

**Evaluering van 'n emosionele bewustheidsprogram vir  
kinders in die middelkinderjare in 'n openbare skool in die  
Vrystaat**

**deur**

**Zandri van Niekerk**

**'n Mini-verhandeling voorgelê ter gedeeltelike vervulling van die  
vereiste vir die graad**

**MMW Spelgebaseerde Intervensie**

**in die Departement Maatskaplike Werk en Kriminologie van die**

**UNIVERSITEIT VAN PRETORIA**

**FAKULTEIT GEESTESWETENSKAPPE**

**STUDIELEIER: DR MP LE ROUX**

**November 2016**

*Die studie word opgedra aan my pa, Jan van Niekerk, wat my voortdurend aangemoedig en geïnspireer het.*

## DANKBETUIGINGS

Hiermee wil ek graag aan die volgende persone erkenning gee:

- Aan my Hemelse Vader wat aan my die talente en geleenthede gegee het om die studie te voltooi.
- My studieleier, Dr MP le Roux, vir haar entoesiasme, aanmoediging, onderskriging en uitstekende leiding. Dit was werklik 'n voorreg om onder u leiding te kon werk.
- Die skoolhoof, onderwysers en leerders aan die Ficksburg Laerskool wat deelgeneem het aan die projek.
- My man Francis vir sy liefde, konstante aanmoediging en geloof in my. Jy is my inspirasie.
- Aan Kobus vir sy ondersteuning en geduld.
- My ma, Jenet en drie susters, Nerissa, Janca en Cora-Doré vir julle voortdurende aanmoediging om die studie te voltooi.
- Aan my skoonouers, Brian en Meliza, vir hulle belangstelling.
- My vriendinne, Leodri, Cherietha en Nicole vir hulle begrip en liefde.



## VERKLARING VAN OORSPRONKLIKHEID

Ek verklaar dat hierdie mini-verhandeling my eie, oorspronlike werk is. Indien ander mense se werk gebruik is (hetsy uit 'n gedrukte bron, die internet of enige ander bron), is dit behoorlik erken en is daarna verwys in ooreenstemming met die departementele vereistes.

Geteken:

A handwritten signature in black ink, consisting of several overlapping loops and a long horizontal stroke extending to the right.

## **OPSOMMING**

### **EVALUERING VAN 'N EMOSIONELE BEWUSTHEIDSPROGRAM VIR KINDERS IN DIE MIDDELKINDERJARE IN 'N OPENBARE SKOOL IN DIE VRYSTAAT**

**NAVORSER:** Zandri van Niekerk  
**SUPERVISOR:** Dr MP le Roux  
**GRAAD:** MSW (Spelgebaseerde Intervensie)  
**INSTELLING:** Universiteit van Pretoria

---

Emosionele bewustheid is 'n vaardigheid onderliggend aan emosionele intelligensie en vorm 'n kritiese deel van die holistiese ontwikkeling van kinders. Emosionele bewustheid word beskryf as 'n persoon se vermoë om in kontak met sy/haar emosies te wees en emosies effektief uit te druk, en kan kinders se sosiale vaardighede, akademiese prestasie, interpersoonlike verhoudings en positiewe gedrag bevorder.

Die middekinderejare is die lewensfase waarin kinders die formele skoolsisteem betree. In die skoolsisteem word daar hoofsaaklik klem gelê op kinders se akademiese prestasie. Suksesvolle aanpassing en funksionering in die skool vereis egter ook dat kinders oor genoegsame psigososiale vaardighede beskik om by die eise van die skoolomgewing aan te pas. Emosionele bewustheid kan dus voordele vir kinders in die skoolomgewing inhou. Emosionele bewustheid word beskou as 'n kognitiewe vaardigheid wat aan kinders geleer kan word, byvoorbeeld deur middel van 'n emosionele bewustheidsprogram.

Die doel van hierdie studie was om die effektiwiteit van 'n emosionele bewustheidsprogram wat vir kinders in die middekinderejare in die skoolomgewing ontwerp is, te evalueer. Vir hierdie doel is die betrokke program oor 'n tydperk van twee maande aan 'n steekproef van 55 leerders in 'n openbare skool in die Vrystaat aangebied. 'n Kwantitatiewe kwasi-eksperimentele navorsingsbenadering, gebaseer

op 'n vergelykende groep voortoets natoets navorsingsontwerp, is gevolg en data is ingesamel en geanaliseer deur gebruik te maak van 'n gestandaardiseerde meetinstrument, die Vlakke van Emosionele Bewustheidskaal vir Kinders (LEAS-C).

Die navorsingsbevindinge dui daarop dat die respondente wat aan die emosionele bewustheidsprogram deelgeneem het, verhoogde vlakke van emosionele bewustheid getoon het. Derhalwe kan dit gestel word dat die emosionele bewustheid van kinders in die middekinderjare verhoog kan word deur hul blootstelling aan 'n emosionele bewustheidsprogram. Op grond van die navorsingsresultate word daar aanbeveel dat openbare skole in Suid-Afrika die moontlikheid oorweeg om soortgelyke programme in die skoolomgewing aan te bied. Daar word voorts aanbeveel dat vergelykende navorsingstudies in ander openbare- en privaatskole in Suid-Afrika herhaal word.

## **KERN KONSEPTE**

- Emosionele bewustheid
- Emosionele intelligensie
- Emosionele bewustheidsprogram
- Kind in die middelkinderjare
- Openbare skool

## **ABSTRACT**

### **EVALUATION OF AN EMOTIONAL AWARENESS PROGRAMME FOR CHILDREN IN MIDDLE CHILDHOOD IN A PUBLIC SCHOOL IN THE FREE STATE**

**RESEARCHER:** Zandri van Niekerk  
**SUPERVISOR:** Dr MP le Roux  
**DEGREE:** MSW (Play-based Intervention)  
**INSTITUTION:** University of Pretoria

---

Emotional awareness is a basic skill underlying emotional intelligence and forms a critical part of the holistic development of children. This skill is described as a person's capacity to be in contact with his/her emotions and to effectively express emotions. Emotional awareness can enhance the social skills, academic performance, interpersonal relationships, and positive behaviours of children in middle childhood.

Middle childhood is the life stage when children enter the formal school system. The school system primarily emphasises the academic performance of children. However, children also need psychosocial skills in order to adapt to the demands of school and effectively function within the school system. Emotional awareness can thus benefit children within the school environment. Emotional awareness is regarded as a cognitive skill that can be taught to children, for example by means of an emotional awareness programme.

The goal of this study was to evaluate the effectiveness of an emotional awareness programme that was developed for children in middle childhood within the school context. For this purpose, the programme was presented to a sample of 55 children in middle childhood in a public school in the Free State Province. A quantitative research approach, based on a quasi-experimental comparison group pre-test post-test research design, was followed. Data was collected and analysed by means of a

standardised measuring instrument, the Levels of Emotional Awareness Scale for Children (LEAS-C).

The research findings indicate that the respondents that attended the emotional awareness programme, showed enhanced levels of emotional awareness. Thus, it could be stated that the emotional awareness of children in middle childhood can be enhanced through their exposure to an emotional awareness programme. Based on the research results, it is recommended that public schools in South Africa consider the implementation of similar programmes in the school environment. It is further recommended comparative studies are conducted in other public and private schools in South Africa.

## **KEY CONCEPTS**

- Emotional awareness
- Emotional intelligence
- Emotional awareness programme
- Middle childhood
- Public school



## INHOUDSOPGAWE

|                                 |     |
|---------------------------------|-----|
| Dankbetuigings                  | ii  |
| Verklaring van oorspronklikheid | iii |
| Opsomming                       | iv  |
| Abstract                        | vi  |

### HOOFSTUK 1: ALGEMENE INLEIDING TOT DIE STUDIE

|       |                                  |    |
|-------|----------------------------------|----|
| 1.1   | INLEIDING                        | 1  |
| 1.2   | TEORETIESE RAAMWERK              | 5  |
| 1.3   | RASIONAAL EN PROBLEEMSTELLING    | 8  |
| 1.4   | DOEL EN DOELWITTE VAN DIE STUDIE | 10 |
| 1.4.1 | Doel                             | 10 |
| 1.4.2 | Doelwitte                        | 10 |
| 1.5   | NAVORSINGSMETODOLOGIE            | 11 |
| 1.6   | LEEMTES VAN DIE STUDIE           | 12 |
| 1.7   | DIE NAVORSINGSVERSLAG            | 13 |
| 1.8   | SAMEVATTING                      | 14 |

### HOOFSTUK 2: EMOSIONELE BEWUSTHEID EN DIE KIND IN DIE MIDDELKINDERJARE

|       |   |    |
|-------|---|----|
| 2.1   | INLEIDING                                     | 15 |
| 2.2   | KONSEPTUALISERING VAN EMOSIES                 | 15 |
| 2.2.1 | Emosies                                       | 16 |
| 2.2.2 | Die ontwikkeling van emosies                  | 17 |
| 2.3   | EMOSIONELE INTELLIGENSIE                      | 20 |
| 2.4   | EMOSIONELE BEWUSTHEID                         | 24 |
| 2.4.1 | Definiëring van emosionele bewustheid         | 24 |
| 2.4.2 | Vlakke van emosionele bewustheid              | 26 |
| 2.4.3 | Emosionele bewustheid as 'n kognitiewe vermoë | 28 |
| 2.5   | KIND IN DIE MIDDELKINDERJARE                  | 29 |
| 2.5.1 | Fisiese ontwikkeling                          | 29 |
| 2.5.2 | Kognitiewe ontwikkeling                       | 30 |
| 2.5.3 | Emosionele ontwikkeling                       | 32 |
| 2.5.4 | Sosiale ontwikkeling                          | 34 |
| 2.6   | DIE KIND IN DIE SKOOLSISTEEM                  | 36 |
| 2.6.1 | Aanpassing in die skoolsisteem                | 36 |
| 2.7   | DIE EMOSIONELE BEWUSTHEIDSPROGRAM             | 41 |

|  |  |    |
|--|--|----|
| 2.8  | SAMEVATTING  | 42 |
| <b>HOOFSTUK 3: NAVORSINGSMETODOLOGIE EN EMPIRIESE BEVINDINGE</b> |  |    |
| 3.1  | INLEIDING  | 44 |
| 3.2  | NAVORSINGSMETODOLOGIE  | 44 |
| 3.2.1  | Navorsingsbenadering   | 44 |
| 3.2.2  | Tipe navorsing   | 45 |
| 3.2.3  | Navorsingsontwerp  | 46 |
| 3.2.4  | Navorsingsmetode   | 46 |
| 3.2.4.1  | Die populasie en steekproef vir die studie   | 47 |
| 3.2.4.2  | Data-insamelingsmetode   | 48 |
| 3.2.4.3  | Data-analise   | 49 |
| 3.3  | ETIESE OORWEGINGS  | 50 |
| 3.3.1  | Die voorkoming van skade   | 50 |
| 3.3.2  | Ingeligte toestemming en vrywillige deelname   | 51 |
| 3.3.3  | Beskerming van privaatheid, anonimiteit en konfidensialiteit                             | 52 |
| 3.3.4  | Ontlonting van respondente   | 53 |
| 3.3.5  | Misleiding van respondente   | 53 |
| 3.3.6  | Optrede en bekwaamheid van die navorser  | 53 |
| 3.3.7  | Publikasie van die navorsingsbevindinge  | 54 |
| 3.4.   | NAVORSINGSBEVINDINGE   | 54 |
| 3.4.1  | Afdeling A: Biografiese besonderhede van die respondente                                 | 54 |
| 3.4.1.1  | Ouderdom en vlak van opvoeding   | 55 |
| 3.4.1.2  | Taal   | 55 |
| 3.4.1.3  | Geslag   | 56 |
| 3.4.2  | Afdeling B: Empiriese bevindinge   | 56 |
| 3.4.2.1  | Emosionele woordeskat  | 58 |
| 3.4.2.1.1  | Frekwensie van emosie-woorde volgens die LEAS-C vlakke                                   | 58 |
| 3.4.2.1.2  | Opsomming van die vlakke van emosie-woord response                                       | 64 |
| 3.4.2.1.3  | Sterk en swak emosie-woorde  | 68 |
| 3.4.2.2  | Vlakke van emosionele bewustheid   | 74 |
| 3.5  | BESPREKING VAN DIE NAVORSINGSRESULTATE   | 76 |
| 3.5.1  | Emosionele uitdrukking en die ontwikkeling van 'n emosionele woordeskat                  | 77 |
| 3.5.2  | Emosionele bewustheid  | 79 |
| 3.5.3  | Die effektiwiteit van die Emosionele Bewustheidsprogram vir kinders in die skoolomgewing | 80 |
| 3.6  | SAMEVATTING  | 82 |

