

**DIE VERBAND TUSSEN EMOSIONELE INTELLIGENSIE EN DIE  
AKADEMIESE PRESTASIE VAN  
EERSTEJAARKOSHUISSTUDENTE**

**deur**

**Amanda René Swart**

**Voorgelê ter vervulling van 'n deel van die  
vereistes vir die graad**

**Magister Artium  
(Voorligtingsielkunde)**

**in die**

**Fakulteit Lettere en Wysbegeerte  
Universiteit van Pretoria**

**Studieleier: Dr A Botha  
1997**

Ek spreek graag my waardering uit teenoor:

- \* My familie en vriende vir hulle belangstelling en ondersteuning.
- \* My studieleier dr A Botha vir haar aanmoediging en vakkundige leiding.
- \* Rina Owen vir haar ondersteuning en hulp met die statistiese verwerkings.
- \* Ria Paul vir haar vriendskap, ondersteuning en die tegniese versorging.
- \* Die personeel van Studentevoorigting, Universiteit van Pretoria, vir hul ondersteuning en hulp.
- \* Die Sentrum vir Wetenskapontwikkeling vir finansiële bystand.

Soli Deo Gloria

Met liefde opgedra aan my ouers  
Christo en Louise Swart

# INHOUDSOPGAWE

	<b>BLADSY</b>
<b>LYS VAN TABELLE</b>	vi
<b>LYS VAN FIGURE</b>	ix
<b>OPSOMMING</b>	x
<b>SUMMARY</b>	xii
<b>HOOFSTUK 1</b>	
<b>INLEIDING</b>	
1.1 INLEIDING	1
1.2 PROBLEEMSTELLING	3
1.3 DOEL VAN DIE ONDERSOEK	4
1.4 HOOFSTUKUIEENSETTING	6
<b>HOOFSTUK 2</b>	
<b>EMOSIONELE INTELLIGENSIE</b>	
2.1 INLEIDING	7
2.2 INTELLIGENSIE	7
2.2.1 Kognitiewe intelligensie	7
2.2.2 'n Breër siening van intelligensie	9
2.2.3 Vergelyking van die twee tipes intelligensie	10
2.3 PERSOONLIKE OF EMOSIONELE INTELLIGENSIE	11
2.3.1 Definisie	11
2.3.2 Verskillende sienings van emosionele intelligensie	12
2.3.2.1 Gardner se teorie van meervoudige intelligensie	12
2.3.2.1.1 Definisie van intelligensie	13
2.3.2.1.2 Siening van meervoudige intelligensie	13
2.3.2.1.3 Persoonlike intelligensie	14
2.3.2.1.4 Evaluering	16
2.3.2.1.5 Implikasie vir die huidige studie	17



2.3.2.2	Salovey en Mayer se siening van emosionele intelligensie	18
2.3.2.2.1	Definisie van emosionele intelligensie	19
2.3.2.2.2	Evaluering	21
2.3.2.2.3	Implikasie vir die huidige studie	22
2.3.2.3	Bar-On se konsep van emosionele intelligensie	22
2.3.2.3.1	Definisie van emosionele intelligensie	23
2.3.2.3.2	Komponente van emosionele intelligensie	23
2.3.2.3.3	Evaluering	26
2.3.2.3.4	Implikasie vir die huidige studie	27
2.4	FASETTE VAN EMOSIONELE INTELLIGENSIE	28
2.5	GEVOLGTREKKING	31

## **HOOFSTUK 3**

### **AKADEMIESE PRESTASIE**

3.1	INLEIDING	33
3.2	UITSAKKING VAN EERSTEJAARSTUDENTE	34
3.3	FAKTORE WAT AKADEMIESE PRESTASIE BEÏNVLOED	35
3.3.1	Die universiteitsmilieu	36
3.3.2	Akademie se eise	37
3.3.3	Aanpassingseise	40
3.3.3.1	Selfstandigwordingseise of Outonomie	40
3.3.3.2	Sosiale oriëntasie	41
3.3.3.3	Gesinsaspekte	43
3.3.3.4	Koshuisinwoning	43
3.4	KULTUURANDERSOORTIGE STUDENTE	44
3.5	FAKTORE BEPALEND VIR AKADEMIESE SUKSES	47
3.6	GEVOLGTREKKING	48

## HOOFSTUK 4

### DIE VERBAND TUSSEN EMOSIONELE INTELLIGENSIE EN AKADEMIESE PRESTASIE

4.1	INLEIDING	50
4.2	EMOSIONELE INTELLIGENSIE AS VOORSPELLER VAN SUKSES	51
4.3	ONTOEREIKENDE EMOSIONELE INTELLIGENSIE	52
4.4	EMOSIONELE INTELLIGENSIE EN AKADEMIESE SUKSES	53
4.4.1	Emosionele self-bewustheid	54
4.4.2	Selfgeldendheid	54
4.4.3	Selfagting	55
4.4.4	Selfaktualisering	55
4.4.5	Onafhanklikheid	56
4.4.6	Empatie	57
4.4.7	Interpersoonlike verhoudings	57
4.4.8	Sosiale verantwoordelikheid	58
4.4.9	Probleemoplossingsvaardighede	58
4.4.10	Realiteitstoetsing	60
4.4.11	Buigzaamheid	60
4.4.12	Strestoleransie	60
4.4.13	Impulsbeheer	61
4.4.14	Geluk	62
4.4.15	Optimisme	62
4.5	GEVOLGTREKING	63
4.6	SAMEVATTING VAN LITERATUURSTUDIE	64

## HOOFSTUK 5

### METODE

5.1	INLEIDING	68
5.2	HIPOTESESTELLING	68
5.3	STEEKPROEF	69
5.3.1	Steekproefsamestelling	69

5.3.2	Afneem van die vraelyste	70
5.3.3	Beskrywing van die steekproef	70
5.4	NAVORSINGSONTWERP	74
5.5	MEETINSTRUMENT	75
5.5.1	Biografiese vraelys	75
5.5.2	Emotional Quotient Inventory (EQ-i)	75
5.5.2.1	Skale van die EQ-i	76
5.5.2.2	Betroubaarheid en geldigheid van die EQ-i	78
5.5.2.3	Betroubaarheid van die EQ-i in die huidige studie	79
5.5.2.4	Faktorontledings vir die huidige studie	82
5.6	DATAVERWERKING	89
5.7	SAMEVATTING	89

## HOOFSTUK 6

### RESULTATE EN BESPREKING VAN RESULTATE

6.1	INLEIDING	91
6.2	RESULTATE	91
6.2.1	Beskrywende statistiek	91
6.2.2	Resultate	93
6.2.2.1	Variansie-analise	93
6.2.2.2	Geslag	105
6.2.2.3	Taal	111
6.2.2.4	Prestasie	118
6.3	GEVOLGTREKKING	127

## HOOFSTUK 7

### GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS

7.1	INLEIDING	129
7.2	SAMEVATTING	129
7.3	GEVOLGTREKKINGS	133
7.4	AANBEVELINGS	134
7.4.1	Geslag	134

		v
7.4.2	Taal	134
7.4.3	Prestasie	136
7.4.4	Implikasies van die studie	137
7.4.5	Verdere navorsing	137
7.5	SLOT	138
<b>BRONNELYS</b>		<b>139</b>
<b>BYLAE A</b>		<b>147</b>

## LYS VAN TABELLE

Tabel 1.1:	Eksamenstatistiek van die Universiteit van Pretoria	1
Tabel 2.1:	Groepering van emosionele intelligensie	26
Tabel 2.2:	Vergelyking van verskillende teoretici se uitgebreide sienings van intelligensie	28
Tabel 5.1:	Beskrywing van die ewekansige steekproeftrekking en steekproefverspreiding	71
Tabel 5.2:	Beskrywing van die steekproef volgens ouderdom	72
Tabel 5.3:	Beskrywing van die steekproef volgens geslag	72
Tabel 5.4:	Beskrywing van die steekproef volgens taal	72
Tabel 5.5:	Beskrywing van die steekproef volgens prestasiegroepe	73
Tabel 5.6:	Vergelyking van betroubaarheidskoëffisiënte verkry by verskillende steekproewe waarop die EQ-i toegepas is	81
Tabel 5.7:	Faktorstruktuur van Faktor 1: Strestoleransie - optimisme	82
Tabel 5.8:	Faktorstruktuur van Faktor 2: Realiteitstoetsing	83
Tabel 5.9:	Faktorstruktuur van Faktor 3: Interpersoonlike verhoudings	83
Tabel 5.10:	Faktorstruktuur van Faktor 4: Probleemoplossing	84
Tabel 5.11:	Faktorstruktuur van Faktor 5: Empatie - sosiale verantwoordelikheid	85
Tabel 5.12:	Faktorstruktuur van Faktor 6: Emosionele self-bewustheid - selfgeldendheid	85
Tabel 5.13:	Faktorstruktuur van Faktor 7: Selfaktualisering	86
Tabel 5.14:	Faktorstruktuur van Faktor 8: Onafhanklikheid	86
Tabel 5.15:	Faktorstruktuur van Faktor 9: Selfagting	87
Tabel 5.16:	Faktorstruktuur van Faktor 11: Impulsbeheer	87
Tabel 5.17:	Faktorstruktuur van Faktor 12: Buigsaamheid	88
Tabel 6.1:	Gemiddeldes, standaardafwykings, standaardmetingsfoute, minimum- en maksimumskaaltellings van die steekproef (N = 447) verkry op die subskale van die EQ-i	92

Tabel 6.2:	Resultate verkry met variansie-analise	94
Tabel 6.3:	Resultate van variansie-analise verkry vir selfagting (SR)	95
Tabel 6.4:	Resultate van variansie-analise verkry vir selfaktualisering (SA)	96
Tabel 6.5:	Resultate van variansie-analise verkry vir onafhanklikheid (IN)	97
Tabel 6.6:	Resultate van variansie-analise verkry vir empatie (EM)	98
Tabel 6.7:	Resultate van variansie-analise verkry vir interpersoonlike verhoudings (IR)	98
Tabel 6.8:	Resultate van variansie-analise verkry vir sosiale verantwoordelikheid (RE)	99
Tabel 6.9:	Resultate van variansie-analise verkry vir realiteitstoetsing (RT)	100
Tabel 6.10:	Resultate van variansie-analise verkry vir strestoleransie (ST)	101
Tabel 6.11:	Resultate van variansie-analise verkry vir geluk (HA)	102
Tabel 6.12:	Resultate van variansie-analise verkry vir optimisme (OP)	102
Tabel 6.13:	Resultate van variansie-analise verkry vir kwaliteit van lewe (QL)	103
Tabel 6.14:	Resultate van variansie-analise verkry vir interpersoonlik (EQER)	103
Tabel 6.15:	Resultate van variansie-analise verkry vir kognisie-oriëntasie (EQCO)	104
Tabel 6.16:	Resultate van variansie-analise verkry vir affek (EQAF)	104
Tabel 6.17:	Resultate van variansie-analise (ANOVA) vir die vergelyking van emosionele intelligensie tussen geslagsgroepe	105
Tabel 6.18:	Resultate van variansie-analise (ANOVA) vir die vergelyking van emosionele intelligensie tussen taalgroepe	111

Tabel 6.19:	Resultate van variansie-analise (ANOVA) vir die vergelyking van emosionele intelligensie tussen vier prestasiegroepe	118
Tabel 6.20:	Vergelyking van emosionele intelligensie tussen prestasiegroepe 1 en 4 deur middel van 'n t-toets	123
Tabel 6.21:	Vergelyking van emosionele intelligensie tussen twee prestasiegroepe deur middel van 'n t-toets	125
Tabel 6.22:	Opsomming van subskale waar beduidende verskille tussen verskillende indelings van prestasiegroepe verkry is	127

## LYS VAN FIGURE

Figuur 4.1:	Skematiese voorstelling van die verband tussen emosionele intelligensie en akademiese prestasie	66
Figuur 6.1:	Verskille tussen die geslagsgroepe op die 15 subskale van die EQ-i	109
Figuur 6.2:	Verskille tussen die geslagsgroepe in die vyf basiese groeperings van die EQ-i	110
Figuur 6.3:	Verskille tussen die taalgroepe op die 15 subskale van die EQ-i	116
Figuur 6.4:	Verskille tussen die taalgroepe in die vyf basiese groeperings van die EQ-i	117
Figuur 6.5:	Verskille tussen prestasiegroepe op die 15 subskale van die EQ-i	121
Figuur 6.6:	Verskille tussen prestasiegroepe in die vyf basiese groeperings van die EQ-i	122



## **OPSOMMING**

### **Die verband tussen emosionele intelligensie en die akademiese prestasie van eerstejaarkoshuisstudente**

deur

Amanda Renè Swart

Studieleier: Dr A Botha

Departement Sielkunde

Magister Artium (Voorligtingsielkunde)

Hierdie studie fokus op die moontlike verband tussen die emosionele intelligensie en akademiese prestasie van eerstejaarkoshuisstudente aan die Universiteit van Pretoria. Verder is bepaal of subgroepe van die eerstejaarkoshuispopulasie betekenisvolle verskille ten opsigte van die komponente van emosionele intelligensie toon. Hierdie studie kan van waarde wees ten opsigte van die mentorstelsel van die Studentevoorigtingsdepartement aan die Universiteit van Pretoria. Die inligting verkry in hierdie studie kan aangewend word om psigo-opleidingsprogramme en dienste van Studentevoorigting so te rig ten einde akademiese uitsakking te verminder en studente in die akademiese en sosiale aanpassingsproses op universiteitsvlak by te staan.

Verskillende teorieë van emosionele intelligensie word bespreek, met die fokus op Reuven Bar-On se siening van emosionele intelligensie. Die komponente van emosionele intelligensie word in detail bespreek. Die uitsakking van eerstejaarstudente, faktore wat akademiese prestasie beïnvloed, faktore uniek tot kultuurandersoortige studente en faktore bepalend vir akademiese sukses word bespreek. Die verband tussen akademiese sukses en die verskeie komponente van emosionele intelligensie word aangedui. Die literatuur toon dan ook dat die 15 komponente van emosionele intelligensie 'n bepalende invloed op akademiese prestasie het en akademiese sukses betekenisvol beïnvloed.

'n Opname-ontwerp is in die studie gebruik. Die finale steekproef het uit 447 eerstejaarkoshuisstudente bestaan wat die Emotional Quotient Inventory (Bar-On, 1996c), 'n vraelys wat emosionele intelligensie en die komponente van emosionele intelligensie meet, voltooi het. 'n Biografiese vraelys is ingesluit vir doeleindes van steekproefbeskrywing. Die statistiese verwerkings van die resultate is deur middel van variansie-analise en t-toetse gedoen. Verskeie statisties betekenisvolle intergroepverskille is tussen die geslagsgroepe en taalgroepe aangedui. Alhoewel daar nie 'n betekenisvolle verband tussen die saamgestelde emosionele intelligensie-skaal en akademiese prestasie verkry is nie, toon die resultate verkry deur variansie-analise en t-toetse vir die vergelyking van prestasiegroepe, dat die volgende subskale van die EQ-i tussen goeie en swak presteerders onderskei en as voorspellers van akademiese prestasie beskou kan word: selfaktualisering, realiteitstoetsing, stres toleransie, optimisme, probleemoplossing en kwaliteit van lewe.

Hipotese 1, wat stel dat daar 'n verband tussen emosionele intelligensie en die akademiese prestasie van eerstejaarkoshuisstudente bestaan, word verwerp. Hipotese 2, 3 en 4 wat stel dat beduidende verskille tussen verskillende geslags-, taal- en prestasiegroepe verkry sal word ten opsigte van sommige van die emosionele intelligensie-komponente, word aanvaar. Die resultate verkry in die studie kan gebruik word ten einde dienste wat deur middel van die mentorstelsel van die Studentevoorligtingsdepartement van die Universiteit van Pretoria aan eerstejaarkoshuisstudente gebied word, te rig.

Trefwoorde: Emosionele intelligensie, akademiese prestasie, Emotional Quotient Inventory, eerstejaarkoshuisstudente, universiteit, aanpassing, uitsakking, mentorstelsel, Studentevoorligting.

## **SUMMARY**

### **The relation between emotional intelligence and the academic performance of first-year hostel students**

by

Amanda Renè Swart

Supervisor: Dr A Botha

Department of Psychology

Magister Artium (Counselling Psychology)

This study investigates the possible relation between the emotional intelligence and academic performance of first-year hostel students at the University of Pretoria. It is also determined whether subgroups of the first-year hostel population show significant differences with regard to the components of emotional intelligence. This study may be of value with regard to the mentoring system of the Department of Student Guidance at the University of Pretoria. The information obtained in this study may be used to focus the psycho-educational programmes and services of Student Guidance in such a way as to reduce the number of academic drop-outs and to support students in the academic and social adjustment process at university level.

Various theories on emotional intelligence are discussed, with the focus on Reuven Bar-On's view of emotional intelligence. The components of emotional intelligence are discussed in detail. The drop-out of first-year students, factors influencing academic performance, factors unique to culturally different students and factors determining academic success are also considered. The relation between academic success and the various components of emotional intelligence is indicated. The literature confirms that the 15 components of emotional intelligence have a determining influence on academic performance and significantly influence academic success.

A survey design is used in this study. The final test sample consisted of 447 first-year hostel students who completed the Emotional Quotient Inventory (Bar-On, 1996c), a questionnaire measuring emotional intelligence and the components of emotional intelligence. A biographical questionnaire is included for purposes of the description of the test sample. The statistic processing of the results is done by means of t-tests and variance analysis. Several statistically significant inter-group differences between the sexes and between language groups are indicated. Although a significant relation between the composite emotional intelligence scale and academic performance could not be found, the results of the variance analysis and t-tests for the comparison of performance groups indicate that the following subscales of the EQ-i distinguish between good and poor performers and may be regarded as predictors of academic performance: self-actualisation, reality testing, stress tolerance, optimism, problemsolving and quality of life.

Hypothesis 1, which states that there is a relation between emotional intelligence and the academic performance of first-year hostel students, is rejected. Hypotheses 2, 3 and 4, which state that significant differences in some of the factors of emotional intelligence exist between different sex, language and performance groups, are accepted. The results obtained in the study may be used in order to focus services rendered to first-year hostel students by means of the mentoring system of the Student Guidance Department.

**Key words:** Emotional intelligence, academic performance, Emotional Quotient Inventory, first-year hostel students, university, adjustment, dropping out, mentoring system, Student Guidance.

# HOOFSTUK 1

## INLEIDING

### 1.1 INLEIDING

Dit is 'n wêreldwye verskynsel dat eerstejaarstudente aan tersiêre inrigtings enersyds aanpassingsprobleme ervaar en andersyds nie akademies volgens hulle vermoëns presteer nie (Roberts, 1994).

Die ontoereikende akademiese prestasie van eerstejaarstudente is 'n relevante probleem in die universiteitswese wêreldwyd en ook in Suid-Afrika (Rainer, 1989). Die problematiek rondom die akademiese prestasie van eerstejaarstudente aan tersiêre inrigtings geniet al baie jare die aandag van onder andere onderwysowerhede, akademië, die betrokke inrigtings self asook die regering (Roberts, 1994).

Die uitsakking van eerstejaarstudente as gevolg van druiping of staking is 'n wesenlike probleem aan Suid-Afrikaanse universiteite. Badenhorst (1993) meld die gemiddelde slaagsyfer van eerstejaarstudente aan Suid-Afrikaanse universiteite as 67,3%. Die Universiteit van Pretoria se eksamenstatistiek van die afgelope vier jaar word in die onderstaande tabel uiteengesit:

**Tabel 1.1 Eksamenstatistiek van die Universiteit van Pretoria**

	<b>Eerstejaars aanvanklik ingeskryf</b>	<b>Gestaak</b>	<b>Totaal studente geslaag aan einde van die jaar</b>
<b>1993</b>	33771	1814	77%
<b>1994</b>	36638	2494	77%
<b>1995</b>	40308	1814	75%

Eksamenstatistiek van die eerste semester van 1996 toon dat 15 601 voorgraadse studente aanvanklik by die Universiteit ingeskryf het. Statistiek bekend in Oktober

1996 toon dat 695 van dié studente reeds gestaak het. Tydens die eerste-semesterexamen van 1996 is 'n totale slaagsyfer van 73% verkry.

Die groot uitsaksyfer onder eerstejaarstudente veroorsaak ongunstige publisiteit vir tersiêre inrigtings. Die uitsakking van eerstejaarstudente vanweë druiwing of staking kan vanuit 'n finansiële en subsidie-oogpunt nie meer bekostig word nie.

Die literatuur toon verskeie studies wat onderneem is om die belangrikheid van die verband tussen kognitiewe faktore, spesifiek kognitiewe intelligensie, en akademiese prestasie te bepaal. Die belangrikheid van intelligensie as 'n bepalende faktor van akademiese sukses word deur verskeie navorsers aangedui (Lee Upcraft, Gardner & Associates, 1989; Monteith, 1988; Scholtz, 1987).

'n Beweging wat tans besig is om te ontwikkel, gee egter ook erkenning aan ander faktore wat sukses beïnvloed, uitsluitend kognitiewe intelligensie. Hierdie teoretici aanvaar dat 'n kombinasie van inligting oor intelligensie en 'n verskeidenheid ander faktore soos 'n individu se persoonlikheid, talente en agtergrond sukses in die onderskeie lewensdomeine voorspel.

'n Breër siening van intelligensie word deur dié teoretici, onder andere Gardner, Salovey en Bar-On, onderskryf wat 'n stel ander eienskappe genaamd emosionele intelligensie insluit. Emosionele intelligensie dui op 'n verskeidenheid vermoëns wat bepalend is vir persoonlike, sosiale, skolastiese en professionele sukses (Bar-On, 1996a).

Emosionele intelligensie is 'n nuwe konsep wat navorsing vereis. Goleman (1995) beweer dat emosionele intelligensie net so, of selfs meer, magtig en invloedryk as kognitiewe intelligensie by die bereiking van sukses kan wees.

Beide kognitiewe en emosionele intelligensie het bestaansreg as teoretiese konsepte en die huidige navorser wil beklemtoon dat beide se belangrikheid as bepalers van sukses erken behoort te word.

Die doelwit van hierdie studie is om vas te stel of daar 'n verband tussen emosionele intelligensie en die akademiese prestasie van eerstejaarkoshuisstudente bestaan.

## 1.2 PROBLEEMSTELLING

Lee Upcraft et al. (1989) beveel verskeie intervensies aan ten einde eerstejaarstudente by te staan in die bereiking van akademiese sukses en aanpassing. Die aanbevelings omsluit oriëntasie, akademiese ondersteuning, mentorprogramme, voorligting, programme vir koshuise, kampusaktiwiteite en welstandsprogramme. Hulle beweer verder dat die intervensies wat aan universiteitstudente gebied word meer gerig behoort te word, ten einde aan die spesifieke behoeftes van die subpopulasies van eerstejaarstudente te voldoen.

Die Universiteit van Pretoria se Studentevoorligtingsdepartement bied bogenoemde dienste aan universiteitstudente. Studentevoorligting implementeer voorligting-sielkundige tegnieke, programme en sisteme om aan studente die geleentheid te bied om hul mens- en akademiese potensiaal maksimaal te ontwikkel en te realiseer (Roos, 1997). Hierdie doelwit raak drie diensleweringvlakke: die voorsiening van 'n ondersteuningsnetwerk vir algemene ontwikkelingsprobleme, 'n stelsel van primêre sorg wat ontwikkelingsopleiding aan studente verskaf en 'n loopbaanontwikkelingsdiens.

Die snelveranderende studentebevolking bied nuwe uitdagings op die gebied van akademiese en sosiale aanpassing. Studentevoorligting is nou betrokke by die eerstejaarkoshuisstudente en ondersteuning word aan dié studente verleen deur middel van die mentorstelsel. Deur die mentorstelsel word gepoog om studente by te staan in hulle aanpassing en inskakeling by die universiteitsopset.

Die oorhoofse doelwit van die mentorprogram is om akademiese steun aan eerstejaarkoshuisstudente te bied, en ook aandag te gee aan die sosialiseringbehoefte van die studente (Roos, 1997). Eerstejaarstudente word aangemoedig om 'n gebalanseerde



lewenstyl te handhaaf en hulle word dus op die verskillende terreine van hulle lewens ondersteun.

Psigo-opleiding is een van die hoof funksies van die personeel betrokke by die mentorstelsel en Studentevoorigting. Verskeie programme word aangebied ten einde studente akademies en sosiaal by te staan in hulle aanpassing op universiteit. Hier word spesifiek verwys na studiekursusse, leeskursusse sowel as stres hanteringskursusse.

Die behoefte het by Studentevoorigting ontstaan om meer duidelikheid te verkry oor die aanpassingsprobleme wat deur eerstejaarkoshuisstudente ervaar word en dit deur middel van die mentorstelsel aan te spreek. Daar is besluit om die ondersoek in hierdie studie verder te voer deur die aanpassingsprobleme met akademiese prestasie te verbind.

Bar-On (1996c) se Emotional Quotient Inventory - 'n vraelys wat emosionele intelligensie meet, is vir die huidige studie se doeleindes gekies, ten einde faktore te identifiseer wat sosiale en akademiese aanpassing kan beïnvloed.

Emosionele intelligensie dui op vermoëns wat aangeleer kan word en omsluit verskeie lewensvaardighede. Bar-On (1985, 1996a) identifiseer die volgende komponente van emosionele intelligensie: emosionele self-bewustheid, selfgeldendheid, selfagting, selfaktualisering, onafhanklikheid, empatie, interpersoonlike verhoudings, sosiale verantwoordelikheid, probleemoplossingsvaardighede, realiteitstoetsing, buigsaamheid, stres toleransie, impulsbeheer, geluk en optimisme.

### **1.3 DOEL VAN DIE ONDERSOEK**

Daar word in hierdie studie van die standpunt uitgegaan dat emosionele intelligensie verband hou met akademiese prestasie.



Aangesien emosionele intelligensie as aangeleerde vermoëns gedefinieer word, kan bepaal word watter faktore van emosionele intelligensie ontwikkeling onder subpopulasies van eerstejaarkoshuisstudente vereis. Die faktore kan derhalwe aangespreek word deur middel van die mentorstelsel en psigo-opleidingsprogramme wat by Studentevoorigting aangebied word.

Die navorsingsvrae wat in hierdie studie ondersoek gaan word, is die volgende:

- Bestaan daar 'n verband tussen emosionele intelligensie en die akademiese prestasie van eerstejaarkoshuisstudente?
- Bestaan daar verskille tussen geslagsgroepe ten opsigte van emosionele intelligensie?
- Hoe verskil taalgroepe ten opsigte van emosionele intelligensie?
- Hoe verskil die onderskeie prestasiegroepe ten opsigte van die komponente van emosionele intelligensie?

Die studie se bevindings sal waardevol aangewend kan word by Studentevoorigting:

- 1) Studentevoorigting sal in staat wees om meer voorkomend te werk wat die emosionele behoeftes van studente betref, aangesien kennis rondom emosioneel intelligente gedrag van eerstejaarkoshuisstudente beskikbaar sal wees. Dienste wat by Studentevoorigting gelewer word, spesifiek ten opsigte van die mentorstelsel, sal meer gerig en doeltreffend aangewend kan word.
- 2) Kennis rondom unieke tekortkominge onder die subpopulasies geslags-, taal- en prestasiegroepe sal verkry word. Dié probleme sal aangespreek kan word deur middel van die mentorstelsel.

Dit sal dus moontlik wees om van vaardigheidsopleiding gebruik te maak ten einde die emosionele behoeftes onder eerstejaarkoshuisstudente aan te spreek, wat 'n positiewe uitwerking op akademiese prestasie behoort te hê.

## 1.4 HOOFSTUKUITEENSETTING

Die raamwerk wat in hierdie studie gebruik word, is soos volg: in Hoofstuk 2 word gelet op 'n algemene definisie van emosionele intelligensie, verskillende sienings van emosionele intelligensie en die verskillende komponente waaruit emosionele intelligensie bestaan. Hoofstuk 3 fokus op die aanpassing van studente in die universiteitsopset, faktore wat akademiese prestasie beïnvloed, spesifieke probleme wat deur kultuurandersoortige studente ervaar word, asook faktore bepalend vir akademiese sukses. Hoofstuk 4 ondersoek die verband tussen komponente van emosionele intelligensie en akademiese prestasie. Emosionele intelligensie as voorspeller van akademiese sukses word bespreek. In Hoofstuk 5 word die hipoteses gestel en die steekproef, navorsingsontwerp, meetinstrument, data-insameling en -verwerking word beskryf. Hoofstuk 6 gee 'n uitleg van die resultate verkry in die huidige studie. Hoofstuk 7 bied 'n bespreking van die resultate, sowel as van die betekenisvolheid en beperkings van die studie. Ten slotte word aanbevelings op grond van die bevindings en ook vir verdere navorsing gemaak.

## HOOFSTUK 2

# EMOSIONELE INTELLIGENSIE

### 2.1 INLEIDING

'n Nuwe era word inbeweeg waar die belangrikheid van emosies in die alledaagse lewe erken word. 'n Nuwe konsep genaamd emosionele intelligensie, 'n stel vermoëns wat 'n sleutelrol in lewensukses speel, verkry toenemend geloofwaardigheid in die studieveld van intelligensie. Die konsep van emosionele intelligensie geniet 'n al hoe groter aanhang onder teoretici in die sielkunde en opvoedkunde.

Goleman (1995, p. 41) verklaar tereg:

*"Emotions enrich; a model of mind that leaves them out is impoverished."*

Hoofstuk 2 fokus op 'n breër siening van intelligensie, die tradisionele siening van intelligensie word naamlik uitgebrei met die konsep emosionele intelligensie. Die ontstaan van die konsep emosionele intelligensie en die verskillende teorieë van Gardner, Bar-On, Salovey en Mayer oor emosionele of persoonlike intelligensie word bespreek. Verder word die verskillende teoretici se uitgebreide sienings van intelligensie vergelyk.

### 2.2 INTELLIGENSIE

#### 2.2.1 Kognitiewe intelligensie

Gedurende die afgelope paar dekades het baie kontroversie rondom die konsep intelligensie ontstaan. Die pogings om intelligensie deur middel van toetse te meet, is verwerp as 'n produk van rassisme, politieke reaksie, statistiese knoeiwerk en wetenskaplike bedrog.

Aangesien intelligensietoetsing die toetsing van 'n belangrike en waardevolle kenmerk van mense (insluitend onself en ons geliefdes) behels, het dit een van die mees kontroversiële produkte van die sosiale wetenskap geword (Herrnstein & Murray, 1994).

Weschler definieer intelligensie breedweg en word die meeste in die literatuur aangehaal. Verder omsluit sy definisie wat die meeste mense onder intelligensie verstaan.

*"... intelligence is the aggregate or global capacity of the individual to act purposefully, to think rationally, and to deal effectively with the environment"*  
(Salovey & Mayer, 1990, p. 187).

Die definisie omsluit breë areas wat histories aangedui is as intelligensie, soos die onderskeid tussen abstrakte (verbale), meganiese (visueel/ruimtelik) en sosiale intelligensie; sowel as die onderskeidings wat deur kontemporêre teoretici soos Gardner en Sternberg voorgestel word (Salovey & Mayer, 1990).

Intelligensie verwys dus na die kwaliteite verstandelike helderheid en kompleksiteit, en word in die literatuur as 'n breë stel vermoëns omskryf. Herrnstein en Murray (1994, p. 4) omskryf intelligensie as die vermoë om te leer en te veralgemeen wat geleer is.

Daar bestaan nog steeds heelwat kontroversie onder die publiek rondom intelligensietoetsing - dat dit nie veel beteken nie, dat dit slegs sukses op skoolvlak bepaal en nie ander belangrike metings van sukses wat verband hou met beroepe en produktiwiteit insluit nie. Verder is daar ook 'n siening dat dit etiketterend en bevooroordeelend is.

Twee prominente aanhangers van kognitiewe intelligensie as sielkundige konsep, Richard Herrnstein en Charles Murray, wat die primêre belangrikheid van intelligensietoetsing onderskryf, meen 'n individu se intelligensietelling behoort gekombineer te word met 'n verskeidenheid ander informasie oor sy persoonlikheid, talente en

agtergrond vir werklike sielkundige nut. Herrnstein en Murray (1994) verklaar dan ook dat 'n individu se intelligensietelling op sigself waarde het, dog beperk.

Hulle stem saam met Gardner dat intelligensie 'n hoër posisie in die panteon van menslike deugde inneem as wat dit verdien. Erkenning word ook gegee aan ander faktore wat sukses beïnvloed:

*"...The link between test scores and those achievements is dwarfed by the totality of other characteristics that he brings to life"*

(Herrnstein & Murray, 1994, p. 66).

Goleman (1995) beweer dat akademiese intelligensie min te doen het met 'n mens se emosionele lewe. Mense met 'n hoë intelligensie kan swak vlieëniers van hul private lewens wees en bogenoemde dui op die relatiewe onvermoë van punte en intelligensietellings om onteenseglik te voorspel wie sukses in die lewe sal behaal.

Goleman (1995) erken die bestaan van 'n verhouding tussen intelligensie en sukses en beweer dat intelligensie bydra tot 20% van die faktore wat lewensukses bepaal, wat 80% aan ander kragte oorlaat.

*"The vast majority of one's ultimate niche in society is determined by non-IQ factors, ranging from social class to luck"*

(Goleman, 1995, p. 45).

### 2.2.2 'n Breër siening van intelligensie

Die stel "ander eienskappe of karaktereienskappe" wat die sleutel bied tot 'n meer omvattende beskrywing van intelligensie, naamlik emosionele intelligensie word as verskeie vermoëns omskryf en sluit onder andere die vermoë tot selfmotivering en volharding ten spyte van frustrasie in; die vermoë om impulse te beheer en bevrediging uit te stel, om jou buie te reguleer en te voorkom dat ontsteltenis denkvermoë oorweldig, om empatie te toon en te hoop (Goleman, 1995).

Emosionele intelligensie is 'n nuwe konsep. Daar kan nog nie presies bepaal word vir hoeveel van die variasie van persoon tot persoon dit verantwoordelik is nie. Bestaande data toon egter dat dit net so magtig en invloedryk, en ten tye selfs meer invloedryk as kognitiewe intelligensie kan wees (Goleman, 1995).

Mayer, Di Paolo en Salovey (1990) beweer dat mense wat oor die bogenoemde vaardighede beskik as goed aangepaste, emosioneel vaardige individue wat emosioneel en sosiaal goed funksioneer, ervaar word.

Daar word teenstand teen 'n breër siening van intelligensie ervaar. Adelson (1996) kritiseer Goleman en beweer dat mense met 'n hoë intelligensie oor die algemeen emosioneel intelligent is en vice versa. Hy beweer dat hoë-intelligensie individue superieur is tot ander, spesifiek dan ook met betrekking tot emosionele intelligensie.

### **2.2.3 Vergelyking van die twee tipes intelligensie**

Kognitiewe en emosionele intelligensie is nie teenstrydige vermoëns nie maar eerder afsonderlike bevoegdhede. Daar is wel 'n matige korrelasie tussen die twee konsepte, maar volgens Goleman (1995) is dit so min dat dit as twee onafhanklike entiteite beskou kan word.

Die kritieke emosionele bevoegdhede kan deur ervaring en opvoeding aangeleer en verbeter word, in teenstelling met die siening van kognitiewe intelligensie - dat dit grootliks oorerflik en stabiel is. Mense verskil in hul vaardighede in elk van die domeine van emosionele intelligensie; elkeen van die domeine verteenwoordig verskillende gewoontes en response. Leemtes in emosionele vaardighede kan wel verbeter word (Goleman, 1995).

Intelligensie is belangrik maar nie sinoniem met menslike voortreflikheid nie. Miskien is dit juis hier waar emosionele intelligensie die verskil maak. Beide kognitiewe en emosionele intelligensie het bestaansreg en albei se belangrikheid in die intelligensieveld behoort erken te word.

## 2.3 PERSOONLIKE OF EMOSIONELE INTELLIGENSIE

### 2.3.1 Definisie

Goleman bied 'n uitgebreide definisie van emosionele intelligensie wat Gardner se konsep van persoonlike intelligensie en Salovey en Mayer se basiese definisie van emosionele intelligensie inkorporeer. Die vermoëns waaruit emosionele intelligensie bestaan, word volgens Goleman (1995) in vyf hoofdomeine geklassifiseer:

- \* **Self-bewustheid:** Die vermoë om 'n gevoel of emosie te herken soos wat dit plaasvind, vorm die hoeksteen van emosionele intelligensie. Die vermoë om gevoelens te monitor, is noodsaaklik vir insig en selfbegrip. Individue wat die kuns bemeester, is beter bestuurders van hul lewens en is meer bewus van gevoelens rakende persoonlike besluite wat kan varieer van die keuse van 'n lewensmaat tot watter werksaanbod om te aanvaar.
- \* **Hantering van emosies:** Die vermoë om emosies te beheer ten einde toepaslike uitdrukking daarvan te bewerkstellig, is 'n vermoë wat op self-bewustheid voortbou. Mense wat oor dié emosionele vaardigheid beskik, hanteer terugslae en omwentelinge baie meer positief deur vinnig te herstel en ervaar nie konstant gevoelens van angs soos persone wat nie hierdie basiese emosionele intelligensie-vaardigheid bemeester het nie.
- \* **Selfmotivering:** Die hantering van emosies is essensieel vir aandagskenking, selfmotivering, selfbemeestering en vir kreatiwiteit. Emosionele selfbeheer onderlê uitnemendheid en prestasie. Mense wat oor die vaardigheid beskik, blyk effektief en produktief te wees in dit wat hulle onderneem.
- \* **Herkenning van emosies in ander:** Empatie is die fundamentele "mens-vaardigheid". Empatiese persone is ingestel op subtiele sosiale tekens en bewus van ander se behoeftes.



