

McNeissh, D., Newman, T. & Roberts, H. 2002. *What works for children? Effective services for children and families*. Buckingham: Open University Press.

Maritz, I. 2006. Onderhoud met opvoedkundige sielkundige aan Abraham Kriel Kinderhuis – Nylstroom. 2006/02/23.

Mayer, J. & Salovey, P. 1997. What is Emotional Intelligence? In Salovey, P. & Shulter, S. *Emotional Intelligence and Emotional Development*. New York: Basic Books.

Mc Cluskey, A. 1997. *Emotional Intelligence in Schools*.

[O]. Available:

<http://ei.haygroup.com/>

Toegang op 2006/06/26

Miller, J.P., Karsten, S., Denton, D., Orr, D. & Kates, I.C. 2005. *Holistic Learning and Spirituality in Education*. New York: State University of New York Press.

Meyers, E.D. 1996. *Heartful Parenting. Connected Parenting & Emotional Intelligence*. Dobson: Blue Bird Publishing.

Neuman, W.L. 2000. *Social Research Methods: Qualitative and Quantitative Approaches*. 4th ed. Boston: Allyn & Bacon.



New Dictionary for Social Work. 2005. Terminology Committee for Social Work. (Eds.). Cape Town: CTP Bookprinters (Pty). Ltd.

Nuttall, P. 2002. *National Network for Child Care*.

[O]. Available:

<http://www.nccc.org/Child.Dev/mid.dev.html>

Toegang op 2006/08/13

Odendaal, F.H. & Gouws, R.H. 2000. *Verklarende Handwoordeboek in die Afrikaanse Taal (HAT)*. Midrand: Perskor.

Oaklander, V. 1988. *Windows to Our Children*. Maine: The Gestalt Journal Press.

Perry, B.D. [Sa]. *Keep the Cool in School. Promoting Non-Violent Behavior in Children*.

[O]. Available:

<http://childtrauma.org/>

Toegang op 2006/6/26

Roffey, S. 2004. *The New Teacher's Survival Guide to Behaviour*. London: Paul Chapman Publishing.

Royse, D. 1995. *Research Methods in Social Work*. 2nd Ed. Chicago: Nelson-Hall.

Schaefer, C. E. & Cangelosi, D. M. 1993. *Play Therapy Techniques*. New Jersey: Jason Aronson Inc.

Schoeman, J.P. & Van der Merwe, M. 1996. *Entering the Child's World. A Play Therapy Approach*. Pretoria: Kagiso Publishers.

Shapiro, L.E. 1997. *How to Raise a Child with a High EQ. A Parents Guide to Emotional Intelligence*. New York: Harper Collins Publishers, Inc.



South Australian Community Health Research Unit. Glossary of Definitions. [Sa][O].

Available:

<http://www.sachru.sa.gov.au/pew/glossary.htm>

Toegang op 2005/09/12

Southampton Solent University Handbook. [Sa]

[O]. Available:

<http://www.solent.ac.uk/sihandbook/academicadmin/default.asp>

Toegang op 2005/09/12

Steiner, C. 1997. *Achieving Emotional Literacy. A Personal Program to Increase your Emotional intelligence*. London: Bloomsburg Publishing.

Strydom, H. 2005. Ethical aspects of research in the social science and human service professions. In De Vos, A.S. (Ed), Strydom, H., Fouché, C.B. & Delpont, C.S.L. 2005. *Research at Grass Roots for the social science and human service professions*. 3rd ed. Pretoria: Van Schaik Publishers.

Strydom, H. 2005. Sampling and sampling methods. In De Vos, A.S. (Ed), Strydom, H., Fouché, C.B. & Delpont, C.S.L. 2005. *Research at Grass Roots for the Social Science and Human Service Professions*. 3rd ed. Pretoria: Van Schaik Publishers.

Strydom, H. & Venter, L. 2002. Sampling and sampling methods. In De Vos, A.S. (Ed), Strydom, H., Fouche, C.B. & Delpont, C.S.L. 2002. *Research at Grass Roots for the Social Science and Human Service Professions*. 2nd ed. Pretoria: J.L. van Schaik Publishers.

Thomas, R.M. 2005. *Comparing Theories of Child Development*. Belmont: Thomson Wadsworth.