## HOOFSTUK 4: GEVOLGTREKKING EN AANBEVELINGS

|     |   |     |
|-----|---|-----|
| 4.1 | INLEIDING   | 83  |
| 4.2 | DOEL EN DOELWITTE VAN DIE STUDIE  | 83  |
| 4.3 | GEVOLGTREKKINGS   | 85  |
| 4.4 | AANBEVELINGS  | 87  |
| 4.5 | BEREIKING VAN DIE DOELWITTE VAN DIE STUDIE                                      | 88  |
| 4.6 | OPSOMMING   | 89  |
|     | BRONNELYS   | 90  |
|     | LYS VAN TABELLE   |     |
|     | Tabel 2.1 Vlakke van emosionele bewustheid                                      | 27  |
|     | Tabel 3.1 Ouderdom en skoolgraad van die respondente                            | 55  |
|     | Tabel 3.2 Respondente se geslag   | 56  |
|     | Tabel 3.3 Voorkoms van sterk emosie-woorde vir beide groepe                     | 72  |
|     | Tabel 4.1 Bereiking van die doelwitte van die studie                            | 88  |
|     | LYS VAN FIGURE  |     |
|     | Figuur 3.1 Frekwensie van vlak nul response                                     | 59  |
|     | Figuur 3.2 Frekwensie van vlak een response                                     | 60  |
|     | Figuur 3.3 Frekwensie van vlak twee response                                    | 61  |
|     | Figuur 3.4 Frekwensie van vlak drie response                                    | 62  |
|     | Figuur 3.5 Frekwensie van vlak vier response                                    | 63  |
|     | Figuur 3.6 Frekwensie van vlak vyf response                                     | 64  |
|     | Figuur 3.7 Opsomming van die frekwensie van die vlakke van response             | 65  |
|     | Figuur 3.8 Voorkoms van swak emosie-woorde by die eksperimentele groep          | 69  |
|     | Figuur 3.9 Voorkoms van swak emosie-woorde by die vergelykende groep            | 70  |
|     | Figuur 3.10 Emosionele bewustheid van die eksperimentele- en vergelykende groep | 75  |
|     | BYLAAG A: Emosionele bewustheidsprogram   | 96  |
|     | BYLAAG B: Toestemmingsbrief deur skoolhoof                                      | 109 |
|     | BYLAAG C: Toestemmingsbrief: Departement van Onderwys, Vrystaat Provinsie       | 111 |

|  |     |
|--|-----|
| BYLAAG D: Toestemming: Departement Psigiatrie, Universiteit van Arisona, VSA | 113 |
| BYLAAG E: LEAS-C vraelys   | 115 |
| BYLAAG F: LEAS-C lys van emosie-woorde                                       | 132 |
| BYLAAG G: LEAS-C riglyne vir beoordeling van emosie-woorde                   | 143 |
| BYLAAG H: Brief van ingeligte toestemming: respondente                       | 148 |
| BYLAAG I: Brief van ingeligte toestemming: ouer/voog                         | 153 |
| BYLAAG J: Navorsings-etiekkomitee, Fakulteit Geesteswetenskappe              | 158 |

## HOOFSTUK 1

### ALGEMENE INLEIDING TOT DIE STUDIE

#### 1.1 INLEIDING

In die hedendaagse samelewing ervaar kinders talle uitdagings wat druk op hul plaas en hul emosionele en sosiale funksionering affekteer (Cohen, 2001:4; Henderson & Thompson, 2011:2-3, 9). Aangesien kinders nie altyd oor die vaardighede beskik om hul emosies te verbaliseer nie, kom hul emosies dikwels in hul gedrag na vore (Blom, 2006:123). Dit mag ook gebeur dat kinders nie bewus is van hul emosies nie óf geneig is om negatiewe emosies te onderdruk. Hul onderdrukte emosies manifesteer dan as onvanpaste gedrag (Oaklander, 2007:139).

Wanneer 'n kind ondersteun word om van sy/haar emosies bewus te raak, kan hy/sy die vaardighede aanleer om emosies op 'n gesonde en sosiaal-aanvaarbare wyse uit te druk (Blom, 2006:132). Emosionele bewustheid verhoog dus 'n kind se vermoë tot self-regulering; die proses onderliggend aan die regulering van alle gedrag (Blom, 2006:23; Oaklander, 2007:122). Die vermoë om verskillende emosies te identifiseer, help kinders om bewus te word van emosies en om sin te maak van die lewe (Barnes, 1995:138).

*Emosionele bewustheid* word gedefinieer as die vermoë om tussen verskillende emosies te kan onderskei en om emosies in die self en in ander te identifiseer en te beskryf (Bajgar, Ciarrochi, Lane & Deane, 2005:256). Emosionele bewustheid word beskou as 'n kernvaardigheid van emosionele intelligensie (Bajgar et al., 2005:569; Cohen, 2001:3).

Die konsep emosionele intelligensie het internasionaal bekend geraak met die publikasie van die boek deur Daniel Goleman (1995) oor hierdie onderwerp (Smith, Cowie & Blades, 2011:214; Zins, Elias & Greenberg, 2003:58). *Emosionele intelligensie* word gedefinieer as 'n individu se vermoë om sy/haar denke en emosies te identifiseer, te begryp en te beheer; om denke en emosies toepaslik te kommunikeer; asook die vermoë om empatie met ander te toon en op 'n emosionele vlak in interaksie met hulle te tree (De Klerk & Le Roux, 2003:8). Emosionele

intelligensie sluit vyf spesifieke vaardighede in: kennis van eie emosies, die hantering van emosies, die vermoë om emosies in ander te herken, die vermoë tot self-motivering, asook die effektiewe hantering van interpersoonlike verhoudings (Goleman, 1995:43; Smith et al., 2011:210). Louw en Louw (2007a:244-245) beskou emosionele intelligensie as 'n vorm van sosiale intelligensie aangesien dit persone in staat stel om hul emosies te herken en te benut om hul denke en optrede te lei.

Emosionele intelligensie hou sekere voordele vir kinders in. Kinders wat as emosioneel intelligent beskou word, is geneig om beter fisiese gesondheid te ervaar, akademies beter te presteer, positiewe verhoudings met die portuurgroep te handhaaf, positiewe gedrag te toon, asook groter aanpasbaarheid en emosionele welsyn te ervaar (De Klerk & Le Roux, 2003:11-12; Knoetze, 2012:23). Goleman (1995:34) beskou 'n persoon se emosionele intelligensie as meer belangrik as sy/haar kognitiewe intelligensie (IK), omdat emosionele intelligensie 'n bepalende rol in 'n persoon se sukses in die lewe speel.

Op grond van die voordele wat emosionele intelligensie vir kinders inhou, het Knoetze (2012) 'n emosionele bewustheidsprogram vir kinders in die middelkinderjare ontwikkel. Die program is gebaseer op die uitgangspunt dat emosionele bewustheid, en dus ook emosionele intelligensie, kognitiewe vaardighede is wat aan kinders geleer kan word (Bajgar et al., 2005:569, 572; Cohen, 2001:3; De Klerk & Le Roux, 2003:8; Goleman, 1995:34). Knoetze (2012:4) toon aan dat emosionele bewustheid 'n beduidende voordeel vir kinders in die middelkinderjare kan inhou.

Die *middelkinderjare* word gesien as 'n belangrike ontwikkelingsfase wat kinders voorberei vir ontwikkelingstake in die opvolgende adolessente lewensfase (Louw & Louw, 2007a:214). Die middelkinderjare strek tussen die ouderdom van ses en elf of twaalf jaar en gaan gepaard met die uitbreiding van die kind se leefwêreld, skooltoetrede en die bemeestering van die basiese vaardighede wat die kind vir sy/haar skoolwerk en die hantering van vriendskappe benodig (Berk, 2013:6; Louw & Louw, 2007a:214). Kinders in die middelkinderjare ontwikkel belangrike vaardighede ten opsigte van hul fisiese-, kognitiewe-, emosionele- en sosiale funksionering (Harold & Hay, 2003:9).

Betreffende hul fisiese ontwikkeling, neem kinders in die middelkinderjare se lengte en gewig toe en neem hul liggaam toenemend volwasse liggaamsproporsies aan (Lightfoot, Cole & Cole, 2013:391; Louw & Louw, 2007a:215). Die ontwikkeling van die liggaam, die brein en groot- en fynmotoriese vaardighede stel hulle in staat om aan akademiese-, sport- en sosiale aktiwiteite in die laerskool deel te neem (Berk, 2013:181, 189; Lightfoot et al., 2013:398; Louw & Louw, 2007a:215, 217).

Gedurende die middelkinderjare ontwikkel kinders die kognitiewe vaardighede om logies te redeneer, inligting meer effektief in te neem en te onthou, aandag aan take te skenk, hul gedrag meer doelgerig te beplan en probleme meer effektief op te los (Berk, 2013:281-282; Smith et al., 2011:462-463, 499). Hul taalvaardighede en woordeskat brei aanmerklik uit, hulle leer lees en skryf, maar sukkel egter om abstrakte en hipotetiese denke te bemeester (Berk, 2013:249, 252; Louw & Louw, 2007a:220-221; Smith et al., 2011:420). Hul kognitiewe ontwikkeling lei daartoe dat kinders in die middelkinderjare die perspektief van ander kan verstaan en empatie met ander kan toon (Louw & Louw, 2007a:243, 273).

Kinders in die middelkinderjare ontwikkel meer gevorderde emosionele vaardighede. Hulle kan komplekse emosies, die oorsake van emosies asook die ervaring van veelvuldige emosies in 'n spesifieke situasie verstaan. Voorts kan hulle hul emosies beter reguleer en empatie met ander toon (Levine & Munsch, 2011:369; Louw & Louw, 2011a:244; Santrock, 2009:322). Kinders in die middekinderjare se vermoë om hul emosies te reguleer, ondersteun hulle op vele terreine, onder meer in hul sosiale interaksies, akademiese prestasie, interpersoonlike verhoudings en hul gedrag (Berk, 2013:412-413, 415; Levine & Munsch, 2011:371, 415-416).

Hul sosiale ontwikkeling bring mee dat dit vir kinders in die middelkinderjare belangrik is om 'n gevoel van arbeidsaamheid te ervaar (Berk, 2013:16). 'n Gevoel van arbeidsaamheid word onder meer op bemeestering van hul skoolwerk en op hul aanvaarding deur die portuurgroep gebou (Berk, 2013:16, 412; Levine & Munsch, 2011:391; Louw & Louw, 2007a:242). Die verhouding met die portuurgroep word 'n belangrike aspek van hul sosiale lewe (Smith et al., 2011:170). Terwyl die portuurgroep vir hulle die voordele van onder meer vriendskap bied, kan verwerping

deur die portuurgroep tot intense emosionele probleme lei (Levine & Munsch, 2011:437; Smith et al., 2011:468).

Emosionele ontwikkeling vorm 'n belangrike aspek van ontwikkeling in die middelkinderjare aangesien kinders se emosionele vaardighede ander aspekte van hul funksionering beïnvloed (Levine & Munsch, 2011:145; Mash & Wolfe, 2010:44). Emosionele bewustheid, as 'n vaardigheid onderliggend aan emosionele intelligensie, kan dus van groot waarde wees vir die algehele ontwikkeling van kinders in die middelkinderjare (Knoetze, 2012:4). Emosionele ontwikkeling volg 'n bepaalde proses wat gekenmerk word deur vyf opeenvolgende vlakke van emosionele bewustheid: liggaamlike sensasies, liggaamlike reaksies, enkelvoudige emosies, kombinasies van emosies en uitgebreide kombinasies van emosies (Lane & Schwartz, 1987 in Zunhammer, Halski, Eichhammer & Busch, 2015:3).

Die ontwikkeling van emosionele bewustheid blyk nou saam te hang met emosionele ontwikkeling in die kinderjare. In die kinderjare ontwikkel emosies vanaf die ervaring van twee basiese gemoedstemmings na die ervaring van basiese emosies, selfbewuste emosies, empatie, en die vermoë tot emosionele self-regulering (Berk, 2013:406, 408-409, 417, 412-413, 415, 450; Levine & Munsch, 2011:468; Louw & Louw, 2007c:81-144; Louw & Louw, 2007b:148-211; Smith et al., 2011:201). Die konteks waarin die kind ontwikkel, sal bepaal hoe hy/sy emosies verstaan en uitdruk (Levine & Munsch, 2011:341, 370; Louw & Louw, 2007c:81-144).

Kinders in die middelkinderjare begin hul formele skoolopleiding, wat nuwe eise stel ten opsigte van akademiese leer en aanpassing by die gedragskodes en die reëls van die skool as opvoedkundige sisteem (Louw & Louw, 2007a:221; Seefeldt, 2005:133; Smith et al., 2011:622). In die skoolsisteem word kinders blootgestel aan 'n omgewing met 'n sterk klem op akademiese prestasie, aan onderlinge vergelyking van hul prestasies met dié van die portuurgroep, asook aan verwagting ten opsigte van positiewe gedrag en die navolging van reëls (Berk, 2013:412, 458; Levine & Munsch, 2011:387, 391; Louw & Louw, 2007a:222; Seefeldt, 2005:133). Skoolgaande kinders word ook dikwels blootgestel aan probleme soos afknouery en geweld in skole, terwyl 'n gebrek aan ouerbetrokkenheid in die skoolsisteem kinders ontnem van ondersteuning om die akademiese en sosiale eise van die skoolopset te hanteer



(Levine & Munsch, 2011:447-448; Okeke, 2014:1; Pretorius, 2009:173; Smith et al., 2011:365; Van der Westhuizen & Maree, 2009:49). Dit blyk ook dat die aard van die interaksie tussen leerders en opvoeders 'n impak op kinders se leerervaring het (Ellis & Newton, 2000:266; Vos, Van der Westhuizen, Mentz & Ellis, 2012:57-58). In dié opsig word die opvoedkundige milieu en die atmosfeer in die klaskamer in Suid-Afrikaanse skole dikwels negatief beïnvloed deur beperkte bronne en 'n gebrek aan onderwysers (Pretorius, 2009:173-174; Vos et al., 2012:56).