- \* Hantering van verhoudings: Die kuns van verhoudings omsluit verskeie spesifieke vaardighede. Die vaardighede onderlê populariteit, leierskap en interpersoonlike effektiwiteit.

### **2.3.2 Verskillende sienings van emosionele intelligensie**

Vir die doeleindes van hierdie studie word daar volstaan met die sienings van vier prominente teoretici, naamlik Howard Gardner, Peter Salovey, John Mayer en Reuven Bar-On.

Howard Gardner, Peter Salovey en John Mayer is prominente figure in die studieveld van emosionele intelligensie. Gardner was van die eerste teoretici wat die konsep kognitiewe intelligensie as enigste voorspeller van sukses in twyfel getrek het en 'n breër siening begin aanneem het ten einde ander belangrike fasette van intelligensie te inkorporeer. Salovey en Mayer het die benaming emosionele intelligensie ontwikkel waarop ander teoretici voortbou. Bar-On het 'n vraelys genaamd die Emotional Quotient Inventory (EQ-i) ontwikkel om emosionele intelligensie te meet. Bar-On stel dit dan ook duidelik dat al drie bogenoemde teoretici 'n bepalende invloed op sy siening van emosionele intelligensie gehad het (Bar-On, 1996a).

#### **2.3.2.1 Gardner se teorie van meervoudige intelligensie**

Howard Gardner is een van die hooffigure wat die beperkings rondom die ou siening van intelligensie identifiseer. Hy is baie uitgesproke oor die tradisionele siening van intelligensie en die aanname dat 'n enkele aanleg, genaamd intelligensie, 'n persoon se toekoms bepaal.

Gardner is van mening dat daar wegbeweeg moet word van die ou konsep van intelligensie, intelligensietoetse en korrelasies en dat daar eerder gekyk moet word na meer natuurlike bronne van informasie oor hoe mense vaardighede wat belangrik is vir hulle lewenswyse ontwikkel (Gardner, 1993).



Gardner se model omsluit veel meer as die standaard konsep van intelligensie as 'n enkelvoudige, onveranderlike faktor. Hy beweer dat verskeie van die psigometriese toetse wat as siftingsprosedures gebruik word, gebaseer is op 'n beperkte begrip van intelligensie (kognitiewe intelligensie), wat nie die ware reeks vaardighede en vermoëns wat ook essensieel is in die lewe omvat nie.

#### 2.3.2.1.1 Definisie van intelligensie

Gardner definieer intelligensie as die vermoë om probleme op te los of produkte te bewerk of te vorm, wat van waarde in een of meer kulturele of gemeenskapsopset geag word (Gardner, 1993, p. 7).

Walters en Gardner (1986) beweer dat menslike kognitiewe bekwaamheid beter omskryf word in terme van 'n reeks vermoëns, talente of verstandelike vaardighede wat "intelligensies" genoem word. Gardner glo dat daar nie slegs een monolitiese tipe intelligensie bestaan wat lewensukses bepaal nie, maar eerder 'n wye spektrum intelligensies, met sewe sleutelvariëteite. Elke mens beskik in 'n sekere mate oor al hierdie vaardighede, alhoewel verskille in die profiel van vaardighede en in hul kombinasies gevind word (Gardner, 1983).

#### 2.3.2.1.2 Siening van meervoudige intelligensie

Gardner erken dat sewe 'n arbitrêre getal is vir die variasie van intelligensies en dat daar geen perk is vir die multiplisiteit van menslike talente nie (Gardner, 1983). 'n Bondige beskrywing van elk van die intelligensies volg (Gardner, 1993, p. 9):

- \* Linguistieke intelligensie: Dit dui op verbale vermoë.
- \* Logies-wiskundige intelligensie: Dit omsluit logiese, wiskundige en wetenskaplike vermoë.
- \* Ruimtelike vermoë: Die vermoë om 'n verstandsmoedel van 'n ruimtelike wêreld te vorm en te gebruik.
- \* Musikale intelligensie: Die potensiaal, aanleg en vermoë om musikaal uit te styg.

- \* Liggaamlik-kinestetiese intelligensie: Die vermoë om probleme op te los of produkte te skep deur van liggaamsdele of die hele liggaam gebruik te maak.
- \* Interpersoonlike intelligensie: Die vermoë om ander te verstaan, spesifiek wat hulle motiveer, hoe hulle werk en hoe om saam met hulle te werk.
- \* Intrapersoonlike intelligensie: Die vermoë om 'n akkurate en egte model van die self te vorm en aan te wend, ten einde effektief te leef.

Die gelyke belangrikheid van al sewe intelligensies word erken, alhoewel daar in ons samelewing meer klem gelê word op verbale en wiskundige vermoëns. Gardner (1993) gee toe dat bogenoemde intelligensies slegs 'n voorlopige lys is en dat elke intelligensie verder onderverdeel kan word. Die sewe intelligensies werk saam ten einde probleme op te los en besluite te neem, hetsy beroepsgerig al dan nie.

Gardner (1993) beweer dat die intelligensies onafhanklik van mekaar is, wat impliseer dat 'n hoë vlak van bekwaamheid in een nie 'n gelyksoortige hoë vlak in die ander intelligensies vereis nie. Elke rol wat 'n persoon in die lewe aanneem, vereis 'n kombinasie van verskeie intelligensies.

Gardner glo dat individue se uniekheid gevind word in die verskillende kombinasies van intelligensies waaroor hulle beskik. Dit is dus van die uiterste belang dat al die menslike intelligensies en kombinasies van intelligensies erken en ontwikkel word (Gardner, 1993).

Die spektrum intelligensies kan aangeleer en ontwikkel word.

*"The purpose of school should be to develop intelligences and to help people reach vocational and avocational goals that are appropriate to their particular spectrum of intelligences."*

(Gardner, 1993, p. 22).

### 2.3.2.1.3 Persoonlike intelligensie

Persoonlike intelligensie sluit interpersoonlike en intrapersoonlike intelligensies in, wat

as twee algemene komponente van emosionele intelligensie erken word (Bar-On, 1996a).

a) Interpersoonlike intelligensie

Soos reeds genoem, verwys interpersoonlike intelligensie na die vaardigheid om ander te verstaan: wat hulle motiveer, hoe hulle werk en hoe om saam met hulle te werk (Gardner, 1993). Interpersoonlike intelligensie bou voort op die kernvermoë om onderskeid tussen mense te tref, spesifiek met betrekking tot gemoedstoestand, temperament, motivering en intensies (Gardner, 1993).

'n Verdere element van interpersoonlike intelligensie is om toepaslik te reageer op die wense, gemoedstoestand en motivering van mense (Gardner & Hatch, 1989).

Verder omsluit interpersoonlike intelligensie ook die volgende vaardighede (Goleman, 1995, p. 118):

- \* Die organisering van groepe: die vermoë om pogings van 'n netwerk mense te inisieer en te koördineer;
- \* onderhandeling van oplossings: die vermoë om as tussenganger op te tree ten einde konflik te voorkom of op te los;
- \* persoonlike verbintenis: die vermoë om empatie te toon en verbintenisse met ander te bewerkstellig en
- \* sosiale analise: die vermoë om ander se gevoelens, motiewe en bekommernisse te bespeur en insig daarin te toon, dit lei dan ook tot intimiteit en rapport.

b) Intrapersoonlike intelligensie

Intrapersoonlike intelligensie dui op kennis van en insig in interne aspekte van die self, dus toegang tot die gevoelslewe. Dit omsluit die vermoë om emosies te herken, te etiketteer en te gebruik ten einde begrip te hê van eie gedrag én die gedrag te rig (Gardner, 1993). 'n Persoon wat oor goeie intrapersoonlike intelligensie beskik, beskik

oor 'n effektiewe model van homself. Gardner en Hatch (1989) beweer intrapersoonlike intelligensie is die sleutel tot selfkennis.

#### 2.3.2.1.4 Evaluering

Die multidimensionele siening van intelligensie bied 'n ryker prentjie van individue se vermoëns én potensiaal vir sukses as slegs die standaard siening van intelligensie (Goleman, 1995). Gardner neem 'n breër siening ten opsigte van intelligensie aan en beweeg weg van die tradisionele siening waar slegs aandag gegee is aan verbale en logies-wiskundige intelligensie.

'n Meer humanistiese siening van intelligensie in teenstelling met die tradisionele siening van intelligensie word voorgestel (Walters & Gardner, 1986). Die uniekheid van elke individu word dus erken.

Walters en Gardner (1986) beweer dat Gardner se teorie van intelligensie data van "intelligente" menslike gedrag meer akkuraat reflekteer as ander teorieë.

Een dimensie van persoonlike intelligensie wat breedweg na verwys word maar min ondersoek is in die werk van Gardner, is die rol van emosies. Sy siening van intelligensies fokus op kognisie - om die self en ander se motiewe en werksgewoontes te verstaan en die insig aan te wend in die bestuur van jou lewe en verhoudings met ander. Alhoewel daar genoeg ruimte gelaat word vir insig in emosies en meesterskap daaroor in sy beskrywing van persoonlike intelligensie, is die rol van gevoelens in hierdie intelligensies nog nie genoegsaam ondersoek nie. Die fokus is dus op kognisies oor emosies, terwyl emosies per se nie genoegsaam ondersoek word nie (Goleman, 1995).

Gardner word gekritiseer omdat hy die bestaan van 'n algemene intelligensiefaktor, die g-faktor, verwerp. Herrnstein en Murray (1994) beweer dat Gardner slegs die woord intelligensie herdefinieer deur dit te verbreed en konsepte wat meer toepaslik talente genoem kan word, daarby in te sluit.

Herrnstein en Murray (1994) maak beswaar daarteen dat die woord intelligensie gebruik word om faktore soos musiektalent en persoonlike vaardighede te beskryf. Hulle glo dat die noukeurigheid van die konsep intelligensie verlore gaan indien dit gebruik word om menslike kwaliteite soos sensitiwiteit en insig te beskryf.

Gardner verdedig nie sy teorie met kwantitatiewe data nie. Hy gebruik bevindings van die antropologie en dierkunde maar lewer geen psigometriese of kwantitatiewe bewyse nie. Toetse wat die verskeie intelligensies meet, is verder intergekorreleerd.

Die afgelope paar jaar het 'n groeiende groep sielkundiges tot soortgelyke gevolgtrekkings as Gardner gekom en hulle stem saam met hom dat die ou konsep van intelligensie beperk is tot linguistiese en wiskundige vaardighede, en dat prestasie op intelligensietoetse 'n voorspeller van sukses in die klaskamer kan wees, maar nie noodwendig van lewenspaaië wat afwyk van die akademie nie (Goleman, 1995).

Dié sielkundiges, onder andere Salovey en Sternberg, neem 'n breër siening van intelligensie aan waarin klem gelê word op faktore wat bydra tot 'n suksesvolle lewe (Goleman, 1995). Die belang van persoonlike of emosionele intelligensie word dus erken.

#### 2.3.2.1.5 Implikasie vir die huidige studie

In hierdie studie word gepoog om veranderlikes te identifiseer wat voorspellers is van akademiese prestasie. Volgens Gardner (1983) se teorie behoort die meervoudigheid van intelligensie in ag geneem te word in studies oor sukses.

Gardner se siening van meervoudige intelligensie omsluit 'n reeks vermoëns, talente en verstandelike vaardighede wat hy "intelligensies" noem. Hy beweer dat 'n wye spektrum intelligensies lewensukses bepaal, naamlik: linguistieke intelligensie, logies-wiskundige intelligensie, ruimtelike vermoë, musikale intelligensie, liggaamlik-kinestetiese intelligensie, interpersoonlike intelligensie en intrapersoonlike intelligensie. Gardner se persoonlike intelligensies stem nou ooreen met wat Bar-On onder

emosionele intelligensie beskryf.

Interpersoonlike intelligensie omsluit die vaardigheid om ander te verstaan: wat hulle motiveer, hoe hulle werk en hoe om saam met hulle te werk. 'n Verdere element van interpersoonlike intelligensie behels die toepaslike reaksie op die wense, gemoedstoestand en motivering van ander mense. Interpersoonlike intelligensie omsluit ook die volgende vaardighede: die organisering van groepe, om as tussenganger by konflikhantering op te tree, persoonlike verbintenis en sosiale analise. Intrapersoonlike intelligensie sluit die vermoë in om toegang tot die gevoelslewe te hê en die inligting te gebruik ten einde gedrag te verstaan en te rig.

Gardner is verder van mening dat die spektrum van intelligensies aangeleer en ontwikkel kan word. Dit is van die uiterste belang vir hierdie studie, aangesien daar aanvaar word dat emosionele intelligensie ontwikkel kan word. Indien 'n verband tussen emosionele intelligensie en akademiese prestasie vasgestel word, sal die resultate van hierdie studie gebruik kan word om programme te ontwikkel en die emosionele intelligensie van studente te verhoog.

### **2.3.2.2 Salovey en Mayer se siening van emosionele intelligensie**

Peter Salovey inkorporeer emosies in groot detail binne die domein van intelligensie (Goleman, 1995). John Mayer werk saam met Salovey en die twee teoretici het die raamwerk van emosionele intelligensie ontwikkel.

Die idee van verskillende intelligensies binne die intelligensieveld is vanaf die ontstaan van die konsep erken. Een van hierdie intelligensies is sosiale intelligensie wat die vermoë om die self en ander te verstaan en te hanteer omvat. Salovey en Mayer (1990) beskou emosionele intelligensie as 'n onderdeel van sosiale intelligensie.

Salovey en Mayer (1990, 1994) het 'n raamwerk genaamd *emosionele intelligensie* geformuleer as 'n wyse van identifisering en organisering van die spesifieke vaardighede wat benodig word om emosies op die mees doeltreffende manier te

verstaan en te ervaar.

### 2.3.2.2.1 Definisie van emosionele intelligensie

Emosionele intelligensie omsluit die vermoë om die self en ander se gevoelens en emosies te monitor, tussen hierdie emosies en gevoelens te diskrimineer en dié informasie te gebruik om denke en aksies te rig (Mayer & Salovey, 1993). Gardner se konsep van persoonlike intelligensies word in Salovey se siening van emosionele intelligensie omvat (Salovey & Mayer, 1994).

Emosionele intelligensie word in drie hoofdomeine verdeel (Salovey & Mayer, 1994):

- \* Die akkurate peiling en uitdrukking van emosies in die self en ander

Die vermoë om gevoelens te herken, te identifiseer en te etiketteer is 'n voorvereiste vir die geskikte gebruik van inligting wat deur emosies oorgedra word (Salovey & Mayer, 1994).

Emosionele intelligensie maak die akkurate assessering en uitdrukking van emosies moontlik (Salovey & Mayer, 1990). Dié emosionele taksering bepaal dan ook gedeeltelik die verskeie uitdrukkings van emosie.

Die assessering en uitdrukking van emosies, hetsy verbaal of nie-verbaal, is deel van emosionele intelligensie. Emosioneel intelligente individue ervaar en reageer vinnig en toepaslik op hul eie emosies en is in staat om beter uitdrukking daaraan te gee as emosioneel onervare individue. Die vaardighede word as emosioneel intelligent ervaar, aangesien dit die prosessering van emosionele informasie van binne die individu vereis, en dit is duidelik dat 'n mate van bekwaamheid in hierdie vaardighede nodig is vir doeltreffende sosiale funksionering (Salovey & Mayer, 1990).

Die vaardige herkenning van ander se emosionele reaksies en empatiese reaksie daarop is 'n verdere komponent van emosionele intelligensie. Dit stel individue in



staat om effektiewe interpersoonlike verhoudings te ontwikkel (Salovey & Mayer, 1990).

\* Die effektiewe regulering van emosies in die self en ander

Emosioneel intelligente individue is in staat om hul eie en ander se emosies effektief te reguleer en te hanteer (Salovey & Mayer, 1990).

Mense beskik oor die vermoë om hulle gemoedstoestand te reguleer en raak in verskeie tipes aktiwiteite betrokke ten einde hulle buie te reguleer. Emosionele intelligensie verwys ook na die vermoë om die gevoelens van ander effektief te reguleer (Salovey & Mayer, 1994).

Die regulering van emosies kan lei tot meer toepaslike buie, sowel as 'n versterking van emosies. Emosioneel intelligente individue is veral vaardig met hierdie proses en gebruik dit om spesifieke doelwitte te bereik. Positief aangewend is hulle in staat om hul eie en ander se buie te verbeter, en kan hulle emosies só reguleer ten einde ander te motiveer tot waardevolle doelwitte. Negatief kan hierdie vaardighede anti-sosiaal aangewend word ten einde ander te manipuleer (Salovey & Mayer, 1990).

\* Die aanwending van emosies vir beplanning, skepping en om aksie te motiveer

Die gebruik van emosioneel gebaseerde kennis dui op die vermoë om gevoelens aan te wend vir probleemoplossing. Mense verskil in hulle vermoë om emosies aan te wend vir probleemoplossing. Buie en emosies beïnvloed subtiel die komponente en strategieë betrokke by probleemoplossing (Salovey & Mayer, 1990).

'n Intuïtiewe bewustheid van spesifieke kognitiewe take wat deur verskillende affektiewe toestande gefasiliteer word, kenmerk die emosioneel intelligente individu (Salovey & Mayer, 1994). Wanneer lewenstake met emosionele intelligensie aangepak word, word probleme meer doeltreffend opgelos. Wanneer 'n probleem geformuleer is, is emosioneel intelligente individue kreatief en buigbaar in die



formulering van alternatiewe oplossings. Hulle is daartoe in staat om emosionele oorwegings te integreer wanneer tussen alternatiewe gekies word. So 'n benadering lei tot gedrag wat dui op respek en konsiderasie vir die interne ervaring van die self en ander (Salovey & Mayer, 1990).

Bogenoemde drie vaardighede omsluit emosionele prosessering en is noodsaaklik vir 'n minimale vlak van bekwaamheid en toepaslike intelligente gedrag (Mayer & Salovey, 1993).

#### 2.3.2.2.2 Evaluering

Salovey en Mayer het die raamwerk van emosionele intelligensie ontwikkel en beskryf emosionele intelligensie omvattend. Die raamwerk van emosionele intelligensie organiseer bestaande literatuur oor die vermoë om affektiewe informasie te prosesseer en aan te wend (Mayer & Salovey, 1993).

Mayer en Salovey (1993) noem die volgende kritiek wat teen hulle konstruk emosionele intelligensie ingebring word:

- Emosies en intelligensie ('n kontroversiële area) word met mekaar verbind.
- Intelligensie is 'n misleidende en ontoepaslike metafoer en hulle herdefinieer slegs sosiale intelligensie.
- Geen belangrike of unieke vermoëns kan met emosies verbind word nie.

In reaksie op bogenoemde kritiek is 'n artikel geskryf waarin Mayer en Salovey (1993) verklaar dat emosionele intelligensie meer diskriminante geldigheid van algemene intelligensie toon as sosiale intelligensie. Emosionele intelligensie sluit verder 'n reeks verstandelike vermoëns in wat emosionele intelligensie as 'n vorm van intelligensie laat kwalifiseer. Emosionele intelligensie pas binne die grense van die konseptuele definisies van intelligensie (soos Weschler se definisie) en klassifiseer dus as 'n tipe intelligensie (Mayer & Salovey, 1993).

### 2.3.2.2.3 Implikasie vir die huidige studie

In hierdie studie word gepoog om veranderlikes te identifiseer wat akademiese prestasie voorspel. Volgens Salovey en Mayer se siening van emosionele intelligensie behoort drie hoofdomeine van emosionele intelligensie in ag geneem te word in studies oor emosionele intelligensie en sukses, naamlik die akkurate peiling en uitdrukking van emosies in die self en ander, die effektiewe regulering van emosies in die self en ander en die aanwending van emosies vir beplanning, skepping en om aksie te motiveer.

Die akkurate peiling en uitdrukking van emosies in die self en ander omsluit die vaardigheid om emosies te ervaar, vinnig en toepaslik daarop te reageer en toepaslike uitdrukking daaraan te gee. Die vaardige herkenning van ander se emosionele reaksies en empatiese reaksie daarop, is 'n verdere vaardigheid van emosionele intelligensie. Dit lei tot doeltreffende sosiale funksionering en effektiewe interpersoonlike verhoudings. Die effektiewe regulering van emosies in die self en ander omsluit die vaardigheid om eie en ander se emosies effektief te reguleer, dit te hanteer en te gebruik ten einde doelwitte te bereik. Die aanwending van emosies vir beplanning, skepping en om ander te motiveer dui op die vaardigheid om emosioneel gebaseerde kennis en gevoelens aan te wend in die probleemoplossingsproses.

Salovey en Mayer is van mening dat die drie bogenoemde vaardighede noodsaaklik is vir 'n minimale vlak van bekwaamheid en toepaslike intelligente gedrag. Hulle beweer dat emosionele intelligensie bydra tot 'n gesonde en goed funksionerende persoonlikheid. Daar kan dus aanvaar word dat emosionele intelligensie sal bydra tot goeie akademiese prestasie.

### 2.3.2.3 Bar-On se konsep van emosionele intelligensie

Bar-On se konsep van emosionele intelligensie het die afgelope 12 jaar deur 'n stadige ontwikkelingsproses gegaan. Oorspronklik het hy die term sielkundige welstand gebruik, maar erken dat emosionele intelligensie 'n meer realistiese term is vir dit wat hy beskryf (Bar-On, 1996a).

Vanaf 1980 het Bar-On 'n teoreties eklektiese en multifaktorale benadering ontwikkel om emosionele intelligensie operasioneel te definieer en kwantitatief te beskryf (Bar-On, 1996a).

#### 2.3.2.3.1 Definisie van emosionele intelligensie

Bar-On (1996a, p. 2) definieer emosionele intelligensie soos volg:

*"Emotional intelligence can be defined as an array of capabilities, competencies and skills which influence one's ability to succeed in coping with environmental demands and pressures and directly affect overall psychological well-being."*

In sy teorie lê hy klem op faktore wat bepalend is vir persoonlike, sosiale, skolastiese en professionele sukses, en sielkundige gesondheid bevorder.

#### 2.3.2.3.2 Komponente van emosionele intelligensie

Bar-On (1985, 1996b) identifiseer 15 komponente van emosionele intelligensie:

- \* **Emosionele self-bewustheid:** Die vermoë om bewus te wees van die self se onmiddellike emosionele kondisie, dit te herken en te verstaan.
- \* **Selfgeldendheid:** Die vermoë om aan te dring op persoonlike regte én openlik uitdrukking te gee aan denke, idees en gevoelens sonder om 'n ander se regte te skend (Bar-On, 1996b).
- \* **Selfagting:** Die vermoë om die self te aanvaar, te respekteer en as basies goed te sien.
- \* **Selfaktualisering:** 'n Algemene strewe om die self te aktualiseer, spesifiek dan ook potensiële talente, bekwaamhede en vermoëns. Dit word gekenmerk deur betrokkenheid by verskeie belangstellings en werksaamhede, en verbintenis tot

planne en doelwitte wat lei tot 'n meer betekenisvolle, ryk en vol lewe.

- \* **Onafhanklikheid:** Die vermoë om selfgerig en selfgekontroleerd te wees ten opsigte van denke en aksies en nie emosioneel afhanklik van ander te wees nie. Onafhanklikheid word waargeneem in die mate waartoe selfvertroue in die besluitnemingsproses aangewend word en in die uitkoms van die proses in terme van onafhanklike aksie.
- \* **Empatie:** Die vermoë om bewus te wees van ander se gevoelens, dit te verstaan en daarmee te kan vereenselwig.
- \* **Interpersoonlike verhoudings:** Die vermoë om ander te aanvaar en te respekteer (Bar-On, 1985). Verder sluit dit die vermoë in om wedersyds bevredigende verhoudings, wat gekenmerk word deur die gee en neem van affeksie en intimiteit, te vestig en in stand te hou.
- \* **Sosiale verantwoordelikheid:** Die vermoë om sosiale verantwoordelikheid te demonstreer en die self as 'n samewerkende, bydraende en konstruktiewe lid van die sosiale groep te ervaar (Bar-On, 1996b).
- \* **Probleemoplossing:** Bar-On (1985) omskryf probleemoplossing as die vermoë om deur die volgende proses te gaan:
  - a) Bewus te wees van 'n probleem en die voorneme te hê om dit te hanteer.
  - b) Die probleem so duidelik as moontlik te definieer en te formuleer.
  - c) Soveel alternatiewe as moontlik te genereer.
  - d) 'n Keuse vanuit die oorweegde alternatiewe te maak en dit te implementeer.
- \* **Realiteitstoetsing:** Die vermoë om die ooreenstemming tussen wat ervaar word en wat objektief bestaan, te assesser. Die toetsing veronderstel die soeke na objektiewe bewyse wat denke, gevoelens en persepsies bevestig.

- \* **Buigzaamheid:** Die vermoë om denke, gevoelens en gedrag by veranderde situasies en kondisies aan te pas.
- \* **Strestoleransie:** Bar-On (1996b) definieer strestoleransie as die vermoë om stresvolle situasies en ongunstige gebeure te hanteer, gebaseer op:
  - a) die vermoë om verskeie aksieplanne te kies ten einde stres te hanteer;
  - b) 'n optimistiese oriëntasie tot nuwe ervarings en verandering in die geheel, en tot die self se vermoë om 'n spesifieke probleem suksesvol te hanteer;
  - c) die ervaring van beheer en invloed oor 'n stresvolle situasie.
- \* **Impulsbeheer:** Die vermoë om impulse en versoekings te weerstaan of uit te stel ten einde 'n sekere aksie te verrig of doelwit te bereik.
- \* **Geluk:** Die vermoë om tevrede te wees met verskeie aspekte van die lewe, om die self en ander te geniet en pret te hê.
- \* **Optimisme:** Die vermoë om lewensgebeure positief te benader en te verwag dat uitkomst gunstig sal wees.

Bar-On (1985) beweer dat 'n emosioneel intelligente individu oor hierdie komponente sal beskik. Emosionele intelligensie dra by tot 'n gesonde en goed funksionerende persoonlikheid (Salovey & Mayer, 1990).

Bar-On (1996a) is ook van mening dat emosionele intelligensie net so, indien nie meer belangrik as kognitiewe intelligensie is, ten einde sukses in die lewe te voorspel. Sukses in die lewe mag onder andere beteken om sielkundig gesond te wees, om goeie punte of akademiese sukses te behaal of om suksesvol te wees in jou professionele loopbaan. Bar-On (1996b) plaas die 15 faktore van emosionele intelligensie binne vyf logiese groeperings.

**Tabel 2.1 Groepering van emosionele intelligensie**

<b>Emosionele intelligensie</b>				
<b>Intrapersoonlik</b>	<b>Interpersoonlik</b>	<b>Kognisie-Oriëntasie</b>	<b>Streshantering</b>	<b>Affek</b>
Emosionele self-bewustheid	Empatie	Probleemoplossing	Strestoleransie	Geluk
Selfgeldendheid	Interpersoonlike verhoudings	Realiteits-toetsing	Impulskontrole	Optimisme
Selfagting	Sosiale verantwoordelikheid	Buigsaamheid		
Selfaktualisering				
Onafhanklikheid				

### 2.3.2.3.3 Evaluering

Emosionele intelligensie is 'n meer uitgebreide siening van 'n persoon se totale intelligensie en se geneigdheid tot sukses, as die tradisionele kognitiewe metings van intelligensie.

Bar-On (1996a) beweer nie dat emosionele intelligensie kognitiewe intelligensie moet vervang nie, maar dat beide indikasies van intelligensie saam gebruik moet word om 'n beter begrip van 'n individu te verkry, sowel as om individue se vermoë tot sukses in omgewingsbemeestering beter te voorspel.

Sy konsep van emosionele intelligensie is omvattend en maklik verstaanbaar. Verskeie komponente van Gardner en Salovey en Mayer se teorieë word in Bar-On se konsep van emosionele intelligensie geïnkorporeer.

Bar-On se vraelys word as 'n meting van emosionele intelligensie erken. Dr Daniel Coleman, skrywer van "Emotional Intelligence", maak die opmerking dat Bar-On die ander akademici moontlik almal voor is in die ontwikkeling van 'n emosionele intelligensie-skaal (Bar-On, 1996b). Bar-On se skaal maak dan ook 'n studie soos die huidige moontlik, aangesien emosionele intelligensie daardeur meetbaar is.

Kritiek mag uitgespreek word teen die feit dat Bar-On oorspronklik die term sielkundige welstand gebruik het en later na die term emosionele intelligensie oorgeskakel het. Tog blyk dit duidelik dat die komponente wat hy beskryf volwaardige faktore van emosionele intelligensie is.

#### 2.3.2.3.4 Implikasie vir die huidige studie

In hierdie studie word gepoog om veranderlikes te identifiseer wat voorspellers van akademiese prestasie is. Volgens Bar-On se teorie behoort 15 komponente van emosionele intelligensie in ag geneem te word in studies van sukses.

Daar is nie na aanleiding van die ander teorieë oor emosionele intelligensie 'n vraelys ontwikkel wat emosionele intelligensie meet nie. Bar-On is die eerste teoretikus wat sy konsep van emosionele intelligensie meetbaar maak deur middel van die Emotional Quotient Inventory (EQ-i) en sy teoretiese aandeel word deur verskeie teoretici in die studieveld van emosionele intelligensie erken. Deur die gebruik van sy vraelys kan 'n individu se algemene emosionele intelligensie, sowel as 15 subfaktore van emosionele intelligensie bepaal word. Emosionele intelligensie sluit volgens Bar-On (1996b) die volgende vaardighede in: emosionele self-bewustheid, selfgeldendheid, selfagting, selfaktualisering, onafhanklikheid, empatie, interpersoonlike verhoudings, sosiale verantwoordelikheid, probleemoplossing, realiteitstoetsing, buigzaamheid, stres-toleransie, impulsbeheer, geluk en optimisme.

Die EQ-i toon 'n gemiddelde konstrugeldigheidskoëffisiënt van 0,50 vir die verskeie steekproewe wat tot dusver met die EQ-i ondersoek is. Die gemiddelde konvergente geldigheidskoëffisiënt is 0,52 vir tussen-waarnemer tellings en 0,57 vir selfasses-sering. Die hertoets-betroubaarheidskoëffisiënt is 0,85 na een maand en 0,75 na vier maande. Geen inligting oor die standaardisasie van die vraelys is bekend nie.

Die vraelys en konsep wat Bar-On ontwikkel het, is van die uiterste waarde vir hierdie studie, aangesien die verskeie subtoetstellings aangewend kan word by die voorspelling en verbetering van die akademiese prestasie van eerstejaarkoshuis-studente.



## 2.4 FASETTE VAN EMOSIONELE INTELLIGENSIE

Bar-On se teorie toon sterk ooreenkomste met Gardner en Salovey en Mayer se uitgebreide sienings van intelligensie, veral met betrekking tot die inhoud van emosionele intelligensie. Tabel 2.2 wys op die ooreenkomste tussen die drie teorieë van intelligensie.

**Tabel 2.2 Vergelyking van verskillende teoretici se uitgebreide sienings van intelligensie**

Aspek van teorie	Teoretikus		
	Bar-On	Gardner	Salovey en Mayer
Emosionele self-bewustheid	Die vermoë om eie gevoelens te herken	Intrapersoonlike intelligensie - toegang tot gevoelslewe - selfkennis	Akkurate peiling en uitdrukking van emosie in die self
Selfgeldendheid	Die vermoë om jou regte te verdedig en openlik uitdrukking te gee aan denke, standpunte en gevoelens op 'n nie-destruktiwe manier	Die komponent word nie deur Gardner aangespreek nie	Die vermoë om uitdrukking te gee aan emosies
Selfgating	Die vermoë om die self te respekteer en as basies goed te sien	Die komponent word nie eksplisiet genoem nie	Respek vir die self
Selfaktualisering	Die vermoë om die self se potensiaal te verwesenlik, wat gekenmerk word deur betrokkenheid by aktiwiteite wat lei tot 'n betekenisvolle, ryk en vol lewe	Die komponent word nie aangespreek nie	Die komponent word nie aangespreek nie
Onafhanklikheid	Die vermoë om selfgerig en selfgekontroleerd in denke en aksie te wees en emosioneel onafhanklik te funksioneer	Organisering van groepe	Die komponent word nie aangespreek nie



**Tabel 2.2 Vergelyking van verskillende teoretici se uitgebreide sienings van intelligensie (vervolg)**

Aspek van teorie	Teoretikus		
	Bar-On	Gardner	Salovey en Mayer
Empatie	Die vermoë om bewus te wees van, sowel as begrip en waardering te toon vir die gevoelens van ander	Persoonlike verbintenis: toon empatie en bewerkstellig verbintenisse met ander	Erkenning van ander se emosies, en empatiese reaksie teenoor ander
Interpersoonlike verhoudings	Die vermoë om wedersyds bevredigende verhoudings te vestig en te handhaaf, wat gekenmerk word deur intimiteit en die gee en neem van affeksie	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Vermoë om ander te verstaan</li> <li>* Toepaslike reaksie op ander</li> <li>* Insig in ander se gevoelens, motiewe en bekommernisse wat lei tot intimiteit en rapport</li> </ul>	Respek vir ander
Sosiale verantwoordelikheid	Die vermoë om die self as 'n samewerkende, bydraende en konstruktiewe lid van die sosiale groep te bewys	Die vermoë om saam met ander te werk	Die komponent word nie in Salovey en Mayer se siening aangespreek nie
Probleemoplossing	Die vermoë om bewus te wees van en probleme te definieer, sowel as die generering en implementering van potensieel effektiewe oplossings	Onderhandeling van oplossings	Probleemoplossing: Die vermoë om gevoelens aan te wend ten einde probleme op te los
Realiteitstoetsing	Die vermoë om die ooreenstemming tussen subjektiewe ervaring en objektiewe realiteit te assesseeer	Die komponent word nie deur Gardner aangespreek nie	Die komponent word nie deur Salovey en Mayer aangespreek nie
Buigsaamheid	Die vermoë om denke, emosies en gedrag by veranderde situasies en kondisies aan te pas	Die komponent word nie aangespreek nie	Kan gevoelens van die self en ander effektief reguleer en hanteer

**Tabel 2.2 Vergelyking van verskillende teoretici se uitgebreide sienings van intelligensie (vervolg)**

Aspek van teorie	Teoretikus		
	Bar-On	Gardner	Salovey en Mayer
Strestoleransie	Die vermoë om teenstrydige gebeure en stresvolle situasies op 'n aktiewe en positiewe manier te hanteer	Die komponent word nie eksplisiet deur Gardner genoem nie	Die komponent word nie eksplisiet deur Salovey en Mayer aangespreek nie
Impulsbeheer	Die vermoë om impulse, dryfkragte en versoekings te weerstaan of uit te stel	Die komponent word nie aangespreek nie	Reguleer emosies ten einde doelwitte te bereik
Geluk	Die vermoë om die self en ander te geniet, pret te hê en tevrede te wees met die lewe	Die komponent word nie deur Gardner aangespreek nie	Die komponent word nie aangespreek nie
Optimisme	Die vermoë om op die ligter kant van die lewe te fokus en om 'n positiewe houding te handhaaf, selfs ten tye van teenspoed	Die komponent word nie aangespreek nie	In staat om ander te motiveer

Verskeie van die bogenoemde komponente van elke teorie impliseer ander komponente van emosionele intelligensie, wat nie eksplisiet in elke teorie gestel word nie.

Daar blyk verskeie ooreenkomste tussen die teorieë te wees. In Tabel 2.2 word ooreenstemmende fasette van elke teorie vergelyk. Uit Tabel 2.2 is dit duidelik dat Bar-On se siening van emosionele intelligensie die omvattendste teorie van die drie is, aangesien 'n meer uitgebreide siening van emosionele intelligensie aangehaal word. Elf van die 15 faktore van Bar-On toon ooglopende ooreenkomste met Gardner en Salovey en Mayer se teorieë.

## 2.5 GEVOLGTREKKING

Howard Gardner, Peter Salovey, John Mayer en Reuven Bar-On se teorieë rondom 'n uitgebreide siening van intelligensie is bespreek. Gardner is van mening dat 'n wye spektrum intelligensies lewensukses bepaal en hy neem 'n multidimensionele siening van intelligensie aan wat 'n wye spektrum intelligensies met sewe sleutelvariëteite insluit. Salovey en Mayer se siening van emosionele intelligensie omsluit drie hoof-domeine van emosionele intelligensie, naamlik die akkurate peiling en uitdrukking van emosies in die self en ander, die effektiewe regulering van emosies in die self en ander en die aanwending van emosies vir beplanning, skepping en om aksie te motiveer. Salovey en Mayer is van mening dat die drie bogenoemde vaardighede noodsaaklik is vir 'n minimale vlak van bekwaamheid en toepaslike intelligente gedrag. Hulle beweer dat emosionele intelligensie bydra tot 'n gesonde en goed funksionerende persoonlikheid.

Bar-On se siening van emosionele intelligensie is deur Gardner, Salovey en Mayer beïnvloed. Bar-On se konsep van emosionele intelligensie omvat 15 faktore wat bepalend is vir persoonlike, sosiale, skolastiese en professionele sukses. Bar-On het 'n vraelys genaamd die Emotional Quotient Inventory (EQ-i) ontwikkel wat die meting van die 15 komponente van emosionele intelligensie moontlik maak.