Tileston, D.W. 2004. *What Every Teacher Should Know About Student Motivation*. California: Corwin Press.

Twaite, J.A. & Luchow, A.K. 1996. Custodial Arrangements and Parental conflict following Divorce: The Impact on Children's Adjustment. *The Journal of Psychiatry & Law*, 24(1), 53-75.

Van Niekerk, C. 1999. *Ontwerp en Ontwikkeling van 'n Praktykmodel vir Kinderterapie*. Johannesburg: Randse Afrikaanse Universiteit. (Verhandeling).

Venter, E. H. 1998. *'n Asseseringsriglyn vir die Bepaling van die Kind se Emosionele Bewussyn: 'n Maatskaplikewerk-perspektief*. Pretoria: Universiteit van Pretoria. (Mini-verhandeling).

Weare, K. 2004. *Developing the Emotionally Literate School*. London: Paul Chapman Publishing.

Wikipedia. 2005 [Sa]

[O]. Available:

<http://www.reference.com/browse/wikipedia/teacher>

Toegang op 2006/02/02

Wordnet. 2.0. 1997. [Sa]

[O] Available:

<http://www.reference.com./browser/wikipedia/teacher>

Toegang op 2006/02/08

Yontef, G.M. 1993. *Awareness Dialogue and Process: Essays on Gestalt Therapy*. New York: Gestalt Journal Press.



BYLAAG 1

VRAELYS - ONDERWYSERS SE BEGRIP TEN OPSIGTE VAN EMOSIONELE BEWUSSYN VAN DIE KIND IN DIE MIDDELKINDERJARE

00

Voltooi asseblief al die vrae deur u antwoord met `n kruisie in die toepaslike blokkie aan te dui.

Benut die skaal as volg:

1 = Glad nie

2 = Tot 'n beperkte mate

3 = Tot 'n meerdere mate

Afdeling 1: Begrip/kennis van emosionele bewussyn

- 1.1 Tot watter mate is u bekend met die term "emosionele bewussyn"? 1 2 3
- 1.2 Sou emosionele bewussyn, soos u dit begryp, `n aspek wees wat u as opvoedkundige normaalweg in ag sou neem in u omgang met u leerders? 1 2 3
- 1.3 Tot watter mate is emosionele bewussyn, na u mening, `n aspek wat by die kind in die middelkinderjare / laerskoolkind van belang is? 1 2 3
- 1.4 Tot watter mate is dit na u mening nodig dat leerders oor emosionele bewussyn moet beskik? 1 2 3
- 1.5 Tot watter mate sou u sê, het `n kind se begrip van spesifieke emosies 'n uitwerking op sy gedrag? 1 2 3
- 1.6 Tot watter mate sou emosionele bewussyn by leerders u taak as onderwyser vergemaklik? 1 2 3
- 1.7 Tot watter mate sou emosionele bewussyn by kinders hulle, na u mening, beter leerders maak? 1 2 3
- 1.8 Meen u dat die volgende vorme van problematiek by kinders verband hou met gebrekkige emosionele bewussyn?
- Depressie 1 2 3
- Swak selfbeeld 1 2 3
- Opstandigheid 1 2 3
- Swak verhoudinge 1 2 3
- Onvermoë om self te handhaaf 1 2 3
- Destruktiewe gedrag 1 2 3



Afdeling 2 : Invloed van emosionele bewussyn op die kind se ontwikkeling

2.1 Tot watter mate, sou u sê, het emosionele bewussyn 'n invloed op die leerder se akademiese vordering?

1	2	3
---	---	---

2.2 Sou emosionele bewussyn 'n invloed kon hê op 'n leerder se:

Konsentrasievermoë

1	2	3
---	---	---

Aandagspan

1	2	3
---	---	---

Denke

1	2	3
---	---	---

Geheue

1	2	3
---	---	---

Voltooing van skooltake

1	2	3
---	---	---

2.3 Kan emosionele bewussyn, na u mening, 'n positiewe invloed uitoefen op die leerder se verhoudings met:

onderwysers

1	2	3
---	---	---

maats

1	2	3
---	---	---

ouers

1	2	3
---	---	---

2.4 In watter mate sou emosionele bewussyn, na u mening, 'n verhoging in selfkennis by die leerder bewerkstellig?

1	2	3
---	---	---

2.5 Kan emosionele bewussyn, in u opinie, by leerders 'n invloed hê op:

Spanningsvlakke

1	2	3
---	---	---

Stres

1	2	3
---	---	---

Aggressiewe gedrag

1	2	3
---	---	---

Depressiewe gedrag.