Verskeie skrywers beveel dus aan dat skole die verantwoordelikheid moet neem om leerders op emosionele- en sosiale gebied te ondersteun (Nix, Bierman, Domitrovic & Gill, 2013:1001; Rawatlal & Peterson, 2012:347; Zins et al., 2003:57). Die skool word as 'n ideale konteks gesien om kinders met sosio-emosionele vaardighede toe te rus wat hulle in beide hul akademiese en sosiale omgewing kan bevoordeel (Cohen, 2001:56; Smith et al., 2011:309). Hierdie idee word deur Knoetze (2012:32) gesteun en vorm die agtergrond vir die emosionele bewustheidsprogram wat sy ontwikkel het en wat in hierdie studie geëvalueer is. In hierdie studie verwys 'n *emosionele bewustheidsprogram* dus na die program wat deur Knoetze (2012) ontwikkel is met die doel om die emosionele bewustheid van kinders te bevorder. Die betrokke program berus op die beginsels onderliggend aan Gestaltteorie (Knoetze, 2012:24). Gestaltteorie vorm ook die teoretiese raamwerk vir die huidige studie en word vervolgens bespreek.

## 1.2 TEORETIESE RAAMWERK

Die studie is gegrond op die Gestaltbenadering wat deur Fritz Perls ontwikkel is (Henderson & Thompson, 2011:221). Die term *Gestalt* verwys na die unieke wyse waarop die dele van 'n geheel gerangskik en geïntegreer word, sodat die geheel 'n struktuur vorm wat meer as bloot die som van die verskillende dele daarvan verteenwoordig (Blom, 2006:18; Henderson & Thompson, 2011:221). Gestaltteorie is 'n eksistensiële, fenomenologiese en holistiese benadering, met die klem op die bevordering van bewustheid in die hede of in die hier-en-nou (Blom, 2006:18-19; Corey, 2013:194-195). Spesifieke teoretiese konsepte lê ten grondslag van die teorie. Die teoretiese konsepte relevant tot hierdie studie sluit die volgende in:

holisme, die hede (hier-en-nou), kontak, bewustheid, selfregulering, homeostase, kontakgrensversteurings, polariteite, en die struktuur van persoonlikheid.

Gestaltteorie is 'n holistiese benadering wat fokus op die totaliteit van die persoon se fisiese-, emosionele- en spirituele funksionering, insluitend die persoon se liggaam, emosies, denke, gedrag, taal, geheue en drome (Blom, 2006:18; Corey, 2013:196). *Holisme* dui op die interafhanklikheid van al hierdie komponente. Daarom sal die ervaring van emosies 'n direkte effek op ander komponente van die persoon se funksionering hê (Blom, 2006:22).

Volgens die Gestaltteorie is effektiewe funksionering gebaseer op ervarings in die *hier-en-nou*; dus op die persoon se ervarings in die hede. Ervaring in die hier-en-nou stel die persoon in staat om sy/haar situasie direk aan te spreek, in plaas daarvan om op die verlede of die toekoms te fokus (Corey, 2013:197-198). Ervaring in die hier-en-nou impliseer dat die persoon *kontak* maak met die omgewing deur middel van die gebruik van die sintuie, die gepaste gebruik van die liggaam, die uitdrukking van emosies, en die gebruik van die intellek om idees, denke en behoeftes uit te spreek (Blom, 2006:29). Kontak behels die vermoë om ten volle in die hier-en-nou te funksioneer deurdat die persoon van al sy/haar kontakfunksies gebruik te maak – die sintuie, liggaam, emosies en intellek (Oaklander, 2006:22). Geen ervaring kan derhalwe sonder effektiewe kontak plaasvind nie.

*Bewustheid* is 'n voorvereiste vir kontak en verwys na die persoon se vermoë om in aanraking te wees met ervarings in die hier-en-nou. Bewustheid stel die persoon in staat om kontak met die self, ander en die omgewing te maak; om bewus te wees van wat in die omgewing gebeur; om te weet wat hy/sy voel of dink; en bewus te wees van hoe hy/sy op 'n spesifieke moment optree (Blom, 2006:52-53). 'n Primêre doel van Gestaltterapie is om die persoon se bewustheid van sy/haar liggaamlike sensasies, emosies en denke te verhoog, sodat die persoon in staat is om ten volle in die hier-en-nou te leef (Henderson & Thompson, 2011:228). Die bevordering van bewustheid in kinders sal hul ondersteun om in kontak te wees met hul kognitiewe-, sensoriese- en emosionele ervarings; in kontak te wees met ander en met die omgewing; hulself beter te ken en te aanvaar; asook om verantwoordelikheid vir hul

keuses te neem (Blom, 2006:53). In Gestaltteorie word bewustheid as die grondslag van emosionele welsyn gesien (Henderson & Thompson, 2011:224).

Wanneer 'n persoon sy/haar behoeftes deur middel van bewustheid en kontak kan identifiseer en bevredig, lei dit tot gesonde organismiese selfregulering. *Selfregulering* verwys na die proses waardeur die individu sy/haar behoeftes identifiseer, behoeftes in interaksie met die omgewing bevredig en 'n toestand van *homeostase* bereik (Blom, 2006:33). Alle lewende organismes streef daarna om homeostase of balans te bereik deur middel van selfregulering, wat natuurlik en voortdurend plaasvind (Blom, 2006:24; Corey, 2013:197).

Kinders word gebore met die vermoë om ten volle kontak te maak deur die gebruik van hul sintuie, emosies en liggaam (Blom, 2006:28). Tog beïnvloed omstandighede binne die omgewing die kind se interne selfreguleringsproses en sal negatiewe omstandighede 'n negatiewe effek op die kind se selfregulering en holistiese funksionering hê. In hierdie opsig speel die terugvoer en optrede van volwassenes 'n belangrike rol. Indien kinders byvoorbeeld ervaar dat dit onaanvaarbaar is om negatiewe emosies uit te druk, kan hulle leer om hul emosies te onderdruk (Blom, 2006:29-30; Oaklander, 2006:50). Die herhaalde onderdrukking van ervarings gee aanleiding tot gebrekkige bewustheid en kontak, wat dan die kind se natuurlike proses van selfregulering affekteer (Blom, 2006:28; Henderson & Thompson, 2011:238). Onvoldoende selfregulering lei tot onvoltooidhede in die kind se lewe en kan as negatiewe gedrag en psigosomatiese simptome manifesteer.

Die onvermoë om effektief kontak met die omgewing te maak word volgens die Gestaltteorie as 'n *kontakgrensversteuring* beskryf. Kontakgrensversteurings lei tot oneffektiewe funksionering en voorkom dat die persoon sy/haar behoeftes deur die proses van selfregulering bevredig (Blom, 2006:31; Corey, 2013:199). Violet Oaklander, wat Gestaltspelterapie ontwikkel het, het gevind dat kinders wat vir terapie verwys word, meestal probleme ervaar om effektief kontak te maak (Oaklander, 2006:5). Dit is derhalwe nodig dat kinders gehelp word om bewus te word van alle aspekte van die self, dus van die self as 'n holistiese entiteit (Blom, 2006:23).

Volgens die Gestaltteorie beteken positiewe en gesonde funksionering dat 'n persoon alle aspekte van die self in 'n geïntegreerde en gekoördineerde wyse benut (Henderson & Thompson, 2011:226). Gestaltteorie beklemtoon dus selfregulering en die holistiese funksionering van die persoon (Blom, 2006:53). Soos vroeër bespreek, impliseer die konsep holisme dat alle aspekte van die self interafhanklik is, derhalwe kan emosionele bewustheid en kontakmaking met emosies 'n positiewe effek op die totale funksionering van 'n kind hê en tot sy/haar vermoë tot selfregulering bydra.

Knoetze (2012) het vir haar doktorsale studie 'n emosionele bewustheidsprogram vir kinders in die middelkinderjare vir benutting in 'n opvoedkundige konteks ontwikkel. Soos in die hipotese en sub-hipoteses van haar studie aangedui is, was die algehele doelstelling van die program om kinders se emosionele bewustheid te verhoog. Die onderliggende doelwitte was om kinders se vermoë te verhoog om in kontak te wees met hulle emosies, om tussen verskillende emosies te onderskei, asook om hul emosies te kan verbaliseer en "in besit te neem" (Knoetze, 2012:11-12). Emosionele bewustheid is 'n voorvereiste vir kontak met emosies en kan, volgens die Gestaltperspektief, kinders se algehele funksionering bevorder. In hierdie studie is die emosionele bewustheidsprogram wat deur Knoetze (2012) ontwikkel is, geëvalueer. Soos in Knoetze (2012) se studie, word Gestaltteorie in die huidige studie as 'n gepaste teoretiese raamwerk vir die bespreking van emosionele bewustheid beskou.

### **1.3 RASIONAAL EN PROBLEEMSTELLING**

In die Suid-Afrikaanse opvoedkundige sisteem fokus onderrig tradisioneel op die intellektuele funksionering van kinders deur middel van die bevordering van vaardighede soos onder meer geletterdheid en wiskundige- en wetenskaplike begrip, terwyl dit die verantwoordelikheid van die gesin is om na die kind se sosiale- en emosionele welsyn om te sien (Louw & Louw, 2007a:245). Suid-Afrika word gekenmerk deur veranderings in die tradisionele familiegroeperings en werksomstandighede van ouers, asook 'n verswakking van geloofspraktyke. Hierdie veranderinge het 'n invloed op die sosiale- en emosionele welsyn van kinders asook op ouers se vermoë om kinders te ondersteun. As gevolg van die genoemde uitdagings binne sosiale omgewing en ook binne die skoolsisteem word daar

toenemend van opvoeders verwag om emosionele ondersteuning en leiding aan leerders binne die skoolomgewing te voorsien (Louw & Louw, 2007a:245).

Emosionele intelligensie is 'n vaardigheid wat die kind in staat stel om sy/haar emosies te herken, te monitor en te gebruik om sy/haar denke en gedrag te bestuur (Louw & Louw, 2007a:244-245). Emosionele intelligensie kan kinders se fisiese- en emosionele welsyn, akademiese prestasie, sosiale vaardighede en selfbeeld bevorder (De Klerk & Le Roux, 2003:11) en kan dus tot die algehele welsyn van leerders in die skoolomgewing bydra. Emosionele bewustheid is 'n kernvaardigheid van en 'n voorvereiste vir die ontwikkeling van emosionele intelligensie (Lane, 2000 in Bajgar et al., 2005:569).

Knoetze (2012) het 'n behoefte aan leerprogramme wat fokus op die bevordering van die emosionele welsyn van leerders in die skoolkonteks geïdentifiseer. Sy stel dit dat emosionele bewustheid 'n effek op die kind in die middelkinderjare se ontwikkeling het en wys daarop dat kinders met sosiale- en emosionele vaardighede geneig is om beter op skool te presteer. Om dié rede is emosionele opvoeding van uiterste belang in die Suid-Afrikaanse opvoedkundige sisteem. Verbeterde emosionele bewustheid in die middelkindjare kan kinders help om emosies te ervaar en te begryp. Wanneer kinders hul emosies verstaan, is hul in staat om gepas op 'n spesifieke emosie te reageer en meer beheer uit te oefen oor die effek wat dit op hul denke en die liggaam het.

Op grond van die bogemelde waarneming het Knoetze (2012) 'n program vir die bevordering van emosionele bewustheid vir kinders in die middelkinderjare ontwikkel. Die emosionele bewustheidsprogram is in 'n hoofstroom primêre skool in die Waterbergdistrik in die Limpopo Provinsie geïmplimenteer en vir Graad 3 Afrikaanssprekende leerders aangebied. Die resultate van die studie het daarop gedui dat die emosionele bewustheidsprogram tot 'n verhoging in die vlakke van emosionele bewustheid van die respondente gelei het (Knoetze, 2012:208). Die studie was egter beperk betreffende die taal en ouderdom van die respondente, asook die geografiese ligging. Die navorsingsresultate kon dus nie veralgemeen word nie en Knoetze (2012:234) het aanbeveel dat die studie in ander kontekste herhaal word.

Die doel van die huidige navorsing was om die effektiwiteit van die emosionele bewustheidsprogram (Knoetze, 2012) in 'n ander opvoedkundige opset te evalueer. Die navorsing is by 'n hoofstroom primêre skool in die Vrystaat Provinsie onderneem en vorm deel van 'n aantal studies wat die emosionele bewustheidsprogram van Knoetze (2012) in ander kontekste evalueer.