Vir doeleindes van die huidige studie word Bar-On se siening van emosionele intelligensie en die 15 subfaktore wat as emosionele intelligensie omskryf word, gebruik. Soos reeds genoem, het Bar-On 'n meetinstrument ontwikkel wat emosionele intelligensie sowel as die 15 geïdentifiseerde subfaktore meet. Met behulp van die vraelys sal bepaal kan word of daar 'n verband tussen emosionele intelligensie en akademiese prestasie bestaan, en of subgroepe van die eerstejaarkoshuispopulasie ten opsigte van sommige van die komponente van emosionele intelligensie verskil.

Hoofstuk 2 toon dat emosionele intelligensie 'n duidelike en globale prentjie van 'n individu verskaf. Die 15 komponente van emosionele intelligensie is bepalend vir sukses en sluit vaardighede in wat nodig is vir die alledaagse lewe en spesifiek ook vir

'n suksesvolle bestaan.

In Hoofstuk 3 word die uitsakking van eerstejaarstudente en moontlike faktore wat akademiese prestasie kan beïnvloed, bespreek. Daar word spesifiek aandag gegee aan probleme wat kultuurandersoortige studente kan ervaar en laastens word faktore wat bepalend is vir akademiese sukses bespreek.

## HOOFSTUK 3

# AKADEMIESE PRESTASIE

### 3.1 INLEIDING

Die ontoereikende akademiese prestasie van eerstejaaruniversiteitstudente word as 'n wêreldwye probleem ervaar (Rainer, 1989). Eerstejaarstudente aan tersiêre inrigtings ervaar enersyds aanpassingsprobleme en presteer andersyds nie akademies volgens hulle vermoëns nie.

Suid-Afrikaanse tersiêre inrigtings het met 'n hoë druipsyfer onder eerstejaarstudente te kampe. Die problematiek rondom die akademiese prestasie van eerstejaarstudente aan tersiêre inrigtings geniet al baie jare die aandag van onder andere onderwysowerhede, akademië, die betrokke inrigtings self en die regering (Roberts, 1994).

Eerstejaarstudente ervaar allerlei probleme aan universiteite en 'n verskeidenheid faktore kan akademiese prestasie beïnvloed. Die problematiek rondom die akademiese prestasie van eerstejaarstudente is nie 'n eenvoudige, enkeldimensionele aangeleentheid nie, maar 'n komplekse aangeleentheid wat in verskeie fasette van menswees en studentwees geleë kan wees.

Probleme onder eerstejaarstudente het dikwels betrekking op akademiese prestasie. Die probleme hou hoofsaaklik verband met die nuwe fase waarin studente hulle bevind sowel as met bepaalde eise wat aan hulle gestel word, byvoorbeeld sosiale, akademiese en selfstandigwordingseise (Roberts, 1994).

In hierdie hoofstuk word die uitsakking van eerstejaarstudente in die universiteitsopset, faktore wat akademiese prestasie beïnvloed, probleme wat deur kultuurandersoortige studente ervaar word en faktore bepalend vir akademiese sukses bespreek.

### 3.2 UITSAKKING VAN EERSTEJAARSTUDENTE

'n Nuwe wêreld word in die universiteitsopset betree en met toetrede tot die universiteit word eerstejaarstudente aan nuwe omstandighede en situasies blootgestel. Die eerstejaarstudent aan 'n tersiêre inrigting is gewoonlik 'n uitsoekstudent, en tog is een van die temas wat uitstaan wanneer die akademiese prestasie van studente aan tersiêre inrigtings ter sprake is, die uitsakking van eerstejaarstudente as gevolg van druiping of staking. Daar is verder ook 'n bepaalde groep wat onderpresteer. Kommer word uitgespreek oor die groot getal eerstejaars wat uitsak of druip, aangesien druiping 'n nadelige uitwerking op die student self het, byvoorbeeld die sielkundige implikasies vir die student en sy ouers. Verder lei dit ook tot 'n verlies aan geld, mannekragpotensiaal en tyd (Roberts, 1994).

Roberts (1994) meld verder dat die groot uitsaksyfer onder eerstejaarstudente ongunstige publisiteit vir tersiêre inrigtings meebring en dat dit vanuit 'n subsidie-oogpunt nie meer bekostig kan word dat studente onnodig druip nie.

Verskeie oorsake van uitsakking of druiping word geïdentifiseer, onder andere die oorgang van skool na universiteit wat as te drasties ervaar word, dosent-student verhoudings, akademiese eise, die huislike omstandighede van studente, ondoelmatige studiemetodes en emosionele probleme (Kemp, 1985).

Clark (1993) het navorsing aan die Universiteit van Pretoria onderneem ten einde faktore te identifiseer wat lae- en hoërisikogroepe onderskei, 'n definitiewe invloed op studiesukses het en dus uitsakking van eerstejaarstudente beïnvloed. Die volgende faktore is as betekenisvol geïdentifiseer:

- \* Geslag: Mans is meer geneig om akademies onsuksesvol te wees.
- \* Ouderdom: 'n Tendens is gevind dat jong studente (in die ouderdomsgroep 17-18 jaar) meer suksesvol is as ouer studente.
- \* Huistaal: Studente wie se huistaal nie Afrikaans was nie, is as 'n hoërisikogroep geïdentifiseer.

- \* Vorige jaar se aktiwiteit: Studente wat nie die vorige jaar in matriek was nie, vorm deel van die hoërrisikogroep.
- \* Ras: Blanke studente is oor die algemeen akademies meer suksesvol as ander studente.

### 3.3 FAKTORE WAT AKADEMIESE PRESTASIE BEÏNVLOED

'n Wye verskeidenheid faktore belemmer die akademiese prestasie van eerstejaarstudente aan tersiêre inrigtings.

Monteith (1988) onderskei drie hoofgroepe faktore wat die akademiese prestasie van eerstejaarstudente beïnvloed:

- \* Kognitiewe faktore: intelligensie, aanleg, leesbegrip en vorige prestasie.
- \* Nie-kognitiewe faktore:
  - persoonlikheidsfaktore (persoonlikheidsaanpassing, deursettingsvermoë, onafhanklikheid);
  - emosionele faktore (emosionele probleme, angs);
  - belangstelling;
  - studiegewoontes;
  - die houding van die leerder en
  - motivering.
- \* Omgewingsfaktore: gesinsfaktore, universiteitsfaktore en die portuurgroep.

Scholtz (1987) tref 'n onderskeid tussen die volgende faktore:

- \* Biografiese faktore: ouderdom, geslag en gesondheid.
- \* Kognitiewe faktore: intelligensie, aanleg, bekwaamheid, en skoleindprestasie.
- \* Persoonlikheidsfaktore: belangstelling, motivering, spanning, angs, sosiale interaksie, selfvertroue en aanpassing.
- \* Akademiese faktore: beroeps- en kursuskeuse sowel as studiemetodes.

Clark (1993) noem die volgende moontlike kragte wat tot uitsakking en swak akademiese prestasie aanleiding kan gee:

- \* Akademiese verveling.
- \* Onsekerheid aangaande studierigting.
- \* Aanpassingsprobleme.
- \* Beperkte en onrealistiese verwagtinge van die universiteit.
- \* Akademiese onvoorbereidheid.
- \* Onverenigbaarheid.
- \* Leerinhoud word as irrelevant ervaar.

Rabinowitz (1987) beweer dat die mees algemene bekommernisse onder eerstejaarstudente akademiese aanpassing, beroepsonsekerheid, sosiale en verhoudingsontwikkeling en konflik met gesinslede insluit.

Faktore wat akademiese prestasie beïnvloed, kan saamgroepeer word in die volgende kategorieë: die universiteitsmilieu, akademiese en aanpassingseise.

### **3.3.1 Die universiteitsmilieu**

Lee Upcraft *et al.* (1989) beweer dat die tersiêre inrigting waar 'n student studeer se atmosfeer of klimaat en betrokke eienskappe 'n groot invloed op 'n eerstejaarstudent se akademiese prestasie het.

#### **a) Eienskappe van die tersiêre inrigting**

Die grootte, kurrikulumfokus, ligging en doel van die inrigting het 'n invloed op akademiese sukses. Hoe toeganklik akademiese departemente, dosente en studente-steundienste ervaar word, is bepalend vir sukses. 'n Universiteit met eksplisiete doelstellings vergroot studente se kans op akademiese sukses.



b) Klimaat van die tersiêre inrigting

Spesifieke klimaatelemente wat 'n student se kans op sukses vermeerder, word as die volgende geïdentifiseer:

- \* 'n Klimaat wat student-tot-student interaksie bevorder;
- \* waar akademiese fakulteite as toeganklik ervaar word deur studente;
- \* wat buite-kurrikulêre geleenthede bied en
- \* woonplek op die kampus bied.

Wratcher (1991) bevestig dat studente se geskiedenis van akademiese sukses en die akademiese klimaat van die kampus 'n betekenisvolle impak op akademiese prestasie tydens die eerste jaar op universiteit kan hê. Die kampusomgewing skep 'n eiesoortige kultuur wat die student se aanpassing kan beïnvloed.

Brooks en DuBois (1995) het 'n studie onderneem ten einde individuele en omgewingsfaktore as voorspellers van akademiese en sielkundige aanpassing onder eerstejaarstudente te ondersoek. Bevindings dui daarop dat individuele faktore (toetstellings, probleemoplossingsvaardighede, intellek en emosionele stabiliteit) sterker verband gehou het met algemene aanpassing. Omgewingsfaktore (sosiale ondersteuning, daaglikse probleme en irritasies, afstand van huis) het betekenisvolle bydraes gelewer tot die voorspelling van akademiese prestasie, sosiale aanpassing en sielkundige simptome.

### 3.3.2 Akademiese eise

Vosloo (1986) identifiseer die volgende akademiese probleme wat deur studente ervaar kan word en wat spesifiek met akademiese aangeleenthede verband hou:

- \* Akademiese vereistes soos die afneem van notas, hantering van leerstof en die bemeestering van die gebruik van handboeke en die biblioteek.
- \* Selfstandige studie sonder oerlike toesig wat die nodige dissipline vereis, is 'n

voorvereiste vir sukses en probleme kan hiermee ondervind word.

Roberts (1994) maak van die volgende akademiese aspekte melding wat aanpassing bemoeilik.

\* Studiemetodes en -gewoontes

'n Vreemde leer- en onderrigsituasie met 'n veeleisende werktempo word betree, waar nuwe studiemetodes bemeester moet word. Een van die hoofprobleme wat op akademiese vlak op universiteit ondervind word, hou met studiemetodes en -gewoontes verband. Ontoereikende studiemetodes gee volgens Behr (1982) en Fullard en Beeral (1987) tot akademiese mislukking aanleiding.

\* Akademiese oriëntasie

Die gaping tussen skool en universiteit kan as problematies ondervind word, spesifiek met betrekking tot didaktiese verskille. Oriënteringsprobleme kan ondervind word ten opsigte van die onderrigsituasie, lesings, handboeke, werktempo, evaluering, gereedheid vir universiteitsonderrig, tydsbesteding en verskeie ander aspekte: studie, huislik, en sosiaal (Kotze, 1984).

Wratcher (1991) beweer dat akademiese aanpassingsaangeleenthede spesifiek op leerstyle wat nodig is vir akademiese sukses fokus. Dit sluit die sterkte van die student se voorbereidingskennis, tydsbestuur, bykomende leervaardighede soos luistervaardighede, die afneem van klasnotas, toetsafneemvaardighede, kritiese denke en probleemoplossingsvaardighede in.

'n Algemene akademiese probleem onder eerstejaarstudente blyk tydsbestuur te wees. Studente ervaar dikwels 'n gevoel van ongebonde vryheid wat daartoe aanleiding gee dat lesings nie gereeld bygewoon word nie en studies afgeskeep word. Studente is verder geneig om hulle behoefte aan hulp te onderdruk. Perfeksionistiese tendense ten opsigte van studie kan problematies wees en stres as gevolg van eie en ouerlike

verwagtinge word ervaar. Akademiese kompetisie onder studente gee verder aanleiding tot stres (Wratcher, 1991).

Universitêre studie vereis harde werk en 'n hoë mate van toewyding, asook besondere akademiese en intellektuele heroriëntering van eerstejaarstudente, aangesien aan ander en hoër standaarde as op skool voldoen moet word. Verder moet studente by die andersoortige didaktiese opset van die universiteit aanpas.

Die eerstejaarstudent word met 'n kampus waar alles groter is as op skool gekonfronteer. Oriëntering ten opsigte van nuwe onderrigmetodes word vereis en die bekendheid van skool en onderwysers word gemis. Volgens Wratcher (1991) bevind studente hulself in 'n student-gerigte omgewing wat verskil van die onderwyser-gerigte omgewing, wat vereis dat hulle 'n struktuur van hul eie aan die akademiese ervaring moet gee. 'n Verskeidenheid verantwoordelikhede met betrekking tot studie word van hulle vereis, onder andere om genoegsame tyd aan studie en referate af te staan, lesings by te woon en om hulp aan te klop indien nodig.

Gerdes en Mallinckrodt (1994) se navorsing oor die emosionele, sosiale en akademiese aanpassing van universiteitstudente toon dat emosionele en sosiale aanpassingsitems uitsakking of slytasie net so goed, indien nie beter nie as akademiese aanpassing voorspel. Dit is dus duidelik dat sosiale en emosionele eise net soveel invloed op akademiese prestasie kan hê as akademiese eise en dat die globale prentjie in gedagte gehou moet word by die aanpassing van eerstejaarstudente.

Wratcher (1991) meld dat literatuur oor akademiese aanpassing op gemiddelde of risikostudente fokus. Talentvolle studente (wat akademies suksesvol was in die verlede en oor die vermoë beskik om akademies suksesvol te wees) is net so kwesbaar om probleme op universiteit te ervaar. Talentvolle studente verwag om net so suksesvol te wees soos op hoërskool en hul ouers verwag ook dieselfde vlak van akademiese prestasie as in die verlede.

### 3.3.3 Aanpassingseise

Aanpassing is 'n faktor wat 'n bepalende invloed op akademiese prestasie kan hê en daar word aanvaar dat 'n persoon wat goed aangepas is, tot beter prestasie in staat is (Vosloo, 1986).

Een van die eerste take van 'n eerstejaarstudent is om hom by sy nuwe omgewing aan te pas en in te skakel. 'n Wye verskeidenheid faktore beïnvloed aanpassing en redes wat tans aangevoer word vir aanpassingsprobleme op universiteit is onder andere die nuutheid van selfstandige besluitneming, andersoortige norme en standaarde, 'n onvermoë om selfstandig te studeer en eise met betrekking tot heteroseksuele verhoudings (Roberts, 1994).

Dit is welbekend dat aanpassingsprobleme ervaar kan word wat akademiese prestasie belemmer. 'n Komplekse samehang van faktore hou egter met aanpassingsprobleme verband, aangesien elke student uniek is en elkeen se belewing van sekere faktore verskillend is.

Afgesien van die voorafgaande akademiese eise word aspekte ten opsigte waarvan emosionele en sosiale aanpassingsprobleme ervaar word, verder bespreek.

#### 3.3.3.1 Selfstandigwordingseise of Outonomie

Studente is in die stadium van hulle lewens besig om hulle los te maak van ouerlike bemoeienis deur hulle eie lewens- en wêreldbeskouing te vorm. Op universiteit word nuwe en vreemde eise aan hulle gestel. Studente moet nou verantwoordelikheid vir hulle lewens aanvaar en aan verwagtinge voldoen. Verder is hulle ook grotendeels op hulself aangewese wat die hantering van vryheid en houdings teenoor gesag betref.

Vosloo (1986) meld dat eerstejaarstudente hul ouerhuse en 'n gevestigde vriendekring moet verlaat. Verder moet hulle belangrike besluite op 'n jeugdige ouderdom neem. Wratcher (1991) verklaar dat aspekte rondom skeiding en outonomie 'n impak op

akademiese prestasie kan hê. 'n Groot groep eerstejaarstudente ervaar vir die eerste keer skeiding van hulle ouers, sibbe, bekende portuurgroep en bekende omgewing.

Vanweë die gekompliseerdheid van die westers-tegnologiese samelewing neem die jeugdige langer om volwasse te word. Eerstejaarstudente ervaar dualiteit in hul lewens aangesien hulle tussen twee wêreldes leef, naamlik dié van kind en volwassene. Hulle is nie meer kinders nie, maar ervaar ook nog nie die status van 'n volwassene nie (Roberts, 1994).

Die nodige probleemoplossings- en besluitnemingsvaardighede om bogenoemde aspekte aan te spreek, is dikwels nog nie goed ontwikkel in die eerstejaarstudent nie (Wratcher, 1991).

### **3.3.3.2 Sosiale oriëntasie**

Sosiale faktore kan 'n invloed op akademiese prestasie hê, aangesien verskeie verhoudings- en aanpassingsprobleme deur studente ervaar kan word. Die aanpassing van die student by die omgewing, gesin en portuurgroep kan volgens Vosloo (1986) 'n bepalende invloed op akademiese prestasie uitoefen. Intra- en interpersoonlike verhoudings is tydens die jeugdige of student se lewe van die uiterste belang:

#### **\* Intrapersoonlike verhoudings**

Die mate waartoe studente individualiseer en stabiele verhoudings opbou - ook met hulself (vestiging van identiteit en selfbeeld), het 'n invloed op die eerstejaarstudent se aanpassing. Gedurende dié tydperk word die tipiese ontwikkelingsproses van adolessensie en die take wat daarmee gepaard gaan ook deurgemaak (Vosloo, 1986; Roberts, 1994).

Met toetreding tot die universiteit is dit dikwels vir studente moeilik om hul selfbeeld in die sosiale omgewing te handhaaf. 'n Student moet opnuut bepaal wie hy is in verhouding tot homself, in verhouding tot ander mense en in verhouding tot sy

kultuur, waardes en godsdienst. Neem die heroriëntering te veel tyd in beslag of bring dit te veel spanning en krisis mee, kan dit daartoe lei dat genoegsame aandag nie aan studie gewy word nie (Siëborger, 1981).

'n Persoon se selfkonsep beïnvloed akademiese prestasie. Smith (1988) beweer dat 'n persoon met 'n negatiewe selfkonsep nie 'n optimale presteerder kan wees nie. 'n Positiewe selfkonsep hou met selfvertroue en 'n sin van selfdoeltreffendheid verband wat noodsaaklik is vir prestasie.

#### \* Interpersoonlike verhoudings

Die handhawing van verhoudings met gesinslede, buitenshise sosiale verhoudings en formele verhoudings het 'n invloed op aanpassing. Vosloo (1986) beweer dat die vorming van suksesvolle verhoudings die jeugdige tot selfaktualisering bring.

Interpersoonlike verhoudings kan tot konflik en spanning lei met 'n gevolglike invloed op akademiese prestasie. Die volgende sake word deur Vosloo (1986) aangehaal:

- Daar bestaan 'n verandering in die verhouding met ouers en huismense - studente wil graag op hul eie bene staan, maar is nog finansiëel van hul ouers afhanklik.
- Studente moet verder leer om saam met persone van buite die gesinskring saam te leef.
- Heteroseksuele verhoudings moet op 'n volwasse wyse hanteer word.

Behr (1982) noem dat die eerstejaarstudent versoening moet bewerkstellig tussen die verwagtinge van sy ouers en gesin aan die een kant, en die portuurgroep aan die ander kant. Albei groepe maak aanspraak op die student en hy wil nie een van die twee teleurstel nie.

Scholtz (1987) beweer dat suksesvolle studente interpersoonlike verhoudings beter handhaaf as onsuksesvolle studente. Sosiale aanpassing is dus van kardinale belang

vir die aanpassing en akademiese prestasie van studente.

### **3.3.3.3 Gesinsaspekte**

'n Persoon se akademiese ingesteldheid word in 'n groot mate in die gesinsmilieu vasgelê en Smith (1988) beweer dat die gesinsagtergrond 'n bepalende invloed uitoefen op die student se vermoë om by die universiteitsmilieu aan te pas.

'n Student se gesinslewe speel verder 'n belangrike rol by die bepaling van akademiese sukses. Hoe meer stabiel en harmonies die gesinslewe, hoe makliker is dit vir die student om suksesvol te wees (Roux, 1982).

Die omstandighede by die eerstejaarstudent se ouerhuis, hetsy positief of negatief, het 'n invloed op sy aanpassing en akademiese prestasie (Vosloo, 1986). Klopper (1984) beklemtoon die belangrikheid van gunstige huislike omstandighede by aanpassing en akademiese prestasie. Aanvaarding deur ouers blyk 'n kernkomponent by die bepaling van akademiese sukses te wees, terwyl ouerlike druk 'n nadelige uitwerking op die student kan hê en studieprestasie kan belemmer (Jacobs, 1986).

Smith (1988) beweer dat ouerlike konflik, gesinsdisharmonie, finansiële probleme en verhoudingsprobleme met 'n ouer 'n bepalende invloed op studies kan uitoefen. Probleme by die ouerhuis mag die voornemende student se aanpassing op universiteit en in die koshuis problematies laat verloop.

### **3.3.3.4 Koshuisinwoning**

Vir koshuisstudente is inwoning in 'n koshuis 'n verdere nuwe ervaring. Daar moet by die nuwe omgewing aangepas word en die aanpassing beïnvloed weer akademiese prestasie.

Verskeie studente verlaat die huis vir die eerste keer en moet by 'n verskeidenheid mense met verskillende waardes, idees en kulturele ervarings aanpas (Wratcher, © University of Pretoria



1991). Probleme kan verder voortspruit uit die waardes en norme waarmee kennis gemaak word, wat aanleiding kan gee tot verwarring. Sommige studente kan die verandering van woonomstandighede nie verwerk nie, met die gevolg dat hulle die koshuis verlaat of selfs hulle studie staak.

Smith (1988) beweer dat die informele oriënteringsprogram wat hoofsaaklik deur senior studente gelei word 'n nadelige invloed op die eerstejaarstudent se studie kan uitoefen. Talle nie-akademiese aktiwiteite en funksies word oorbeklemtoon: eerstejaarskonserte, atletiekoefeninge en verskeie joolaktiwiteite. Smith (1988) beklemtoon dat die eerstejaarstudent 'n skewe beeld ten opsigte van die balans tussen akademiese en nie-akademiese aktiwiteite gedurende die tydperk kan verkry. Ander geïdentifiseerde faktore wat 'n nadelige effek op akademiese prestasie kan hê, sluit die volgende in: die koshuislewe - studente gaan onder lawaai gebuk en moet onder groot sosiale druk hul program volhou, kamermaats, die invloed van seniors, 'n verskeidenheid studentevermaak en -afleidings en die liefdeslewe.

### **3.4 KULTUURANDERSOORTIGE STUDENTE**

Die swart eerstejaarstudent ervaar dikwels akademiese oriënteringsprobleme tydens die oorgang van skool na universiteit vanweë kulturele andersoortigheid, spesifiek dan ook milieu-gestremdheid soos taalagterstande en kultuurvreemdheid.

Akademiese onderprestasie van kultuurandersoortige eerstejaarstudente aan tradisioneel blanke tersiêre inrigtings is 'n aktuele vraagstuk. Dit is hoofsaaklik te wyte aan die feit dat die kulturele agtergrond van die studente lei tot 'n kulturele agterstand want dit voorsien hul nie van die nodige ervaring om aan die eise van dié tersiêre inrigtings te voldoen nie.

De Boer (1992) meld dat swak akademiese prestasie veral onder swart eerstejaarstudente aan tersiêre inrigtings voorkom. Een van die faktore wat voorop staan by die aanpassing van swart eerstejaarstudente is die probleem van milieu-gestremdheid.



Swart eerstejaarstudente word veral as milieu-gestremd beskou (Van der Westhuizen, 1987).

Milieu-gestremde studente kom voor die opgawe te staan dat hulle aan tersiêre inrigtings self verantwoordelikheid vir hulle lewens moet aanvaar en moet voldoen aan die eise wat aan hulle gestel word. Uiteenlopende faktore gee aanleiding tot aanpassingsprobleme wat akademiese prestasie belemmer, onder andere ontoereikende studiemetodes en -gewoontes, ontoereikende akademiese oriëntasie, probleme ten opsigte van adolensensie as ontwikkelingsfase, gebrekkige sosiale oriëntasie, gesinsagtergrondprobleme, sosio-politieke toestande, onderwysagterstande, ontoereikende hulpbronne vir tersiêre onderrig, 'n lae selfkonsep en taalagterstande (Roberts, 1994).

Stikes (1988, p. 166) beweer dat die akademiese probleme van milieu-gestremde swart eerstejaarstudente meer gekompliseerd is as dié van ander eerstejaarstudente.

*"The more disadvantaged students generally have more problems and more intense coping strategies ... The perspective and strategies that ghetto students and other black students bring to the college environment come into conflict with the traditional expectations and strategies that lead to academic success and positive personal functioning. The result, at least initially, often is poor academic performance and a preoccupation with personal problems."*

Roberts (1994) identifiseer die volgende faktore wat volgens hom belemmerend inwerk op die akademiese prestasie van kultuurandersoortige eerstejaarstudente: 'n swak akademiese rekord; beperkte intellektuele moontlikhede of onderaktualisering daarvan; ongunstige persoonlikheidseienskappe waaronder gebrekkige belangstelling, beperkte aanleg en gebrekkige motivering; ontoereikende studievaardighede; oorgang vanaf skool na universiteit; ongunstige milieu-faktore en 'n ondoelmatige leerstyl.

Van Heerden (1993) het 'n studie onderneem ten einde sosio-kulturele faktore wat die akademiese prestasie van swart studente aan die Universiteit van Suid-Afrika

beïnvloed, te bepaal. Die volgende faktore is geïdentifiseer: fisiese en sosio-kulturele omstandighede tydens kinderjare, vorige onderrigervarings, bekendheid met akademiese omgewings, taalstruikelblokke en politieke faktore. Individuele eienskappe wat met motivering verband hou, word ook as belangrik geag. Behr (1982) verklaar verder dat motivering een van die belangrikste faktore is wanneer prestasie ter sprake is, aangesien 'n gebrek daaraan tot swak prestasie en uitsakking kan lei.

Drie faktore wat veral 'n invloed op die akademiese prestasie van kultuurandersoortige studente kan hê, is onderwysagterstande, taalagterstande en sosio-politieke omstandighede.

#### \* Onderwysagterstande

Daar is van onderwysagterstande sprake wanneer studente tot tersiêre inrigtings toetree met agterstande wat tydens hul skoolloopbaan opgebou het, aangesien die studente dan sukkel om aan die eise van die universiteit te voldoen.

Honikman (1982) beweer dat 'n groot aantal swart matrikulante met die minimum slaagvereistes tot universiteit toegelaat word. Swart studente word met amper enige simbool in Wiskunde, Biologie en Natuur- en Skeikunde toegelaat, aangesien weinig kandidate oor geskikte simbole beskik. Dit kan daartoe lei dat die studente agterstande in kennis ervaar wat tot akademiese probleme aanleiding kan gee.

#### \* Taalagterstande

Studente wat vanuit 'n milieu-gestremde omgewing en gesin afkomstig is se taalvermoë is dikwels ontoereikend ontwikkel. Dié taalagterstand plaas beperkings op hul akademiese prestasie en kanse op sukses aan tersiêre inrigtings, aangesien die medium van onderrig Engels is. Studente ontvang soms tot in hulle derde taal onderrig.

Die bostaande bespreking dui op die absolute belangrikheid daarvan om na die akademiese en aanpassingsprobleme, sowel as leerbehoefte van kultuurandersoortige eerstejaarstudente om te sien.

\* **Sosio-politieke omstandighede**

Roberts (1994) verklaar dat die huidige sosio-politieke omstandighede tot onluste en ontwrigting op kampusse van tersiêre inrigtings lei wat die onderrigsituasie kan versteur, veral aan swart onderwysinstansies. Die onluste kan daartoe lei dat die akademiese program onderbreek word, wat negatief op akademiese prestasie kan inwerk.

Bogenoemde was gedurende 1996 duidelik sigbaar in die media, waar studente en personeel aksies gereël het wat tot ontwrigting op kampusse gelei het. Hier word spesifiek aan die Technikon Pretoria gedink.

### **3.5 FAKTORE BEPALEND VIR AKADEMIESE SUKSES**

Lee Upcraft et al. (1989) beweer dat eerstejaarstudente suksesvol is wanneer onderrig- en persoonlike doelwitte vervul word. Dit omsluit die volgende:

- \* Die ontwikkeling van akademiese en intellektuele bevoegdheid.
- \* Die vestiging en handhawing van interpersoonlike verhoudings.
- \* Die ontwikkeling van 'n identiteit.
- \* Die keuse van 'n beroep en lewenstyl.
- \* Die handhawing van persoonlike gesondheid.
- \* Die ontwikkeling van 'n geïntegreerde filosofie van die lewe.

Bogenoemde definisie van eerstejaarsukses beskryf die basiese gemeenskaplikhede tussen studente van verskeie etniese, geslags- en ouderdomsgroepe.

Lee Upcraft et al. (1989) identifiseer verder die volgende veranderlikes as bepalend vir sukses:

a) Persoonlikheidseienskappe

Die sterkste voorspeller van sukses, spesifiek ook akademiese sukses, is intellektuele vermoë en vorige akademiese prestasie. Die belangrikheid van ander faktore soos motivering, waardes en emosionele stabiliteit word egter ook erken. Studente wat oor bogenoemde eienskappe beskik se kans op sukses is groter as studente wat nie daarvoor beskik nie.

b) Demografiese eienskappe

Geslag, ras en ouderdom word as invloedryke veranderlikes ervaar. Blankes het die grootste kans op sukses, terwyl jong volwasse studente meer suksesvol as ouer studente is. In teenstelling met Clark (1993), beweer Lee Upcraft et al. (1989) dat mans meer geneig is tot sukses as vrouens.

c) Kulturele eienskappe

Familie-invloed op die student word as 'n belangrike bepaler van sukses gesien. Ander belangrike kulturele veranderlikes sluit etniese agtergrond en sosio-ekonomiese status in.

### 3.6 GEVOLGTREKKING

By die voorspelling en bepaling van akademiese sukses is dit ontsettend belangrik om nie net aan die akademie prioriteit te gee nie, maar om ook ander veranderlikes, byvoorbeeld die universiteitsmilieu en aanpassingseise, in ag te neem.

Akademiese prestasie word deur verskeie faktore beïnvloed, onder andere kognitiewe faktore, biografiese faktore en persoonlikheidsfaktore (Monteith, 1988; Scholtz, 1987). Verskeie akademiese eise word aan studente gestel wat ook hulle prestasie kan beïnvloed. Akademiese probleme wat met selfstandige studie en akademiese vereistes verband hou, kan ondervind word (Vosloo, 1986), terwyl studiemetodes en die akademiese oriëntasie van studente ook problematies kan wees (Fullard & Beeral, 1987; Wratcher, 1991; Kotze, 1984). Verskeie aanpassingseise soos selfstandigwordingseise, sosiale oriëntasie, gesinsaspekte en koshuisinwoning het verder 'n bepalende invloed op akademiese sukses.

Akademiese inrigtings moet strew na die totale ontwikkeling van studente. Lee Upcraft et al. (1989) beveel verskeie intervensies aan ten einde eerstejaarstudente in die bereiking van akademiese prestasie en aanpassing by te staan: oriëntasie, akademiese ondersteuning, mentorprogramme, voorligting, programme vir koshuise, kampusaktiwiteite en welstandsprogramme. Eerstejaarsukses word in 'n groot mate deur ervaring - akademies, sosiaal en emosioneel - gedurende die eerste jaar op universiteit bepaal.

Dit is tersiêre inrigtings se onderrig- en morele plig om studente by te staan in hierdie aanpassingsproses en in die bereiking van hulle potensiaal. Dit is veral hier waar die mentorstelsel van die Universiteit van Pretoria van die uiterste belang is. Die departement Studentevoorigting poog om eerstejaarstudente deur middel van die mentorstelsel te bereik en hoofsaaklik akademiese steun aan eerstejaarstudente te bied. Verder word gepoog om die studente by te staan in hul aanpassing en inskaking by die universiteitsopset.

In Hoofstuk 4 word die verband tussen emosionele intelligensie en akademiese prestasie bespreek. Emosionele intelligensie as voorspeller van sukses word bespreek en daar word op ontoereikende emosionele intelligensie gelet. Daar word laastens spesifiek gefokus op die verband tussen die onderskeie komponente van emosionele intelligensie en akademiese prestasie.

## HOOFSTUK 4

# DIE VERBAND TUSSEN EMOSIONELE INTELLIGENSIE EN AKADEMIESE PRESTASIE

### 4.1 INLEIDING

In Hoofstuk 3 is die verskillende faktore bespreek wat eerstejaarstudente met toetreding tot universiteit in die gesig staar en 'n invloed op akademiese prestasie kan hê.

In Hoofstuk 4 word die verband tussen emosionele intelligensie (soos deur Bar-On gedefinieer) en die invloed daarvan op akademiese prestasie bespreek. In hierdie hoofstuk word daar veral gefokus op die emosionele aspekte wat sukses beïnvloed.

Komponente van emosionele intelligensie is reeds gedeeltelik en implisiet in Hoofstuk 3 onder nie-kognitiewe faktore bespreek. Emosionele intelligensie word deur Monteith (1988) onder persoonlikheidsfaktore (persoonlikheidsaanpassing, deursettingsvermoë, onafhanklikheid) en emosionele faktore (emosionele probleme en angs) bespreek. Scholtz (1987) plaas emosionele intelligensie onder persoonlikheidsfaktore wat hy verder onderverdeel in belangstelling, motivering, spanning, angs, sosiale interaksie, selfvertroue en aanpassing (verwys 3.3).

Die belangrikheid van kognitiewe intelligensie by die voorspelling van akademiese sukses word in die literatuur aangetoon. Vosloo (1986) beweer dat aanleg, soos bepaal deur erkende aanlegtoetse soos die Senior Aanlegtoets (SAT), 'n sterk positiewe verband met die akademiese prestasie van eerstejaarstudente toon. Die belangrikheid van kognitiewe intelligensie en aanleg se invloed op akademiese prestasie en sukses word deur verskeie skrywers aangedui (Lee Upcraft *et al.*, 1989; Monteith, 1988; Scholtz, 1987).

Daar bestaan 'n betekenisvolle verband tussen intellektuele vermoëns en kognitiewe faktore aan die een kant en akademiese prestasie op universiteit aan die ander kant. Goleman (1995) meen egter dat kognitiewe intelligensie nie die verskillende bestemmings van mense met gelykwaardige potensiaal, opvoeding en geleenthede verklaar nie. Daar word te veel klem op akademiese intelligensie geplaas, aangesien akademiese intelligensie mense nie noodwendig op die wisselvallighede in die lewe voorberei nie. Alhoewel kognitiewe intelligensie geen waarborg vir geluk, prestige of voorspoed bied nie, word daar in ons skole en kultuur baie aandag aan akademiese vermoëns geskenk terwyl emosionele intelligensie, wat van groot belang is vir ons persoonlike bestemming, grootliks geïgnoreer word.

Uit die bostaande kan afgelei word dat albei tipes intelligensie wel bestaansreg het en dat albei tipes intelligensie se unieke bydrae tot sukses erken behoort te word.

#### **4.2 EMOSIONELE INTELLIGENSIE AS VOORSPELLER VAN SUKSES**

Hoe effektief 'n individu emosionele intelligensie-vaardighede kan aanwend, verklaar persoonlike vooruitgang terwyl ander persone met dieselfde intellek nie noodwendig suksesvol is nie. Emosionele aanleg is 'n meta-vaardigheid wat bepaal hoe goed ander vaardighede, insluitend basiese intellek, aangewend word. Goleman (1995, p. 79) verklaar in die verband:

*"To the degree that our emotions get in the way of or enhance our ability to think and plan, to pursue training for a distant goal, to solve problems and the like, they define the limits of our capacity to use our innate mental abilities, and so determine how we do in life. And to the degree to which we are motivated by feelings of enthusiasm and pleasure in what we do - or even by an optimal degree of anxiety - they propel us to accomplishment. It is in this sense that emotional intelligence is a master aptitude, a capacity that profoundly affects all other abilities, either facilitating or interfering with them."*



Goleman (1995) verklaar dat emosioneel intelligente persone - diegene wat in staat is om hul eie gevoelens te herken en te beheer, en wat ander se gevoelens herken en dit effektief kan hanteer - meer sukses in die onderskeie lewensdomeine behaal, hetsy romanse, intieme verhoudings of werksituasies. Effektiwiteit en produktiwiteit word verder met emosionele intelligensie verbind. Daar blyk dus 'n definitiewe verband tussen emosionele intelligensie en sukses te wees.

### 4.3 ONTOEREIKENDE EMOSIONELE INTELLIGENSIE

Indien tekortkominge in emosionele intelligensie ervaar word, kan dit tot aanpassingsprobleme aanleiding gee, aangesien individue wat nie in staat is om hulle eie emosies te reguleer nie slawe daarvan kan word. Indien emosies nie in ander herken word nie, kan interpersoonlike verhoudings daaronder ly. Verder is individue wat nie emosies in die self kan herken nie, nie in staat om emosioneel vervullende lewens te beplan nie (Salovey & Mayer, 1990).