1	2	3
---	---	---

2.6 Kan emosionele bewussyn, volgens u mening, 'n effek hê op 'n leerder se:

Gesondheidstoestand

1	2	3
---	---	---

Psigo-somatiese kwale

1	2	3
---	---	---



Afdeling 3: Moontlike tegnieke vir benutting in die ontwikkeling van leerders se emosionele bewussyn

3.1 Oor hoeveel kennis en vaardigheid meen u, beskik u om u leerders sinvol na emosionele bewussyn te begelei?

3.2 Is u, na u mening, voldoende onderrig oor hierdie onderwerp?

3.3 Hoeveel inligting is rondom hierdie onderwerp binne die onderwysstelsel beskikbaar?

3.4 Van watter tegnieke maak u huidiglik, in groepsverband, gebruik om emosionele bewussyn by u leerders te ontwikkel?

3.5 Van watter tegnieke maak u huidiglik op individuele basis, gebruik om emosionele bewussyn by u leerders te bevorder?

Afdeling 4: Algemeen

4.1 Sou u sê dat die ontwikkeling van leerders se emosionele bewussyn 'n taak is wat by u as onderwyser resorteer?

4.2 Indien nie, wie se taak, sou u sê, is dit?

Sielkundiges

Maatskaplike werkers

Ouers

Ander (omskryf)



4.3 Sou u doelbewus aanpassings aan u onderrigmetodes maak indien u vind dat spesifieke tegnieke vir die verhoging van emosionele bewussyn by u leerders `n positiewe effek sou hê?

1	2	3
---	---	---

4.4 Tot watter mate meen u, het u tyd om aandag aan leerders se emosionele bewussyn te spandeer,

In die klas:

1	2	3
---	---	---

Op die speelgrond:

1	2	3
---	---	---

Tydens buite-muurse aktiwiteite:

1	2	3
---	---	---

4.5 As u positief voel oor die belangrikheid van leerders se emosionele bewussyn, watter voorstelle kan u maak ten opsigte van tyd wat daaraan bestee moet word?

4.6 Dra u kennis van programme, binne die onderwysstelsel wat hierdie onderwerp aanspreek?

JA	NEE
----	-----

Verduidelik asseblief:

4.7 Sou dit vir u sinvol wees om kennis in te win ten opsigte van die rol wat emosionele bewussyn in die ontwikkeling van die laerskoolkind speel?

JA	NEE
----	-----

Baie dankie vir u tyd om die vraelys te voltooi.



BYLAAG 2



Universiteit van Pretoria

Pretoria 0002 Republiek van Suid Afrika <http://www.up.ac.za>

Departement Maatskaplike Werk & Kriminologie

2007-02-13
Geesteswetenskappe
4202325
5256

Fakulteit
Tel.: +27 12
Faks.: +27 12 420-2093/420-

INGELIGTE TOESTEMMING

1. Titel van navorsing

Onderwysers se begrip ten opsigte van emosionele bewussyn van die kind in die middelkinderjare.

2. Doelstelling van die studie

Die doelstelling van hierdie studie is:

Om onderwysers se begrip ten opsigte van emosionele bewussyn by die kind in die middelkinderjare te bepaal.

3. Doelwitte

- Om `n kennisbasis oor die onderwerp op te bou.
- Om deur middel van `n empiriese ondersoek onderwysers se begrip ten opsigte van emosionele bewussyn by die kind in die middelkinderjare te bepaal.



- Om op grond van die bevindinge, gevolgtrekkings en aanbevelings te maak ten opsigte van die verhoging van begrip by laerskoolonderwysers vir die emosionele bewussyn van leerders.

4. Prosedures

Daar sal van my verwag word om 'n vraelys te voltooi waarin ek my begrip van die term emosionele bewussyn asook my kundigheid oor die onderwerp in terme van die uitbou van emosionele bewussyn by my leerders in die klaskamer sal weergee.