Die hipotese vir die studie was: Indien 'n emosionele bewustheidsprogram vir kinders in die middelkinderjare in 'n opvoedkundige omgewing geïmplementeer word, sal die leerders se emosionele funksionering bevorder word.

Die sub-hipoteses vir die studie was soos volg:

- Indien 'n emosionele bewustheidsprogram vir kinders in die middelkinderjare in 'n opvoedkundige omgewing geïmplementeer word, sal hul vermoë tot kontak met hul emosies bevorder word.
- Indien 'n emosionele bewustheidsprogram vir kinders in die middelkinderjare in 'n opvoedkundige omgewing geïmplementeer word, sal hul vermoë om tussen verskillende emosies te onderskei, verbeter.
- Indien 'n emosionele bewustheidsprogram vir kinders in die middelkinderjare in 'n opvoedkundige omgewing geïmplementeer word, sal hulle die vermoë ontwikkel om hul emosies te verbaliseer en "in besit te neem."

## **1.4 DOEL EN DOELWITTE VAN STUDIE**

Die doel en doelwitte van die studie was soos volg:

### **1.4.1 Doel**

Die doel van die studie was om die effektiwiteit van 'n emosionele bewustheidsprogram vir kinders in die middelkinderjare in 'n Vrystaatse skool te evalueer.

### **1.4.2 Doelwitte**

Die doelwitte van die studie was soos volg:

- Om emosionele bewustheid teoreties te konseptualiseer met spesifieke klem op kinders in die middelkinderjare in die konteks van die Suid-Afrikaanse opvoedkundige sisteem.
- Om te evalueer of 'n emosionele bewustheidsprogram kinders in die middelkinderjare se vermoë om in kontak met hul emosies te wees, sal bevorder.
- Om te evalueer of 'n emosionele bewustheidsprogram kinders in die middelkinderjare se vermoë om tussen verskillende emosies te kan onderskei, sal bevorder.
- Om te evalueer of 'n emosionele bewustheidsprogram kinders in die middelkinderjare se vermoë om emosies te verbaliseer en “in besit te neem,” sal bevorder.
- Om gevolgtrekkings te maak rakende die toepaslikheid van die emosionele bewustheidsprogram binne die konteks van 'n Suid-Afrikaanse skoolomgewing.

## 1.5 NAVORSINGSMETODOLOGIE

Die doel van die studie was om die effektiwiteit van 'n emosionele bewustheidsprogram (Knoetze, 2012) deur middel van 'n voor- en natoets te evalueer, met die gebruik van 'n gestandaardiseerde meetinstrument, die *Levels of Emotional Awareness Scale for Children (LEAS-C)* (Bajgar et al., 2005:560). 'n Kwantitatiewe navorsingsbenadering (Fouché & Delpont, 2011:64) is as die mees gepaste benadering beskou om die respondente se vlakke van emosionele bewustheid voor en ná die implementering van die emosionele bewustheidsprogram te meet. Op grond van die feit dat 'n program geëvalueer is, was evaluasie-navorsing van toepassing op die studie (Fouché & De Vos, 2011:97). Toegepaste navorsing was 'n gepaste tipe navorsing, aangesien daar op 'n onderwerp gefokus is wat relevant is tot 'n situasie in die praktyk (Welman, Kruger & Mitchell, 2012:25).

'n Kwasi-eksperimentele navorsingsontwerp, die vergelykende groep voor-toets natoets navorsingsontwerp (Fouché, Delpont & De Vos, 2011:50; Welman et al., 2012:88) is gebruik om te bepaal of die onafhanklike veranderlike (die emosionele bewustheidsprogram) 'n invloed op die afhanklike veranderlike (die emosionele bewustheid van die respondente) sou hê (Welman et al., 2012:16). Respondente van 'n eksperimentele- en 'n vergelykende groep het die voortoets gelyktydig afgelê,

waarna die program aan die respondente in die eksperimentele groep aangebied is. Na afloop van die program het beide groepe die natoets gelyktydig afgelê. Die impak van die emosionele bewustheidsprogram is bepaal deur die data van die eksperimentele groep voor en ná hul blootstelling aan die program te vergelyk, asook om die data van die voor- en natoets van die eksperimentele- en die vergelykende groep te vergelyk. Dieselfde emosionele bewustheidsprogram is na afhandeling van die natoets aan die vergelykende groep aangebied.

Die populasie vir die studie was leerders 'n openbare primêre skool in Ficksburg in die Vrystaat. Hierdie groep, naamlik kinders in die middelkinderjare in 'n opvoedkundige omgewing, was relevant tot die fokus van die studie (Strydom, 2011a:223). Doelgerigte steekproeftrekking is gebruik om respondente volgens bepaalde kriteria vir die steekproef te selekteer (Babbie, 2013:128-129). Die totale steekproef vir die studie het uit 55 respondente bestaan.

Data is deur middel van 'n gestandaardiseerde meetinstrument, die *Levels of Emotional Awareness Scale for Children (LEAS-C)* (Lane & Bajgar, 2003), ingesamel. Dié groepsgeadministreerde vraelys is vir die voor- en natoets gebruik. Die ingesamelde data is met behulp van die Microsoft Excell rekenaarprogram ontleed en geïnterpreteer aan die hand van die lys van woorde en die handleiding wat deel van die LEAS-C vorm.

'n Meer omvattende beskrywing van die navorsingsmetodologie word in Hoofstuk 3 aangebied. Die etiese oorwegings waarvolgens die studie uitgevoer is, word ook in Hoofstuk 3 bespreek.

## **1.6 LEEMTES VAN DIE STUDIE**

Die volgende aspekte kan as leemtes van hierdie studie beskou word:

- Die steekproef vir die studie was 'n relatief klein groep leerders in Graad 3.
- Op grond van die beperkte grootte van die steekproef en die feit dat die navorsing in een skool uitgevoer is, kan die bevindinge van die studie nie veralgemeen word nie.



- Die groep-geadministreerde vraelys het uitdagings gestel omdat sommige respondente die proses minder ernstig opgeneem het en dit moontlik ander respondente se ingesteldheid tydens die data-insameling kon affekteer. 'n Opvoeder moes dus teenwoordig wees tydens die afneem van die voor- en natoets.

## **1.7 DIE NAVORSINGSVERSLAG**

Die navorsingsverslag word in vier hoofstukke aangebied. Die hoofstukke word soos volg uiteengesit:

### **Hoofstuk 1: Algemene inleiding tot die studie**

Hierdie hoofstuk verskaf 'n algemene inleiding tot die navorsing en sluit 'n oorsig van die literatuur, die teoretiese raamwerk, die rasionaal en probleemstelling, asook die doel en doelwitte van die studie in. 'n Opsomming van die navorsingsmetodologie en 'n aanduiding van die leemtes in die studie is ook verskaf.

### **Hoofstuk 2: Emosionele bewustheid van kinders in die middelkinderjare**

In Hoofstuk 2 word gefokus op die omskrywing van emosionele bewustheid en emosionele intelligensie. Voorts word 'n oorsig van die ontwikkeling van die kind in die middelkinderjare, asook van die kind in die skoolsisteem verskaf.

### **Hoofstuk 3: Navorsingsmetodologie en navorsingsbevindinge**

In Hoofstuk 3 word die navorsingsmetodologie en etiese oorwegings relevant tot die studie beskryf. Die navorsingsbevindinge word ook aangebied.

### **Hoofstuk 4: Gevolgtrekkings en aanbevelings**

In Hoofstuk 4 word die kernbevindinge van die navorsing saamgevat. Gevolgtrekkings en aanbevelings gebaseer op die bevindinge van die studie, word ook in hierdie hoofstuk bespreek.

## 1.8 SAMEVATTING

In Hoofstuk 1 is 'n algemene agtergrond tot die studie verskaf. Die hoofkonsepte van die studie, naamlik emosionele intelligensie, emosionele bewustheid, die kind in die middelkinderjare en die kind in die skoolsistem is oorsigtelik bespreek. Die teoretiese raamwerk, rasionaal en probleemstelling, doel en doelwitte van die studie asook 'n oorsig van die navorsingsmetodologie en leemtes in die studie is aangebied. In Hoofstuk 2 sal 'n volledige literatuur-agtergrond tot die studie verskaf word.

## HOOFSTUK 2

### EMOSIONELE BEWUSTHEID EN DIE KIND IN DIE MIDDELKINDERJARE

#### 2.1 INLEIDING

Kinders wat in die 20ste eeu grootword, word met vele uitdagings gekonfronteer (Cohen, 2001:4). Waar die kinderjare 'n tyd is waartydens kinders beskerm, onderrig en gekoester behoort te word, word hulle in werklikheid aan talle probleme in die huis en die samelewing blootgestel wat hul psigososiale funksionering negatief kan beïnvloed (Henderson & Thompson, 2011:2-3, 9). Kinders in die middelkinderjare begin voorts met formele onderrig, wat nuwe eise ten opsigte van akademiese prestasie en verhoudinge met die portuurgroep stel (Louw & Louw, 2007a:222). Hulle benodig die nodige vaardighede om hierdie uitdagings te hanteer en dit is derhalwe belangrik om strategieë in plek te stel wat kinders ondersteun om tot die beste van hul vermoë te funksioneer (Henderson & Thompson, 2011:11).

Op grond van die feit dat emosionele bewustheid kinders se akademiese-, sosiale- en emosionele funksionering kan bevorder, het Knoetze (2012:10) 'n emosionele bewustheidsprogram ontwikkel vir kinders in die middelkinderjare binne die skoolkonteks. Die program fokus op emosionele bewustheid as een van die boustene vir die ontwikkeling van emosionele intelligensie. Die doel van hierdie studie was om die program (Knoetze, 2012) in 'n ander skool-opset te evalueer. In hierdie hoofstuk word 'n literatuur-oorsig gegee van konsepte wat relevant tot die studie is. Die navorser konseptualiseer eerstens emosies, emosionele intelligensie en emosionele bewustheid en bespreek vervolgens die kind in die middelkinderjare en kinders in die skoolopset.

#### 2.2 KONSEPTUALISERING VAN EMOSIES

Emosionele bewustheid is die hooftokus van hierdie studie. Gevolglik is dit belangrik om eers die konsep *emosies* te bespreek, asook 'n oorsig van die ontwikkeling van emosies gedurende die kinderjare te verskaf.

## 2.2.1 Emosies

Emosies word gedefinieer as 'n psigososiale gesteldheid wat met 'n verskeidenheid gevoelens, gedagtes en gedrag geassosieer word (Blocker-Adams, 2010:201). West en Turner (2011:217) definieer emosies as 'n kritiese interne struktuur wat 'n persoon ten opsigte van sy/haar gevoelens rakende die self en ander orienteer. Berk (2013:401) beskou emosies as die persoon se beoordeling van die persoonlike betekenis van 'n situasie, wat hom/haar dan vir optrede voorberei. Die genoemde definisies kan saamgevat word in Louw en Louw (2007c:116) se beskrywing van emosies, naamlik dat dit deur bepaalde situasies en ervarings veroorsaak word en deur emosionele- en gedragsreaksies gevolg word. Die laasgenoemde skrywers is van mening dat emosies die funksie het om 'n persoon by omstandighede te laat aanpas en die persoon te beskerm.

Burton, Pavord en Williams (2014:142) onderskei tussen *gevoelens* ("feelings") en *emosies* ("emotions"). Hulle noem dat 'n gevoel *ervaar* word, terwyl 'n emosie *getoon* word. 'n Kind kan byvoorbeeld 'n gevoel van intense hartseer ervaar, maar dit as 'n emosie van woede toon. Volgens Morris (2009:74) kan emosies breedweg in agt kategorieë geplaas word, naamlik woede, vrees, hartseer, plesier, liefde, afkeur, skaamte en verrassing. Emosies kan ook op verskillende vlakke ervaar word.

Webster Stratton (1999 in Knoetze, 2012:89) dui aan dat emosies op drie vlakke ervaar kan word, naamlik op 'n biologiese-, gedrags- en kognitiewe vlak:

- **Biologies:** Die biologiese vlak van emosionele ervaring word as die mees basiese vlak van emosies beskou en behels fisiese reaksies wat op die outonome senustelsel berus, byvoorbeeld asemhaling en hartklop.
- **Gedrag:** Die gedragsvlakke van emosionele ervaring behels die uitdrukking van emosies as gedrag of 'n aksie. Die persoon se gedrag gee dus 'n aanduiding dat 'n emosie ervaar word. Gedragsreaksies sluit gesigsuitdrukkings en gedrag soos huil en onttrekking in.
- **Kognitief:** Die kognitiewe vlakke van emosies verwys na die persoon se gebruik van taal om emosies te identifiseer en uit te druk, en sluit gesproke taal, gedagtes of geskrewe taal in. Taalgebruik stel die persoon in staat om sy/haar emosies te verwoord, byvoorbeeld deur die stelling "Ek is kwaad."