Probleme verbonde aan emosionele ongeletterdheid is universeel en kom onder alle etniese, rasse- en inkomstegroepe voor. Tekortkominge in emosionele en sosiale vaardighede lê die fondasie vir ernstige probleme. Van die probleme wat met emosionele ongeletterdheid geassosieer word, sluit depressie, aggressie, eetversteurings, sosiale isolasie, uitsakking op skool of universiteit, sowel as dwelm- en alkoholmisbruik in (Goleman, 1995). Indien studente enige van die bogenoemde probleme ondervind, sal hulle akademiese prestasie en sukses beïnvloed word.

Alhoewel pogings aangewend word om akademiese standaarde te verhoog, word tekortkominge in die emosionele domein nie deur onderwysers op skoolvlak aangespreek nie. Indien emosionele intelligensie akademiese sukses voorspel, is dit van die uiterste belang dat die emosionele vaardighede wat aangeleer kan word, aandag geniet en ontwikkel word.



Goleman praat van "sielkundige inenting" as 'n oplossing vir hedendaagse probleme. Die aanleer en ontwikkeling van emosionele intelligensie-faktore sal individue met die vaardighede toerus om ervarings in hul lewens konstruktief te hanteer. Studente sal ook akademies meer suksesvol wees en makliker aanpas indien hulle oor dié belangrike vaardighede beskik. Emosionele geletterdheidsprogramme verbeter kinders se akademiese en skoolprestasies. Verskeie oorsese skole bied sulke programme as deel van hulle kurrikulum aan, byvoorbeeld Augusta Lewis Troup Middle School in New Haven en die Nueva Learning Centre in San Francisco. Die algemene doelwit van die programme is om die vlak van sosiale en emosionele bevoegdheid by kinders te verhoog as deel van hul algemene onderrig.

Goleman (1995) noem vaardigheidsopleiding as 'n moontlikheid waardeur emosionele ongeletterdheid aangespreek kan word. Studente kan dus bygestaan word in die ontwikkeling van die verskillende emosionele intelligensie-vermoëns. Dit kan daartoe lei dat studente meer sukses in die akademiese en sosiale domein behaal. Goleman (1995) bespreek verskillende modelle vir die aanleer van emosionele intelligensie.

#### **4.4 EMOSIONELE INTELLIGENSIE EN AKADEEMIESE SUKSES**

Bar-On (1996a) beweer dat emosionele intelligensie bepalend is vir persoonlike, sosiale, skolastiese en professionele sukses. Aangesien emosionele intelligensie 'n sleutelrol in lewensukses speel, kan die voorspelling gemaak word dat emosionele intelligensie sal bydra tot akademiese sukses.

Die verskillende komponente van emosionele intelligensie is verweef en in konstante interaksie met mekaar. Elke komponent impliseer inherent ander komponente, dit is egter nie moontlik om al die interaksies weer te gee nie.

Die verband tussen verskeie komponente van emosionele intelligensie en akademiese prestasie word vervolgens bespreek.

#### 4.4.1 Emosionele self-bewustheid

Emosionele self-bewustheid verwys na die vermoë om bewus te wees van die self se emosionele kondisie, dit te herken en te verstaan (Bar-On, 1996a). Emosionele self-bewustheid sal 'n konstruktiewe bydrae tot akademiese prestasie lewer indien studente bewus is van hulle emosies. As angs of stres ervaar word, sal dit herken word en behoort studente indien nodig om hulp aan te klop. Studente wat van hulle emosies bewus is, dit kan herken en kan verstaan behoort nie emosioneel te oorreageer nie, verder behoort hulle oor die selfinsig te beskik om probleemoplossingsvaardighede te implementeer indien nodig.

Emosionele self-bewustheid lei verder tot 'n vermindering in angs, aangesien 'n persoon realistiese verwagtinge aan die self kan stel (Goleman, 1995).

#### 4.4.2 Selfgeldendheid

Selfgeldendheid dui op die vermoë om aan te dring op persoonlike regte en openlik aan denke, idees en gevoelens uitdrukking te gee, sonder om ander se regte te skend (Bar-On, 1996b).

Rajendran en Kaliappan (1990) het 'n studie onderneem waar 'n program aangebied is ten einde akademiese stres te beheer en prestasie te verbeter. Die program het die volgende ingesluit: ontspanningstegnieke, studievaardighede, selfgeldendheid en effektiewe kommunikasie. Die program het persoonlike bevoegdheidsvlakke verhoog, het gelei tot 'n vermindering in vrees vir mislukking en tot beter interpersoonlike vaardighede. Die vermindering in stresvlakke het verder gelei tot verbeterde akademiese prestasie. Selfgeldendheid was een van die faktore wat tot bogenoemde verbetering in stresvlakke en akademiese prestasie aanleiding gegee het.

Uit ervaring blyk dit ook dat studente eerder akademiese probleme sal verduur as om hulle dosente te gaan spreek in verband daarmee. Indien studente meer selfgeldend optree, behoort hulle akademiese probleme vroeër reggestel te word.

### 4.4.3 Selfagting

Selfagting dui op die vermoë om die self te aanvaar, te respekteer en as basies goed te sien (Bar-On, 1996a). 'n Individue se selfkonsep speel 'n rol by selfagting. Smith (1988) verklaar dat 'n individu se selfkonsep akademiese prestasie beïnvloed, aangesien 'n persoon met 'n swak selfkonsep nie 'n optimale presteerder kan wees nie. Goleman (1995) bevestig dat selfvertroue noodsaaklik is vir prestasie.

Siëborger (1981) verklaar dat dit vir sommige studente moeilik is om hulle selfbeeld te handhaaf met hulle toetreding tot die universiteitsopset. 'n Heroriëntering moet plaasvind wat tot spanning kan lei indien dit te lank neem en studie kan beïnvloed. 'n Student met 'n sterk sin van selfdoeltreffendheid behoort akademies goed te presteer.

Panori, Wong, Kennedy en King (1995) se navorsing toon dat 'n individu se selfkonsep met sosiale en akademiese aanpassing verband hou. Pereda, del-Carmen-Monendez en Mori (1990) bevestig dat hoop op sukses en selfagting 'n betekenisvolle invloed op akademiese prestasie het.

### 4.4.4 Selfaktualisering

Selfaktualisering dui op 'n algemene strewe om die self te aktualiseer, spesifiek dan ook potensiële talente, bekwaamhede en vermoëns. Selfaktualisering word gekenmerk deur betrokkenheid by verskeie belangstellings en werksaamhede, asook verbintenis tot planne en doelwitte wat lei tot 'n meer betekenisvolle, ryk en vol lewe (Bar-On, 1996a).

Studente aan 'n universiteit is besig om hulself ten opsigte van 'n beroep te bekwaam. Die aksie dui reeds 'n mate van selfaktualisering aan. Indien studente selfaktualisering ervaar, behoort dit akademiese prestasie te beïnvloed en tot optimisme en motivering aanleiding te gee ten opsigte van gestelde doelstellings. Indien studente hulself tot selfaktualisering in die universiteitsopset bring en die ervaring as positief en suksesvol beleef, word hulle versterk en aangedryf tot verdere selfaktualisering.

Indien studente streef om die self te aktualiseer, sal meer impulsbeheer getoon word ten einde gestelde doelwitte te bereik. Verder behoort geluk ervaar te word wat selfaktualisering verder versterk.

#### 4.4.5 Onafhanklikheid

Bar-On (1996a) definieer onafhanklikheid as die vermoë om selfgerig en selfgekontroleerd te wees ten opsigte van denke en aksies, en nie emosioneel afhanklik van ander te wees nie.

Soos reeds genoem (verwys 3.3.2), bevind studente op universiteit hulself in 'n student-gerigte omgewing waar hulle 'n struktuur van hul eie aan die akademiese ervaring moet gee. Indien studente nie selfgerig en selfgekontroleerd te werk kan gaan nie, sal dit 'n invloed op hulle akademiese prestasie hê.

Indien studente oor die nodige outonomie en selfstandigwordingseienskappe beskik (verwys 3.3.3), sal dit hul studie beïnvloed, aangesien hulle verantwoordelikheid sal aanvaar, aan verwagtinge sal voldoen en meer selfgerig te werk sal gaan. 'n Verskeidenheid verantwoordelikhede word van studente vereis, onder andere om genoegsame tyd aan studie te wy, klasse by te woon en om hulp te vra indien nodig.

Chartrand, Camp en McFadden (1992) bevind dat selfwerkzaamheid en verbintenis tot studie belangrike faktore in die voorspelling van akademiese aanpassing is. Albei faktore word as uitstaande en ooglopende voorspellers van akademiese aanpassing erken.

Onafhanklikheid hou verband met die mate waartoe 'n student individualiseer, identiteitsvestiging en selfbeeld. Die drie komponente hou verder verband met akademiese aanpassing (Roberts, 1994). Lee Upcraft *et al.* (1989) bevestig dat identiteitsontwikkeling 'n faktor is wat akademiese prestasie beïnvloed. Steinberg, Elmen en Mounts (1989) se navorsing bevestig dat 'n gesonde sin van outonomie 'n positiewe impak op akademiese sukses en aanpassing het.

#### 4.4.6 Empatie

Empatie dui op die vermoë om bewus te wees van ander se gevoelens, dit te verstaan en daarmee te vereenselwig (Bar-On, 1996a). Die vermoë om empatie te toon lei tot beter interpersoonlike verhoudings, wat weer 'n invloed op akademiese sukses het.

Goleman (1995) beweer dat die vermoë om effektief te kommunikeer met sukses verband hou. 'n Persoon sal empatie kan toon met die emosionele reaksies van medestudente, tog sal genoeg afstand gehou kan word dat die student nie emosioneel meegesleur word nie.

#### 4.4.7 Interpersoonlike verhoudings

Interpersoonlike verhoudings dui op die vermoë om ander te aanvaar en te respekteer. Dit omsluit die vermoë om wedersyds bevredigende verhoudings te vestig en in stand te hou (Bar-On, 1996a). Konflik rondom verhoudings, hetsy gesinsverhoudings, vriendskappe, heteroseksuele verhoudings of verhoudings met koshuismaats, kan 'n invloed op akademiese prestasie hê (verwys 3.3.3.3 en 3.3.3.4).

Lee Upcraft *et al.* (1989) verklaar dat die vestiging en handhawing van interpersoonlike verhoudings bepalend vir akademiese sukses is. Roberts (1994) bevestig dat die vestiging van effektiewe interpersoonlike verhoudings bydraend tot akademiese prestasie, sowel as tot universiteitsukses is. Studente wat nie oor die nodige sosiale vaardighede beskik nie en as sosiaal onbeholpe ervaar word, vereensaam maklik sosiaal. Sulke studente is geneig om akademiese probleme te ervaar (Goleman, 1995). Vosloo (1986) beweer dat suksesvolle verhoudingsvorming aanleiding gee tot selfaktualisering by studente.

Suksesvolle interpersoonlike verhoudings het nie net 'n positiewe effek op akademiese prestasie nie. Scholtz (1987) beweer dat akademies suksesvolle studente interpersoonlike verhoudings beter handhaaf as onsuksesvolle studente.

#### 4.4.8 Sosiale verantwoordelikheid

Sosiale verantwoordelikheid word gedefinieer as die vermoë om sosiale verantwoordelikheid te demonstree en die self as 'n samewerkende, konstruktiewe lid van die sosiale groep te ervaar (Bar-On, 1996a).

Soos reeds genoem moet studente verantwoordelikheid vir hulle lewens aanvaar. Indien studente betrokke is by aktiwiteite en vriende, behoort hulle oor die algemeen 'n gevoel van gebondenheid en lewenskwaliteit te ervaar wat 'n invloed op akademiese prestasie behoort te hê en tot akademiese sukses aanleiding sal gee.

Aanpassing by die universiteitsopset en die koshuis word vergemaklik indien studente inskakel en deelneem aan aktiwiteite (Studentevoorigting, 1995). Goleman (1995) beweer dat verbondenheid aan die omgewing en 'n persoon se vermoë tot samewerking twee bepalende faktore vir akademiese prestasie is.

Wentzel (1991) bevind dat sosiale bevoegdheid (studente wat deur die portuurgroep aanvaar word en verantwoordelike gedrag toon) 'n magtige voorspeller van akademiese prestasie is, selfs meer as intellektuele vermoë. Sosiaal verantwoordelike gedrag wat samewerking, respek vir ander en positiewe groepsamewerking vereis, word positief aan akademiese sukses verbind. Dit blyk dat sosiaal verantwoordelike studente oor die algemeen goeie presteerders is.

#### 4.4.9 Probleemoplossingsvaardighede

Probleemoplossing verwys volgens Bar-On (1996a) na die vermoë om deur 'n proses te gaan waartydens 'n persoon bewus is van 'n probleem en die voorneme het om dit te hanteer. Verder word die probleem gedefinieer, alternatiewe word gegenereer en 'n keuse word geïmplementeer.

Pretorius (1993) het 'n studie onder swart Suid-Afrikaanse studente onderneem. Selfgeassesseerde oneffektiewe probleemoplossers het 'n laer selfbeeld en persoonlike



bevoegdheid gerapporteer, sowel as hoër vlakke van angs en depressie as selfgeassesseerde effektiewe probleemoplossers. Brackney en Karabenick (1995) verklaar dat die ervaring van selfeffektiwiteit 'n belangrike voorspeller van akademiese prestasie is.

Studente is geneig om hulle behoefte aan akademiese hulp te onderdruk. Dit is van die uiterste belang dat wanneer akademiese probleme ervaar word, studente deur die probleemoplossingsproses gaan en vir hulp aanmeld. Hier kan spesifiek gedink word aan onsekerheid rondom beroepskeuse, probleme met tydsbestuur en probleme wat met akademiese werk ondervind word.

Lee Upcraft *et al.* (1989) identifiseer die besluit op 'n beroep en lewenstyl as een van die hoofdoelwitte van studentwees. Indien studente oor die vaardighede beskik om dié doelwit suksesvol te bereik, sal dit bydra tot akademiese sukses.

Soos in Hoofstuk 3 aangedui, word verskeie akademiese en aanpassingseise aan studente gestel. Studente moet aan verskeie verwagtinge voldoen en beskik soms nog nie oor die nodige besluitnemings- en probleemoplossingsvaardighede om aan die eise te voldoen nie.

D'Zurilla en Sheedy (1992) het 'n studie onderneem om die verhouding tussen probleemoplossing en akademiese prestasie te bepaal. Hulle bevind dat probleemoplossingsvaardighede akademiese prestasie betekenisvol voorspel. Wentzel (1991) bevind ook dat probleemoplossingsvaardighede met akademiese prestasie verband hou.

Indien studente oor goed ontwikkelde probleemoplossingsvaardighede beskik, sal hulle verskeie van die ander emosionele intelligensie-vaardighede kan implementeer, onder andere om stres beter te hanteer, impulse makliker te beheer en hulself as selfdoeltreffend te ervaar, wat verder tot die ervaring van geluk en tevredenheid sal aanleiding gee.

#### **4.4.10 Realiteitstoetsing**

Realiteitstoetsing dui op die vermoë om die ooreenstemming tussen wat ervaar word en wat objektief bestaan te assesser. Die toetsing veronderstel die soeke na objektiewe bewyse wat denke, gevoelens en persepsies bevestig (Bar-On, 1996a).

Realiteitstoetsing is by uitstek 'n komponent wat met al die ander emosionele intelligensie-faktore verband hou. Indien 'n persoon oor 'n goeie realiteitstoetsing beskik, sal so 'n persoon nie meegesleur word deur gevoelens van angs en stres nie. So 'n individu sal oor beter emosionele self-bewustheid beskik en meer insig in emosies kan toon. Beter probleemoplossingstrategieë sal aangewend word. So 'n student sal ook 'n optimistiese uitkyk behou en onverwagse struikelblokke met die nodige deursettingsvermoë hanteer.

#### **4.4.11 Buigsaamheid**

Buigsaamheid verwys na die vermoë om denke, gevoelens en gedrag by veranderde situasies en kondisies aan te pas (Bar-On, 1996a). In 'n studie- en leersituasie is buigsaamheid van waarde, aangesien die toepassing van leerinhoud en kritiese denke bepalend is vir studie op tersiêre vlak. Wratcher (1991) verklaar dat leerstyle en akademiese aanpassing verband hou.

Buigsaamheid sal aanpassing in die koshuis- en universiteitsopset vergemaklik, aangesien studente by verskillende mense met verskillende waardes, idees en kulturele ervarings sal kan aanpas. Verandering sal oor die algemeen beter hanteer kan word.

#### **4.4.12 Strestoleransie**

Strestoleransie dui op die vermoë om stresvolle situasies en ongunstige gebeure te hanteer, gebaseer op die volgende:



- a) Om bewus te wees van 'n probleem en die voorneme te hê om dit te hanteer.
- b) Om die probleem duidelik te definieer en te formuleer.
- c) Om moontlike alternatiewe te genereer.
- d) Om 'n keuse tussen die alternatiewe te maak en dit te implementeer.

Emosionele ontsteltenis het 'n impak op verstandelike helderheid. Studente wat angstig, depressief of kwaad is, sukkel om te leer en is nie in staat om inligting effektief in te neem of te verwerk nie. Konsentrasie word in so 'n mate aangetas dat die werkende geheue (die vermoë om alle informasie relevant tot 'n taak te onthou) se effektiwiteit heelwat afneem (Goleman, 1995).

Angs saboteer alle tipes akademiese prestasie. Hoe meer persone geneig is tot bekommernis, hoe swakker is hulle akademiese prestasie (Goleman, 1995). Heinrich (1991) bevestig dat angssverband hou met swak akademiese prestasie.

Felsten en Wilcox (1992) bevind dat stres met laer toetsgemiddeldes verband hou. 'n Persoon se geloof in sy eie vermoë om 'n spesifieke situasie te bemeester, lei tot 'n vermindering in die assessering van stres en word geassosieer met 'n vermindering in depressie en angss. Verder word meer geloof in 'n mens se eie vermoë om 'n spesifieke situasie te bemeester met beter sielkundige aanpassing en geluk geassosieer.

Probleemoplossings- en besluitnemingsvaardighede, sowel as realiteitstoetsing word by strestoleransie geïmpliseer. Hoe beter die vaardighede ontwikkel is, hoe beter sal 'n persoon stres konstruktief kan hanteer.

#### **4.4.13 Impulsbeheer**

Impulsbeheer verwys na die vermoë om impulse en versoekings te weerstaan of uit te stel ten einde 'n sekere aksie te verrig of doelwit te bereik (Bar-On, 1996a).

Studente ervaar 'n gevoel van vryheid met toetrede tot universiteit, wat negatief kan inwerk op hulle akademiese sukses. Soos reeds genoem, is daar 'n verskeidenheid

studentevermaak en -afleidings wat studie kan beïnvloed. 'n Student moet prioriteite stel en genoeg tyd vir studie inruim. Selfdissipline en impulsbeheer is dus van kardinale belang vir akademiese sukses. Chartrand et al. (1992) verklaar verder dat verbintenis 'n baie goeie voorspeller van akademiese aanpassing is.

#### 4.4.14 Geluk

Geluk dui op die vermoë om tevrede te wees met verskeie aspekte van die lewe, om die self en ander te geniet en om pret te hê (Bar-On, 1996a). Van Overwalle, Mervielde en De Schuyter (1995) bevind dat geluk 'n betekenisvolle invloed op akademiese prestasie het. As 'n persoon oor 'n goeie selfkonsep beskik, word 'n gevoel van geluk en tevredenheid ervaar. 'n Optimistiese uitkyk, sowel as die ervaring van selfeffektiwiteit is die gevolg.

Goleman (1995) verklaar dat mense wat emosioneel intelligente gedrag toon oor die algemeen meer tevrede is met hul lewens. Dit is verder vanselfsprekend dat gelukkige mense beter behoort te presteer.

#### 4.4.15 Optimisme

Optimisme dui op die vermoë om lewensgebeure positief te benader en te verwag dat uitkomst gunstig sal wees (Bar-On, 1996a). Goleman (1995) erken optimisme se rol as 'n voorspeller van akademiese prestasie. Martin Seligman het gedurende 1984 'n studie by die Universiteit van Pennsilvanië onderneem wat toon dat studente se tellings op 'n optimismeskaal 'n beter voorspeller van hul werklike punte gedurende hulle eerste jaar op universiteit was, as hul SAT-punte of skoolprestasie (Goleman, 1995).

Optimisme impliseer om gemotiveerd te wees en gebeure konstruktief te benader. Goleman (1995) erken die verband tussen motivering, wat gevoelens van entoesiasme, ywer, geesdrif en selfvertroue insluit, en prestasie. Verder beweer hy dat motivering, geesdrif en volharding nodig is vir akademiese sukses. Hoop word as 'n

verdere komponent van emosionele intelligensie erken wat 'n rol speel in akademiese sukses. Die invloed van motivering, die houding van die leerder en deursettingsvermoë op akademiese prestasie word deur verskillende skrywers erken (Monteith, 1988; Scholtz, 1987; Siëborger, 1981).

Stewart, Betson, Marshall en Wong (1995) het 'n studie onder mediese studente onderneem. Hulle bevind dat optimisme 'n teenvoeter vir die ontwikkeling van stres is. Lee, Ashford en Jamieson (1993) toon aan dat optimisme 'n voorspeller van gesondheid en prestasie is. Optimisme word ook positief verbind met akademiese prestasie en negatief met angs.

Aydin en Tezer (1991) wou bepaal of daar 'n verband tussen optimisme en akademiese prestasie bestaan. 'n Positiewe korrelasie tussen optimisme en akademiese prestasie is gevind.

#### **4.5 GEVOLGTREKKING**

In Hoofstuk 4 is emosionele intelligensie as voorspeller van sukses bespreek. Die verband tussen verskeie komponente van emosionele intelligensie en akademiese prestasie is ondersoek.

Soos reeds genoem, het kognitiewe intelligensie sowel as emosionele intelligensie bestaansreg in die intelligensieveld. Emosionele intelligensie kan verbeter word deur psigo-opleidingsprogramme in skole en by universiteite.

Uit bogenoemde is dit duidelik dat emosionele intelligensie 'n kernrol in akademiese prestasie speel. Dit is nodig om studente in die ontwikkeling van die noodsaaklike lewensvaardighede by te staan ten einde hulle te help om 'n effektiewe en vervullende lewe te lei. Indien studente bygestaan word in die ontwikkeling van dié kernvaardighede, behoort hul akademiese prestasie ook te verbeter.

## 4.6 SAMEVATTING VAN LITERATUURSTUDIE

Emosionele intelligensie is bepalend vir persoonlike, sosiale, skolastiese en professionele sukses (Bar-On, 1996a). Emosionele intelligensie verwys na 'n verskeidenheid vermoëns, bevoegdhede en vaardighede wat sukses in die verskeie domeine van die lewe beïnvloed. In die huidige studie word van die standpunt uitgegaan dat daar 'n verband behoort te bestaan tussen emosionele intelligensie en die akademiese prestasie van eerstejaarkoshuisstudente.

Emosionele intelligensie is omvattend bespreek, met spesifieke verwysing na Reuven Bar-On se teorie oor emosionele intelligensie en die vraelys wat hy ontwikkel het met die doel om emosionele intelligensie te meet (verwys Hoofstuk 2). Die vraelys gaan gebruik word om die emosionele intelligensie van eerstejaarkoshuisstudente te meet ten einde intervensies daar te stel wat akademiese prestasie en aanpassing in die universiteitsopset kan verbeter.

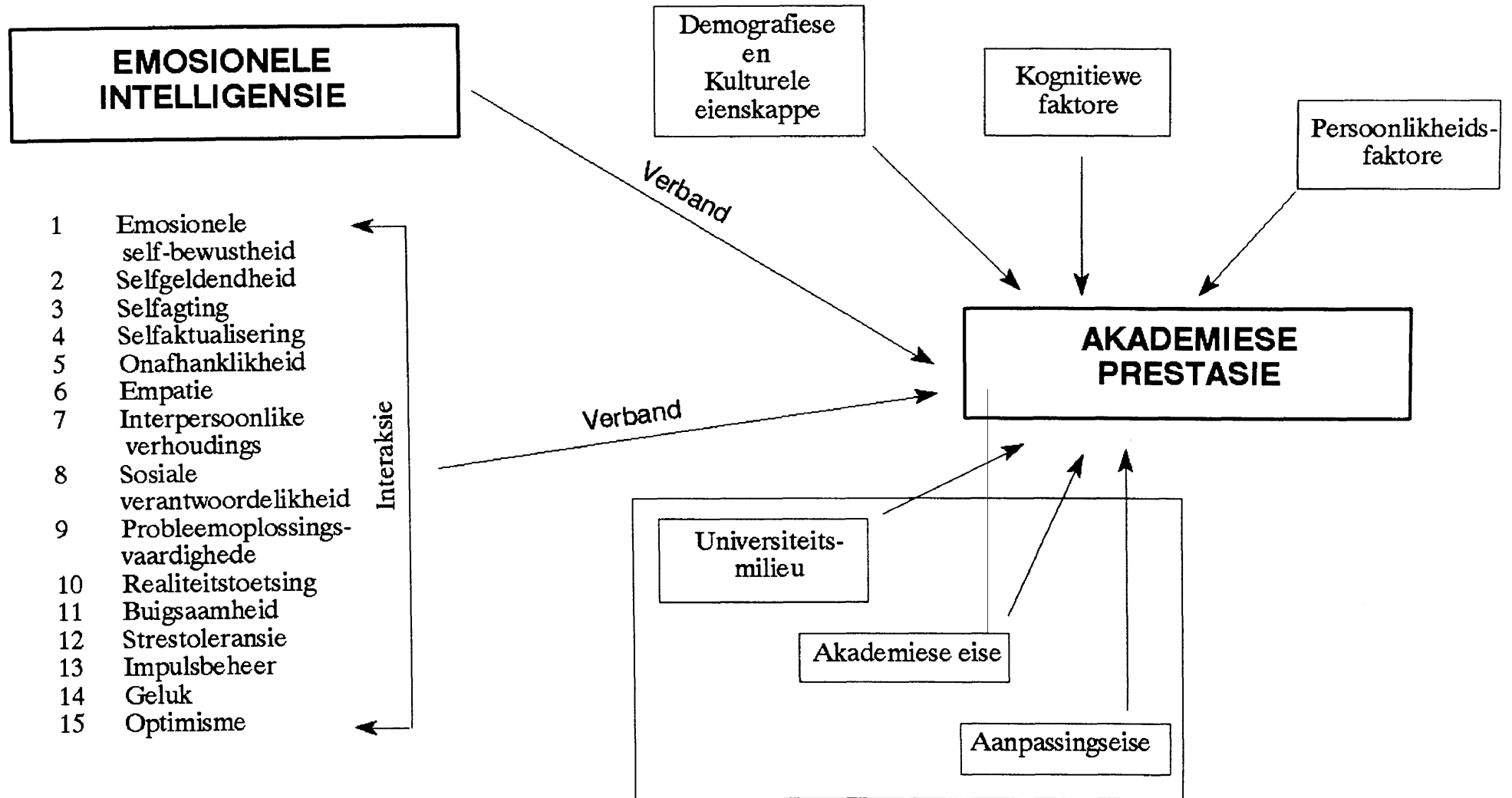
'n Groot aantal eerstejaarstudente ervaar akademiese of aanpassingsprobleme op universiteit wat akademiese prestasie kan beïnvloed en tot uitsakking aanleiding kan gee. Hoofstuk 3 fokus op 'n verskeidenheid faktore wat akademiese prestasie kan beïnvloed, onder andere die universiteitsopset, akademiese en aanpassingseise (verwys Hoofstuk 3). Hoofstuk 3 toon duidelik aan dat die problematiek rondom die akademiese prestasie van eerstejaarstudente 'n komplekse aangeleentheid is wat in verskeie fasette van mens- en studentwees geleë kan wees.

In Hoofstuk 4 is emosionele intelligensie as voorspeller van sukses bespreek. Die verband tussen die 15 komponente van emosionele intelligensie en akademiese sukses is ondersoek. Die komponente van emosionele intelligensie toon definitiewe verbande met akademiese prestasie - emosionele intelligensie speel dus 'n sleutelrol in akademiese sukses.

Uit die literatuurstudie word 'n duidelike verband tussen emosionele intelligensie en akademiese prestasie aangetoon. **Figuur 4.1** is na aanleiding van die literatuurstudie

deur die navorser opgestel. Figuur 4.1 toon die verband tussen die komponente van emosionele intelligensie en akademiese prestasie. Die komponente van emosionele intelligensie is verweef en in konstante interaksie met mekaar. Uit die literatuurstudie is dit duidelik dat emosionele intelligensie 'n kernrol in akademiese prestasie speel en die komponente van emosionele intelligensie toon definitiewe verbande met akademiese prestasie (verwys Hoofstuk 4). Daar is dus 'n konstante interaksie tussen die fasette van emosionele intelligensie en akademiese prestasie. Indien emosionele intelligensie verbeter, sal akademiese prestasie ook verbeter

Wanneer die akademiese prestasie van eerstejaarstudente ter sprake is, is dit egter van die uiterste belang om verskeie ander faktore wat sukses kan beïnvloed in ag te neem, soos die universiteitsmilieu, akademiese en aanpassingseise en demografiese, kulturele en persoonlikheidseienskappe. Die faktore kan 'n bepalende invloed op akademiese prestasie hê en is van uiterste belang by 'n eerstejaarstudent se akademiese en sosiale aanpassingsproses, soos die literatuur dan ook aantoon (verwys Hoofstuk 3).



**Figuur 4.1: Skematiese voorstelling van die verband tussen emosionele intelligensie en akademiese prestasie**

In Hoofstuk 5 word die metode bespreek wat in die huidige studie gevolg word. Daar word aandag gegee aan die steekproefsamestelling en 'n beskrywing van die steekproef. Die navorsingsontwerp en meetinstrument word omvattend bespreek en die wyse van dataverwerking word genoem.

## HOOFSTUK 5

### METODE

#### 5.1 INLEIDING

Die doelwit van hierdie hoofstuk is om aan te dui watter werkswyse gevolg is om die doel van hierdie studie te verwesenlik. Soos reeds genoem, is die sentrale doelwit van die studie om te bepaal of daar 'n verband tussen emosionele intelligensie en akademiese prestasie bestaan. Verder word beoog om te bepaal of subgroepe van die steekproef betekenisvolle verskille ten opsigte van emosionele intelligensie en emosionele intelligensie-subskale toon. Emosionele intelligensie sal deur middel van 'n kwantitatiewe metode geassesseer word. Die inligting kan aangewend word ten einde eerstejaarkoshuisstudente by te staan in hul algemene en akademiese aanpassingsproses. Dié doelwit kan deur middel van die mentorprogram aangespreek word (verwys Hoofstuk 1). Die hoop word uitgespreek dat die bevindings van die studie aangewend kan word ten opsigte van die mentorstelsel van die Universiteit van Pretoria.

Hierdie hoofstuk behels 'n uiteensetting van die hipoteses, asook 'n bespreking van die studie se steekproefsamestelling, navorsingsontwerp, meetinstrument en navorsingsverloop. Laastens word daar na die wyse van die verwerking van die gegewens gekyk.

#### 5.2 HIPOTESESTELLING

Die volgende hipoteses, wat die verwagtings van die navorser weerspieël, word gestel. Hierdie hipoteses voldoen aan die vereistes waaraan hipoteses volgens Di Carlofelice (1993) behoort te voldoen - dit is spesifiek, duidelik, ekonomies en toetsbaar. As middel vir die toetsing van die hipoteses is Bar-On se Emotional Quotient Inventory (EQ-i) gebruik.



### **Hipotese 1**

Daar bestaan 'n betekenisvolle verband tussen die emosionele intelligensie en akademiese prestasie van eerstejaarkoshuisstudente.

### **Hipotese 2**

Daar bestaan beduidende verskille tussen geslagsgroepe ten opsigte van sommige emosionele intelligensie-faktore.

### **Hipotese 3**

Daar bestaan beduidende verskille tussen taalgroepe ten opsigte van emosionele intelligensie-faktore.

### **Hipotese 4**

Daar bestaan beduidende verskille tussen prestasiegroepe ten opsigte van emosionele intelligensie-faktore.

## **5.3 STEEKPROEF**

### **5.3.1 Steekproefsamestelling**

'n Ewekansige steekproef is vir die doeleindes van hierdie studie gekies uit die koshuispopulasie wat in 1996 aan die Universiteit van Pretoria studeer het. Die steekproef is saamgestel uit die 16 koshuise wat gedurende 1996 deur die mentorstelsel bedien is. Die steekproef is verder proporsioneel ten opsigte van koshuis, geslag en ras bepaal ten einde die veralgemeningswaarde van die studie te verhoog.

Die steekproefgrootte is vasgestel op 595 respondente. Reëlins vir die toetsing is met die hoofraadgewer van elke koshuis getref. Die koshuisouers is tydens 'n algemene koshuisvergadering ten opsigte van die studie ingelig, waar die doel van die studie en moontlike intervensies op grond van die bevindings van die studie met hulle bespreek is.

Die navorser het 'n gepaste tyd vir die afneem van die vraelyste met die hoofraadgewers van die koshuise afgespreek. 'n Naamlys is aan elke hoofraadgewer gestuur, wat met die betrokkenes verdere reëlins sou tref. Die toetsing is volgens die hoofraadgewer se oordeel op 'n geleë tyd gereël wanneer die grootste hoeveelheid studente aanwesig kon wees.

### **5.3.2 Afneem van die vraelyste**

Die toetsing het plaasgevind gedurende die eerste twee weke nadat die universiteit in Julie geopen het. Die toetsing het in groepsverband by die onderskeie koshuise plaasgevind, waar die navorser die vraelyste persoonlik uitgedeel en afgeneem het. Die doelwit van die studie, die wyse vir voltooiing van die vraelys, sowel as konfidensialiteit is met die studente bespreek. Die vraelyste is sonder 'n vasgestelde tydsbeperking ingevul en aan die navorser terugbesorg. Die gemiddelde tydsduur van die invul van die vraelyste was 'n halfuur.

### **5.3.3 Beskrywing van die steekproef**

Ten tye van die studie is 1 317 eerstejaarstudente in die 16 koshuise deur die mentorstelsel bedien. Tabel 5.1 gee 'n uiteensetting van die oorspronklike ewekansige steekproef wat vir die studie gekies is. Die gekose steekproef het uit 595 eerstejaarkoshuisstudente bestaan waarvan 232 man- en 363 damestudente was.

**Tabel 5.1** Beskrywing van die ewekansige steekproeftrekking en steekproefverspreiding

Koshuis	Steekproef (N = 595)	Arikaanse en Engelse taalgroep	Afrikataal- groep
<b>Manskoshuise N = 232</b>			
Boekenhout	36	27	9
Kollege	34	24	10
Olienhout	41	31	10
Maroela	38	28	10
Mopanie	36	30	6
Sonop	18	18	0
Taaibos	29	22	7
<b>Dameskoshuise N = 363</b>			
Asterhof	46	34	12
Curlitzia	10	8	2
Erika	43	35	9
Jasmyn	50	41	9
Katjeepering	32	24	8
Klaradyn	48	36	11
Madelief	51	42	9
Magrietjie	53	45	8
Nerina	30	24	6

Die steekproef word in terme van die volgende veranderlikes bespreek: koshuis, geslag, taalgroep en prestasiegroepe. Die uiteensetting van die steekproef geskied telkens in tabelvorm met 'n kort beskrywing daarna.

'n Totale steekproef van 463 eerstejaarstudente het aan die toetsing deelgeneem. Met die verdere verwerking van data is 16 respondente egter uitgelaat vanweë onvoltooide vraelyste. Daar is deurentyd met 'n totale steekproef van 447 studente gewerk.

**Tabel 5.2 Beskrywing van die steekproef volgens ouderdom**

Ouderdom	Steekproef (N = 447)
16	2
17	16
18	205
19	198
20	22
21	6
22	2
23	1
24	1

Tabel 5.2 toon dat die eerstejaarkoshuisstudente wat in die studie gebruik is se ouderdomme varieer tussen 16 en 24 jaar. Die grootste hoeveelheid studente (403) is 18 of 19 jaar oud.

**Tabel 5.3 Beskrywing van die steekproef volgens geslag**

Geslag	Steekproef (N = 447)
Mans	184
Dames	263

Volgens Tabel 5.3 bestaan die steekproef uit 184 manstudente en 263 damestudente.

**Tabel 5.4 Beskrywing van die steekproef volgens taal**

Taalgroeperings	Taal	Steekproef (N = 447)
Afrikaanse en Engelse taalgroepering	Afrikaans	303
	Engels	46
	Ander Europese tale	3
Afrikataal- groepering	Noord-Sotho	31
	Tswana	31
	Ander Afrikatale	33

Tabel 5.4 toon dat ses taalgroepe tydens die verwerking van die data onderskei is. Die steekproef bestaan grootliks uit Afrikaanssprekende studente. Daar het 46 Engelssprekende studente aan die studie deelgeneem, terwyl drie respondente se huistaal onderskeidelik Nederlands (twee) en Portugees (een) was. Daar was 31 respondente wie se huistaal Noord-Sotho was, terwyl 31 Tswanasprekende studente geïdentifiseer is. Die ander Afrikataal-groepering kan soos volg beskryf word: agt Venda-, tien Zulu-, twee Ndebele-, vier Tsonga-, twee Swazi- en vier Xhosaspreekende studente.