5. Risiko's en ongemak

Daar word nie risiko's in die betrokkenheid by hierdie studie geïdentifiseer nie. Ek behoort nie ongemak oor die voltooiing van die vraelys te ervaar nie, aangesien my antwoorde sal meehelp tot 'n beter begrip van die uitbou van kennis oor emosionele bewussyn van kinders in die middelkinderjare.

6. Voordele

Hierdie studie hou vir my, my kollegas in die onderwys asook vir laerskool leerders toekomstige voordeel in deurdat die bepaling van die kennisbasis en toepassing van hierdie onderwerp daartoe kan bydra dat hierdie aspek in die toekoms aangespreek en binne die onderrigstelsel ontwikkel kan word. Die uitruil van kennis en inligting tussen die onderwyser en die maatskaplike werker, kan in die beste belang van kinders wees.

7. Finansiële kompensasië

Ek is daarvan bewus dat ek geen finansiële kompensasië vir my deelname aan hierdie studie sal ontvang nie.



8. Regte van deelnemers

Ek is geregtig om myself te enige tyd, sonder benadeling van enige aard, van hierdie studie te onttrek. My deelname is vrywillig en uit eie keuse.

9. Vertroulikheid en anonimiteit

Geen identifiserende besonderhede van respondente word vir die doel van hierdie studie benodig nie en vertroulikheid word verseker. Sou ek besluit om van die studie te onttrek sal inligting soos van my verkry van die studie onttrek en vernietig word.

Die name van die skole betrokke by hierdie studie word nie in die navorsingsverslag vermeld nie ten einde anonimiteit te verseker.

Ek begryp my regte as navorsingsrespondent, en verleen my vrywillige toestemming tot deelname aan hierdie studie. Ek verstaan waaroor die studie handel, en hoe en waarom dit onderneem word. Ek onderneem verder om my volle deelname te gee.

Handtekening respondent

Datum

Handtekening navorser

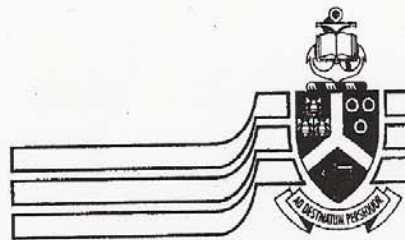
Datum



BYLAE 3

Lede: Navorsingsvoorstel- en Etiekomitee

Dr P Chiroro; Dr M-H Coetzee; Prof C Delpont;
Dr JEH Grobler; Prof KL Harris; Me H Klopper;
Prof E Krüger; Prof B Louw (Voorsitter);
Prof A Mlambo; Prof G Prinsloo; Mnr C Puttergill;
Dr E Taljard; Prof C Walton; Prof A Wessels;
Mnr FG Wolmarans



Universiteit van Pretoria

Navorsingsvoorstel- en Etiekomitee
Fakulteit Geesteswetenskappe

9 Oktober 2006

Beste Doktor Joubert

Projek: *Onderwysers se begrip ten opsigte van emosionele bewussyn van die kind in die middelkinderjare*
Navorser: JS Knoetze
Leier: Dr JMC Joubert
Departement: Maatskaplike Werk en Kriminologie
Verwysingsnommer: 8951470

Baie dankie vir die aansoek wat u voorgelê het aan die Navorsingsvoorstel- en Etiekomitee, Fakulteit Geesteswetenskappe.

Die aansoek is op 5 Oktober 2006 formeel deur die komitee goedgekeur. Die goedkeuring word verleen onderhewig aan die voorwaarde dat die kandidaat wel die navorsing volgens die beginsels en binne die parameters soos in die aansoek en navorsingsvoorstel deur haar uiteengesit, sal uitvoer.

Die komitee wil u graag versoek om bogenoemde goedkeuring aan mev Knoetze oor te dra.

Ons wens u sukses met die projek toe.

Vriendelike groete

Prof Brenda Louw
Voorsitter: Navorsingsvoorstel- en Etiekomitee
Fakulteit Geesteswetenskappe
UNIVERSITEIT VAN PRETORIA