Knoetze (2012:91) dui aan dat daar 'n sterk korrelasie tussen die kompleksiteit van emosies en kognitiewe funksionering is. Vanuit 'n sielkundige perspektief word emosies beskou as 'n komplekse emosionele stemming wat as veranderings in 'n persoon se denke en gedrag waargeneem kan word. Die kognitiewe element van emosies is duidelik in Levine en Munsch (2011:341) se beskrywing van emosie-skemas ("emotion schemas"). Hulle verduidelik dat emosie-skemas, of die wyse waarop persone oor emosies dink en redeneer, vanuit persone se vorige ervarings, hul geheue, asook sosiale- en kulturele norme ontwikkel. 'n Persoon se emosie-skemas sal dan bepaal hoe hy/sy emosies sal interpreteer en in woorde en gedrag uitdruk (Levine & Munsch, 2011:341-342).

Levine en Munsch (2011:341) wys daarop die ontwikkeling van emosies sy oorsprong in die biologiese komponent van emosionele ervaring het. Die ontwikkeling van emosies word kortliks in die volgende onderafdeling bespreek.

### **2.2.2 Die ontwikkeling van emosies**

Die ervaring van die basiese emosies (geluk, hartseer, vrees en woede) kom universeel in die vroeë kinderjare voor. Die ontwikkeling van die vermoë om emosies as duidelik herkenbare reaksies te toon, volg 'n geleidelike proses oor die verloop van die kinderjare (Berk, 2013:406).

Tydens die babajare gebruik kinders emosies om te kommunikeer (Mayer, Salovey, Caruso & Sitarenios, 2001:236). Kort na geboorte toon babas hul emosies hoofsaaklik deur twee gemoedstemmings: 'n positiewe stemming wat meestal deur 'n glimlag aangedui word en 'n negatiewe stemming wat gewoonlik deur huil aangedui word (Smith et al., 2011:201). Die ontwikkeling van die basiese emosies vind geleidelik oor die verloop van weke en maande plaas en kinders toon die basiese emosies reeds in hul eerste lewensjaar (Berk, 2013:406; Levine & Munsch, 2011:468).

Die vermoë om komplekse emosies soos trots, skuldgevoelens, jaloesie en skaamte te toon, ontwikkel eers op 'n later ouderdom wanneer kinders 'n bewustheid van die self as persoon ontwikkel (Levine & Munsch, 2011:468). Die ontwikkeling van hierdie

selfbewuste emosies begin teen ongeveer die middel van die tweede lewensjaar, wanneer kinders tussen die ouderdom van 18 en 24 maande bewus word van die self as 'n afsonderlike en unieke persoon (Berk, 2013:408). Die ontwikkeling van selfbewuste emosies is ook afhanklik van die terugvoer wat die kind van die ouers of versorgers, en later ook van onderwysers en ander volwassenes kry. Namate kinders se selfkonsep ontwikkel, raak hulle toenemend ingestel op terugvoer deur middel van aanprysing en/of teregwyding deur betekenisvolle volwassenes in hul lewe (Berk, 2013:408).

Empatie, of die vermoë om 'n ander persoon se situasie en gevoelens te begryp, ontwikkel gedurende die tweede lewensjaar namate bewustheid van die self, asook taal- en kognitiewe vaardighede ontwikkel (Berk, 2013:417; Louw & Louw, 2007b:180, 208; Smith et al., 2011:297). Hierdie vaardighede is onderliggend aan die vermoë om die perspektief van ander te verstaan (Berk, 2013:450).

Kinders se vermoë om ander se situasies en emosies te begryp is ook afhanklik van die ontwikkeling van self-insig ("theory of mind") (Levine & Munsch, 2011:425). Louw en Louw (2007a:220) dui aan dat "... theory of mind refers to the individual's knowledge of the mind and how it functions. It includes knowledge of one's own mental state and those of others and how these mental states influence behaviour." Hierdie vaardigheid is reeds teen die ouderdom van drie tot vier jaar op 'n elementêre vlak by kinders teenwoordig, en word teen die ouderdom van ongeveer sewe jaar gevestig, en verder tydens die middelkinderjare afgerond (Berk, 2013:452-453; Louw & Louw, 2007a:220; Levine & Munsch, 2011:246; Smith et al., 2011:206-207, 527-529). Teen die tyd dat kinders hul formele skoolopleiding begin, is die meeste kinders dus in staat om begrip te toon vir hul eie gemoedstoestand asook vir die gemoedstoestand van ander persone (Smith et al., 2011:334).

Kinders se vermoë om hul emosies te reguleer behels dat hulle bewustelike beheer oor hul emosies uitoefen. Hierdie vermoë is afhanklik van die ontwikkeling van die pre-frontale korteks in die brein, asook van sosialisering deur hul ouers en versorgers (Berk, 2013:409). Die vermoë tot emosionele regulering stel kinders in staat om strategieë te gebruik om die intensiteit van hul emosies op 'n hanteerbare vlak te handhaaf en begin reeds tydens die vroeë kinderjare ontwikkel (Louw &

Louw, 2007c:121-121). Tydens die middelkinderjare vind daar 'n merkbare ontwikkeling in kinders se emosionele regulering plaas. Hul kognitiewe ontwikkeling stel hulle in staat om interne strategieë te gebruik om hul emosies te beheer, gepas uit te druk, en om ander persone se emosies te verstaan (Berk, 2013:412-413, 415).

Die manier waarop emosies verstaan en getoon word, word grootliks bepaal deur die konteks waarin die kind leef. In hierdie opsig speel faktore soos kultuur, taal en geslag, asook die kind se temperament en persoonlikheid 'n rol (Levine & Munsch, 2011:341). Vanaf die ouderdom van nege tot twaalf maande begin kinders hul emosies uit te druk volgens die voorbeeld wat hul ouers en versorgers stel. Deurdat kinders hulself met hul ouers en ander persone vergelyk ("social referencing"), kry hulle riglyne oor hoe om hul emosies op 'n gepaste wyse uit te druk (Levine & Munsch, 2011:370; Louw & Louw, 2007c:120). Seuns en dogters word byvoorbeeld gesosialiseer om hul gevoelens op verskillende wyses uit te druk (Levine & Munsch, 2011:375).

Emosies speel 'n belangrike rol in die ontwikkeling van die kind. Panju (2008:6) beklemtoon die belangrikheid van emosies in 'n persoon se lewe op grond van die volgende faktore:

- Die liggaamlike reaksies op emosies beklemtoon die belangrikheid daarvan dat 'n persoon gelukkig en gesond moet leef.
- 'n Persoon se emosies kommunikeer 'n boodskap aan ander – 'n glimlag trek byvoorbeeld mense aan terwyl 'n kwaai gesigsuitrukking mense waarsku om weg te bly.
- Emosies reguleer 'n persoon se gedrag en reaksies op verskillende situasies.
- Emosies reguleer 'n persoon se denkprosesse – 'n positiewe gemoed neig byvoorbeeld om 'n persoon se kreatiwiteit te verhoog.

Kennis van emosies, die uitdrukking van emosies en die reaksies op emosies vorm derhalwe 'n belangrike deel van die ontwikkeling van die kind (Levine & Munsch, 2011:145). Mash en Wolfe (2010:44) beskou die ontwikkeling van emosies en emosionele uitdrukking as twee kern-elemente in die ontwikkeling van die mens. Die sentrale rol wat emosies in die lewe van die mens speel, word deur die konsep emosionele intelligensie ondersteun. Hierdie konsep word vervolgens bespreek.

## 2.3 EMOSIONELE INTELLIGENSIE

Die idee dat 'n mens oor verskillende tipes intelligensie beskik, het sy oorsprong in Howard Gardner (1993) se teorie van veelvuldige intelligensies (“theory of multiple intelligences”) (Berk, 2013:325; Levine & Munsch, 2011:270-271; Smith et al., 2011:592). Gardner het agt tipes intelligensie geïdentifiseer, naamlik taalkundige-, musikale-, ruimtelike-, logies-rekenkundige-, liggaamlik-kinestetiese-, interpersoonlike-, intrapersoonlike-, naturalistiese- en eksistensiële intelligensie. Twee van hierdie tipes intelligensie, te wete intra- en interpersoonlike intelligensie, stem ooreen met die vaardighede onderliggend aan emosionele intelligensie en word vervolgens bespreek.

In sy teorie van veelvuldige intelligensies verwys Gardner (1993) na *intrapersoonlike intelligensie* as 'n persoon se vermoë om sy/haar eie emosies en denke te verstaan, uit te druk en te benut om gedrag te rig, terwyl hy *interpersoonlike intelligensie* beskou as 'n persoon se interpersoonlike vaardighede onderliggend aan sy/haar interaksie met ander persone (Berk, 2013:325; Levine & Munsch, 2011:270-271). Interpersoonlike vaardighede behels die vermoë om ander persone se gevoelens en intensies te herken en op 'n gepaste wyse daarop te reageer. Die konsep *emosionele intelligensie* het internasionaal bekend geword op grond van Daniel Goleman se invloedryke boek oor die onderwerp (Smith et al., 2011:214). Goleman (1995:43) wys daarop dat intrapersoonlike- en interpersoonlike intelligensie deel vorm van die basiese definisie van emosionele intelligensie.

Gardner (1999:32) definieer emosionele intelligensie as die die persoon se vermoë om sy/haar emosies akkuraat waar te neem en te evalueer, en om op 'n sosiaal aanvaarbare manier uiting aan emosies te gee. Voorts behels emosionele intelligensie die vermoë om bewus te wees van emosies, om emosies te benut om denke te rig, asook die vermoë emosies in ander te herken (Cooper, 2005:35; Goleman, 2012:132). Goleman (2012:132) definieer emosionele intelligensie as die vermoë om emosies in die self en in ander persone te herken, om emosies te beheer en te bestuur, en die vermoë tot selfmotivering.



Emosionele intelligensie word dus beskou as 'n vorm van sosiale intelligensie wat die persoon in staat stel om sy/haar eie emosies te onderskei, te monitor en te benut om sy/haar denke en optrede te bestuur (Louw & Louw, 2007a:244-245). De Klerk en Le Roux (2003:8) gee 'n samevattende definisie van emosionele intelligensie en beskryf dit soos volg:

Emotional intelligence is the ability to identify, understand and control your own thoughts and feelings, communicate them appropriately to others and have empathy with the emotions of others which enables you to interact with them on an emotional level.

Emosionele intelligensie berus op vyf areas of domeine, wat elk spesifieke vaardighede insluit. Die vyf domeine behels kennis van emosies in die self, die hantering van emosies, self-motivering, herkenning van emosies in ander, asook die hantering van interpersoonlike verhoudings (Goleman, 1995:43; Smith et al., 2011:210) en word vervolgens kortliks bespreek:

- **Kennis van emosies in die self**

Kennis van emosies in die self word beskou as die vermoë om 'n gevoel of emosie te identifiseer op die oomblik wanneer dit voorkom. Hierdie bewustheid en kennis van emosies word as die kern van emosionele intelligensie beskou en stel 'n persoon in staat om sy/haar emosies van oomblik tot oomblik te monitor, en insig in en begrip vir verskillende emosies te ontwikkel. Sodanige kennis lê ten grondslag van die persoon se vermoë om sy/haar emosies te hanteer.

- **Hantering van emosies**

Die vermoë om emosies op 'n gepaste wyse te hanteer, stel 'n persoon in staat om die uitdagings van die lewe te hanteer. Daarteenoor is persone wat nie oor die vaardigheid beskik om hul emosies te reguleer nie, meer geneig om negatiewe gevoelens te ervaar.

- **Self-motivering**

Emosionele self-regulering help persone om hul aandag op 'n doelwit te fokus en verhoog hul kreatiwiteit en vermoë om take te bemeester. Voorts stel emosionele regulering persone in staat om minder impulsief op te tree en verhoog dit hul self-

motivering. Derhalwe is sulke persone meer produktief en suksesvol in take wat hulle aanpak.

- **Herkenning van emosies van ander**

Die vermoë om emosies van ander persone te kan identifiseer, vorm die grondslag van empatie. 'n Empatiese persoon is in staat om die subtiele tekens van emosies in ander waar te neem en gepas daarop te reageer.

- **Hantering van interpersoonlike verhoudings**

Die vermoë om emosies in ander te herken en te hanteer, stel persone in staat om interpersoonlike verhoudings meer effektief te hanteer. Sosiale vaardighede verhoog die persoon se vermoë om effektief met ander om te gaan en vorm die basis vir aspekte soos 'n persoon se gewildheid en leierskap.

Emosionele intelligensie word as 'n belangrike vaardigheid beskou aangesien dit voordele vir 'n persoon se psigososiale funksionering inhou. Persone wat oor emosionele intelligensie beskik, word gewoonlik gekenmerk deur groter aanpasbaarheid en self-motivering; 'n verhoogde vermoë tot emosionele regulering en -uitdrukking en die hantering van stres; verhoogde emosionele welsyn en optimisme; 'n positiewe selfbeeld; positiewe interpersoonlike verhoudings en verhoogde sosiale bewustheid (Smith et al., 2011:211).