Daar is besluit om met twee oorhoofse taalgroepe te volstaan in die huidige studie. Die steekproef is ewekansig op grond van ras gekies en die volgende taalindeling word in die studie gebruik: taalgroep een sluit Afrikaans, Engels en ander Europese tale in (Afrikaanse en Engelse taalgroep). Groep twee is saamgestel uit die verskillende Afrikatale wat in die steekproef verkry is, naamlik Noord-Sotho, Tswana en ander Afrikatale (Afrikataal-groep).

'n Gemiddelde prestasiepunt is vir elke student bereken op grond van die uitslae wat tydens die Junie-eksamen of -toetsreeks verkry is. In die huidige studie word die volgende prestasie-indelings gebruik:

- \* 0-49% : Druip
- \* 50-59% : Gemiddeld
- \* 60-74% : Bo-gemiddeld
- \* 75 + % : Slaag met onderskeiding

**Tabel 5.5 Beskrywing van die steekproef volgens prestasiegroepe**

Prestasiegroepe	Steekproef (N = 447)
0 - 49	120
50 - 59	114
60 - 74	181
75 +	32

Tabel 5.5 toon dat die steekproef in vier prestasiegroepe onderverdeel kan word. In Junie 1996 was 120 eerstejaarkoshuisstudente besig om te druipe of uit te sak. Daar het 114 studente gemiddeld presteer, 181 bo-gemiddeld en 32 van die totale steekproef van 447 eerstejaarkoshuisstudente het met onderskeiding geslaag.

Statistiese verwerkings is ook op 'n drieledige prestasie-indeling onderneem, naamlik groep 1: 0-49; groep 2: 50-66 en groep 3: 66+. Daar is egter besluit om by die oorspronklike indeling (vier prestasie-indelings) te volstaan vir dataverwerking, aangesien meer beduidende resultate met die vier prestasie-indelings verkry is.

#### 5.4 NAVORSINGSONTWERP

Vir die doeleindes van hierdie studie word daar van 'n opname-ontwerp gebruik gemaak om die verskillende subpopulasies van eerstejaarkoshuisstudente te bestudeer en te vergelyk ten opsigte van emosionele intelligensie.

Die totale steekproef van 447 studente bestaan uit eerstejaarstudente woonagtig in die 16 koshuise wat gedurende 1996 deur die mentorstelsel bedien is. Die subgroepe wat in die huidige studie onderskei en vergelyk word, verskil ten opsigte van geslag, taal en prestasie.

Die onafhanklike veranderlikes in die studie is dus geslag, taal en prestasie. Die afhanklike veranderlike is emosionele intelligensie wat in verskeie subskale onderverdeel word (verwys Hoofstuk 2).

Al die respondente wat in die studie gebruik is, was eerstejaarkoshuisstudente in die ouderdomsgroep 16 tot 24 jaar. Faktore wat nie deur die navorser beheer kon word nie en wat as steuringsveranderlikes kon optree, was die respondente se persoonlike ervarings gedurende die navorsingsperiode. Verder kon die uitslae van die Junie-eksamen of -toetsreeks (tevredenheid daaroor al dan nie) dalk 'n invloed gehad het op van die emosionele intelligensie-subskaalteellings. Ander veranderlikes wat op die

studie kon inwerk, is sover moontlik deur die navorser konstant gehou.

## **5.5 MEETINSTRUMENT**

Die volgende instrumente is in die studie gebruik (verwys Bylae A):

- 1) 'n Brief wat die rasionaal van die studie verduidelik en aan die respondente die versekering van konfidensialiteit gegee het. Daar is ook gesê dat die invul van die vraelys opsioneel is.
- 2) 'n Kort biografiese vraelys wat in die Emotional Quotient Inventory (EQ-i) ingesluit is.
- 3) Die Emotional Quotient Inventory (Bar-On, 1996c). Die vraelys is gebruik om die emosionele intelligensie van die proefpersone te bepaal.

### **5.5.1 Biografiese vraelys**

'n Kort biografiese vraelys is ingesluit en deur die respondente voltooi ter wille van die beskrywing van die steekproef en die groepering van subpopulasies. Die volgende inligting is in die biografiese data-vraelys gevra: studentenommer, naam, koshuis, ouderdom en huistaal.

### **5.5.2 Emotional Quotient Inventory (EQ-i)**

Die kwantitatiewe metode is in hierdie studie gebruik. Bar-On (1996c) se Emotional Quotient Inventory (EQ-i) is gebruik om die emosionele intelligensie van die eerstejaarkoshuisstudente te bepaal.

Die EQ-i bestaan uit 152 items, met 'n vyf-punt responsstel wat die tellings van die 15 inhoudskale (reeds genoemde faktore wat met emosionele intelligensie verband hou), sowel as twee saamgestelde skale (emosionele intelligensie-skaal - 'n samestelling van die 15 inhoudskale; en die kwaliteit van lewe-skaal - saamgestel uit

14 items vervat in die 15 inhoudskale) weergee. Vier geldigheidskale is verder ingesluit om respons-inkonsekwensie te bespeur, en ook wanneer respondente poog om 'n positiewe of negatiewe indruk te maak.

Die vraelys neem ongeveer 40 minute om te voltooi. Elke item bestaan uit 'n stelling, die respondent moet die toepaslikheid van die stelling ten opsigte van homself aandui. Daar moet aangedui word of die stelling "baie selde of nooit waar van my; selde waar van my; somtyds waar van my; dikwels waar van my; baie dikwels of altyd waar van my" is.

#### **5.5.2.1 Skale van die EQ-i**

Die EQ-i bestaan uit die volgende twee saamgestelde skale:

**Emosionele intelligensie:** 'n Meting van 'n individu se algemene emosionele intelligensie wat die 15 inhoudskale omvat.

**Kwaliteit van lewe:** Kwaliteit van lewe dui op 'n subjektiewe gevoel van tevredenheid met die lewe (Bar-On, 1996a).

Bar-On (1996a, 1996b) deel die EQ-i se 15 inhoudskale in vyf basiese groepe in:

#### **\* Intrapersoonlik**

**Emosionele self-bewustheid:** Die vermoë om eie gevoelens te herken.

**Selfgeldendheid:** Die vermoë om jou regte te verdedig en openlik uitdrukking te gee aan denke, standpunte en gevoelens op 'n nie-destruktiewe manier.

**Selfagting:** Die vermoë om die self te respekteer en as basies goed te aanvaar.



**Selfaktualisering:** Die vermoë om die self se potensiaal te verwesenlik, wat gekenmerk word deur betrokkenheid by aktiwiteite wat lei tot 'n betekenisvolle, ryk en vol lewe.

**Onafhanklikheid:** Die vermoë om selfgerig en selfgekontroleerd in denke en aksie te wees en emosioneel onafhanklik te funksioneer.

\* **Interpersoonlik**

**Empatie:** Die vermoë om bewus te wees van, sowel as begrip en waardering te toon vir die gevoelens van ander.

**Interpersoonlike verhoudings:** Die vermoë om wedersyds bevredigende verhoudings te vestig en te handhaaf, wat gekenmerk word deur intimiteit en die gee en neem van affeksie.

**Sosiale verantwoordelikheid:** Die vermoë om die self as 'n samewerkende, bydraende en konstruktiewe lid van die sosiale groep te bewys.

\* **Kognisie-Oriëntasie**

**Probleemoplossing:** Die vermoë om bewus te wees van en probleme te definieer, sowel as die generering en implementering van potensieel effektiewe oplossings (Bar-On, 1996a).

**Realiteitstoetsing:** Die vermoë om die ooreenstemming tussen subjektiewe ervaring en objektiewe realiteit te assesser.

**Buigsaamheid:** Die vermoë om denke, emosies en gedrag by veranderde situasies en kondisies aan te pas.

\* **Streshantering**

**Strestoleransie:** Die vermoë om teenstrydige gebeure en stresvolle situasies op 'n aktiewe en positiewe manier te hanteer.

**Impulsbeheer:** Die vermoë om impulse, dryfkragte en versoekings te weerstaan of uit te stel.

\* **Affek**

**Geluk:** Die vermoë om die self en ander te geniet, pret te hê en tevrede te wees met die lewe.

**Optimisme:** Die vermoë om op die ligter kant van die lewe te fokus en om 'n positiewe houding te handhaaf, selfs ten tye van teenspoed.

### 5.5.2.2 **Betroubaarheid en geldigheid van die EQ-i**

Wat die betroubaarheid en geldigheid van die EQ-i betref, word 'n gemiddelde konstrugeldigheidskoëffisiënt van 0,50 gedemonstreer vir die verskeie steekproewe wat tot dusver met die EQ-i ondersoek is. Verskillende steekproewe word deur Baron (1996a) omskryf, spesifiek om die verskeie toepassings van die EQ-i aan te dui. Daar word onder andere verwys na 1 125 mariniers in Amerika wat die EQ-i ingevul het om aan te dui hoe suksesvol hulle gevoel het ten opsigte van hulle studies. Daar word beplan om hulle na 'n jaar te hertoets om te bepaal of daar 'n verband tussen emosionele intelligensie en akademiese prestasie bestaan.

'n Groep gevangenes in Noord-Carolina se emosionele intelligensie is met 'n normatiewe groep nie-gevangenes vergelyk. Verskille is op die emosionele intelligensie-tellings en verskeie subskale van die EQ-i verkry. Verskeie studies op studente is ook al met die EQ-i onderneem in verskeie dele van die wêreld (Indië, Suid-Afrika, Nigerië en Argentinië), terwyl polisieleders, maatskaplike werkers en skoolkinders in

Duitsland getoets is. Toetse wat gebruik is om die konstrugeldigheid te ondersoek, sluit onder andere die 16 Persoonlikheidsvraelys en Eysenck Persoonlikheidsvraelys in.

Die gemiddelde konvergente geldigheidskoeffisiënt is 0,52 vir tussen-waarnemer tellings en 0,57 vir selfassessering. Die hertoets-betroubaarheidskoeffisiënt is 0,85 na een maand en 0,75 na vier maande. Bar-On (1996a) meld dat huidige resultate toon dat die mees geldige en betroubare faktoriale komponente van emosionele intelligensie die volgende is: selfagting, interpersoonlike verhoudings, onafhanklikheid, selfgeldendheid, selfaktualisering, geluk, probleemoplossing, strestoleransie, impuls-beheer, realiteitstoetsing, sosiale verantwoordelikheid en buigsaamheid (Bar-On, 1996a).

Drie addisionele faktore naamlik emosionele self-bewustheid, empatie en optimisme is die afgelope jaar by die EQ-i ingesluit en word tans bestudeer ten einde vas te stel hoe hulle verband hou met mekaar, met ander faktore en met die konsep emosionele intelligensie. Bar-On het besluit om die drie faktore in te sluit, aangesien hulle belangrike aspekte van emosionele intelligensie blyk te wees. Emosionele self-bewustheid is vroeër as deel van selfagting beskou, empatie as deel van interpersoonlike verhoudings en optimisme as deel van geluk (Bar-On, 1996a). Faktorloadings is aangevra, maar nie aan die huidige navorser gestuur nie.

### **5.5.2.3 Betroubaarheid van die EQ-i in die huidige studie**

Die betroubaarheidskoeffisiënt is 'n funksie van die toets en 'n spesifieke populasie persone. Die betroubaarheid moet altyd vir 'n spesifieke populasie gerapporteer word (Owen & Taljaard, 1995). As betroubaarheidskoeffisiënt is die volgende Cronbach Alphas vir die 15 inhoudsubskale van emosionele intelligensie verkry:

Emosionele self-bewustheid	= 0,74
Selfgeldendheid	= 0,78
Selfagting	= 0,89

Selfaktualisering	= 0,75
Onafhanklikheid	= 0,66
Empatie	= 0,69
Interpersoonlike verhoudings	= 0,74
Sosiale verantwoordelikheid	= 0,63
Probleemoplossing	= 0,76
Realiteitstoetsing	= 0,68
Buigsaamheid	= 0,67
Strestoleransie	= 0,77
Impulsbeheer	= 0,77
Geluk	= 0,75
Optimisme	= 0,75

Die volgende betroubaarheidskoëffisiënte is vir die saamgestelde EQ-i skale en subgroeperings van die EQ-i verkry:

\* Saamgestelde skale van die EQ-i:

- Die saamgestelde emosionele intelligensie-skaal = 0,94
- Die kwaliteit van lewe-skaal = 0,87

\* Subgroeperings van die EQ-i:

- Intrapersoonlike skaal (EQRA) = 0,91
- Interpersoonlike skaal (EQER) = 0,81
- Kognisie-Oriëntasie (EQCO) = 0,81
- Stres hantering (EQSM) = 0,80
- Affek (EQAF) = 0,83

'n Betroubaarheidskoëffisiënt van 0,75 dui op goeie betroubaarheid en vir die huidige studie word betroubaarheidskoëffisiënte bokant 0,75 as bevredigend beskou. Goeie betroubaarheidskoëffisiënte word oor die algemeen vir die 15 inhoudskale gerapporteer in die huidige studie. Die betroubaarheidskoëffisiënte wissel van 0,66 (onafhanklikheid) tot 0,94 (emosionele intelligensie). Die EQ-i is reeds in 11 lande op vier

kontinente toegepas. Tabel 5.6 toon die Cronbach Alpha betroubaarheidskoëffisiënte wat Reuven Bar-On op die subskale van die EQ-i verkry het ten opsigte van die Noord-Amerikaanse (NA), Argentynse (AR), Duitse (GE), Suid-Afrikaanse (SA), Nigeriese (NI), Israeliese (IS) en Indiese (IN) steekproewe.

**Tabel 5.6 Vergelyking van betroubaarheidskoëffisiënte verkry by verskillende steekproewe waarop die EQ-i toegepas is**

Skaal	NA	AR	GE	SA	NI	IS	IN
ES *	0,83	0,76	-	-	-	-	-
AS	0,81	0,77	0,81	0,78	0,69	0,80	0,75
SR	0,89	0,90	0,87	0,89	0,84	0,84	0,81
SA	0,84	0,85	0,75	0,75	0,76	0,76	0,71
IN	0,79	0,73	0,75	0,65	0,68	0,64	0,73
EM *	0,75	0,69	-	-	-	-	-
IR	0,82	0,74	0,75	0,74	0,75	0,74	0,71
RE	0,77	0,68	0,68	0,62	0,68	0,64	0,62
PS	0,80	0,81	0,75	0,74	0,76	0,76	0,69
RT	0,79	0,80	0,78	0,69	0,59	0,75	0,69
FL	0,77	0,79	0,66	0,69	0,61	0,62	0,68
ST	0,84	0,86	0,85	0,77	0,67	0,81	0,83
IC	0,79	0,88	0,83	0,77	0,73	0,80	0,77
HA	0,81	0,86	0,82	0,75	0,71	0,80	0,76
OP *	0,82	0,72	-	-	-	-	-

\* Geen betroubaarheidskoëffisiënte word by emosionele self-bewustheid (ES), empatie (EM) en optimisme (OP) aangetoon nie, aangesien die drie subskale die afgelope jaar addisioneel by die EQ-i ingesluit is en tans nog bestudeer word.

Die huidige studie se betroubaarheidskoëffisiënte vergelyk goed met die ander steekproewe se aangeduide betroubaarheidskoëffisiënte. Die huidige studie toon effens laer betroubaarheidskoëffisiënte in vergelyking met die Noord-Amerikaanse en Argentynse steekproewe wat ook die nuwe vorm van die EQ-i met die addisionele drie subskale toegepas het. Tog is die betroubaarheidskoëffisiënte nog steeds bevredi-

gend. Die huidige studie se betroubaarheidskoeffisiënte vergelyk goed met die Suid-Afrikaanse betroubaarheidskoeffisiënte wat aangedui word.

#### 5.5.2.4 Faktorontledings vir die huidige studie

Hooffaktorontleding is met Varimax rotasie deur Reuven Bar-On gedoen en die volgende faktorstruktuur word aangedui. Tabelle 5.7 tot 5.17 dui die faktorstruktuur van die EQ-i aan.

**Tabel 5.7 Faktorstruktuur van Faktor 1: Strestoleransie - optimisme**

Faktor 1 = Strestoleransie (ST) - optimisme (OP)		
Itemnommer	Faktorlading	Oorspronklike veld
038: Ek kan stres of spanningsdruk hanteer sonder om te gespanne te raak	0,68	Strestoleransie
055: Ek hanteer stres nie goed nie	0,59	Strestoleransie
005: Ek weet hoe om ontstellende probleme te hanteer	0,54	Strestoleransie
088: Ek weet hoe om kalm te bly in moeilike situasies	0,42	Strestoleransie
030: Ek is optimisties omtrent die meeste dinge wat ek doen	0,41	Optimisme
122: Ek glo in my vermoë om die meeste ontstellende probleme te hanteer	0,40	Optimisme
022: Ek glo dat ek in beheer van moeilike situasies kan bly	0,37	Optimisme
090: Ek is gewoonlik gemotiveerd om voort te gaan, selfs wanneer dinge moeilik raak	0,35	Optimisme

**Tabel 5.8 Faktorstruktuur van Faktor 2: Realiteitstoetsing**

<b>Faktor 2 = Realiteitstoetsing (RT)</b>		
<b>Itemnommer</b>	<b>Faktorlading</b>	<b>Oorspronklike veld</b>
047: My impulsiwiteit veroorsaak probleme	0,69	Impulsbeheer
114: Ek is impulsief	0,63	Impulsbeheer
093: Ek word deur my verbeelding en fantasieë meegevoer	0,60	Realiteitstoetsing
109: Ek is geneig om te oordryf	0,55	Realiteitstoetsing
097: Ek het sterk impulse wat moeilik beheerbaar is	0,53	Impulsbeheer
059: Mense verstaan nie my denkwysie nie	0,51	Realiteitstoetsing
076: Ek is geneig om te verdof en kontak te verloor met wat rondom my gebeur	0,50	Realiteitstoetsing
043: Ek het al vreemde ervarings gehad wat nie verklaar kan word nie	0,45	Realiteitstoetsing

**Tabel 5.9 Faktorstruktuur van Faktor 3: Interpersoonlike verhoudings**

<b>Faktor 3 = Interpersoonlike verhoudings (IR)</b>		
<b>Itemnommer</b>	<b>Faktorlading</b>	<b>Oorspronklike veld</b>
127: Mense dink dat ek gesellig is	0,66	Interpersoonlike verhoudings
069: Dit is pret om saam met my te wees	0,66	Geluk
044: Dit is vir my maklik om vriende te maak	0,51	Interpersoonlike verhoudings
111: Ek het goeie verhoudings met ander	0,49	Interpersoonlike verhoudings
094: My hegte verhoudings beteken vir my en ook vir my vriende baie	0,49	Interpersoonlike verhoudings
036: Ek is 'n redelik opgeruimde persoon	0,43	Geluk

**Tabel 5.9 Faktorstruktuur van Faktor 3: Interpersoonlike verhoudings (vervolg)**

<b>Faktor 3 = Interpersoonlike verhoudings (IR)</b>		
<b>Itemnommer</b>	<b>Faktorlading</b>	<b>Oorspronklike veld</b>
077: Ek kom nie goed met ander mense oor die weg nie	0,39	Interpersoonlike verhoudings
003: Dit is moeilik om die lewe te geniet	0,39	Geluk
144: Ek behou nie kontak met vriende nie	0,38	Interpersoonlike verhoudings

**Tabel 5.10 Faktorstruktuur van Faktor 4: Probleemoplossing**

<b>Faktor 4 = Probleemoplossing (PS)</b>		
<b>Itemnommer</b>	<b>Faktorlading</b>	<b>Oorspronklike veld</b>
051: Wanneer ek probleme ondervind, dink ek heel eerste	0,62	Probleemoplossing
067: Wanneer ek probleme probeer oplos, oorweeg ek alle opsies en besluit dan	0,61	Probleemoplossing
101: In die hantering van situasies wat ontstaan, probeer ek aan soveel oplossings moontlik dink	0,60	Probleemoplossing
034: Ek hou daarvan om 'n oorsig van 'n probleem te verkry, voordat ek dit probeer oplos	0,60	Probleemoplossing
017: Wanneer ek met 'n moeilike situasie gekonfronteer word, hou ek daarvan om soveel inligting as moontlik daarvoor in te win	0,52	Probleemoplossing
001: My benadering tot die bemeesting van struikelblokke is om dit stap vir stap te doen	0,36	Probleemoplossing



**Tabel 5.11 Faktorstruktuur van Faktor 5: Empatie - sosiale verantwoordelikheid**

<b>Faktor 5 = Empatie (EM) - sosiale verantwoordelikheid (RE)</b>		
<b>Itemnommer</b>	<b>Faktorlading</b>	<b>Oorspronklike veld</b>
110: Ek is sensitief vir ander se gevoelens	0,70	Empatie
080: Ek gee om wat met ander mense gebeur	0,69	Empatie
135: Dit is vir my moeilik om mense te sien ly	0,55	Empatie en sosiale verantwoordelikheid
068: Ek sal stop om 'n huilende kind te help om sy of haar ouers te vind, al moet ek terselfdertyd iewers anders wees	0,51	Empatie en sosiale verantwoordelikheid
140: Ek vermy om ander se gevoelens seer te maak	0,49	Empatie
018: Ek hou daarvan om mense te help	0,48	Sosiale verantwoordelikheid
118: Ek dink dit is belangrik om 'n wetsgehoorsame burger te wees	0,43	Sosiale verantwoordelikheid

**Tabel 5.12 Faktorstruktuur van Faktor 6: Emosionele self-bewustheid - selfgeldendheid**

<b>Faktor 6 = Emosionele self-bewustheid (ES) - selfgeldendheid (AS)</b>		
<b>Itemnommer</b>	<b>Faktorlading</b>	<b>Oorspronklike veld</b>
058: Dit is vir my moeilik om my intieme gevoelens uit te druk	0,71	Selfgeldendheid
027: Dit is vir my moeilik om my diepste gevoelens met ander te deel	0,67	Emosionele self-bewustheid
130: Dit is vir my moeilik om my gevoelens te beskryf	0,63	Emosionele self-bewustheid
108: Dit is vir my redelik maklik om vir mense te sê wat ek dink	0,61	Selfgeldendheid en emosionele self-bewustheid
008: Dit is vir my redelik maklik om my gevoelens uit te druk	0,60	Selfgeldendheid en emosionele self-bewustheid

**Tabel 5.12** Faktorstruktuur van Faktor 6: Emosionele self-bewustheid - selfgeldendheid (vervolg)

Faktor 6 = Emosionele self-bewustheid (ES) - selfgeldendheid (AS)		
Itemnommer	Faktorlading	Oorspronklike veld
042: Wanneer ek vir ander mense kwaad is, kan ek dit vir hulle sê	0,56	Selfgeldendheid
075: Wanneer ek van iemand verskil, kan ek dit sê	0,40	Selfgeldendheid

**Tabel 5.13** Faktorstruktuur van Faktor 7: Selfaktualisering

Faktor 7 = Selfaktualisering (SA)		
Itemnommer	Faktorlading	Oorspronklike veld
041: Ek het die afgelope paar jaar min bereik	0,59	Selfaktualisering
057: Ek put geen plesier uit wat ek doen nie	0,56	Selfaktualisering
024: Ek weet regtig nie waarmee ek goed is nie	0,52	Selfaktualisering
074: Ek raak nie so opgewonde oor my belangstellings nie	0,49	Selfaktualisering
141: Ek het nie 'n goeie idee van wat ek in die lewe wil doen nie	0,39	Selfaktualisering

**Tabel 5.14** Faktorstruktuur van Faktor 8: Onafhanklikheid

Faktor 8 = Onafhanklikheid (IN)		
Itemnommer	Faktorlading	Oorspronklike veld
037: Ek verkies dat ander besluite vir my neem	0,64	Onafhanklikheid
021: Wanneer ek met ander saamwerk, is ek geneig om meer op hulle idees staat te maak as op my eie	0,64	Onafhanklikheid
054: Dit is vir my moeilik om self besluite te neem	0,62	Onafhanklikheid
104: Ek is meer van 'n volgeling as 'n leier	0,54	Onafhanklikheid
121: Ek is afhanklik van ander	0,44	Onafhanklikheid

**Tabel 5.15 Faktorstruktuur van Faktor 9: Selfagting**

<b>Faktor 9 = Selfagting (SR)</b>		
<b>Itemnommer</b>	<b>Faktorlading</b>	<b>Oorspronklike veld</b>
128: Ek is gelukkig met hoe ek lyk	0,79	Selfagting
112: Ek voel gemaklik met my liggaam	0,78	Selfagting
095: Ek is gelukkig met myself	0,71	Selfagting
103: Ek is nie so gelukkig met my lewe nie	0,65	Geluk
062: Ek voel nie goed omtrent myself nie	0,62	Selfagting
078: Ek aanvaar myself moeilik net soos ek is	0,60	Selfagting
145: Wanneer ek beide my goeie en slegte punte in ag neem, voel ek goed omtrent myself	0,59	Selfagting
053: Ek is tevrede met my lewe	0,58	Geluk
045: Ek het goeie selfrespek	0,53	Selfagting

**Tabel 5.16 Faktorstruktuur van Faktor 11: Impulsbeheer**

<b>Faktor 11 = Impulsbeheer (IC)</b>		
<b>Itemnommer</b>	<b>Faktorlading</b>	<b>Oorspronklike veld</b>
131: Ek het 'n slegte humeur	0,77	Impulsbeheer
147: Ek is geneig om maklik van woede te ontplof	0,67	Impulsbeheer
014: Dit is vir my 'n probleem om my woede te beheer	0,61	Impulsbeheer
081: Ek is ongeduldig	0,61	Impulsbeheer

**Tabel 5.17 Faktorstruktuur van Faktor 12: Buigsaamheid**

<b>Faktor 12 = Buigsaamheid (FL)</b>		
<b>Itemnommer</b>	<b>Faktorlading</b>	<b>Oorspronklike veld</b>
065: Ek kan maklik by nuwe omstandighede aanpas	0,56	Buigsaamheid
032: Dit is vir my oor die algemeen moeilik om aanpassings te maak	0,54	Buigsaamheid
115: Dit is vir my moeilik om my gewoontes te verander	0,52	Buigsaamheid
098: Ek vind dit moeilik om veranderinge in my lewenswyse aan te bring	0,49	Buigsaamheid
148: Dit sal vir my moeilik wees om aan te pas as ek verplig sou word om my huis te verlaat	0,46	Buigsaamheid
082: Ek kan ou gewoontes verander	0,43	Buigsaamheid

Vier items (8, 68, 108 en 135) word deur meer as een skaal gedeel. Drie faktore (F1, F5 en F6) is kombinasies van twee oorspronklike skale. Die enigste oorspronklike skaal wat nie betekenisvol tot 'n faktor (faktor 10) bygedra het nie en tussen twee faktore verdeel was, is geluk (tussen interpersoonlike verhoudings en selfgating).

Soos blyk uit bogenoemde kom die teoretiese emosionele intelligensie-subskale, soos in die huidige studie gebruik na aanleiding van die indeling volgens Bar-On (1996a), nie suiwer na vore nie. Indien die subskale soos deur faktorontleding gedefinieer in die huidige studie gebruik is, bestaan die moontlikheid dat die verskille wat tussen die groepe verkry is, sterker na vore sou kom en dat resultate anders sou lyk. 'n Moontlike verklaring hiervoor kan wees dat die drie addisionele skale wat by die EQ-i ingesluit is, naamlik emosionele self-bewustheid, empatie en optimisme, tans nog ondersoek en bestudeer word. Soos reeds genoem, is faktore 1, 5 en 6 kombinasies van twee oorspronklike skale. By al drie nuwe skale laai die items ook op ander skale. Dit kan daarop dui dat van die items in die nuwe skale moontlik onder van die oorspronklike skale ingesluit kan word.

## 5.6 DATAVERWERKING

In hierdie studie word kwantitatiewe datainsamelingstegnieke gebruik. Daar is van die SAS rekenaarpakket gebruik gemaak vir dataverwerking. Die volgende statistiese tegnieke is gebruik:

- \* Variansie-analise met Scheffé se toetse as post-hoc vergelyking

Variansie-analise toon hoe die gemiddeldes van 'n aantal populasies van mekaar verskil. Statisties betekenisvolle verskille op die emosionele intelligensie-subskale is deur middel van variansie-analise tussen geslags-, taal- en prestasiegroepe bepaal. Die betekenisvolle verskille wat verkry is, word in Hoofstuk 6 bespreek.

- \* t-toetse

Daar is van 'n t-toets gebruik gemaak om beduidende verskille tussen prestasie-indeling 1 (die groep eerstejaarstudente wat gedurende Junie besig was om te druipe) en groep 4 (studente wat met onderskeiding geslaag het) te bepaal. 'n Verdere t-toets is gebruik om beduidende verskille tussen goeie presteerders (groep 3 + 4: studente met 'n gemiddelde persentasie van bo 60%) en swakker presteerders (groep 1 + 2: studente met 'n gemiddelde punt van onder 60%) aan te dui.

## 5.7 SAMEVATTING

In Hoofstuk 5 is die hipoteses vir die huidige studie gestel, die rede vir ewekansige steekproefneming is genoem en die steekproef is volgens koshuis, ouderdom, geslag, taal- en prestasiegroepe beskryf. Die gekose steekproef het bestaan uit 595 eerstejaarkoshuisstudente in die 16 koshuise wat gedurende 1996 deur die mentorstelsel bedien is. 'n Totale steekproef van 463 proefpersone het aan die toetsing deelgeneem, waarvan net 447 studente se data verwerk is as gevolg van 16

onvoltooide vraelyste.

Die finale steekproef het uit 447 studente bestaan waarvan 184 man- en 263 damestudente was. Hulle ouderdomme het tussen 16 en 24 jaar gevarieer. Die proefpersone is in twee taalgroepe verdeel, waarvan 352 studente in die Afrikaanse en Engelse taalgroep en 95 studente in die Afrikataal-groep ingedeel is. Die steekproef is verder in vier prestasiegroepe ingedeel:

- \* 0 - 49% : Druip
- \* 50 - 59% : Gemiddeld
- \* 60 - 74% : Bo-gemiddeld
- \* 75+ % : Slaag met onderskeiding

Die navorsingsontwerp en die meetinstrument wat in die studie gebruik is, is bespreek. Reuven Bar-On se Emotional Quotient Inventory (EQ-i) is as meetinstrument gebruik, terwyl 'n biografiese vraelys ingesluit is ten einde die steekproefsamstelling en subgroepe te bepaal.

Die betroubaarheid en geldigheid van die EQ-i, sowel as die betroubaarheid van die EQ-i en faktorontleding in die huidige studie, is bespreek. Die wyse van die verwerking van gegewens, naamlik variansie-analise en t-toetse is ten slotte genoem.

## HOOFSTUK 6

### RESULTATE EN BESPREKING VAN RESULTATE

#### 6.1 INLEIDING

Hierdie hoofstuk behels die uiteensetting van die statistiese resultate wat verkry is deur middel van die SAS rekenaarpakket. Op grond van hierdie resultate word die gestelde hipoteses in hierdie hoofstuk aanvaar of verwerp. 'n Bespreking van die resultate geskied deurgaans.

#### 6.2 RESULTATE

Hoofstuk 6 behels 'n uiteensetting van die resultate wat in die huidige studie verkry is. Variansie-analise en tweekantige t-toetse is in die huidige studie gebruik.

##### 6.2.1 Beskrywende statistiek

Die gemiddelde telling verkry op die saamgestelde emosionele intelligensie-skaal (EQ) in die studie is 504,76 en die standaardafwyking is 48,82. 'n Minimum telling van 297 en 'n maksimum telling van 644 word aangedui. Die kwaliteit van lewe-skaal (QL) toon 'n gemiddelde telling van 93,30 in die studie, 'n standaardafwyking van 12,01, 'n minimum telling van 41 en 'n maksimum telling van 119.

Tabel 6.1 dui die gemiddeldes, standaardafwykings, standaardmetingsfoute, minimum en maksimum tellings van die totale steekproef, verkry op die skale en subskale van die EQ-i, aan. Die standaardmetingsfout is gebaseer op die standaardafwyking en betroubaarheid van die 15 subskale van die EQ-i. Die standaardmetingsfout word soos volg bereken (Owen & Taljaard, 1995):

$$Se = S\sqrt{1-rtt}$$

waar Se = die standaardmetingsfout

S = standaardafwyking van die toets

rtt = betroubaarheid van die toets

Die standaardmetingsfout word gebruik om die toets se akkuraatheid te evalueer en gee 'n aanduiding van die grense waarbinne die individu se ware prestasie waarskynlik geleë is. 'n Toetstelling is nie 'n presiese meting nie, maar eerder 'n skatting van 'n ware telling. Een standaardmetingsfout aan weerskante van die verkreeë telling kan vir praktiese doeleindes as die grense vir die ware telling beskou word (Owen & Taljaard, 1995). Die standaardmetingsfout van elke subskaal word deurgaans bespreek.

**Tabel 6.1 Gemiddeldes, standaardafwykings, standaardmetingsfoute, minimum- en maksimumskaaltellings van die steekproef (N = 447) verkry op die subskale van die EQ-i (vervolg)**

EQ-i skale	$\bar{x}$	s	Se	Min	Mak
Emosionele intelligensie (EQ)	504,76	48,82	12	297	644
Kwaliteit van lewe (QL)	93,30	12,01	4	41	119
Emosionele self-bewustheid (ES)	32,05	5,13	3	13	44
Selfgeldendheid (AS)	31,42	5,80	3	10	45
Selfagting (SR)	34,13	6,46	3	11	45
Selfaktualisering (SA)	36,34	4,86	2	11	45
Onafhanklikheid (IN)	31,74	4,72	2	17	44
Empatie (EM)	34,86	4,50	3	17	45
Interpersoonlike verhoudings (IR)	34,22	4,92	3	19	45
Sosiale verantwoordelikheid (RE)	35,32	4,48	3	19	45
Probleemoplossing (PS)	34,70	4,47	2	21	45
Realiteitstoetsing (RT)	31,54	4,92	3	17	44
Buigsaamheid (FL)	31,30	4,59	3	16	43



**Tabel 6.1** Gemiddeldes, standaardafwykings, standaardmetingsfoute, minimum- en maksimumskaaltellings van die steekproef (N = 447) verkry op die subskale van die EQ-i (vervolg)

EQ-i skale	$\bar{x}$	s	Se	Min	Mak
Strestoleransie (ST)	32,58	5,05	2	13	45
Impulsbeheer (IC)	33,07	5,72	3	14	44
Geluk (HA)	36,37	4,85	2	14	45
Optimisme (OP)	35,11	4,63	2	11	45

## 6.2.2 Resultate

Sielkundige toetsresultate lewer kwantitatiewe beskrywings van individue in terme van die omvang en intensiteit waarin bepaalde sielkundige vermoëns of eienskappe manifesteer. Kwantitatiewe beskrywings maak inter- en intra-individuele vergelykings moontlik. Verder is dit ook moontlik om voorspellings van toekomstige gedrag te waag of die invloed van 'n verskeidenheid faktore op gedrag te evalueer (Smit, 1991).

Die teoretiese emosionele intelligensie-subskale word in die studie gebruik om te voorspel watter subskale akademiese sukses beïnvloed. Verder word bepaal hoe geslags- en taalgroepe verskil ten opsigte van die komponente van emosionele intelligensie. Variansie-analise en tweekantige t-toetse is in die huidige studie gebruik. Die resultate wat in die studie verkry is ten opsigte van geslags-, taal- en prestasiegroepe word in Hoofstuk 6 aangetoon en bespreek. Daar word aangetoon watter hipoteses aanvaar en watter verwerp word.

### 6.2.2.1 Variansie-analise

Met variansie-analise is geslag, taal en prestasie as die onafhanklike veranderlikes gebruik en elke afsonderlike EQ-i-skaal as die afhanklike veranderlike. Tabel 6.2 dui die resultate verkry met variansie-analise aan. Beduidende verskille al dan nie word telkens aangedui, sowel as die F-waardes verkry op elke EQ-i-skaal.

**Tabel 6.2 Resultate verkry met variansie-analise**

EQ-i-skale	F-waarde	P-waarde
Emosionele intelligensie (EQ)	1,55	0,1726
Kwaliteit van lewe (QL)	4,56	0,0005 **
Emosionele self-bewustheid (ES)	0,45	0,8162
Selfgeldendheid (AS)	0,78	0,5628
Selfagting (SR)	2,85	0,0151 *
Selfaktualisering (SA)	4,76	0,0003 **
Onafhanklikheid (IN)	2,25	0,0485 *
Empatie (EM)	7,78	0,0001 **
Interpersoonlike verhoudings (IR)	8,23	0,0001 **
Sosiale verantwoordelikheid (RE)	11,16	0,0001 **
Probleemoplossing (PS)	1,20	0,3082
Realiteitstoetsing (RT)	4,56	0,0005 **
Buigsaamheid (FL)	1,23	0,2939
Strestoleransie (ST)	7,34	0,0001 **
Impulsbeheer (IC)	1,53	0,1777
Geluk (HA)	4,68	0,0004 **
Optimisme (OP)	4,86	0,0002 **
Intrapersoonlik (EQRA)	1,20	0,3093
Interpersoonlik (EQER)	13,37	0,0001 **
Kognisie-Oriëntasie (EQCO)	2,40	0,0364 *
Streshantering (EQSM)	1,81	0,1089
Affek (EQAF)	4,52	0,0005 **

\*  $p < 0,05$

\*\*  $p < 0,001$

Hipotese 1 stel die verwagting dat daar 'n betekenisvolle verband tussen emosionele intelligensie en akademiese prestasie bestaan. Aangesien daar nie 'n korrelasie tussen

die saamgestelde emosionele intelligensie-skaal (EQ) en prestasie met variansie-analise verkry is nie, word hipotese 1 verwerp. Daar is egter verskeie betekenisvolle verskille tussen komponente van emosionele intelligensie en prestasiegroepe verkry, wat toon dat verskeie van die skale wel betekenisvol bydra tot akademiese prestasie. Die bevindings stem ooreen met die literatuur wat aantoon dat die komponente van emosionele intelligensie tot akademiese sukses bydra en dat daar wel 'n verband bestaan tussen die twee konsepte (verwys Hoofstuk 4). Die inligting word later vollediger bespreek (verwys 6.2.2.4).