Emosionele intelligensie hou verskeie voordele vir kinders in, onder meer beter gesondheid, hoër akademiese prestasie, beter verhoudings met die portuurgroep, groter emosionele welsyn en veerkragtigheid, 'n positiewe selfbeeld en self-aanvaarding (De Klerk & Le Roux, 2003:11-12). Die laasgenoemde skrywers dui daarop dat kinders wat oor emosionele intelligensie beskik meer selfhandhawend optree, asook minder probleemgedrag, dwelm- en alkoholgebruik en ander negatiewe gedrag toon. Kinders met 'n hoë vlak van emosionele intelligensie het 'n goed-gedefinieerde selfkonsep, handhaaf 'n positiewe verhouding met ander mense, kan meer effektief op moeilike situasies reageer asook beter by hul omstandighede aanpas (Knoetze, 2012:23). Goleman (1995:34) is derhalwe van mening dat

emosionele intelligensie net so belangrik, indien nie meer belangrik, as akademiese intelligensie is vir 'n persoon se suksesvolle funksionering in die lewe.

Die vaardighede onderliggend aan emosionele intelligensie kan aan kinders geleer word, wat impliseer dat 'n persoon se emosionele intelligensie nie staties is nie, maar verhoog kan word (De Klerk & Le Roux, 2003:8; Goleman, 1995:34). Louw en Louw (2007a:245) is van mening dat ouers primêr die verantwoordelikheid het om hul kinders in emosionele intelligensie te onderrig. In dié opsig is daar gevind dat kinders wie se ouers meer emosie-woorde gebruik en wat hul kinders van verskillende emosies bewus maak, self geneig is om meer emosie-woorde gebruik, emosies beter verstaan en beter in staat is om ander se emosies te herken (Berk, 2013:216).

Wanneer kinders hul formele skoolonderrig begin, speel onderwysers toenemend 'n rol in die lewe van die kind (Louw & Louw, 2007a:245). Weens die voordele wat emosionele intelligensie vir kinders inhou, blyk dit dat skole meer tyd afstaan aan onderrig oor emosies en emosionele regulering, asook aan die bevordering van emosionele intelligensie (Berk, 2013:327; Smith et al., 2011:214).

Die belangrikheid van emosionele intelligensie vir skoolgaande kinders word deur Berk (2013:328) bevestig. Hierdie skrywer verwys na 'n program oor sosiale en emosionele leer ("social and emotional learning") wat op grond van Daniel Goleman (1995) se konsep van emosionele intelligensie ontwikkel is. Die program is gebaseer op die uitgangspunt dat verhoogde sosio-emosionele vaardighede drie komponente van kinders se funksionering kan bevorder, naamlik hul houding, gedrag en prestasie. Betreffende kinders se houding, lei emosionele intelligensie tot 'n verhoogde ervaring van selfbevoegdheid, 'n positiewe houding teenoor die skool en onderrig, groter motivering ten opsigte van hul akademiese werk, respek vir onderwysers, asook 'n verhoogde vermoë om die uitdagings van die skoolkonteks te hanteer. Voorts dra sosio-emosionele vaardighede by tot pro-sosiale gedrag, groter taakgerigtheid, minder probleemgedrag, verbeterde skoolbywoning en 'n meer aktiewe betrokkenheid in die klaskamer. Betreffende hul skoolprestasies, toon kinders hoër akademiese prestasies, verhoogde vaardighede in vakke soos

wiskunde, tale en sosiale studies, asook beter probleemoplossing en beplanning (Berk, 2013:329).

Emosionele intelligensie ontwikkel wanneer 'n persoon die vereiste vlakke van emosionele bewustheid bereik het (Gardner, 1999:33). Die konsep van emosionele bewustheid word in die volgende afdeling bespreek.

## **2.4 EMOSIONELE BEWUSTHEID**

Emosionele bewustheid word beskou as die kernvaardigheid onderliggend aan emosionele intelligensie (Bajgar et al., 2005:569; Cohen, 2001:3). In hierdie afdeling sal emosionele bewustheid eerstens gedefinieer en omskryf word, waarna die ontwikkeling van emosionele bewustheid volgens verskillende vlakke beskryf word.

### **2.4.1 Definiëring van emosionele bewustheid**

Emosionele bewustheid dui in essensie op 'n persoon se vermoë om sy/haar emosies te identifiseer, te omskryf en uit te druk (Lane & Shwartz, 1987 in Eastabrook, Flynn & Hollenstein, 2014:487). Bajgar et al. (2005:569) verwys na twee dimensies onderliggend aan emosionele bewustheid, naamlik duidelikheid oor emosies en aandag aan emosies. Duidelikheid oor emosies verwys na die mate waartoe 'n persoon emosies kan identifiseer, tussen verskillende emosies kan onderskei en sy/haar eie emosies begryp. Aandag aan emosies verwys na die mate waartoe die persoon aktief aandag skenk aan sy/haar emosies, op emosionele of affektiewe ervarings reflekteer en die inligting benut om sy/haar denke en gedrag te rig. Die skrywers dui aan dat beide aspekte noodsaaklik is vir effektiewe emosionele bewustheid.

Emosionele bewustheid impliseer dus dat 'n persoon in kontak is met sy/haar gevoelens en emosies (Gross, 2007:27). Emosionele bewustheid behels egter ook die vermoë insluit om ander se emosies te verstaan. Derhalwe definieer Gross (2007:27-28) emosionele bewustheid as 'n persoon se vermoë om sy/haar eie gevoelens te omskryf en om die gevoelens van ander te evalueer.

In hul definisie van emosionele bewustheid, beskryf Ellis en Newton (2000:245) die konsep as 'n motiverende aspek van 'n persoon se gedrag, gevoelens en gemoedstoestand. Die invloed van emosionele bewustheid op 'n persoon se gedrag en denke word in Knoetze (2012:18-19) se omskrywing van emosionele bewustheid saamgevat, waar sy aandui dat emosionele bewustheid lei tot die nodige kennis om te kan diskrimineer tussen emosies, om gevoelens te eien en om die kennis te benut om denke en gedrag te rig.

In die konteks van Gestaltteorie word bewustheid beskou as 'n persoon se kennis en persepsie van 'n situasie (Kirchner, 2012:51). Bewustheid dui op die vermoë om 'n spesifieke emosionele ervaring of situasie te herken, te verstaan en te hanteer. Dit stel dus die persoon in staat om kennis te neem van die invloed wat die situasie sal hê, asook van die gevolge van sy/haar optrede. Emosionele bewustheid kan die kern van 'n persoon se menswees beïnvloed, derhalwe is die ontwikkeling van kennis van verskillende emosies van uiterste belang (Ellis & Newton, 2000:246).

Kinders se vermoë om hul emosies te identifiseer, tussen verskillende emosies te onderskei en hul emosies te interpreteer, word beskou as die grondslag vir hul vermoë tot positiewe interpersoonlike verhoudings en kommunikasie met ander (Smith et al., 2011:202). Emosionele bewustheid is dus 'n belangrike komponent van die holistiese ontwikkeling van die kind. Kinders wie se ouers hulle help om emosiewoorde te gebruik, is beter in staat om oor hul emosies te praat, wat op sy beurt tot die emosionele welsyn van kinders bydra (Levine & Munsch, 2011:370-371; Mayer et al., 2001:236). Voorts is kinders se kennis van emosies en hul vermoë tot die uitdrukking en hantering van verskillende emosies 'n belangrike deel van hul ontwikkeling omdat dit hulle bewus maak van die doel van verskillende emosies en hulle in staat stel om sin te maak van gebeure in hul lewe (Barnes, 1995:138).

Dit is duidelik dat emosionele bewustheid 'n belangrike rol in die emosionele welsyn van kinders speel (Kincheloe, Burzstyn & Steinberg, 2004:106). Die bewuswording van emosies lei daartoe dat die kind negatiewe ervarings as minder bedreigend sal ervaar en beter in staat sal wees om sulke ervarings deur self-regulering te hanteer (Oaklander, 2007:122). Hierteenoor kan onsekerheid oor emosies die kind se ontwikkeling negatief beïnvloed (Knoetze, 2012:86). Emosionele bewustheid is 'n

voorvereiste vir kinders se vermoë om onderskeid te tref tussen sterk emosies, byvoorbeeld angsk en woede, en emosies wat minder duidelik waargeneem kan word, byvoorbeeld skaamte en skuld (Knoetze, 2012:86). Negatiewe- en positiewe emosies is deel van kinders se daaglikse ervarings en beide sterk en minder sterk emosies speel derhalwe 'n belangrike rol in kinders se lewe.

Emosionele bewustheid kan op verskillende vlakke, naamlik op bo- en sub-verbale grense, ervaar word (Steiner, 1997:27). Bo-verbale grense van emosionele ervaring is 'n aanduiding van 'n verhoging in verbale emosionele kommunikasie, wat 'n verhoging in bewustheid van emosies impliseer. Hierteenoor dui sub-verbale grense op die onvermoë om gevoelens te verbaliseer.

#### **2.4.2 Vlakke van emosionele bewustheid**

Die ontwikkeling van emosionele bewustheid geskied volgens 'n hiërargiese struktuur, vanaf vae liggaamlike sensasies en reaksies tot emosionele ervarings wat ryk is in kwaliteit en intensiteit van emosies (Nandrino, Baracca, Antoine, Paget, Bydlowski & Carton, 2013:1073). Emosionele bewustheid word dus aanvanklik as 'n vae, globale emosionele gemoedstemming ervaar en ontwikkel tot komplekse en gedifferensieëerde emosionele ervarings.

Gedurende die babajare word emosies aanvanklik as fisiese simptome ervaar en in die baba se gedrag uitgedruk, hoofsaaklik as twee gevoelservarings wat tevredenheid óf ongemak aangedui (Nandrino et al., 2013:1073). Namate kinders se taal- en kognitiewe vermoëns ontwikkel wat hulle in staat stel om emosies as abstrakte konsepte te verstaan, kan hulle meer komplekse en gedifferensieëerde emosies begryp en uitdruk. Persone wat die hoogste vlak van emosionele bewustheid bereik, begryp dat 'n aantal emosies gelyktydig ervaar kan word (die sogenaamde "gemengde gevoelens") en kan subtiele nuanses in emosies in die self en in ander onderskei (Eastabrook et al., 2014:488).

Schwartz en Lane (in Lane, 2006:117) het 'n model ontwikkel om verskillende vlakke van emosionele bewustheid aan te dui op grond van die vlak waartoe 'n persoon emosies ervaar. Knoetze (2012:110) dui op grond van verskillende outeurs se

uiteensettings van emosionele bewustheid agt vlakke van emosionele bewustheid aan. Hierdie vlakke word in Tabel 2.1 opgesom.

**Tabel 2.1 Vlakke van emosionele bewustheid**

| Vlakke van emosionele bewustheid |                            | Kenmerke  | Persepsies en sensasies   | Emosionele vaardighede  |
|----------------------------------|----------------------------|---|---|---|
| Vlak 1                           | Emosionele afstomping      | Geen emosie word ervaar nie   | Onvermoë om emosies korrek te identifiseer en ervaar                                    | Geen emosionele vaardighede   |
| Vlak 2                           | Fisiese sensasie           | Ervaar emosies as 'n fisiese sensasie   | Fisiese sensasie, bv. hoofpyn of maagpyn  | Bewuswording van 'n spesifieke emosie is gekoppel aan fisiese sensasies   |
| Vlak 3                           | Primere ervaring           | Bewustheid van 'n emosie word gekoppel aan 'n ervaring van energie<br>Kan nie die emosie verbaliseer nie              | Toon reaksies op emosionele ervaring  | Herken emosies  |
| Vlak 4                           | Verbale blokkasie          | Bewus van 'n emosie<br>Gebrekkige woordeskat om emosie te verbaliseer   | Kognitiewe etikettering van emosies   | Identifiseer emosies<br>Bepaal die emosionele behoefte<br>Meer logiese reaksie op emosies   |
| Vlak 5                           | Differensiasie             | Bewus van die verskil tussen die basiese emosies<br>Begryp verskille in intensiteit van emosies                       | Identifiseer emosies<br>Begryp die betekenis van 'n emosie, bv. vrees teenoor blydschap | Herken en identifiseer emosies<br>Emosionele selfregulering<br>Bereik positiewe doelwitte<br>Verhoogde vermoë om take te voltooi  |
| Vlak 6                           | Oorsaaklikheid             | Begin om emosies te begryp<br>Kan 'n spesifieke rede gee vir die emosie wat ervaar word                               | Bewuswording van gekombineerde emosies  | Reflekteer op emosies: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lae bewustheid = reflekteer op die emosie nadat dit ervaar is</li> <li>• Hoë bewustheid = ervaar, identifiseer en reflekteer op emosie die oomblik dat dit ervaar word</li> </ul> |
| Vlak 7                           | Empatie en interaktiwiteit | Volle bewustheid van die emosies in die self en in ander<br>Vermoë om emosies wat self en ander affekteer, te bestuur | Bewus van 'n kombinasie van gekombineerde emosies                                       | Bewuswording van verskillende intensiteite in emosies<br>Begrip van komplekse kombinasies van emosies   |
| Vlak 8                           | Voorspelling van emosies   | Motivering<br>Doelgerigtheid<br>Besluitnemingsvaardighede   | Optimale bewustheid van emosies en die effek daarvan                                    | Vermidding van situasies waar negatiewe emosies ervaar is<br>Gemotiveerd om betrokke te raak by situasies waar positiewe emosies ervaar is<br>Inagneming van ander<br>Besluitnemingsvaardighede   |

Bron: Knoetze (2012:110)

Die bogenoemde uiteensetting dui op die toenemende kompleksiteit in emosionele bewustheid vanaf vlak een tot vlak agt. In die literatuur word daar aangevoer dat emosionele bewusheid op kognitiewe vaardighede berus en dus verhoog kan word. Hierdie aspek word vervolgens bespreek.