Vervolgens is getoets vir die invloed van geslag, taal en prestasie op die proefpersone se tellings vir die onderskeie subskale. Hierdie resultate word vervolgens in tabelvorm weergegee en bespreek. Net die subskale waar minstens een beduidende verskil gevind is, word hier weergegee.

**Tabel 6.3 Resultate van variansie-analise verkry vir selfagting (SR)**

Groepe	F-waarde	P-waarde
Geslag	5,54	0,0190 *
Taalgroepering	6,58	0,0107 *
Prestasie	0,69	0,5599

\*  $p < 0,05$

Statisties betekenisvolle verskille is op die selfagting-subskaal tussen geslags- en taalgroepe verkry (kyk Tabel 6.3). Die manstudente se gemiddelde telling vir selfagting was 35,03 en die damestudente het 'n gemiddelde telling van 33,51 op die selfagting-subskaal verkry (kyk Tabel 6.17). Die Afrikataal-groep het 'n gemiddeld van 35,68 vir selfagting verkry teenoor die gemiddelde telling van 33,72 van die Afrikaanse en Engelse taalgroep (kyk Tabel 6.18). Manstudente en die Afrikataal-groep toon hoër selfagting (die vermoë om die self te respekteer en as basies goed te ervaar) as damestudente en die Afrikaanse en Engelse taalgroep.

Indien die standaardmetingsfout van 3 in ag geneem word, is dit duidelik dat alhoewel statisties betekenisvolle verskille verkry is, die gemiddelde tellings verkry vir selfagting nie met die nodige 3 punte wat as die grense vir die ware telling beskou word, verskil nie. Alhoewel statisties betekenisvolle verskille verkry is, moet die verskille met versigtigheid geïnterpreteer word, veral met betrekking tot veralgemenings.

**Tabel 6.4 Resultate van variansie-analise verkry vir selfaktualisering (SA)**

Groepe	F-waarde	P-waarde
Geslag	0,18	0,6716
Taalgroepering	5,19	0,0232 *
Prestasie	3,72	0,0115 *

\*  $p < 0,05$

Soos blyk uit Tabel 6.4 is statisties beduidende verskille tussen taal- en prestasiegroepe op die selfaktualisering-subskaal van emosionele intelligensie verkry. Die Afrikaanse en Engelse taalgroep toon 'n gemiddelde selfaktualiseringtelling van 36,75 teenoor die Afrikataal-groep se gemiddelde telling van 34,80 (kyk Tabel 6.18). Die Afrikaanse en Engelse taalgroep beskik oor beter selfaktualisering (die vermoë om die self se potensiaal te verwesenlik deur betrokke te wees by werksaamhede wat lei tot 'n betekenisvolle, ryk en vol lewe) as die Afrikataal-groep.

Beduidende verskille is verder tussen prestasiegroepe gekry. Scheffé se metode van paarsgewyse vergelyking toon dat die verskille op die selfaktualisering-subskaal tussen prestasiegroep 1 (0-49: druij-/uitsakkinggroep) en groep 3 (60-74: bo-gemiddelde prestasiegroep) geleë is, waar groep 3 'n hoër gemiddelde selfaktualiseringtelling (37,35) toon as groep 1 (35,57). Verder word verskille ook tussen groep 2 (50-59: gemiddelde prestasiegroep) en groep 3 (60-74: bo-gemiddelde groep) aangedui, waar groep 3 se gemiddelde telling (37,35) vir selfaktualisering weereens hoër as groep 2 se telling (35,26) is (verwys Tabel 6.19).

Die bo-gemiddelde prestasiegroep beskik oor beter selfaktualisering (die vermoë om die self se potensiaal te verwesenlik deur betrokke te wees by werksaamhede wat lei tot 'n betekenisvolle, ryk en vol lewe) as die gemiddelde of druip-prestasiegroepe. Dit blyk dus dat selfaktualisering onderskei tussen prestasiegroepe en moontlik beter prestasie voorspel.

Indien die standaardmetingsfout van 2 in ag geneem word, is dit duidelik dat alhoewel statisties betekenisvolle verskille vir selfaktualisering tussen prestasiegroepe 1 en 3 verkry is, die gemiddelde tellings verkry vir selfaktualisering nie met die nodige 2 punte wat as die grense vir die ware telling beskou word verskil nie (verwys Tabel 6.19). Die gemiddelde selfaktualiseringtellings verkry tussen taalgroepe verskil ook nie met die nodige 2 punte nie (verwys Tabel 6.18). Alhoewel statisties betekenisvolle verskille verkry is, moet die verskille met versigtigheid geïnterpreteer word, veral met betrekking tot veralgemenings.

**Tabel 6.5 Resultate van variansie-analise verkry vir onafhanklikheid (IN)**

Groepe	F-waarde	P-waarde
Geslag	9,33	0,0024 *
Taalgroepering	0,34	0,5599
Prestasie	0,64	0,5903

\*  $p < 0,01$

Soos blyk uit Tabel 6.5 is 'n statisties betekenisvolle verskil tussen die geslagsgroepe op die onafhanklikheid-subskaal gevind, waar manstudente 'n hoër gemiddelde telling van 32,55 vir onafhanklikheid teenoor die 31,18 van damestudente toon (verwys Tabel 6.17). Manstudente blyk dus meer selfgerig en selfgekontroleerd in denke en aksie te wees, en funksioneer emosioneel meer onafhanklik as damestudente.

Indien die standaardmetingsfout van 2 in ag geneem word, is dit duidelik dat alhoewel statisties betekenisvolle verskille verkry is, die gemiddelde tellings verkry vir onafhanklikheid tussen man- en damestudente nie met die nodige 2 punte wat as die grense vir die ware telling beskou word verskil nie (verwys Tabel 6.17). Alhoewel

statisties betekenisvolle verskille verkry is, moet die verskille met versigtigheid geïnterpreteer word.

**Tabel 6.6 Resultate van variansie-analise verkry vir empatie (EM)**

Groepe	F-waarde	P-waarde
Geslag	28,63	0,0001 **
Taalgroepering	4,18	0,0416 *
Prestasie	1,84	0,1397

\*  $p < 0,05$

\*\*  $p < 0,001$

Tabel 6.6 toon dat statisties beduidende verskille tussen geslags- en taalgroepe vir empatie gevind is. Damestudente toon 'n hoër gemiddelde telling vir empatie (35,81) as mans (33,51), terwyl die Afrikaanse en Engelse taalgroep 'n betekenisvol hoër telling vir empatie verkry (35,10) as die Afrikataal-groep (33,99).

Dit blyk dus dat damestudente en die Afrikaanse en Engelse taalgroep oor 'n beter vermoë beskik om bewus te wees van en begrip en waardering te toon vir ander se gevoelens.

Indien die standaardmetingsfout van 3 in ag geneem word, is dit duidelik dat alhoewel statisties betekenisvolle verskille tussen geslags- en taalgroepe verkry is, die gemiddelde tellings verkry vir empatie nie met 3 punte verskil nie (verwys Tabele 6.17 en 6.18). Die statisties betekenisvolle verskille wat verkry is, moet versigtig geïnterpreteer word, veral met betrekking tot veralgemenings.

**Tabel 6.7 Resultate van variansie-analise verkry vir interpersoonlike verhoudings (IR)**

Groepe	F-waarde	P-waarde
Geslag	23,86	0,0001 **
Taalgroepering	9,92	0,0018 *
Prestasie	2,56	0,0542

\*  $p < 0,01$

\*\*  $p < 0,001$

Tabel 6.7 toon dat statisties beduidende verskille tussen die geslags- en taalgroepe op die interpersoonlike verhouding-subskaal gevind is. Damestudente toon 'n hoër gemiddelde telling van 35,19 op die subskaal as die mans wat 'n gemiddelde telling van 32,84 toon (verwys Tabel 6.17).

Die Afrikaanse en Engelse taalgroep toon 'n statisties hoër gemiddelde telling vir interpersoonlike verhoudings as die Afrikataal-groepering. 'n Gemiddelde telling van 34,57 word teenoor die 32,92 van die Afrikataal-groep vir interpersoonlike verhoudings verkry (verwys Tabel 6.18).

Damestudente en die Afrikaanse en Engelse taalgroep beskik dus oor 'n beter vermoë om wedersyds bevredigende verhoudings te vestig en te handhaaf as mans of die Afrikataal-groep.

Indien die standaardmetingsfout van 3 in ag geneem word, is dit duidelik dat alhoewel statisties betekenisvolle verskille tussen die geslags- en taalgroepe verkry is, die gemiddelde tellings verkry vir interpersoonlike verhoudings nie met die nodige 3 punte wat as die grense vir die ware telling beskou word, verskil nie (verwys Tabelle 6.17 en 6.18). Alhoewel statisties betekenisvolle verskille verkry is, moet die verskille versigtig geïnterpreteer word.

**Tabel 6.8 Resultate van variansie-analise verkry vir sosiale verantwoordelikheid (RE)**

Groepe	F-waarde	P-waarde
Geslag	46,65	0,0001 *
Taalgroepering	3,39	0,0663
Prestasie	0,81	0,4869

\*  $p < 0,001$



Tabel 6.8 toon 'n statisties betekenisvolle verskil tussen man- en damestudente vir sosiale verantwoordelikheid aan, waar dames 'n hoër gemiddelde telling (36,51) as mans (33,62) toon (verwys Tabel 6.17). Damestudente is dus beter in staat daartoe om hulself as samewerkende, bydraende en konstruktiewe lede van die sosiale groep te bewys.

Indien die standaardmetingsfout van 3 in ag geneem word, is dit duidelik dat alhoewel statisties betekenisvolle verskille tussen mans en dames verkry is, die gemiddelde tellings verkry vir sosiale verantwoordelikheid nie met die nodige 3 punte wat as die grense vir die ware telling beskou word verskil nie (verwys Tabel 6.17). Verskille wat tussen die man- en damestudente verkry is, moet met versigtigheid geïnterpreteer word, veral met betrekking tot veralgemenings.

**Tabel 6.9 Resultate van variansie-analise verkry vir realiteitstoetsing (RT)**

Groepe	F-waarde	P-waarde
Geslag	0,25	0,6153
Taalgroepering	3,86	0,0501
Prestasie	3,56	0,0143 *

\*  $p < 0,05$

'n Statisties beduidende verskil word tussen prestasiegroepe aangedui. Scheffé se metode van paarsgewyse vergelyking toon dat betekenisvolle verskille vir realiteitstoetsing tussen prestasiegroep 2 (50-59: gemiddelde prestasiegroep) en prestasiegroep 3 (60-74: bo-gemiddelde prestasiegroep) bestaan. Tabel 6.19 toon dat prestasiegroep 3 se gemiddelde telling vir realiteitstoetsing (32,57) hoër as groep 2 se telling (30,96) is, wat beteken dat bo-gemiddelde studente oor die algemeen oor beter realiteitstoetsing beskik as studente wat gemiddeld presteer. Groep 3 het verder ook 'n betekenisvol hoër telling vir realiteitstoetsing verkry as groep 1 (30,31) (verwys Tabel 6.19). Bo-gemiddelde studente is beter in staat om die ooreenstemming tussen subjektiewe ervaring en objektiewe realiteit te assesser, as die gemiddelde prestasiegroep of die groep wat akademies uitsak of drui. Realiteitstoetsing blyk dus



tussen akademies sterker en swakker studente te onderskei.

Die gemiddelde tellings verkry vir realiteitstoetsing by prestasiegroepe 1 en 3, en prestasiegroepe 2 en 3, verskil nie met die nodige 3 punte wat as die grense vir die ware telling beskou word nie (verwys Tabel 6.19). Alhoewel statisties betekenisvolle verskille tussen die prestasiegroepe verkry is, moet die verskille met versigtigheid geïnterpreteer word.

**Tabel 6.10 Resultate van variansie-analise verkry vir strestoleransie (ST)**

Groepe	F-waarde	P-waarde
Geslag	12,07	0,0006 *
Taalgroepering	12,18	0,0005 *
Prestasie	2,45	0,0630

\*  $p < 0,001$

Statisties betekenisvolle intergroepverskille word tussen die geslags- en taalgroepe aangedui op die strestoleransie-subskaal. Manstudente toon 'n hoër gemiddelde telling vir strestoleransie as damestudente: 33,39 teenoor 32,02 (verwys Tabel 6.17). Dit blyk dat mans oor 'n beter vermoë beskik om teenstrydige gebeure en stresvolle situasies op 'n positiewe en aktiewe manier te hanteer as damestudente.

Die Afrikaanse en Engelse taalgroep toon 'n hoër gemiddelde strestoleransietelling (33,10) as die Afrikataal-groep (30,67), wat daarop dui dat die Afrikaanse en Engelse taalgroep stres moontlik beter hanteer as die Afrikataal-groep (verwys Tabel 6.18).

Indien die standaardmetingsfout van 2 in ag geneem word, is dit duidelik dat alhoewel statisties betekenisvolle verskille tussen mans en dames verkry is, die gemiddelde tellings verkry vir strestoleransie nie met die nodige 2 punte wat as die grense vir die ware telling beskou word verskil nie (verwys Tabel 6.17). Verskille wat tussen die man- en damestudente verkry is, moet met versigtigheid geïnterpreteer word, veral met betrekking tot veralgemenings.

**Tabel 6.11 Resultate van variansie-analise verkry vir geluk (HA)**

Groepe	F-waarde	P-waarde
Geslag	0,21	0,6465
Taalgroepering	17,74	0,0001 *
Prestasie	1,64	0,1799

\*  $p < 0,001$

Tabel 6.11 toon 'n statisties betekenisvolle verskil tussen die twee taalgroepe vir geluk, waar die Afrikaanse en Engelse taalgroep 'n hoër gemiddelde telling vir geluk (36,87) as die Afrikataal-groep (34,53) toon (verwys Tabel 6.18). Dit blyk dus dat die Afrikaanse en Engelse taalgroep oor 'n sterker vermoë as die Afrikataal-groep beskik om die self en ander te geniet, pret te hê en meer tevrede te wees met die lewe.

**Tabel 6.12 Resultate van variansie-analise verkry vir optimisme (OP)**

Groepe	F-waarde	P-waarde
Geslag	6,65	0,0102 *
Taalgroepering	7,38	0,0068 **
Prestasie	1,81	0,1437

\*  $p < 0,05$

\*\*  $p < 0,01$

Statisties betekenisvolle verskille is tussen die geslags- en taalgroepe op die optimisme-subskaal verkry. Mans toon 'n hoër gemiddelde telling van 35,66 vir optimisme as die damestudente se telling van 34,72 (verwys Tabel 6.17). Die Afrikaanse en Engelse taalgroep se optimismetelling van 35,50 is beduidend hoër as die Afrikataal-groep se telling (33,63) (verwys Tabel 6.18).

Dit blyk dus dat manstudente en die Afrikaanse en Engelse taalgroep oor 'n sterker vermoë beskik om op die ligter kant van die lewe te fokus en 'n positiewe houding te handhaaf.

Indien die standaardmetingsfout van 2 in ag geneem word, is dit duidelik dat alhoewel statisties betekenisvolle verskille tussen die geslags- en taalgroepe verkry is, die gemiddelde tellings vir optimisme nie met die nodige 2 punte wat as die grense vir die ware telling beskou word, verskil nie (verwys Tabele 6.17 en 6.18). Verskille moet versigtig geïnterpreteer word, veral met betrekking tot veralgemenings.

**Tabel 6.13 Resultate van variansie-analise verkry vir kwaliteit van lewe (QL)**

Groepe	F-waarde	P-waarde
Geslag	0,29	0,5888
Taalgroepering	12,07	0,0006 *
Prestasie	1,28	0,2809

\*  $p < 0,001$

'n Beduidende verskil word op die saamgestelde skaal vir kwaliteit van lewe verkry tussen die twee taalgroepe, waar die Afrikaanse en Engelse taalgroep 'n statisties beduidend hoër telling (94,55) as die Afrikataal-groep toon (88,69) (verwys Tabel 6.18).

Soos in Hoofstuk 4 aangedui, kan die 15 inhoudskale van die EQ-i in vyf basiese groepe verdeel word. Die groepe wat met variansie-analise betekenisvolle verskille getoon het, word vervolgens aangedui:

**Tabel 6.14 Resultate van variansie-analise verkry vir interpersoonlik (EQER)**

Groepe	F-waarde	P-waarde
Geslag	48,99	0,0001 **
Taalgroepering	8,62	0,0035 *
Prestasie	2,39	0,0678

\*  $p < 0,01$

\*\*  $p < 0,001$

Statisties beduidende verskille is tussen die geslags- en taalgroepe op die subskaalgroepering EQER verkry. Die groep inhoudskale vervat in EQER sluit empatie, interpersoonlike verhoudings en sosiale verantwoordelikheid in. Dames toon 'n hoër gemiddelde telling van 107,51 op EQER as die mans se telling van 99,97 (verwys Tabel 6.17). Die Afrikaanse en Engelse taalgroep se interpersoonlike telling van 105,24 is beduidend hoër as die Afrikataal-groep se telling (101,28) (verwys Tabel 6.18). Dit blyk dus dat interpersoonlike vaardighede sterker by dames en die Afrikaanse en Engelse taalgroep ontwikkel is.

**Tabel 6.15 Resultate van variansie-analise verkry vir kognisie-oriëntasie (EQCO)**

Groepe	F-waarde	P-waarde
Geslag	0,38	0,5356
Taalgroepering	3,05	0,0814
Prestasie	1,66	0,1742

Alhoewel beduidende verskille aangetoon word met variansie-analise, is die verskille vir EQCO slegs betekenisvol op die 8% en 17% peil van betekenis, en nie op die 5% peil van betekenis soos in die huidige studie gebruik word nie.

**Tabel 6.16 Resultate van variansie-analise verkry vir affek (EQAF)**

Groepe	F-waarde	P-waarde
Geslag	1,28	0,2578
Taalgroepering	14,85	0,0001 *
Prestasie	0,91	0,4381

\*  $p < 0,001$

Tabel 6.16 toon dat 'n statisties beduidende verskil tussen die taalgroepe vir die subskaalgroepering affek verkry is. Die groep inhoudskale vervat in EQAF sluit geluk en optimisme in. Die Afrikaanse en Engelse taalgroep toon 'n statisties beduidend hoër telling op dié skaal (72.37) as die Afrikataal-groep (68.16) (verwys Tabel 6.18).

Elke afsonderlike veld se resultate is hierbo weergegee. Ter opsomming word tabelle weergegee wat opgestel is volgens die gestelde hipoteses en groepe wat ondersoek word.

### 6.2.2.2 Geslag

Tabel 6.17 toon die invloed van geslag op die respondente se gemiddelde tellings op die onderskeie subskale.

**Tabel 6.17 Resultate van variansie-analise (ANOVA) vir die vergelyking van emosionele intelligensie tussen geslagsgroepe**

EQ-i-skale	Geslagsgroepe				F-waarde
	Mans [N = 184]		Dames [N = 263]		
	$\bar{x}$	s	$\bar{x}$	s	
Emosionele intelligensie (EQ)	503,16	49,13	505,88	48,67	0,29
Kwaliteit van lewe (QL)	92,60	11,81	93,80	12,14	0,07
Emosionele self-bewustheid (ES)	32,24	5,17	31,92	5,11	0,46
Selfgeldendheid (AS)	31,70	5,96	31,23	5,69	0,74
Selfagting (SR)	35,03	6,06	33,51	6,66	5,54 *
Selfaktualisering (SA)	36,31	4,52	36,36	5,10	0,18
Onafhanklikheid (IN)	32,55	4,32	31,18	4,91	9,33 **
Empatie (EM)	33,51	4,62	35,81	4,17	28,63 ***
Interpersoonlike verhoudings (IR)	32,84	4,94	35,19	4,68	23,86 ***
Sosiale verantwoordelikheid (RE)	33,62	4,45	36,51	4,11	46,65 ***
Probleemoplossing (PS)	34,95	4,45	34,52	4,48	1,36
Realiteitstoetsing (RT)	31,56	5,15	31,52	4,76	0,25
Buigsaamheid (FL)	31,18	4,71	31,37	4,51	0,05
Strestoleransie (ST)	33,39	5,13	32,02	4,93	12,07 ***
Impulsbeheer (IC)	32,51	6,15	33,47	5,37	3,32
Geluk (HA)	36,11	4,65	36,55	4,99	0,21
Optimisme (OP)	35,66	4,51	34,72	4,69	6,65 *

**Tabel 6.17 Resultate van variansie-analise (ANOVA) vir die vergelyking van emosionele intelligensie tussen geslagsgroepe (vervolg)**

EQ-i-skale	Geslagsgroepe				F-waarde
	Mans [N = 184]		Dames [N = 263]		
	$\bar{x}$	s	$\bar{x}$	s	
Intrapersoonlik (EQRA)	167,83	19,80	164,20	21,90	3,57
Interpersoonlik (EQER)	99,97	11,20	107,51	10,65	48,99***
Kognisie-Oriëntasie (EQCO)	97,70	11,23	97,42	10,46	0,38
Streshantering (EQSM)	65,89	9,30	65,49	8,09	0,59
Affek (EQAF)	71,77	8,07	71,27	8,89	1,28

\*  $p < 0,05$

\*\*  $p < 0,01$

\*\*\*  $p < 0,001$

Tabel 6.17 dui die gemiddeldes, standaardafwykings en betekenisvolle verskille al dan nie vir die vergelyking van emosionele intelligensie tussen die geslagsgroepe aan. Geen betekenisvolle verskil is tussen die man- en damestudente op die saamgestelde emosionele intelligensie-skaal (EQ) verkry nie, maar wel op van die EQ-i-subskale. Statisties beduidende intergroepeverskille word tussen mans en dames verkry op sewe van die 15 subskale van emosionele intelligensie. P-waardes word by elke subskaal voorsien: selfgating (SR) - 0,0190; onafhanklikheid (IN) - 0,0024; empatie (EM) - 0,0001; interpersoonlike verhoudings (IR) - 0,0001; sosiale verantwoordelikheid (RE) - 0,0001; strestoleransie (ST) - 0,0006; optimisme (OP) - 0,0102 en by een van die vyf gekombineerde skale: interpersoonlik (EQER) - 0,0001.

Damestudente behaal betekenisvol hoër tellings op die subskale van empatie, interpersoonlike verhoudings en sosiale verantwoordelikheid, wat gesamentlik die interpersoonlike subskaal (EQER) vorm. Lee Upcraft *et al.* (1989) verklaar dat die vestiging van sterk interpersoonlike verhoudings 'n prioriteit in vroue se volwassewordingsproses is. Interpersoonlike verhoudings is vir vroue van die uiterste waarde, aangesien hulle glo dat die self en ander interafhanklik is (Gilligan, 1982). In

dié lig gesien is suksesvolle interpersoonlike verhoudings vir eerstejaardamestudente 'n noodsaaklike vereiste vir persoonlike sukses en akademiese prestasie.

Damestudente toon 'n hoër gemiddelde telling vir empatie as mans. Eisenberg en Lennon (1983) se navorsing dui op geslagsverskille ten opsigte van empatie waar vroue meer empaties as mans blyk te wees. Sosiale verantwoordelikheid dui volgens Bar-On (1996a) op die vermoë om die self as 'n samewerkende, bydraende en konstruktiewe lid van die sosiale groep te bewys. 'n Geïntegreerde filosofie van die lewe beteken vir eerstejaardamestudente om 'n geloofsisteen en gedragskode te vestig, gewortel in respek vir en verbintenis tot dit wat goed is in die lewe en die kollektiewe welstand van die samelewing (Lee Upcraft et al., 1989).

Lee Upcraft et al. (1989) verklaar verder dat die nuwe leeromgewing meer aanpassing van damestudente as mans verg, as gevolg van die geslagspesifieke selftwyfel en swak akademiese selfvertroue wat onder damestudente bevind word. Damestudente is akademies suksesvol indien hulle hulself met ondersteunende persone omring wat hulle bystaan om geslagsrolstereotipes suksesvol uit te daag, die kampusomgewing te konfronteer en self-outentieke akademiese en beroepsbesluite te neem (Lee Upcraft et al., 1989).

Mans behaal dan ook hoër gemiddelde tellings vir selfagting, onafhanklikheid, strestoleransie en optimisme. Lee Upcraft et al. (1989) bevind dat damestudente beduidend minder intellektuele selfvertroue as manlike eerstejaarstudente met dieselfde vermoë toon. McCarthy (1986) bevestig dat vroue minder selfvertroue as mans in verskeie prestasie-gerigte situasies toon.

Wat onafhanklikheid betref, verklaar Worchel, Cooper en Goethals (1991) dat daar in die samelewing van mans verwag word om onafhanklik te wees, terwyl vroue redelik en sensitief tot ander moet wees. Kulturele stereotipes het gelei tot die ontwikkeling van 'n self by vroue wat passief, emosioneel afhanklik en afhanklik van die aanvaarding van ander is (Lee Upcraft et al., 1989). Geslagstereotipering speel dus 'n rol by die verskille in emosionele intelligensie wat tussen mans en vroue verkry is.



Wood (1987) verklaar verder dat mans meer taakgeoriënteerd is, terwyl vroue meer ingestel is op sosiale faktore en gevoelens. Dit kan as 'n moontlike verklaring dien van hoekom manstudiante meer strestoleransie as damestudiante toon. 'n Interessante bevinding is dat mans meer optimisties as vroue blyk te wees. Critelli (1987) bevestig dat mans meer selfvertroue oor toekomstige gedrag toon as vroue - dit dien as 'n bevestiging vir die huidige studie se bevindings dat mans meer optimisties as vroue blyk te wees.

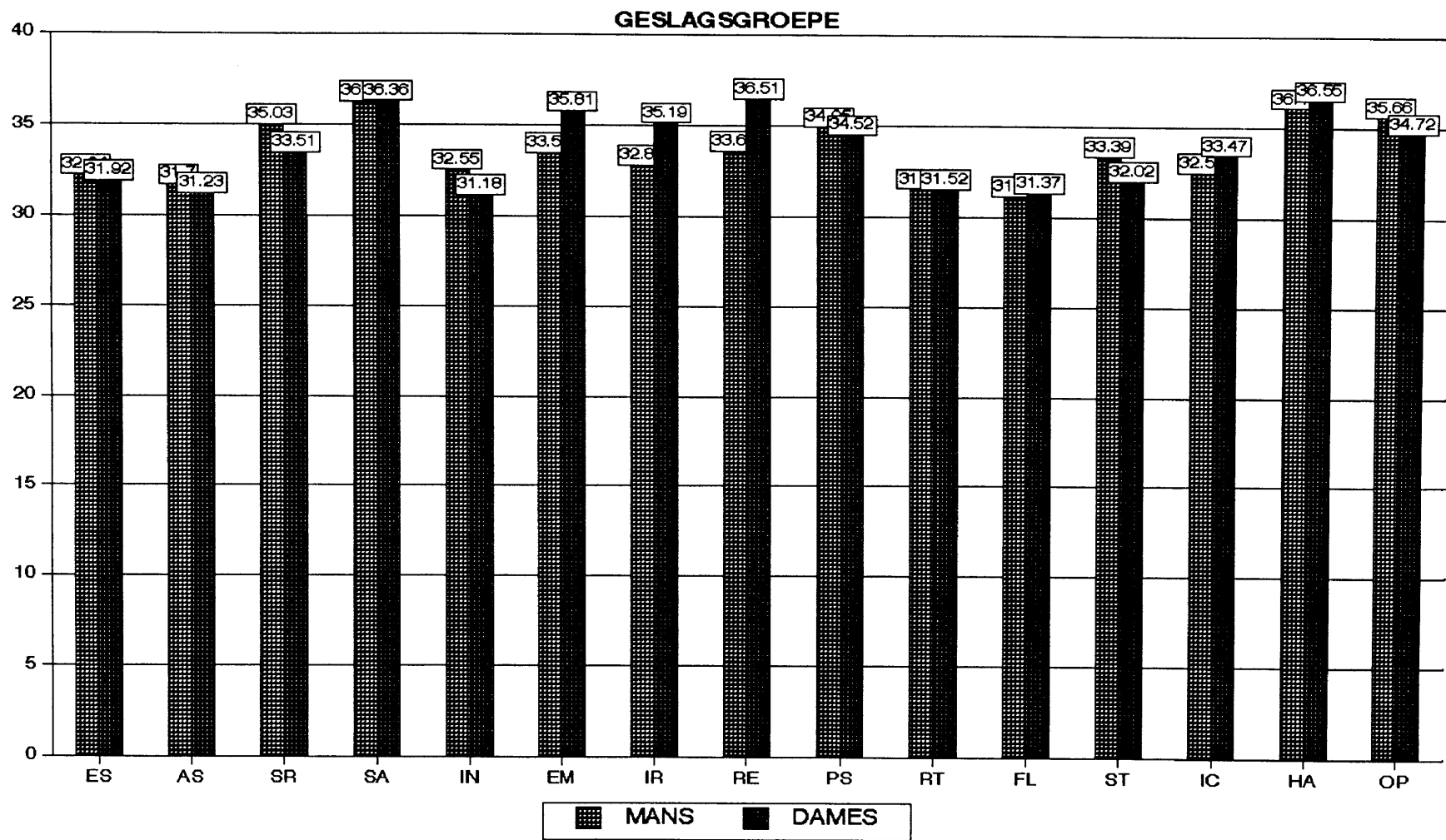
Bar-On (1996a) verkry soortgelyke bevindings. Daar is telkens in ander steekproewe in verskillende dele van die wêreld, onder andere Indië, bevind dat vroue oor beter interpersoonlike vaardighede as mans beskik, terwyl mans stres beter hanteer as vroue.

Soos reeds genoem, is 'n rede wat vir die verskille tussen die geslagsgroepe aangevoer kan word, geslagstereotipering waarvolgens vroue meer ingestel is op verhoudings, en "vroulike kenmerke" soos empatie en betrokkenheid sterk ontwikkel is. Mans toon "manlike eienskappe" van onafhanklikheid en is meer weerbaar teen stres. Lee Upcraft *et al.* (1989) beweer dat geslagsongelykheid 'n gegewe is in die samelewing en dat dié ongelykheid aangeleer word, deur sosiale instellings ondersteun word, tot kulturele stereotipes kan lei en dat damestudiante negatief hierdeur beïnvloed kan word. Baron en Byrne (1991) bevestig dat verskeie stereotipes oor geslagte bestaan - dat mans oor die wenslike eienskappe van besluitneming, aggressie, ambisie en logiese denkpatrone beskik terwyl vroue oor die minder wenslike eienskappe van passiwiteit, onderdanigheid, emosionaliteit, onsekerheid en die wenslike eienskappe van sensitiwiteit en persoonlike warmte beskik.

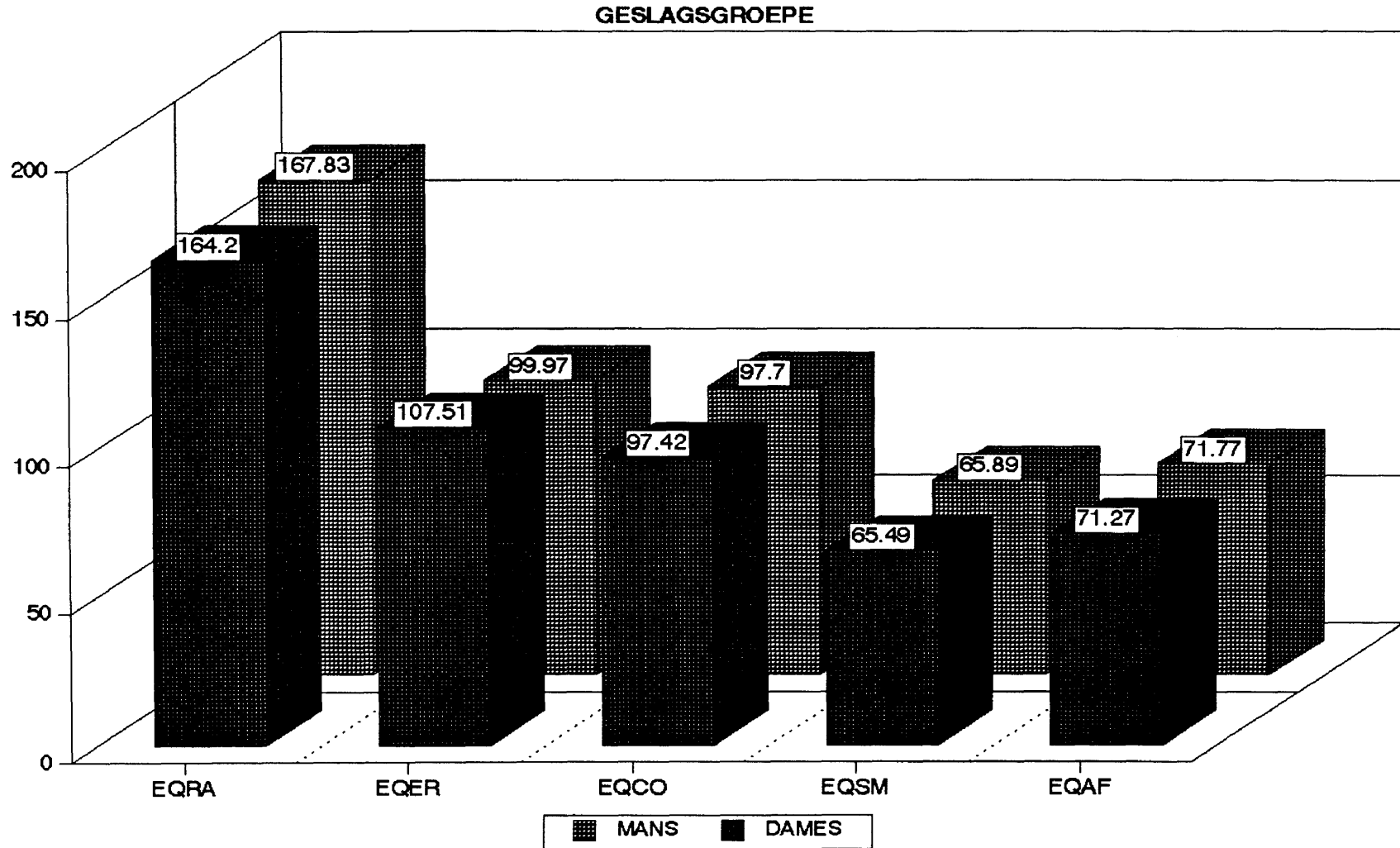
Hipotese 2 stel die verwagting dat beduidende verskille tussen die geslagsgroepe op die EQ-i verkry behoort te word. Soos in Tabel 6.17 uiteengesit, is beduidende verskille op sewe van die EQ-i-subskale verkry en hipotese 2 word dus aanvaar.

Die volgende figure illustreer die verskille wat verkry is tussen geslagsgroepe op die 15 subskale en vyf basiese groeperings van die EQ-i.





**Figuur 6.1: Verskille tussen die geslagsgroepe op die 15 subskale van die EQ-I**



**Figuur 6.2: Verskille tussen die geslagsgroepe in die vyf basiese groeperings van die EQ-I**

### 6.2.2.3 Taal

Tabel 6.18 toon die invloed van taal op die respondente se gemiddelde tellings op die onderskeie subskale.