### **2.4.3 Emosionele bewustheid as 'n kognitiewe vermoë**

In die bespreking van emosionele intelligensie (punt 2.2) is aangedui dat emosionele intelligensie aangeleer kan word (De Klerk & Le Roux, 2003:8; Goleman, 1995:34). Emosionele bewustheid is 'n kernvaardigheid onderliggend aan emosionele intelligensie (Bajgar et al., 2005:569; Cohen, 2001:3), en derhalwe word emosionele intelligensie ook beskou as 'n vermoë wat aangeleer kan word (Bajgar et al., 2005:572; Knoetze, 2012:108). Die kognitiewe aard van die ontwikkeling van emosionele bewustheid word deur Lane en Schwartz (1987:133-134, in Zunhammer et al., 2015:3) as volg beskryf:

[Emotional awareness is a] ... type of cognitive processing which undergoes five levels of structural transformation along a cognitive-developmental sequence ... The five levels of structural transformation are awareness of 1) bodily sensations, 2) the body in action, 3) individual feelings, 4) blends of feelings, and 5) blends of blends of feelings.

Die verbintenis tussen kognitiewe ontwikkeling en emosionele vaardighede wat in die bogenoemde definisie aangedui word, is merkbaar in die ontwikkeling van emosies in kinders (verwys punt 2.2.2) en in Knoetze (2012:110) se uiteensetting van die agt vlakke van emosionele bewustheid (verwys Tabel 2.1). Kinders ontwikkel geleidelik die vermoë tot die ervaring van basiese emosies, selfbewuste emosies, emosionele selfregulering en empatie. Emosionele ontwikkeling hang nou saam met kognitiewe vermoëns soos taalvaardighede, die ontwikkeling van 'n bewustheid van die self as afsonderlike persoon, asook die ontwikkeling van self-insig ("sense of self") (verwys onder meer Berk, 2013:406, 417, 450-453; Levine & Munsch, 2011:246, 425, 468; Louw & Louw, 2007a:220; Louw & Louw, 2007b:180, 208; Smith et al., 2011:205-207, 297).



Emosionele bewustheid kan 'n beduidende effek op kinders in die middelkinderjare se ontwikkeling hê (Knoetze, 2012:4). 'n Oorsig van die ontwikkelingskenmerke van die kind in die middelkinderjare word in die volgende afdeling verskaf.

## **2.5 DIE KIND IN DIE MIDDELKINDERJARE**

Die middelkinderjare is die ontwikkelingsfase tussen die ouderdom van ongeveer ses en elf of twaalf jaar (Berk, 2013:6; Cooper, 2005:211). Die ontwikkelingsfase word beskou as 'n tydperk van relatiewe kalmte en stabiliteit in vergelyking met vroeër en latere ontwikkelingstadië, maar kinders in die middelkinderjare moet steeds kritieke ontwikkelingstake voltooi (Levine & Munsch, 2011:146; Louw & Louw, 2007a:214). Hul ontwikkelingstake sluit fisiese-, kognitiewe- en psigososiale ontwikkelingsprosesse in (Levine & Munsch, 2011:147; Louw & Louw, 2007a:214). Kinders ontwikkel meer gevorderde motoriese vaardighede en daar is aansienlike ontwikkeling in hul kognitiewe vaardighede (Rathus, 2013:308). Die ontwikkeling van kognitiewe- en sosiale vaardighede is veral belangrik gedurende die middelkinderjare (Cooper, 2005:211). Die middelkinderjare word gekenmerk deur nuwe vlakke van fisiese-, kognitiewe-, emosionele- en sosiale funksionering, wat kinders in staat stel om lewensituasies te interpreteer (Harold & Hay, 2003:9).

### **2.5.1 Fisiese ontwikkeling**

Kinders se fisiese ontwikkeling sluit die ontwikkeling van die liggaam en die sintuie, motoriese vaardighede en die brein in (Levine & Munsch, 2011:190). Kinders in die middelkinderjare groei met gemiddeld ses sentimeter per jaar en hul gewig neem met gemiddeld twee kilogram per jaar toe, terwyl die tydelike- of melktande met permanente tande vervang word (Louw & Louw, 2007a:215). Hul liggaamsproporsies verander geleidelik en hul liggaam begin toenemend die vorm van dié van 'n volwasse persoon aanneem.

'n Verhoging in spiermassa vind plaas (Lightfoot et al., 2013:391) en Louw en Louw (2007a:215) beskou die ontwikkeling en die verfyning van groot- en fynmotoriese vaardighede as een van die opvallendste ontwikkelingskenmerke tydens die middelkinderjare. Grootmotoriese vaardighede hou verband met die groot

spiergroepe in die liggaam, byvoorbeeld die arms en bene, terwyl kleinmotoriese vaardighede klein bewegings, meestal van die hande en vingers, maar ook van die lippe en die tong insluit (Levine & Munsch, 2011:201). Die ontwikkeling van groot- en fynmotoriese vaardighede lei tot die kind se vermoë om onder meer te kan spring, huppel en hardloop, asook tot verbeterde spierkoördinasie en die ontwikkeling skryfvaardighede (Berk, 2013:189; Louw & Louw, 2007a:216-217). Kinders in die middelkinderjare is dus in staat om te skryf, te teken, musiek te maak en aan verskillende sportsoorte deel te neem. Die deelname aan sport en ander groepsaktiwiteite kan kinders se sosiale vaardighede en hul gewildheid onder maats verhoog, en kan so hul selfbeeld bevorder (Berk, 2013:181; Louw & Louw, 2007a:217). Ontwikkeling in een domein, byvoorbeeld fisiese ontwikkeling, kan dus 'n kind se ontwikkeling in ander domeine beïnvloed.

Die middelkinderjare word gekenmerk deur geleidelike ontwikkeling van die brein, wat tot groter kognitiewe vermoëns lei (Berk, 2013:186; Lightfoot et al., 2013:398). Tussen die ouderdom van nege en tien jaar is 'n verhoogde groeifase in die brein waarneembaar en teen die einde van die middelkinderjare bereik die brein sy volwasse fisiese omvang in grootte en gewig (Levine & Munsch, 2011:196; Louw & Louw, 2007a:215). Die veranderinge in die breinstruktuur het 'n direkte verband met verhoogde kognitiewe funksionering, verbeterde aandag en die vermoë om meer komplekse probleme op te los.

### **2.5.2 Kognitiewe ontwikkeling**

Kinders in die middelkinderjare is in die konkreet-operasionele fase volgens Jean Piaget se teorie van kognitiewe ontwikkeling. Piaget se teorie stel dit dat kinders aktief hul kennis uitbou soos wat hul die wêreld verken en manipuleer en dat hulle voortdurend hul denke aanpas en nuwe idees en inligting bekom om hul wêreld beter te verstaan (Gestwicki & Bertrand, 2012:189).

Gedurende die konkreet-operasionele fase ontwikkel kinders die vermoë tot logiese denke, maar sukkel hulle steeds om abstrakte denke te bemeester (Levine & Munsch, 2011:242). Hul kognitiewe ontwikkeling stel hulle in staat om inligting meer effektief te klassifiseer en te orden, om wiskundige berekenings te doen en om

verskillende aspekte van 'n situasie te beredeneer (Smith et al., 2011:462-463). Hierdie vermoëns stel kinders in staat om skoolwerk te bemeester, hoewel hulle uitdagings ervaar ten opsigte van abstrakte en hipotetiese denkprosesse (Berk, 2013:249, 252). Met die aanvang van hul formele skoolopleiding begin kinders om te lees en basiese wiskundige berekeninge te doen, terwyl hul woordeskat en taalvaardighede aansienlik uitbrei (Berk, 2013:310-311, 395).

As gevolg van breinontwikkeling gedurende die middelkinderjare, verhoog kinders se vermoë om aandag aan 'n taak te skenk, terwyl die verhoogde spoed waarmee hulle inligting verwerk en hul groeiende geheuekapasiteit dit vir hulle makliker maak om inligting in te neem en te onthou (Levine & Munsch, 2011:251, 255). Hulle geheue verbeter ook weens die gebruik van geheuestrategieë (Smith et al., 2011:499). Gedurende die skooljare vind 'n verhoging in die vermoë tot self-geïnisieerde en doelgerigte gedrag plaas (Berk, 2013:281-282). Kinders in die middelkinderjare ontwikkel toenemend vaardighede ten opsigte van die beplanning en regulering van hul gedrag.

Gedurende hierdie ontwikkelingsfase vind 'n aansienlike verhoging in kinders se taalvaardighede plaas. Hul woordeskat brei uit, hulle maak gebruik van langer en meer ingewikkelde sinne, en begin om metaforiese stellings te verstaan (Louw & Louw, 2007a:220-221). Teen die ouderdom van ses of sewe jaar, begin die meeste kinders om te leer lees en skryf (Smith et al., 2011:420).

Kinders begin gedurende die middelkinderjare verstaan dat ander mense se siening van 'n saak van hul eie kan verskil (Louw & Louw, 2007a:243). Die vermoë om die perspektief van 'n ander persoon te verstaan stel hulle toenemend in staat om denke en optrede vanuit die oogpunt van 'n ander persoon te begryp. Die ontwikkeling van empatie het tot gevolg dat hulle in staat is om mededeelsaam en behulpsaam te wees en om ander te vertrou (Louw & Louw, 2007a:273). In hierdie lewensfase verhoog hul probleemoplossingsvaardighede tot so 'n mate dat kinders in staat is om korttermyn- en langtermyn doelwitte op te stel, beter begrip vir komplekse probleme te toon en te besef dat daar meer as een manier is om 'n probleem op te los (Louw & Louw, 2007a:273).

Daar is bevind dat daar 'n sterk verband bestaan tussen 'n persoon se kognitiewe funksionering en emosionele bewustheid (Lane, 2006:116). Hierdie verband kom duidelik in kinders se emosionele ontwikkeling na vore.

### **2.5.3 Emosionele ontwikkeling**

Die emosionele ontwikkeling van kinders in die middelkinderjare lei tot meer gevorderde emosionele vaardighede (Levine & Munsch, 2011:369; Louw & Louw, 2007a:244). Hul emosionele ontwikkeling behels veral die bemeestering van die volgende vaardighede: die vermoë om meer komplekse emosies te verstaan, 'n verhoogde begrip dat meer as een emosie ten opsigte van dieselfde situasie ervaar kan word, groter begrip vir die oorsake van verskillende emosies, vaardighede om emosies te reguleer en die vermoë om empatie te toon (Santrock, 2009:322).

Met die aanvang van die middelkinderjare is kinders dus beter in staat om emosies te verstaan en kan hulle die oorsake, gevolge en die nie-verbale tekens van emosies begryp. Hulle raak ook meer bewus van die ervaring van veelvuldige emosies ("mixed emotions") en kan toenemend emosies van ander verstaan (Berk, 2013:413, 415). Op grond van die laasgenoemde, verhoog kinders se vermoë tot empatie aansienlik gedurende die middelkinderjare en dra dit tot positiewe gedrag asook hul morele ontwikkeling by (Berk, 2013:417; Levine & Munsch, 2011:412; Louw & Louw, 2007b:208). Empatie word grootliks deur die proses van sosialisering aangeleer (Smith et al., 2011:302).

Die vaardighede onderliggend aan emosionele regulering verhoog gedurende die middelkinderjare (Berk, 2013:412-413, 415). Die vermoë tot emosionele regulering help kinders om hulle emosies op 'n positiewe wyse uit te druk. Dit blyk dat kinders wat hul emosies kan reguleer, meer gevorderde sosiale vaardighede en akademiese prestasie toon, terwyl 'n gebrek aan emosionele regulering kinders se ontwikkeling kan ondermyn en tot gedrags- en akademiese probleme, probleme met interpersoonlike verhoudings en verwerping deur die portuurgroep bydra (Levine & Munsch, 2011:371, 415-416). Gedurende die vroeë kinderjare word kinders gewoonlik deur hul ouers en ander volwassenes in hul onmiddellike omgewing gehelp om hul emosies te hanteer (Kincheloe et al., 2004:106; Knoetze, 2012:19).

Soos hul ouer word en hul leefwêreld buite die ouerhuis groter word, is dit egter belangrik dat kinders self die vaardigheid van emosionele regulering moet ontwikkel (Smith et al., 2011:208).

Dit blyk dat emosionele regulering hoofsaaklik op twee vaardighede berus: emosionele bewustheid en emosionele ekpressie (Kerns, Comer & Zeman, 2014:350). Kinders moet dus gehelp word om bewus te wees van hul emosies en om dit op 'n toepaslike wyse binne 'n spesifieke sosiale konteks uit te druk. Weare (2004:3) beklemtoon dat selfbegrip, die effektiewe hantering van emosies, begrip vir sosiale situasies en die bou van interpersoonlike verhoudings kernvaardighede is vir optimale emosionele ontwikkeling in die middelkinderjare.