**Tabel 6.18 Resultate van variansie-analise (ANOVA) vir die vergelyking van emosionele intelligensie tussen taalgroepe**

EQ-i-skale	Taalgroepe				F-waarde
	#Afrikaans en Engels [N = 352]		Afrikatale [N = 95]		
	$\bar{x}$	s	$\bar{x}$	s	
Emosionele intelligensie (EQ)	507,33	47,12	495,25	53,88	2,93
Kwaliteit van lewe (QL)	94,55	11,13	88,69	13,93	12,07***
Emosionele self-bewustheid (ES)	32,00	4,97	32,25	5,72	0,02
Selfgeldendheid (AS)	31,31	5,38	31,83	7,17	0,14
Selfagting (SR)	33,72	6,17	35,68	7,27	6,58*
Selfaktualisering (SA)	36,75	4,69	34,80	5,17	5,19*
Onafhanklikheid (IN)	31,73	4,66	31,81	4,97	0,34
Empatie (EM)	35,10	4,34	33,99	4,99	4,18*
Interpersoonlike verhoudings (IR)	34,57	4,67	32,92	5,60	9,92**
Sosiale verantwoordelikheid (RE)	35,57	4,53	34,38	4,19	3,39
Probleemoplossing (PS)	34,80	4,22	34,33	5,32	0,04
Realiteitstoetsing (RT)	31,95	4,97	30,02	4,41	3,86
Buigzaamheid (FL)	31,47	4,50	30,65	4,87	3,32
Strestoleransie (ST)	33,10	4,79	30,67	5,56	12,18***
Impulsbeheer (IC)	32,89	5,82	33,76	5,27	3,50
Geluk (HA)	36,87	4,69	34,53	5,01	17,74***
Optimisme (OP)	35,50	4,54	33,63	4,71	7,38**
Intrapersoonlik (EQRA)	165,51	20,26	166,38	24,12	0,07
Interpersoonlik (EQER)	105,24	11,39	101,28	11,36	8,62**
Kognisie-Oriëntasie (EQCO)	98,22	10,46	95,00	11,57	3,05
Stresshantering (EQSM)	65,99	8,38	64,43	9,31	0,56
Affek (EQAF)	72,37	8,36	68,16	8,53	14,85***

- # Drie studente (twee Nederlandse en een Portugese student) word in die Afrikaanse en Engelse taalgroep ingesluit.
- \*  $p < 0,05$
- \*\*  $p < 0,01$
- \*\*\*  $p < 0,001$

Tabel 6.18 toon die gemiddeldes, standaardafwykings en betekenisvolle verskille al dan nie vir die intergroepvergeelyking tussen taalgroepe ten opsigte van emosionele intelligensie. Geen statisties beduidende verskil is op die saamgestelde emosionele intelligensie-skaal (EQ) verkry nie, maar wel op verskeie subskale van die EQ-i. Statisties beduidende verskille is tussen groep 1 (Afrikaans en Engels) en groep 2 (Afrikatale) verkry op die saamgestelde kwaliteit van lewe-skaal (QL - 0,0006). Verder is beduidende verskille tussen die twee taalgroepe op sewe van die 15 subskale van emosionele intelligensie verkry: selfagting (SR) - 0,0107; selfaktualisering (SA) - 0,0232; empatie (EM) - 0,0416; interpersoonlike verhoudings (IR) - 0,0018; strestoleransie (ST) - 0,0005; geluk (HA) - 0,0001 en optimisme (OP) -0,0068. Betekenisvolle verskille is ook in twee groeperings van emosionele intelligensie-subskale verkry: interpersoonlik (EQER) - 0,0035 en affek (EQAF) - 0,0001.

Die Afrikaanse en Engelse taalgroep se gemiddelde tellings is ten opsigte van al die beduidende verskille hoër gevind as die Afrikataal-groep se tellings, behalwe op selfagting waar groep 2 (Afrikataal-groep) 'n betekenisvol hoër gemiddelde telling toon.

Die meerderheid hoër gemiddelde tellings by die Afrikaanse en Engelse taalgroep kan wees vanweë die feit dat Afrikaanse en Engelse studente hulself tuisvind binne 'n bekende kultuur van die Universiteit van Pretoria.

Binne die koshuise is die grootste hoeveelheid studente blank, wat die betrokkenheid by aktiwiteite vergemaklik (selfaktualisering) en lei tot die vestiging en handhawing van goeie interpersoonlike verhoudings. Volgens Leon en Lea (1988) is een van die ernstigste probleme wat deur swart eerstejaarstudente ervaar word, 'n gevoel van

alleenheid. Swart eerstejaarstudente binne 'n oorwegend wit instelling, soos 'n koshuis, benodig hulp in die ontwikkeling van portuurverhoudings, aangesien hul dikwels geïsoleerd en alleen voel (Fleming, 1984). Lee Upcraft *et al.* (1989) hevestig dat indien die universiteitsomgewing as bedreigend deur swart studente ervaar word, gevoelens van alleenheid ervaar kan word wat al die aspekte van 'n student se lewe beïnvloed. Alleenheid beïnvloed die akademiese, sosiale en emosionele integrasie van studente in die kampusmilieu (Sundberg, 1988). Groter geluk word deur Afrikaanse en Engelse studente ervaar, aangesien Afrikaanse en Engelse studente hulself binne 'n bekende kultuur bevind waar vriende gemaak word. Al die bogenoemde faktore hou verder verband met kwaliteit van lewe: kwaliteit van lewe dui op die subjektiewe gevoel van tevredenheid met die lewe oor die algemeen (Bar-On, 1996a). Dit hou ook verband met strestoleransie, aangesien sosiale ondersteuning ervaar word.

Swart eerstejaarstudente ervaar dikwels akademiese oriënteringsprobleme vanaf skool na universiteit vanweë kultuurandersoortigheid, spesifiek milieu-gestremdheid soos taalagterstande en kultuurvreemdheid (verwys 3.4). Bekendheid met die akademiese omgewing word deur Van Heerden (1993) as 'n sosio-kulturele faktor geïdentifiseer wat aanpassing op universiteit kan beïnvloed. Inwoning in 'n universiteitskoshuis is 'n nuwe ervaring en studente moet aanpas by die verskillende waardes, idees en kulturele ervarings (Wratcher, 1991).

Smith (1988) beweer dat die informele oriënteringsprogram 'n nadelige invloed op eerstejaarstudente se aanpassing en akademiese prestasie kan hê. Talle nie-akademiese aktiwiteite en funksies soos eerstejaarkonserte en joolaktiwiteite word oorbeklemtoon. Swart studente sukkel veral om die kultuur van die koshuise te verstaan. Uit ervaring het die navorser geleer dat swart studente nie die eiesoortige oriëntering van die koshuis verstaan nie. Daar bestaan verder subtiele rassekonflik wat die studente negatief teenoor die koshuis instel, byvoorbeeld dat blanke eerstejaarstudente nie die swart seniors wil groet nie en swart eerstejaarstudente as gevolg hiervan 'n negatiewe houding aanneem. Bogenoemde inligting mag as verklaring dien waarom swart studente laer gemiddelde tellings op verskeie subskale, byvoorbeeld geluk en kwaliteit van lewe toon.

Die Afrikaanse en Engelse taalgroep toon 'n betekenisvol hoër telling vir empatie as die Afrikataal-groep. Die Afrikaanse en Engelse taalgroep beskik oor 'n sterker vermoë om bewus te wees van en begrip te toon vir ander se gevoelens. Die Afrikaanse en Engelse taalgroep toon verder 'n betekenisvol hoër telling op die optimisme-subskaal wat aandui dat hulle oor 'n beter vermoë beskik om op die ligter kant van die lewe te fokus en 'n positiewe houding te handhaaf. Die bevinding is interessant, aangesien die navorser uit persoonlike ervaring met studente gevind het dat blanke studente bekommerd is oor die werksituasie in Suid-Afrika en hulself bekommer en twyfel oor die moontlikheid van werk na hul studies, waar dit nie so 'n ernstige probleem onder swart studente blyk te wees nie. Verskeie faktore is egter geïdentifiseer wat kultuurandersoortige studente se aanpassing en akademiese prestasie beïnvloed (verwys Hoofstuk 3), wat as verklarings vir swakker tellings vir optimisme, geluk en kwaliteit van lewe kan dien.

Die Afrikataal-groep toon 'n statisties betekenisvol hoër gemiddelde telling vir selfagting - die vermoë om die self te respekteer en as basies goed te sien - as die Afrikaanse en Engelse taalgroep. Dit mag wees dat swart studente oor 'n goeie selfkonsep beskik, aangesien hulle die universiteit betree en 'n geleentheid het om verder te studeer. 'n Verdere verklaring mag wees dat swart studente meer positief voel oor werkseleenthede na hul studie. Die literatuur toon egter dat milieugestremde leerders 'n swak selfkonsep het en sodoende onderpresteer (Van der Westhuizen, 1987). Die kulturele identiteit van swart studente is 'n integrale deel van hulle selfaktualisering en selfbeeld en moet behoue bly (Lee Upcraft *et al.*, 1989). Swart studente het dikwels negatiewe persepsies rakende die universiteitsmilieu wat sosiale, intellektuele, morele en emosionele ontwikkeling inhibeer.

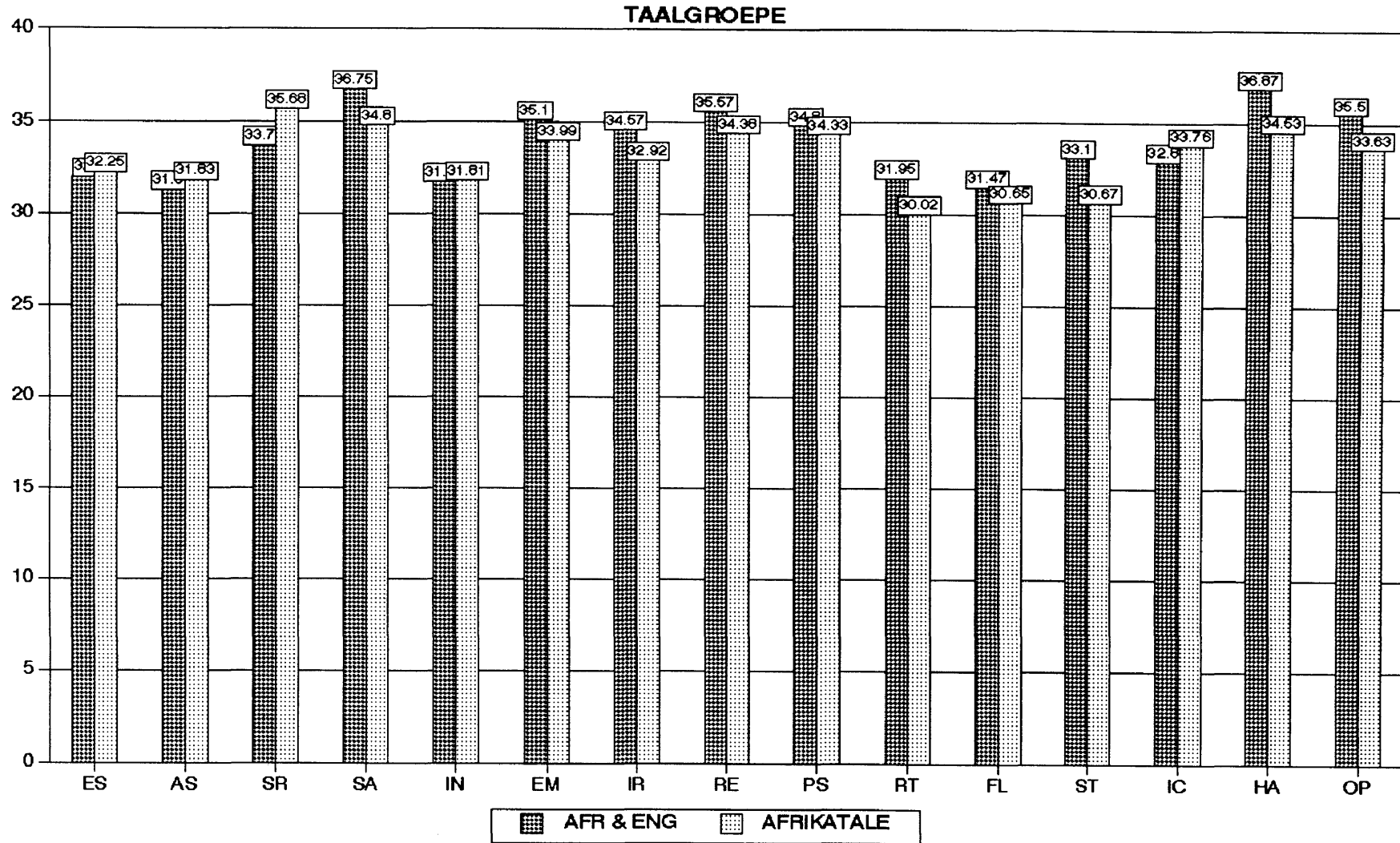
Nicholas (1995) het 'n studie op Suid-Afrikaanse swart studente onderneem om die persoonlike, beroeps- en leervaardigheidsbehoefte onder swart eerstejaarstudente te bepaal. Die volgende agt items is geïdentifiseer as aspekte waaraan die grootste behoefte bestaan en volgens die studente aandag vereis: angs rakende openbare optrede (strestoleransie), verhoging in selfvertroue (selfagting), verhoging in motivering (optimisme), beheer van angs en senuweeagtigheid (strestoleransie), vrees

vir mislukking (selffagting en strestoleransie), aanpassing op kampus (selfaktualisering), verhoging van sin in die lewe (selfaktualisering) en meer selfgeldendheid (selfgeldendheid). Bogenoemde behoeftes hou met verskeie van die emosionele intelligensie-komponente verband, soos tussen hakies aangedui.

Hipotese 3 stel die verwagting dat betekenisvolle verskille tussen die taalgroepe op emosionele intelligensie-subskale verkry sal word. Soos aangetoon (Tabel 6.18), is verskeie intergroepverskille verkry. Die hipotese word dus aanvaar.

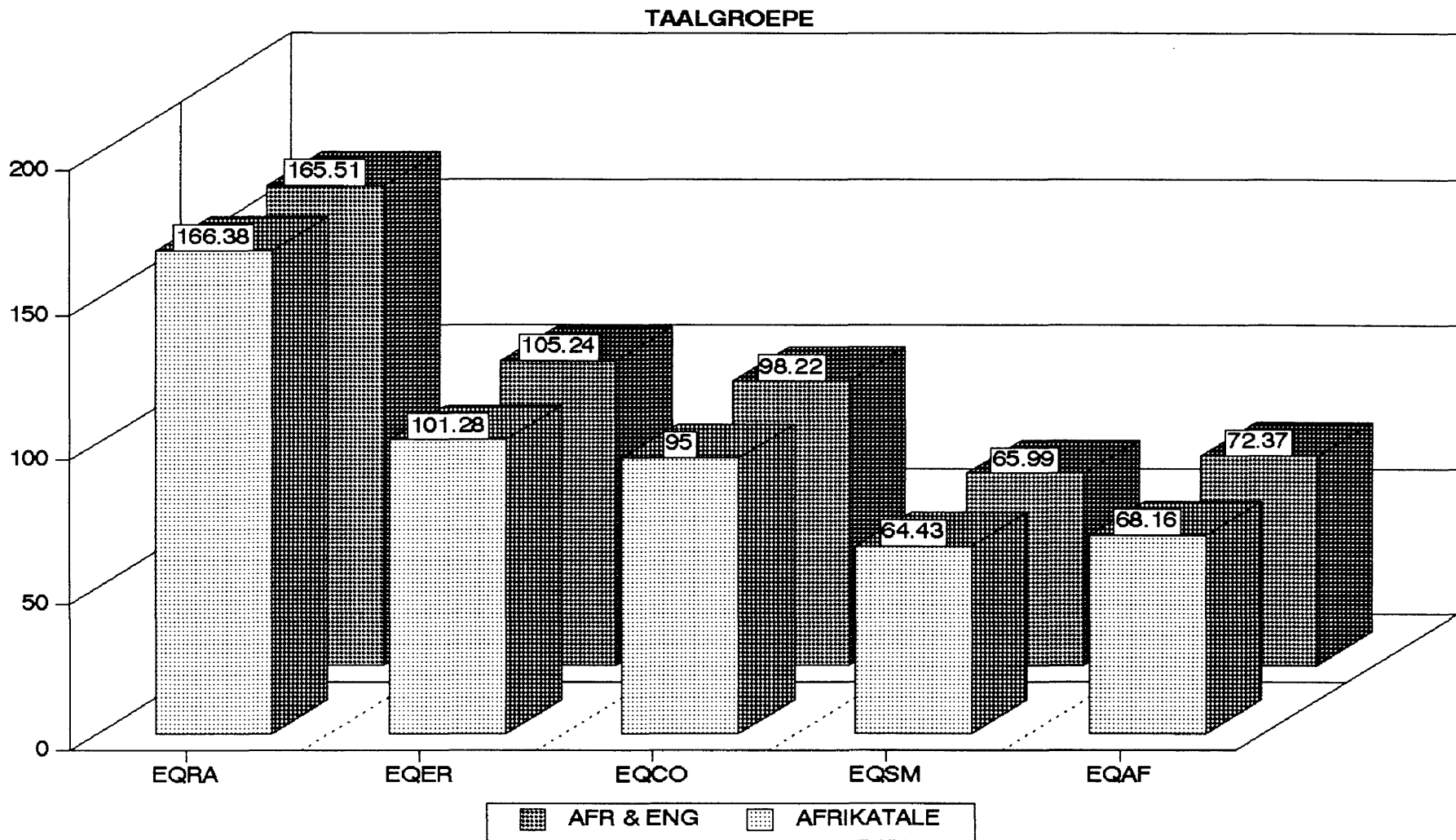
Die volgende figure illustreer die verskille tussen taalgroepe op die 15 subskale en vyf basiese groeperings van die EQ-i.





**Figuur 6.3: Verskille tussen die taalgroepe op die 15 subskale van die EQ-I**





**Figuur 6.4: Verskille tussen die taalgroepe in die vyf basiese groeperings van die EQ-I**

### 6.2.2.4 Prestasie

Alhoewel daar nie 'n betekenisvolle verband tussen die saamgestelde emosionele intelligensie-skaal (EQ) en akademiese prestasie verkry is nie, kan steeds vasgestel word hoe die verskillende prestasiegroepe ten opsigte van emosionele intelligensie-subskale verskil. Deur middel van variansie-analise is dit moontlik om tussen prestasiegroepe te onderskei en sal dit moontlik wees om te bepaal watter skale akademiese prestasie beïnvloed.

**Tabel 6.19** Resultate van variansie-analise (ANOVA) vir die vergelyking van emosionele intelligensie tussen vier prestasiegroepe

EQ-i-skale	Prestasiegroepe								F-waarde
	0-49 1 [N=120]		50-59 2 [N=114]		60-74 3 [N=181]		75+ 4 [N=32]		
	$\bar{x}$	s	$\bar{x}$	s	$\bar{x}$	s	$\bar{x}$	s	
EQ	503,19	45,15	497,67	46,44	510,00	53,47	506,28	40,59	1,00
QL	92,03	11,24	91,26	12,04	94,94	12,51	96,06	10,30	1,28
ES	32,49	4,98	31,66	5,25	32,08	5,20	31,66	4,99	0,56
AS	32,13	6,11	30,86	5,89	31,28	5,63	31,63	5,19	0,91
SR	34,56	6,66	33,68	6,44	34,09	6,46	34,44	5,86	0,69
SA	35,57	4,71	35,26	4,40	37,35	5,12	37,34	4,28	3,72 *
IN	32,19	4,17	31,73	4,88	31,45	4,98	31,78	4,70	0,64
EM	34,84	4,78	34,82	4,48	35,16	4,33	33,44	4,38	1,84
IR	34,51	4,86	33,86	4,92	34,52	5,09	32,75	3,91	2,56
RE	35,25	4,40	34,93	4,70	35,73	4,46	34,59	4,00	0,81
PS	34,17	4,52	34,39	4,57	35,19	4,42	35,00	4,08	1,33
RT	30,31	4,35	30,96	5,23	32,57	4,99	32,38	4,09	3,56 *
FL	31,58	4,54	30,90	3,90	31,50	4,99	30,47	4,64	1,23
ST	31,87	5,17	31,68	4,77	33,35	5,20	34,13	3,71	2,45
IC	32,98	5,64	32,73	5,59	33,19	5,99	33,97	4,97	0,79
HA	36,40	4,38	35,62	4,61	36,88	5,32	36,03	4,44	1,64
OP	34,35	4,02	34,60	4,85	35,65	4,94	36,69	3,43	1,81
EQRA	166,93	20,08	163,18	21,38	166,25	21,91	166,84	19,48	0,91
EQER	104,60	11,03	103,61	11,61	105,41	11,78	100,78	10,56	2,39
EQCO	96,06	10,15	96,25	10,34	99,27	11,52	97,84	9,08	1,66
EQSM	64,85	8,71	64,41	7,85	66,54	9,14	68,09	6,69	2,07
EQAF	70,75	7,47	70,22	8,41	72,53	9,49	72,72	6,58	0,91

- \*  $p < 0,05$
- # In Tabela 6.19, 6.20 en 6.21 word slegs die afkortings van die EQ-i-skale en -subskale gebruik: Emosionele intelligensie (EQ), Kwaliteit van lewe (QL), Emosionele self-bewustheid (ES), Selfgeldendheid (AS), Selfagting (SR), Selfaktualisering (SA), Onafhanklikheid (IN), Empatie (EM), Interpersoonlike verhoudings (IR), Sosiale verantwoordelikheid (RE), Probleemoplossing (PS), Realiteitstoetsing (RT), Buigzaamheid (FL), Strestoleransie (ST), Impulsbeheer (IC), Geluk (HA), Optimisme (OP), Intrapersoonlike skaal (EQRA), Interpersoonlike skaal (EQER), Kognisie-Oriëntasie (EQCO), Streshantering (EQSM) en Affek (EQAF).

Tabel 6.19 dui die gemiddeldes, standaardafwykings en betekenisvolle verskille al dan nie aan vir die intergroepvergeljking van emosionele intelligensie tussen die vier prestasiegroepe geïdentifiseer in die studie.

Statisties beduidende verskille is op twee emosionele intelligensie-subskale verkry: selfaktualisering - 0,0115 en realiteitstoetsing - 0,0143. Scheffé se metode van paarsgewyse vergeljking toon dat betekenisvolle verskille tussen groep 1 (0-49%) en groep 3 (60-74%), en groep 2 (50-59%) en groep 3 (60-74%) verkry is, waar groep 3 telkens 'n hoër gemiddelde telling vir selfaktualisering toon. Groep 3 word as die bo-gemiddelde prestasiegroep geïdentifiseer en selfaktualisering is sterker aanwesig by groep 3 as by groep 1 of 2. Dit dui daarop dat studente wat goed presteer beter selfaktualisering toon as gemiddelde (groep 2) en swak presteerders (groep 1).

Selfaktualisering word deur Bar-On (1985) gedefinieer as 'n proses waarin gestreef word om die self se potensiaal, bekwaamhede, vermoëns en talente maksimaal te ontwikkel. Die proses word gekenmerk deur betrokkenheid by verskeie belangstellings en doelwitte en verbintenis tot die planne en doelwitte.

Studente in die bo-gemiddelde prestasiegroep (groep 3) ervaar moontlik dat hulle potensiaal en talente maksimaal ontwikkel en gebruik word. Bar-On (1989) beweer dat die persepsie van selfaktualisering 'n mens se algemene emosionele welstand kan affekteer.

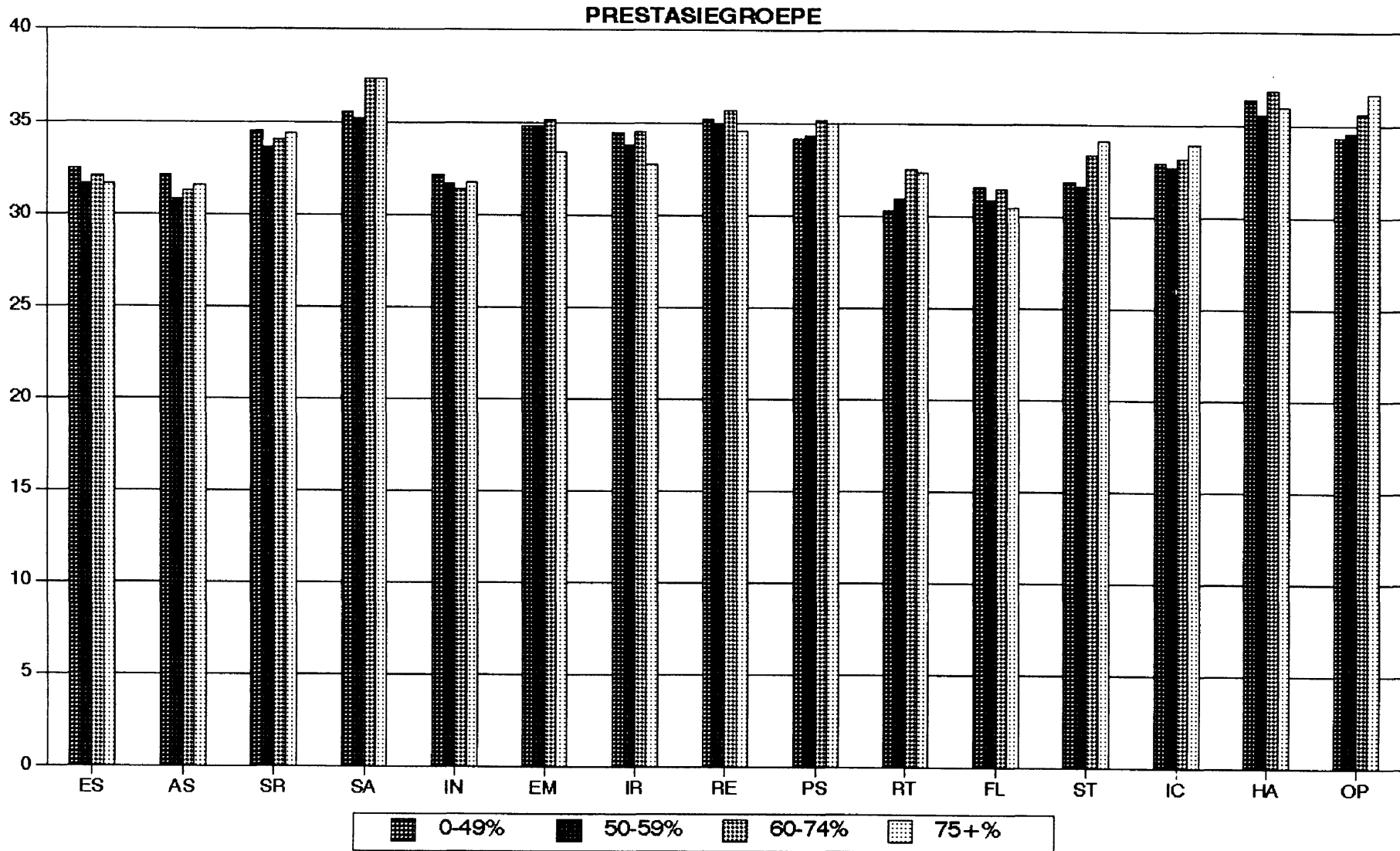
Maslow (1970) definieer effektiewe mense as persone wat hulle potensiaal verwesenlik het. Hoe meer selfaktualiserend 'n persoon is, hoe meer effektief behoort so 'n persoon te funksioneer, ook wat akademiese prestasie betref. Indien studente hulself tot selfaktualisering in die universiteitsopset bring en die ervaring as positief en suksesvol beleef, behoort dit akademiese prestasie te beïnvloed en tot optimisme en motivering aanleiding te gee ten opsigte van gestelde doelwitte.

Realiteitstoetsing dui op die vermoë om die ooreenstemming tussen subjektiewe ervaring en objektiewe realiteit te assesser. Betekenisvolle verskille word op die subskaal realiteitstoetsing tussen prestasiegroep 2 (50-59%) en groep 3 (60-74%) verkry, sowel as tussen groep 1 (0-49%) en groep 3 waar die gemiddelde telling telkens hoër is by groep 3. Bo-gemiddelde studente beskik dus oor beter realiteitstoetsing as gemiddelde studente of studente wat besig is om uit te sak.

Soos in Hoofstuk 4 bespreek, is realiteitstoetsing een van die emosionele intelligensie-komponente wat met al die ander elemente verband hou (verwys 4.4.10). Studente wat oor goeie realiteitstoetsing beskik, behoort minder deur emosies soos angs en stres meegesleur te word, aangesien die ooreenstemming tussen wat werklik bestaan en wat ervaar word, geassesseer kan word. So 'n persoon behoort beter probleemoplossingsvaardighede aan te wend en meer deursettingsvermoë te toon wat akademiese werk betref, en dus beter te presteer.

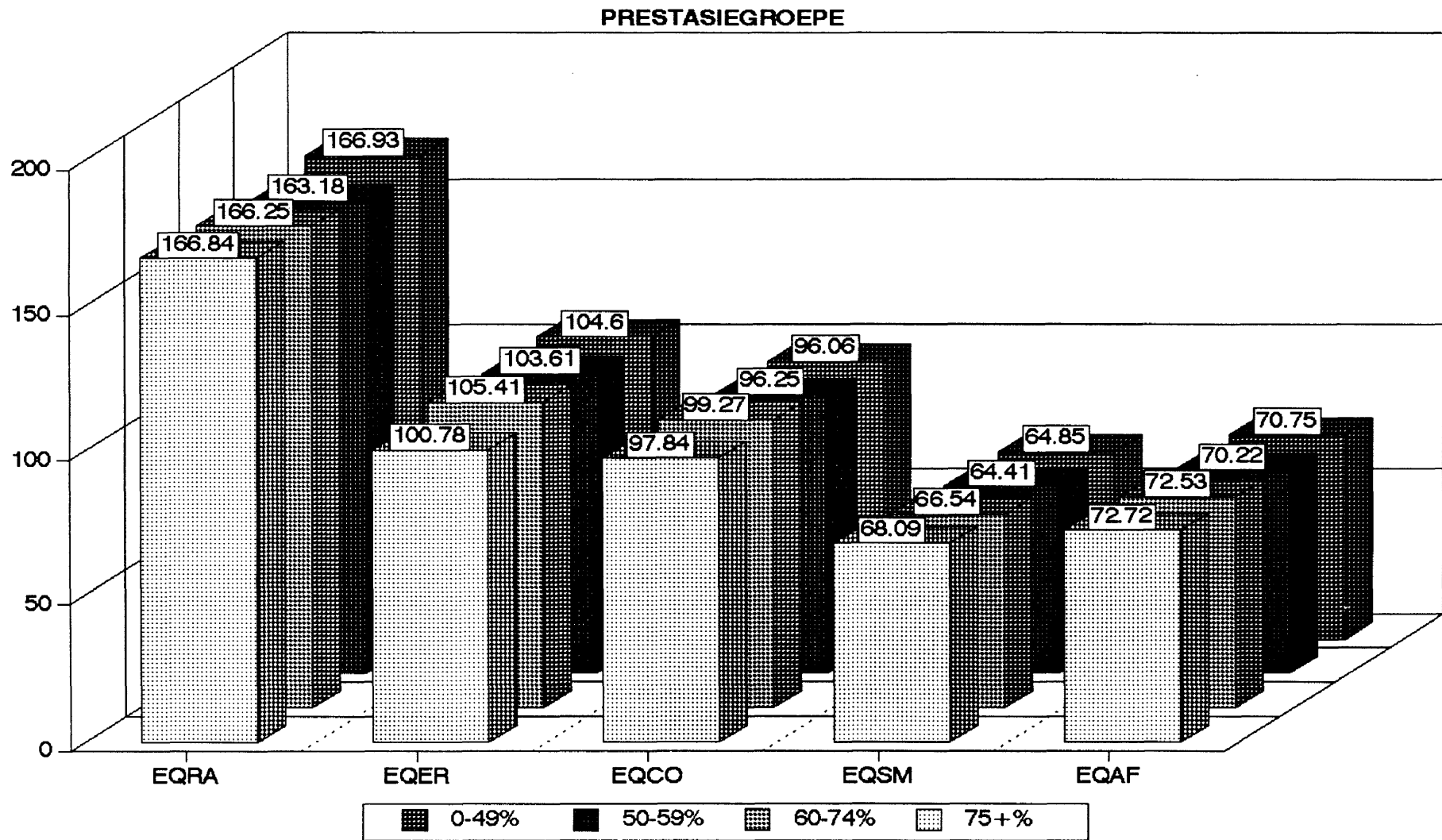
Uit bogenoemde blyk dit dat goeie presteerders oor beter selfaktualisering beskik en beter realiteitstoetsing toon as swak presteerders. Dit blyk dat dié twee skale tussen goeie en swakker presteerders kan onderskei.

Die volgende figure illustreer die verskille tussen prestasiegroepe op die 15 subskale en vyf basiese groeperings van die EQ-i.



**Figuur 6.5: Verskille tussen prestasiegroepe op die 15 subskale van die EQ-I**





**Figuur 6.6: Verskille tussen prestasiegroepe in die vyf basiese groeperings van die EQ-I**

### 6.2.2.4.1 t-toetse

Tweekantige t-toetse is verder op groep 1 en groep 4, sowel as groep 1 en 2 gekombineer en groep 3 en 4 gekombineer onderneem. Die resultate word in Tabelle 6.20 en 6.21 weergegee.

**Tabel 6.20 Vergelyking van emosionele intelligensie tussen prestasiegroepe 1 en 4 deur middel van 'n t-toets**

EQ-i-subskale	Groep 1 (0-49%)		Groep 4 (75% +)		t-waarde	P-waarde
	$\bar{x}$	s	$\bar{x}$	s		
EQ	503,18	45,15	506,28	40,59	- 0,35	0,7256
QL	92,03	11,24	96,06	10,30	- 1,83	0,0689
ES	32,49	4,98	31,66	4,99	0,84	0,4010
AS	32,12	6,11	31,62	5,19	0,42	0,6724
SR	34,56	6,66	34,44	5,86	0,09	0,9259
SA	35,57	4,71	37,34	4,28	- 1,93	0,0553
IN	32,19	4,17	31,78	4,70	0,48	0,6309
EM	34,84	4,78	33,44	4,38	1,50	0,1355
IR	34,51	4,86	32,75	3,91	1,89	0,0610
RE	35,25	4,40	34,59	4,00	0,76	0,4463
PS	34,17	4,52	35,00	4,08	- 0,94	0,3463
RT	30,31	4,35	32,37	4,09	- 2,42	0,0169 *
FL	31,58	4,54	30,47	4,64	1,23	0,2216
ST	31,87	5,17	34,12	3,71	- 2,79	0,0068 **
IC	32,98	5,64	33,97	4,97	- 0,90	0,3698
HA	36,40	4,38	36,03	4,44	0,42	0,6738
OP	34,35	4,02	36,69	3,43	- 3,01	0,0031 **
EQRA	166,93	20,08	166,84	19,48	0,02	0,9821
EQER	104,60	11,03	100,78	10,56	1,76	0,0812
EQCO	96,06	10,15	97,84	9,08	- 0,90	0,3678
EQSM	64,85	8,71	68,09	6,69	- 1,96	0,0523
EQAF	70,75	7,47	72,72	6,58	- 1,36	0,1770

\*  $p < 0,05$

\*\*  $p < 0,01$

Tabel 6.20 toon die gemiddeldes, standaardafwykings en t-waardes vir die intergroepvergeelyking van emosionele intelligensie tussen studente in die twee bogenoemde prestasiegroepe aan. Betekenisvolle verskille is tussen groep 1 (0-49%) en groep 4 (75% +) gevind op die volgende subskale van die EQ-i: realiteitstoetsing (RT) - 0,0169; strestoleransie (ST) - 0,0068 en optimisme (OP) - 0,0031. Groep 4 is die onderskeidingsgroep en die gemiddelde tellings van groep 4 op al drie EQ-i-subskale is betekenisvol hoër as groep 1 se tellings - studente wat in Junie besig was om uit te sak of te druipe.

Tabel 6.20 toon dat wanneer studente in twee prestasiegroepe verdeel word, die volgende skale tussen goeie en swak presteerders onderskei: realiteitstoetsing, strestoleransie en optimisme. Onderskeidingstudente (groep 4) beskik oor beter realiteitstoetsing, strestoleransie en optimisme as studente wat besig is om te druipe of uit te sak (groep 1).

Realiteitstoetsing as voorspeller van akademiese prestasie is reeds onder Tabel 6.19 bespreek. Verder blyk dit dat die onderskeidingsgroep oor 'n sterker vermoë beskik om teenstrydige gebeure en stresvolle situasies op 'n positiewe en aktiewe manier te hanteer (strestoleransie). Soos in Hoofstuk 4 bespreek, beïnvloed stres en angste studente se vermoë om effektief te studeer en te presteer (verwys 4.4.12). Goleman (1995) verklaar dat emosionele spanning en angste 'n invloed op verstandelike helderheid het en dat angste alle tipes akademiese prestasie saboteer. Heinrich (1991) beweer dat angste met swak akademiese prestasie verband hou. Felsten en Wilcox (1992) bevestig verder dat stres met laer toetsgemiddeldes verband hou. Indien studente oor goeie strestoleransie beskik en in staat is om stresvolle situasies en ongunstige gebeure te hanteer, sal hulle beter presteer soos die huidige studie se resultate dan ook bevestig.

Die onderskeidingsgroep is verder in staat om op die ligter kant van die lewe te fokus en 'n positiewe houding te handhaaf (optimisme). Optimisme se rol as voorspeller van



akademiese sukses is in Hoofstuk 4 bespreek (verwys 4.4.15). Optimisme dui op 'n persoon se houding, motivering en deursettingsvermoë en die verband tussen optimisme en akademiese prestasie word deur verskeie skrywers aangedui (Monteith, 1988; Scholtz, 1987; Siëborger, 1981). Verder word optimisme ook as 'n voorspeller van prestasie deur Lee, Ashford en Jamieson (1993) aangedui en as 'n teenvoeter vir stres deur Stewart, Betson, Marshall en Wong (1995). Optimisme is dus 'n emosionele intelligensie-komponent wat suksesvolle studente kenmerk, soos in die huidige studie aangedui.

**Tabel 6.21 Vergelyking van emosionele intelligensie tussen twee prestasiegroepe deur middel van 'n t-toets**

EQ-i- skale	Groep 1 (0-59%)		Groep 2 (60% +)		t-waarde	P-waarde
	$\bar{x}$	s	$\bar{x}$	s		
EQ	500,49	45,77	509,43	51,68	- 1,94	0,0530
QL	91,66	11,62	95,11	12,19	- 3,07	0,0023**
ES	32,08	5,12	32,02	5,16	0,14	0,8912
AS	31,51	6,02	31,33	5,56	0,33	0,7438
SR	34,13	6,56	34,14	6,36	- 0,02	0,9834
SA	35,42	4,55	37,35	4,99	- 4,27	0,0000***
IN	31,97	4,52	31,50	4,93	1,04	0,3005
EM	34,83	4,63	34,90	4,37	- 0,17	0,8653
IR	34,19	4,89	34,25	4,97	- 0,13	0,8956
RE	35,09	4,54	35,56	4,41	- 1,11	0,2690
PS	34,27	4,54	35,16	4,36	- 2,11	0,0352*
RT	30,62	4,80	32,54	4,86	- 4,20	0,0000***
FL	31,25	4,25	31,34	4,94	- 0,21	0,8361
ST	31,78	4,97	33,46	5,01	- 3,57	0,0004***
IC	32,86	5,60	33,31	5,84	- 0,83	0,4054
HA	36,02	4,50	36,76	5,19	- 1,60	0,1100
OP	34,47	4,44	35,80	4,75	- 3,07	0,0023**
EQRA	165,11	20,77	166,34	21,52	- 0,62	0,5386
EQER	104,11	11,30	104,72	11,70	- 0,55	0,5798
EQCO	96,15	10,22	99,05	11,18	- 2,87	0,0043**
EQSM	64,64	8,29	66,77	8,82	- 2,64	0,0085**
EQAF	70,49	7,93	72,56	9,10	- 2,57	0,0106*

- \*  $p < 0,05$
- \*  $p < 0,01$
- \*\*\*  $p < 0,001$

Tabel 6.21 toon dat 'n betekenisvolle verskil tussen die twee prestasiegroepe op die saamgestelde kwaliteit van lewe-skaal (QL - 0,0023) aangedui word. Betekenisvolle verskille is ook op verskeie van die subskale van die EQ-i verkry: selfaktualisering (SA) - 0,0000; probleemoplossing (PS) - 0,0352; realiteitstoetsing (RT) - 0,0000; strestoleransie (ST) - 0,0004; optimisme (OP) - 0,0023. Op die vyf gekombineerde skale word drie betekenisvolle verskille aangedui: kognisie-oriëntasie (EQCO) - 0,0043; stresshantering (EQSM) - 0,0085 en affek (EQAF) - 0,0106.

By al die betekenisvolle verskille wat verkry is, toon groep 2 (studente met 'n gemiddelde Juniepunt van 60% +) hoër gemiddelde tellings op die EQ-i-subskale as groep 1 (studente met 'n gemiddelde prestasiepunt tussen 0-59%). Die volgende EQ-i-subskale onderskei tussen die bogenoemde twee groepe: kwaliteit van lewe, selfaktualisering, probleemoplossing, realiteitstoetsing, strestoleransie en optimisme; waar die akademies sterker groep (studente met 'n gemiddelde prestasie van 60% en hoër) telkens hoër gemiddelde tellings op die bogenoemde subskale verkry het. Die genoemde subskale onderskei dus ook tussen beter en swakker presteerders. Die bevindings stem ooreen met die literatuurstudie wat die verband tussen die komponente van emosionele intelligensie en akademiese prestasie aantoon (verwys 4.4).

Kwaliteit van lewe, selfaktualisering, realiteitstoetsing, strestoleransie en optimisme se verband met akademiese prestasie is reeds onder Tabele 6.19 en 6.20 bespreek. Probleemoplossing is 'n verdere komponent wat tussen goeie en swakker presteerders onderskei. D'Zurilla en Sheedy (1992) bevind dat probleemoplossingsvaardighede akademiese prestasie betekenisvol voorspel. Wentzel (1991) bevestig dat probleemoplossingsvaardighede met akademiese prestasie verband hou, soos die huidige studie se resultate dan ook aantoon.

Opsommend dui die volgende tabel die resultate van die statistiese verwerkings van die prestasiegroepe soos volg aan:

**Tabel 6.22 Opsomming van subskale waar beduidende verskille tussen verskillende indelings van prestasiegroepe verkry is**

<b>Variansie-analise</b>	<b>t-toets Groep 1 en groep 4</b>	<b>t-toets Groep 1+2 en groep 3+4</b>
Selfaktualisering		Selfaktualisering
Realiteitstoetsing	Realiteitstoetsing	Realiteitstoetsing
	Strestoleransie	
	Optimisme	Optimisme
		Probleemoplossing
		Kwaliteit van lewe

Tabel 6.22 toon die EQ-i-skale wat tussen beter en swakker presteerders onderskei, ongeag die prestasie-indelings. Al die bogenoemde skale se gemiddelde tellings is betekenisvol hoër by beter presteerders as by swakker presteerders. Die skale onderskei dus tussen goeie en swak presteerders en kan as voorspellers van akademiese sukses beskou word.

Hipotese 4 voorspel beduidende verskille tussen prestasiegroepe op sommige van die EQ-i-subskale. Soos in Tabele 6.19, 6.20 en 6.21 aangedui, is verskeie intergroepverskille verkry en die hipotese word dus aanvaar.

### 6.3 GEVOLGTREKING

In Hoofstuk 6 is die resultate wat in die huidige studie verkry is, weergegee en bespreek. Geen statisties betekenisvolle verband is tussen die saamgestelde emosionele intelligensie-skaal en akademiese prestasie aangetoon nie, tog onderskei verskeie EQ-i-subskale tussen die vier prestasiegroepe en kan selfaktualisering, realiteitstoetsing, strestoleransie, optimisme, probleemoplossing en kwaliteit van lewe as voorspellers van akademiese sukses gesien word.

Verskeie betekenisvolle intergroepverskille is tussen die geslags- en taalgroepe verkry. Die inligting kan aangewend word om psigo-opleidingsprogramme wat met akademiese prestasie verband hou te rig, ten einde aan die behoeftes van die onderskeie subpopulasies van eerstejaarstudente in die koshuise te voldoen.

Hoewel daar in die studie statisties beduidende verskille tussen geslags-, taal- en prestasiegroepe verkry is ten opsigte van die EQ-i-subskale, is die verskille in sommige gevalle nie geldig wanneer die standaardmetingsfoute in berekening gebring word nie (verwys 6.2.2.1). Verskille wat in die studie verkry is, moet dus met versigtigheid geïnterpreteer word. Die studie het verder nie daarin geslaag om die verband tussen emosionele intelligensie en die akademiese prestasie van eerstejaarstudente aan te toon nie.

Hoofstuk 7 behels 'n samevatting van die studie. Gevolgtrekkings en aanbevelings ten opsigte van psigo-opleidingsprogramme word vir geslags-, taal- en prestasiegroepe gemaak. Die studie word ten opsigte van beperkings en implikasies van die studie geëvalueer. Aanbevelings ten opsigte van verdere navorsing word laastens bespreek.

## HOOFSTUK 7

### GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS

#### 7.1 INLEIDING

In Hoofstuk 7 word 'n samevatting van die studie gegee. Gevolgtrekkings en aanbevelings ten opsigte van psigo-opleidingsprogramme word vir geslags-, taal- en prestasiegroepe gemaak. Die beperkings en implikasies van die huidige studie word bespreek. Ten slotte word aanbevelings ten opsigte van verdere navorsing gemaak.

#### 7.2 SAMEVATTING

Soos reeds geïdentifiseer, is die ontoereikende akademiese prestasie van eerstejaarstudente as gevolg van druiwing of staking 'n relevante probleem in die universiteitswese wêreldwyd en in Suid-Afrika en geniet dit al jare die aandag van onder andere onderwysowerhede, akademici, die betrokke inrigtings self en die regering (Roberts, 1994).

Die literatuur toon verskeie studies wat onderneem is om die belangrikheid van die verband tussen kognitiewe faktore, spesifiek kognitiewe intelligensie, en akademiese prestasie te bepaal. Emosionele intelligensie is 'n nuwe konsep en Goleman (1995) beweer dat dit net soveel, indien nie meer invloed as kognitiewe intelligensie op die bereiking van sukses kan hê.

Emosionele intelligensie word gedefinieer as 'n verskeidenheid vermoëns, bevoegdhede en vaardighede wat 'n individu se vermoë om omgewingseise en -druk suksesvol te hanteer beïnvloed en sielkundige welstand affekteer. Emosionele intelligensie dui op 'n verskeidenheid vermoëns wat bepalend is vir persoonlike, sosiale, skolastiese en professionele sukses (Bar-On, 1996a). Daar kan dus afgelei word dat daar 'n verband tussen emosionele intelligensie en akademiese sukses

behoort te bestaan.

Die sentrale doelwit in hierdie studie was om te bepaal of daar 'n betekenisvolle verband tussen emosionele intelligensie en die akademiese prestasie van eerstejaarkoshuisstudente aan die Universiteit van Pretoria bestaan. Verder wou die navorser ook bepaal of subgroepe van die eerstejaarkoshuispopulasie ten opsigte van komponente van emosionele intelligensie verskil.

Hoofstuk 3 fokus op faktore wat akademiese sukses beïnvloed. Verskeie van dié geïdentifiseerde faktore stem met die teoretiese komponente van emosionele intelligensie ooreen en word pertinent aangespreek. Monteith (1988) noem spesifiek motivering, angs en onafhanklikheid, terwyl Scholtz (1987) selfvertroue, angs en sosiale interaksie as faktore identifiseer wat akademiese sukses beïnvloed. In Hoofstuk 4 is die verband tussen akademiese sukses en die verskeie komponente van emosionele intelligensie aangedui. Die literatuur toon dan ook dat die 15 komponente van emosionele intelligensie 'n bepalende invloed op akademiese prestasie het. Uit bogenoemde is dit duidelik dat die literatuur aantoon dat emosionele intelligensie akademiese sukses betekenisvol beïnvloed.

Lee Upcraft *et al.* (1989) beveel verskeie intervensies aan ten einde eerstejaarstudente by te staan in die bereiking van akademiese sukses en aanpassing. Die aanbevelings sluit oriëntasie, akademiese ondersteuning, mentorprogramme, voorligting, programme vir koshuise, kampusaktiwiteite en welstandsprogramme in. Hulle beweer verder dat die intervensies gerig behoort te word ten einde aan die spesifieke behoeftes van die subpopulasies van eerstejaarstudente te voldoen.

Die Universiteit van Pretoria se Studentevoorligtingsdepartement bied bogenoemde dienste aan universiteitstudente. Voorligtingsielkundige tegnieke, programme en sisteme word geïmplementeer om aan studente die geleentheid te bied om hul mens- en akademiese potensiaal maksimaal te ontwikkel en te realiseer (Studentevoorligting, 1995). Hierdie doelwit raak drie diensleweringvlakke: die voorsiening van 'n ondersteuningsnetwerk vir algemene ontwikkelingsprobleme, 'n primêresorgstelsel

wat ontwikkelingsopleiding aan studente verskaf en 'n loopbaanontwikkelingsdiens.

Die Studentevoorligtingdepartement is nou betrokke by eerstejaarkoshuisstudente deur middel van die mentorstelsel. Die oorhoofse doelwit van die mentorstelsel is om akademiese steun aan eerstejaarkoshuisstudente te bied, en ook aandag te gee aan die sosialiseringbehoefte van dié studente (Roos, 1997).

Psigo-opleiding is een van die hoof funksies van die personeel betrokke by die mentorstelsel en Studentevoorligting. Verskeie programme word aangebied ten einde studente akademies en sosiaal by te staan in hulle aanpassing. Hier word spesifiek verwys na studie-, lees- en stres hanteringskursusse.

Daar is besluit om Bar-On (1996c) se Emotional Quotient Inventory, 'n vraelys wat emosionele intelligensie meet, vir die huidige studie te gebruik ten einde faktore te identifiseer wat sosiale en akademiese aanpassing kan beïnvloed.

Emosionele intelligensie omvat vermoëns en verskeie lewensvaardighede wat aangeleer kan word. Bar-On (1985, 1996a) identifiseer die volgende komponente van emosionele intelligensie: emosionele self-bewustheid, selfgeldendheid, selfagting, selfaktualisering, onafhanklikheid, empatie, interpersoonlike verhoudings, sosiale verantwoordelikheid, probleemoplossingsvaardighede, realiteitstoetsing, buigsaamheid, stres toleransie, impulsbeheer, geluk en optimisme.

Vier hipoteses wat die verwagtinge van die navorser weerspieël is geformuleer. Die eerste hipotese is dat daar 'n betekenisvolle verband tussen emosionele intelligensie en die akademiese prestasie van eerstejaarkoshuisstudente bestaan. Die verdere hipoteses stel die verwagting dat die gekose subpopulasies, geslags-, taal- en prestasiegroepe, beduidende intergroepverskille ten opsigte van emosionele intelligensie-subskale sal toon.

Die statistiese verwerkings van die gegewens is deur middel van variansie-analise en t-toetse gedoen en 'n beduidendheidspeil van ten minste 0,05 is vir die aanvaarding



van die gestelde hipoteses gekies. Die SAS program is vir die doel gebruik.

Hipotese 1 stel die verwagting dat daar 'n betekenisvolle verband tussen die emosionele intelligensie en akademiese prestasie van eerstejaarkoshuisstudente bestaan. Die resultate van hierdie studie toon dat daar nie 'n direkte betekenisvolle verband tussen die saamgestelde emosionele intelligensie-skaal en akademiese prestasie bestaan nie. Hipotese 1 word dus verwerp. Tog onderskei verskeie van die skale van emosionele intelligensie goeie en swak presteerders en kan die volgende skale as voorspellers van akademiese prestasie gebruik word: kwaliteit van lewe, selfaktualisering, realiteitstoetsing, strestoleransie, optimisme en probleemoplossing.

Hipotese 2 stel die verwagting dat beduidende verskille tussen die geslagsgroepe verkry sal word ten opsigte van sommige emosionele intelligensie-komponente. Verskeie betekenisvolle verskille tussen man- en damestudente is op die subskale van emosionele intelligensie gevind, naamlik op die subskale selfagting, onafhanklikheid, empatie, interpersoonlike verhoudings, sosiale verantwoordelikheid, strestoleransie, optimisme en die groepering interpersoonlik. Die hipotese word dus aanvaar.

Hipotese 3 stel die verwagting dat beduidende verskille tussen taalgroepe verkry sal word ten opsigte van emosionele intelligensie. Verskeie intergroepverskille is aangedui tussen die twee taalgroepe, die Afrikaanse en Engelse taalgroep en die Afrikataalgroep, naamlik ten opsigte van die saamgestelde kwaliteit van lewe-skaal, selfagting, selfaktualisering, empatie, interpersoonlike verhoudings, strestoleransie, geluk, optimisme en twee groeperings van subskale, naamlik interpersoonlik en affek. Hipotese 3 word dus aanvaar.

Hipotese 4 stel die verwagting dat prestasiegroepe beduidende verskille ten opsigte van emosionele intelligensie-komponente sal toon. Soos reeds genoem, is verskeie betekenisvolle verskille tussen die onderskeie prestasiegroepe verkry en onderskei verskeie van die subskale van emosionele intelligensie tussen goeie en swak presteerders, naamlik kwaliteit van lewe, selfaktualisering, realiteitstoetsing, strestoleransie, optimisme en probleemoplossing. Hipotese 4 word dus aanvaar.

### 7.3 GEVOLGTREKKINGS

Soos aangedui word drie van die vier hipoteses in die studie aanvaar. Die resultate verkry in die studie kan met vrug by Studentevoorligting aangewend word om dienste, spesifiek met betrekking tot die mentorstelsel en akademiese prestasie, te rig, aangesien daar nou kennis met betrekking tot emosioneel intelligente gedrag van eerstejaarkoshuisstudente beskikbaar is. Daar kan dus meer voorkomend gewerk word, dienste kan gerig en meer doeltreffend aangewend word. Aangesien die Universiteit van Pretoria se Studentevoorligtingsdepartement deur hierdie studie inligting kan verkry oor watter vaardighede ontwikkeling onder subpopulasies van eerstejaarkoshuisstudente vereis, kan psigo-opleidingsprogramme na aanleiding van die bevindings ontwikkel en aangewend word ten einde maksimale emosioneel intelligente gedrag te fasiliteer, wat 'n invloed op akademiese prestasie sal hê.

Soos reeds genoem, word emosionele intelligensie as 'n kenmerk geïdentifiseer wat tot sukses aanleiding gee. Emosionele intelligensie omvat lewensvaardighede en al 15 komponente van emosionele intelligensie kan gebruik word om programme te ontwikkel wat emosionele intelligensie-vaardighede kan versterk en tot sukses aanleiding kan gee. Emosionele intelligensie beïnvloed verskeie sferes van 'n individuele lewe en die ontwikkeling van emosionele intelligensie behoort tot 'n verbetering in sosiale en werk- of studiesukses te lei.

Dit is die eerste studie van sy soort waarvan die navorser bewus is wat in Suid-Afrika onderneem is om die verband tussen emosionele intelligensie en akademiese prestasie te bepaal.

Die volgende beperkings van die studie verdien vermelding:

- Eerstejaarstudente se Juniepunte is gebruik om die verband tussen akademiese prestasie en emosionele intelligensie te bepaal. Dit sou van meer waarde gewees het indien die einde van die jaar se punte gebruik is, aangesien verskeie eerstejaarstudente nie akademies presteer gedurende die eerste semester nie, as

gevolg van aanpassingsprobleme. Hulle punte verbeter meestal gedurende die loop van die jaar.

- Die ideaal sou wees om na drie jaar 'n opvolgstudie te onderneem waardeur bepaal word watter studente wel hul graad binne die gegewe tydperk verwerf het.
- 'n Behoeftebepaling onder eerstejaarstudente of seniors betrokke by die eerstejaarstudente kon tot waardevolle inligting gelei het oor die faktore wat eerstejaarstudente as problematies ondervind en wat volgens hul mening akademiese prestasie beïnvloed.

## **7.4 AANBEVELINGS**

Vervolgens word aanbevelings gemaak oor die ontwikkeling van emosionele intelligensie-vaardighede, gegrond op die bevindings van die studie.

### **7.4.1 Geslag**

Die resultate ten opsigte van geslag toon dat damestudente se interpersoonlike emosionele vaardighede sterker as dié van manstudente ontwikkel is. Verder toon die bevindings dat mans beter in staat is om stres te hanteer as dames.

Psigo-opleidingsprogramme vir die verskillende geslagte kan soos volg beplan word. By die damestudente kan meer klem gelê word op die volgende vaardighede: strestoleransie, die ontwikkeling van selfagting en onafhanklikheid. By die mans kan daar weer aandag gegee word aan interpersoonlike vaardighede. Dit is belangrik om die inligting in ag te neem wanneer programme aangebied word. Dié aspekte kan byvoorbeeld by 'n studiekursus ingebou word, gerig op die spesifieke geslagsgroep waarmee by die onderskeie koshuise gewerk word.

### **7.4.2 Taal**

Die resultate verkry ten opsigte van die verskillende taalgroepe toon statisties

betekenisvolle verskille op verskeie van die subskale van emosionele intelligensie. Oor die algemeen verkry die Afrikaanse en Engelse taalgroep betekenisvol hoër tellings op die verskillende subskale van die EQ-i. Navorsing deur Clark (1993) toon dat blanke studente oor die algemeen akademies meer suksesvol as ander studente is. Die verskynsel mag wees as gevolg van die verskille in emosionele intelligensie-komponente wat in die huidige studie aangetoon word. Hier is dit dus van waarde om te let op die komponente wat die taalgroepe onderskei, naamlik kwaliteit van lewe, selfagting, selfaktualisering, empatie, interpersoonlike verhoudings, stres toleransie, geluk en optimisme en oor die algemeen daaraan aandag te gee binne die mentorstelsel en dit ook by die ontwikkeling en aanbieding van programme in te bou.

Aanbevelings in die verband sluit die volgende in:

- \* 'n Behoeftebepaling kan by die onderskeie koshuise gedoen word en daar moet spesifiek aandag gegee word aan die Afrikataal-groep se behoeftes en hoe om daaraan te voldoen. Algemene tevredenheid en verskeie van die komponente van emosionele intelligensie behoort as gevolg daarvan te verhoog.
- \* Meer betrokkenheid moet in die koshuise aangemoedig word by swart studente. Dit kan lei tot 'n verhoging in selfaktualisering en tevredenheid. Hier kan spesifiek gedink word aan die saamstel van sokkerspanne in die koshuise, sodat al hoe meer swart studente op dié wyse betrek kan word.
- \* Streshanteringsprogramme moet veral aan swart studente aangebied word.
- \* Verder is dit belangrik om aan swart studente die tradisie van die koshuis te verduidelik en hulle positief te probeer instel teenoor die aktiwiteite in die koshuis. Die verrigtinge moet aan die begin van die jaar gedurende oriëntering plaasvind. Indien moontlik moet dit deur 'n swart voorligter of 'n swart en blanke voorligter gesamentlik aangebied word.
- \* Blanke en swart studente moet sensitief ingestel word teenoor mekaar, en die klem moet op ooreenstemming en samewerking geplaas word.

### 7.4.3 Prestasie

Variansie-analise en t-toetse toon dat die volgende skale tussen presteerders onderskei en verband hou met goeie akademiese prestasie: selfaktualisering, realiteitstoetsing, strestoleransie, optimisme, probleemoplossingsvaardighede en kwaliteit van lewe.

Programme wat met die spesifieke vaardighede of 'n kombinasie daarvan verband hou, kan aangebied word. Sulke programme kan op 'n gebalanseerde lewenstyl fokus, met die klem op realiteitstoetsing, streshantering, positiewe denke en probleemoplossingsvaardighede. Die ideaal sal wees om dié aspekte in 'n studiekursus te inkorporeer.

#### Aanbevelings:

- \* Verskeie programme of 'n gekombineerde program wat die bogenoemde vaardighede omvat, kan aan die begin van die jaar by die onderskeie koshuise aangebied word deur die onderskeie personeellede van Studentevoorigting. Die aspekte kan in 'n studiekursus ingesluit en aangespreek word. Dit is verder van die uiterste belang dat die programme by die koshuise self aangebied word ten einde die maksimale hoeveelheid eerstejaarstudente te bereik.
- \* Aan die begin van die jaar en deur die loop van die jaar moet die betrokke personeellid by elke koshuis 'n behoeftebepaling doen met betrekking tot akademiese probleme. Akademiese sake wat as problematies ervaar word deur studente, kan so op 'n nie-bedreigende manier aangespreek word.
- \* Akademiese probleme wat in die literatuur geïdentifiseer en in Hoofstuk 3 beskryf is, kan verder as riglyn gebruik word om programme te rig en aan te bied, byvoorbeeld probleme wat verband hou met die heroriëntering tot die universiteitsopset, soos die afneem van notas tydens lesings, gebruik van handboeke, werkstempo en tydsbesteding.
- \* Studentevoorigters moet bewus wees van al die onderskeie aspekte wat sukses op universiteit kan beïnvloed en sensitief ingestel wees daarop. Seniors, veral koshuisraadgewers, moet sensitief ingestel word op dié aspekte wat eerstejaarstudente beïnvloed, sodat dit aangespreek kan word binne koshuisverband.

- \* Studente moet bewus gemaak word van hul verantwoordelikheid en die eise van studentwees.
- \* Studente moet aangemoedig word om dosente te spreek indien nodig en van tutors gebruik te maak.

#### **7.4.4 Implikasies van die studie**

Die doel van die studie kan bereik word deurdat die komponente wat as voorspellers van akademiese sukses geïdentifiseer is, ontwikkel en aangespreek word deur Studentevoorigting. Resultate wat met die geslags- en taalgroepe verband hou, kan verder gebruik word ten einde sensitief vir die verskillende behoeftes onder eerstejaarstudente te wees. Programme kan aangebied word ten einde emosionele intelligensie te verhoog en uitsakking of druiping onder eerstejaarstudente te probeer voorkom.

#### **7.4.5 Verdere navorsing**

Emosionele intelligensie is 'n belangrike konsep wat van uiters groot waarde kan wees in die samelewing. Emosionele intelligensie is egter nog 'n nuwe konsep en vereis nog baie navorsing.

Die volgende aanbevelings kan in verband met toekomstige navorsing gemaak word:

- \* Indien 'n soortgelyke studie onderneem word, moet genoegsame tyd verloop voordat die verband tussen emosionele intelligensie en akademiese prestasie bepaal word. Dit sal ideaal wees om die verband na 'n tydperk van drie jaar, waarin die meeste studente hul kursus voltooi, te bepaal. Op die wyse sal meer betroubare informasie verkry word oor die verband tussen emosionele intelligensie en akademiese prestasie.
- \* In 'n verdere studie kan die statistiek verder gevoer word ten einde die verband tussen die geslagsgroepe en taalgroepe, en akademiese prestasie te bepaal. Aanbevelings sal op dié wyse verder gevoer kan word ten einde spesifieke

aanbevelings te maak ten opsigte van die prestasie van die subpopulasies van die eerstejaarstudente in die koshuise.

## 7.5 SLOT

Die twee breë areas waarop gefokus moet word wanneer eerstejaarstudente se aanpassing en akademiese prestasie ter sprake is, is die volgende:

- a) Akademiese aanpassingseise
- b) Sosiale en emosionele aanpassingseise

Dit is nodig dat voorligters bewus moet wees van die probleme wat eerstejaarstudente konfronteer en dat hulle dit aanspreek. Dit is verder van die uiterste belang dat studente bewus is van die dienste wat by Studentevoorligting aangebied word en dat hulle Studentevoorligting as toeganklik ervaar. Lee Upcraft *et al.* (1989) beklemtoon dat die toeganklikheid van steundienste vir studente bepalend is vir akademiese sukses. Ondersteuning, hetsy sosiaal of akademies, is van die uiterste belang wanneer eerstejaarstudente ter sprake is.

Daar is 'n konstante interaksie tussen die fasette van emosionele intelligensie en akademiese prestasie. Indien emosionele intelligensie verbeter, sal akademiese prestasie ook verbeter. Dit is nodig om eerstejaarstudente by te staan in hulle aanpassing op universiteit. Instansies moet poog om studente te ondersteun in die ontwikkeling en gebruik van hul maksimale mens- en akademiese potensiaal.



## BRONNELYS

Adelson, J. (1996). Review of "Emotional intelligence" by D Goleman. *Commentary*, 101(1): 59-60.

Aydin, G. & Tezer, E. (1991). The relationship of optimism to health complaints and academic performance. *Psikoloji Dergisi*, 7(26): 2.

Badenhorst, J.W. (1993). *Akademiese onderprestasie van universiteitstudente: 'n Ortoandragogiese studie*. Ongepubliseerde M.Ed.-verhandeling, Universiteit van Suid-Afrika, Pretoria.

Bar-On, R. (1985). *The Development of a concept of psychological well-being*. Unpublished D.Phil.-thesis, Rhodes University, Grahamstown.

Bar-On, R. (1996a). *The Era of the "EQ": Defining and assessing Emotional Intelligence*. Paper presented at the 104th Annual Convention of the American Psychological Association, Toronto.

Bar-On, R. (1996b). *A Brief description of Reuven Bar-On's EQ Inventory*. Toronto: Multi-Health Systems.

Bar-On, R. (1996c). *Emotional Quotient Inventory (EQ-i)*. Unpublished questionnaire.

Baron, R.A. & Byrne, D. (1991). *Social psychology: Understanding human interaction* (6th ed.). Boston: Allyn & Bacon.

Behr, A.L. (1982). Study habits of first-year students. *Bulletin for academic staff, University of Durban-Westville*, 3(3): 12-17.

Brackney, B.E. & Karabenick, S.A. (1995). Psychopathology and academic performance: The role of motivation and learning strategies. *Journal of Counselling*

*Psychology*, 42(4): 456-465.

Brooks, J.H. & DuBois, D.L. (1995). Individual and environmental predictors of adjustment during the first year of college. *Journal of College Student Development*, 36(4): 347-360.

Chartrand, J.M., Camp, C.C. & McFadden, K.L. (1992). Predicting academic adjustment and career indecision: A comparison of self-efficacy, interest congruence, and commitment. *Journal of College Student Development*, 33(4): 293-300.

Clark, W.A. (1993). *Identification of factors for reducing attrition of first time entering undergraduates at the University of Pretoria*. Unpublished D.Phil.-thesis, University of Pretoria.

Critelli, J.W. (1987). *Personal growth and effective behavior: The challenge of everyday life*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

De Boer, A.L. (1992). *Akademiese steungewing gebaseer op 'n behoeftebepaling vir die Technikon Noord-Transvaal*. Ongepubliseerde D.Phil.-proefskrif, Universiteit van Pretoria.

Di Carlofelice, M.C. (1993). *Die Evaluering van 'n selfkonsepverbeteringsprogram vir studente*. Ongepubliseerde M.A.-verhandeling, Universiteit van Pretoria.

D'Zurilla, T.J. & Sheedy, C.F. (1992). The relation between social problem-solving ability and subsequent level of academic competence in college students. *Cognitive Therapy and Research*, 16(5): 589-599.

Eisenberg, N. & Lennon, R. (1983). Sex differences in empathy and related capabilities. *Psychological Bulletin*, 94: 100-131.

Felsten, G. & Wilcox, K. (1992). Influence of stress and situation-specific mastery beliefs and satisfaction with social support on well-being and academic performance. *Psychological Reports, 70*(1): 291-303.

Fleming, J. (1984). *Blacks in college: A comparative study of students' success in black and in white institutions*. San Francisco: Jossey-Bass.

Fullard, E.W. & Beeral, S. (1987). Study habits as a dimension of personal competence. *Bulletin for Academic Staff, 8*(2): 38-50.

Gardner, H. (1983). *Frames of mind*. New York: Basic Books.

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

Gardner, H. & Hatch, T. (1989). Multiple intelligences go to school. *Educational Researcher, 18*: 8.

Gerdes, H. & Mallinckrodt, B. (1994). Emotional, social, and academic adjustment of college students: A longitudinal study of retention. *Journal of Counselling and Development, 72*(3): 281-288.

Gilligan, C. (1982). *In a different voice: Psychological theory and women's development*. Cambridge: Harvard University Press.

Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York: Bantam Books.

Heinrich, H.U. (1991). Anxiety and academic performance: A meta-analysis of findings. *Anxiety Research, 4*(1): 27-41.

Herrnstein, R.J. & Murray, C. (1994). *The Bell Curve: Intelligence and class structure in American life*. New York: The Free Press.

Honikman, K. (1982). *Processes and problems: First-year problems at a South African University*. Unpublished M.A.-thesis, University of Cape Town.

Jacobs, C.D. (1986). *Swot om te presteer*. Pretoria: HAUM.

Kemp, J. (1985). *Die aanpassing van die eerstejaarkoshuisdame in die oorgangsfase van skool na universiteit*. Ongepubliseerde M.A.-verhandeling, Universiteit van Pretoria.

Klopper, E. (1984). *Suksesvolle eerstejaarstudente teenoor uitsakkers: 'n Psigometriese ondersoek*. Ongepubliseerde M.A.-verhandeling, PU vir CHO, Potchefstroom.

Kotze, L.A. (1984). *Armoede as moontlike aanleiding tot ontsporing by kinders met besondere verwysing na die puber*. Ongepubliseerde M.Ed.-verhandeling, Universiteit van Pretoria.

Lee, C., Ashford, S.J. & Jamieson, L.F. (1993). The effects of Type A behaviour dimensions and optimism on coping strategy, health, and performance. *Journal of Organizational Behaviour*, 14(2): 143-157.

Lee Upcraft, M.L., Gardner, J. & Associates. (1989). *The freshman year experience: Helping students survive and succeed in college*. Oxford: Jossey-Bass.

Leon, N. & Lea, S. (1988). Alienation amongst black students in predominantly white universities. *Psychology in Society*, 10: 4-21.

Maslow, A. (1970). *Motivation and personality* (2nd ed.). New York: Harper & Row.

Mayer, J.D., Di Paolo, M. & Salovey, P. (1990). Perceiving affective content in ambiguous visual stimuli: A component of Emotional Intelligence. *Journal of Personality assessment*, 54(3): 772-781.

Mayer, J.D. & Salovey, P. (1993). The Intelligence of Emotional Intelligence. *Intelligence*, 17: 433-442.

McCarthy, P.A. (1986). Effects of feedback on the self-confidence of men and women. *Academy of Management Journal*, 29: 840-847.

Monteith, J.L.de.K. (1988). Faktore wat die akademiese prestasie van eerstejaars beïnvloed. *Bulletin vir Dosente*, 20(1): 23-34.

Nicholas, L. (1995). Personal, career, and learning skills needs of first-year university students. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 18: 33-37.

Owen, K. & Taljaard, J.J. (Red.) (1995). *Handleiding vir die gebruik van Sielkundige en Skolastiese toetse van die RGN* (Hersiene uitgawe). Pretoria: RGN.

Panori, S.A., Wong, E.H., Kennedy, A.L. & King, J.R. (1995). A pilot study on college students' satisfaction and self-concept. *Psychological Reports*, 77(1): 255-258.

Pereda, S., del-Carmen-Monendez, M. & Mori, A (1990). Achievement motive, locus of control, OTF and academic performance. *Revista de Psicologia General y Aplicada*, 43: 217.

Pretorius, T.B. (1993). Assessing the problem-solving appraisal of Black South African students. *International Journal of Psychology*, 28(6): 861-870.

Rabinowitz, F.E. (1987). A life transition seminar for freshman college students. *Journal of College Student Personnel*, 28: 282-283.

Rainer, M. (1989). A campus peer counselling experiment. *Bulletin for Academic Staff*, 10(1): 62-69.

Rajendran, R. & Kaliappan, K.V. (1990). Efficacy of behavioural programme in managing the academic stress and improving academic performance. *Journal of Personality and Clinical Studies*, 6(2): 193-196.

Roberts, D. (1994). *'n Verkennend-beskrywende ondersoek na faktore wat die akademiese prestasie van milieu-gestremde eerstejaarstudente belemmer*. Ongepubliseerde D.Phil.-proefskrif, Universiteit van Pretoria.

Roos, P. (1997). *A mentor programme for multicultural residences in a South African University: Are we on the right track?* Paper presented at the second BP International Conference, London.

Roux, J. (1982). *Keuring en klassifikasie van voornemende studente*. Ongepubliseerde D.Phil.-proefskrif, Universiteit van Pretoria.

Salovey, P. & Mayer, J.D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3): 185-211.

Salovey, P. & Mayer, J.D. (1994). Some final thoughts about personality and intelligence. In: R.J. Sternberg & P. Ruzgis (Ed.). *Personality and intelligence*. Cambridge: University Press, pp. 303-318.

Scholtz, P.E. (1987). *Die implementering van 'n akademiese ondersteuningsprogram op vroeë geïdentifiseerde risikostudente: 'n Psigologiese ondersoek*. Ongepubliseerde D.Phil.-proefskrif, PU vir CHO, Potchefstroom.

Siëborger, G. (1981). *'n Ondersoek na die studenteraadgewerstelsel aan die Universiteit van Pretoria*. Ongepubliseerde M.A.-verhandeling, Universiteit van Pretoria.

Smit, G. (1991). *Psigometrika: Aspekte van toetsgebruik*. Pretoria: Haum.

Smith, D.P.J. (1988). 'n Sisteemteoretiese vertrekpunt ter verklaring van akademiese mislukking aan universiteite. *South African Journal of Higher Education*, 2(1): 127-133.

Steinberg, L., Elmen, J.D. & Mounts, N.S. (1989). Authoritative parenting, psychosocial maturity, and academic success among adolescents. *Child Development*, 60(6): 1423-1436.

Stewart, S.M., Betson, C., Marshall, I. & Wong, C.M. (1995). Stress and vulnerability in medical students. *Medical Education*, 29(2): 119-127.

Stikes, C.S. (1988). *Black students in higher education*. Illinois: University Press.

Studentevoorigting. (1995). *Opleidingsprogram vir studenteraadgewers*. Pretoria: Universiteit van Pretoria.

Sundberg, C.P. (1988). Loneliness: sexual and racial differences in college freshmen. *Journal of College Student Development*, 29(4): 298-304.

Van der Westhuizen, G.J. (1987). *Die voorspelling van akademiese prestasie van swart leerlinge*. Ongepubliseerde D.Ed.-proefskrif, PU vir CHO, Potchefstroom.

Van Heerden, E. (1993). Black university students in South Africa: The influence of sociocultural factors on study and performance. *Anthropology and Education Quarterly*, 26(1): 50-80.

Van Overwalle, F., Mervielde, I. & De Schuyter, J. (1995). Structural modelling of the relationships between attributional dimensions, emotions, and performance of college freshmen. *Cognition and Emotion*, 9(1): 59-85.

Vosloo, H.M. (1986). *Die verband tussen aanleg, belangstelling, en aanpassing en die akademiese prestasie van eerstejaarstudente aan onderwyskolleges*. Ongepubliseerde



M.Ed.-verhandeling, Universiteit van Suid-Afrika, Pretoria.

Walters, J.M. & Gardner, H. (1986). The theory of multiple intelligences: Some issues and answers. In: R.J. Sternberg & R.K. Wagner (Ed.). *Practical Intelligence: Nature and origins of competence in the everyday world*. Cambridge: University Press, pp. 163-183.

Wentzel, K.R. (1991). Relations between social competence and academic achievement in early adolescence. *Child Development*, 62: 1066-1078.

Wood, W. (1987). Meta-analytic review of sex differences in group performance. *Psychological Bulletin*, 102: 53-71.

Worchel, S., Cooper, J. & Goethals, G.R. (1991). *Understanding social psychology* (5th ed.). California: Brooks/Cole.

Wratcher, M.A. (1991). Freshman academic adjustment at a competitive university. *College Student Journal*, 25(2): 170-177.

**Aangesien die EQ-i tydens die huidige studie slegs eksperimenteel in Suid-Afrika beskikbaar was, word die EQ-i nie by hierdie skripsie ingesluit nie.**