In 'n ouer literatuurbron, verskaf Borland, Laybourn, Hill en Brown (1998:25-26) inligting wat steeds belangrik is ten opsigte van faktore wat kinders se emosies op verskillende ouderdomme gedurende die middelkinderjare beïnvloed:

- **Vyf tot ses jaar oud**

Kinders op hierdie ouderdom fokus gewoonlik op hulle eie onmiddellike en konkrete behoeftes. Positiewe emosies ontstaan as gevolg van aangename konkrete ervarings, byvoorbeeld deur lekkers en speelgoed te kry, terwyl negatiewe emosies veroorsaak kan word wanneer sulke ervarings van die kind weerhou word.

- **Sewe jaar oud**

Op hierdie ouderdom begin kinders se sosiale omgewing uitbrei en positiewe emosies word verbind aan aspekte soos gesinvakansies, opwindende aktiwiteite en wanneer vriende kom kuier. Negatiewe emosies raak meer kompleks en word meer algemeen aan interpersoonlike verhoudings gekoppel. Nagmerries kom algemeen op hierdie ouderdom voor.

- **Nege jaar oud**

Die belangrikheid rol wat interpersoonlike verhoudings in die lewe van kinders speel, kom meer duidelik op hierdie stadium na vore. Vriendskappe is 'n belangrike bron van geluk, dus kan kinders intense negatiewe emosies ervaar wanneer

vriendskappe verbrokkel. Persoonlike prestasies is belangrik en vrese vir mislukking word 'n realiteit. Onregverdige behandeling deur ouers en onderwysers is gewoonlik 'n groot bron van woede.

- **Elf tot twaalf jaar oud**

Kinders in hierdie fase ervaar die bekommernisse van die nege-jarige op 'n meer gesofistikeerde vlak. Die gesin is steeds belangrik en vriende en vriendskappe speel 'n sentrale rol in die bepaling van die kind se geluk. Op hierdie stadium word groepsidentiteit en persoonlike prestasie egter belangriker en raak kinders ook meer krities teenoor die self en ander.

Die bogenoemde inligting dui daarop dat die sosiale ontwikkeling van die kind in die middelkinderjare ook 'n invloed op kinders se emosies kan hê. 'n Oorsig van die sosiale ontwikkeling van die kind in die middelkinderjare word in die volgende afdeling bespreek.

#### **2.5.4 Sosiale ontwikkeling**

Erik Erikson beklemtoon in sy teorie van psigososiale ontwikkeling dat kinders in die konteks van die gesin en samelewing ontwikkel (Gestwicki & Bertrand, 2012:188). Hy beskryf agt stadia van menslike ontwikkeling. Gedurende elke stadium word die individu gekonfronteer met 'n ontwikkelingskonflik wat sy/haar latere funksionering en groei beïnvloed. Die kind in die middelkinderjare is in die stadium van arbeidsaamheid versus minderwaardigheid, waartydens die ontwikkeling van 'n gevoel van bevoegdheid 'n sentrale ontwikkelingstaak is (Berk, 2013:16).

Die middelkinderjare is 'n belangrike lewensfase vir die ontwikkeling van die selfkonsep. Kinders definieer hulself op grond van hul uiterlike en innerlike persoonlike kenmerke en hul sosiale interaksie met ander (Louw & Louw, 2007a:242). Hul selfbeeld word dikwels bepaal deur hul gevoel van bekwaamheid al dan nie (Berk, 2013:458). Levine en Munsch (2011:391) noem 'n aantal faktore wat dikwels tot 'n daling in die kind se selfbeeld gedurende hierdie lewensfase lei. Eerstens is kinders geneig om hulself met hul portuurgroep te vergelyk. Tweedens word daar van hulle verwag om in hul skoolwerk te presteer en derdens neem hulle

dikwels aan kompeterende aktiwiteite soos georganiseerde sport of skaak deel. Al drie hierdie faktore het 'n element van self-evaluering, wat die kanse verhoog dat die kind se selfbeeld negatief geaffekteer word. Op grond hiervan ervaar kinders gedurende die middelkinderjare dikwels vrese wat verband hou met swak skoolprestasie en verwerping deur die portuurgroep (Berk, 2013:412).

Gedurende die middelkinderjare word die verhouding met die portuurgroep toenemend van belang en neig kinders om met maats van dieselfde geslag te speel (Smith et al., 2011:170). Die portuurgroep hou talle van die voordele van vriendskap in, byvoorbeeld vertrouwe in ander, gedeelde belangstellings, emosionele steun, en verhoging van die selfbeeld (Levine & Munsch, 2011:437). Die portuurgroep gee ook aan kinders die geleentheid om te leer om met ander saam te werk, hul mening te lug en te toets, asook om effektief met ander te kommunikeer (Smith et al., 2011:468).

Die portuurgroep speel 'n bepalende rol in kinders se sosiale status, aangesien die kind se sosiale status grootliks bepaal word deur sy/haar aanvaarding óf verwerping deur die portuurgroep (Levine & Munsch, 2011:437). Waar populêre kinders gewoonlik goeie sosiale vaardighede het en gemaklik deur die portuurgroep aanvaar word, is kinders wat deur die groep verwerp of uitgesluit word gewoonlik skaam, senuagtig, depressief, aggressief of toon hulle gebrekkige sosiale vaardighede (Levine & Munsch, 2011:437-438; Smith et al., 2011:177-179). Die ontwikkeling van emosionele vaardighede vorm dus 'n belangrike grondslag vir kinders se sosiale interaksies (Smith et al., 2011:208).

Kinders in die middelkinderjare ontwikkel die vaardighede om hul gedrag te reguleer. Gedrag word toenemend gegrond op morele oorwegings, wat daartoe lei dat kinders hul eie gedrag monitor en dit by omstandighede aanpas (Berk, 2013:515). Dit blyk dat kinders se gedrag en hul vermoë om gedragsreëls te volg, die grootste bepalende faktor vir hul leerervaring in die vroeë skooljare is (Levine & Munsch, 2011:282).

Die fokus van hierdie studie was op die kinders in die middelkinderjare in 'n openbare skool. Die kind in die skoolkonteks word vervolgens bespreek.

## 2.6 DIE KIND IN DIE SKOOLSISTEEM

Die middelkinderjare is die lewensfase waarin kinders die formele skoolomgewing betree (Louw & Louw, 2007a:221). Die opvoedkundige sisteem speel 'n groot rol in die vorming van 'n kind se karakter en sy sukses binne die gemeenskap. Binne die skoolsisteem word kinders blootgestel aan ander volwassenes en kinders wat nie deel van hul gesinsisteem is nie. Daar word voorts van kinders verwag om by die gedragskodes en -reëls van die skool aan te pas en om toepaslike akademiese vordering te maak (Seefeldt, 2005:133; Smith et al., 2011:622). Seefeldt (2005:134) beklemtoon dat kinders 'n groot deel van hul kinderjare by die skool deurbring.

### 2.6.1 Aanpassing in die skoolsisteem

Kinders in die middelkindjare, dus in die primêre skool, is volgens Erik Erikson se teorie van psigososiale ontwikkeling in die ontwikkelingsfase van arbeidsaamheid versus minderwaardigheid en is geneig om hul "werk" in die skool in 'n ernstige lig te beskou (Levine & Munsch, 2011:391). Die ervaring van 'n gevoel van bevoegdheid is onder meer afhanklik van kinders se bemeestering van die eise van die skoolsituasie (Berk, 2013:16). Dit is belangrik vir kinders om hul skoolwerk te bemeester, aangesien lae skoolprestasies 'n negatiewe invloed op hul selfbeeld kan hê (Levine & Munsch, 2011:391). Skole plaas derhalwe klem op kinders se skoolgereedheid en akademiese prestasie (Louw & Louw, 2007a:222).

Kinders in die middelkinderjare is geneig om hulself met ander te vergelyk (Levine & Munsch, 2011:387). Hierdie vergelyking is gewoonlik gegrond op hul vaardighede en op hul interaksie met die portuurgroep, met die gevolg dat kinders gedurende die middelkinderjare dikwels skoolverwante vrese ervaar, onder meer ten opsigte van swak akademiese prestasie en verwerping deur die portuurgroep (Berk, 2013:412, 458). Dus is kinders se sukses in die skoolsisteem van meer as net van hul akademiese prestasie afhanklik. Kinders moet ook op 'n sosiaal-aanvaarbare manier met ander omgaan en die gedragsreëls van die skool volg (Seefeldt, 2005:133). Seefeldt (2005:133) is van mening dat sosiale en emosionele vaardighede kinders in staat stel om by die skoolsituasie aan te pas en dus meer by onderrig te baat. Navorsing het bevind dat kinders se positiewe gedrag en samewerking in die



skoolopset asook hul vermoë om die gedragsreëls in die skool te begryp en daaraan te voldoen, die belangrikste bepalende faktore vir hul leervermoë in die vroeë skooljare is (Levine & Munsch, 2011:281-282).

Die eise gekoppel aan hul akademiese prestasies en aanpassing by die skoolomgewing stel bepaalde uitdagings aan kinders in die skoolopset. Daar is egter ook ander faktore wat kinders se aanpassing in die skool kan beïnvloed. Hierdie faktore sluit onder meer afknouery, geweld, die verhouding met onderwysers en betrokkenheid van die ouers in, soos vervolgens bespreek word.

Afknouery (“bullying”) word as een van die grootste probleme in die skoolsisteem beskou en dit blyk dat die vrees vir afknouery ‘n algemene bekommernis van kinders in primêre skole is (Levine & Munsch, 2011:447). Afknouery het ‘n negatiewe effek op talle kinders se aanpassing in die skoolopset. Slagoffers van afknouery dra verskeie negatiewe gevolge daarvan, insluitend sosiale isolasie, eensaamheid, skoolvermyding, angs, depressie, ‘n lae selfbeeld en psigosomatiese simptome (Smith et al., 2011:365). Dit blyk dat die oortreder (die bullebak of “bully”) dikwels ook emosionele en gedragsprobleme ervaar. Daar is gevind dat oortreders meer geneig is om depressief te wees, ‘n lae selfbeeld te hê en oor swak sosiale vaardighede beskik (Levine & Munsch, 2011:448).

Geweld in skole is ‘n verdere probleem wat as endemies in Suid-Afrikaanse skole, selfs in primêre skole, beskou word (Van der Westhuizen & Maree, 2010:1). Dit bemoeilik die onderrigtaak van onderwysers en dra tot ‘n groot mate tot skoolafwesigheid van leerders by (Van der Westhuizen & Maree, 2010:1). Van der Westhuizen en Maree (2009:49) dui daarop dat hoë kwaliteit onderrig slegs behaal kan word in ‘n veilige skoolomgewing wat bevorderlik is vir die bereiking van leeruitkomst. Hulle beklemtoon die negatiewe impak wat geweld in skole op leerders het, en dat geweld in skole onder meer tot psigosomatiese simptome, ‘n afname in konsentrasievermoë, depressie en skoolafwesigheid by leerders aanleiding gee.

Die verhouding en interaksie tussen die opvoeder en leerder kan ook ‘n kind se emosionele en sosiale funksionering in die skool beïnvloed (Ellis & Newton,

2000:266). Opvoeders en die skoolsisteem het 'n aansienlike impak op die ontwikkeling van die kind en kan ook die kind se emosionele en sosiale vermoëns in sy/haar latere lewe beïnvloed. Eade (2006:63) beklemtoon dat beide die opvoeder en ouers die kind moet ondersteun, aangesien kinders wat onsekerheid ervaar, emosionele reaksies toon wat hul vermoë om te leer negatief beïnvloed. Opvoeders speel 'n belangrike rol in die bepaling van die opvoedkundige atmosfeer in 'n skool, beide binne en buite die klaskamer (Vos et al., 2012:57-58). Die opvoedkundige atmosfeer speel 'n belangrike rol in die mate waartoe leerders hul akademiese potensiaal bereik (Osman, 2012:953).

Navorsing oor die welsyn van onderwysers in Suid-Afrika het aangetoon dat onderwysers oor die algemeen nie hul werk as positief ervaar nie, wat op sy beurt die opvoedkundige atmosfeer van die skool benadeel (Vos et al., 2012:56). Van der Westhuizen en Maree (2010:1) noem dat probleme wat die Suid-Afrikaanse skoolsisteem affekteer, onder meer 'n tekort aan onderwysers, lae motivering by leerders en 'n gebrek aan ondersteuning deur ouers insluit.

Dit is bekend dat daar 'n positiewe verband tussen ouerbetrokkenheid en die kind se skoolprestasie is. Kinders wie se ouers betrokke by die skool en by hul skoolwerk is, is geneig om akademies beter te presteer en beter skoolbywoning te toon, terwyl hulle minder geneig tot vroeë skoolverlating is. In Suid-Afrikaanse skole word daar oor die algemeen gebrekkige ouerbetrokkenheid ervaar weens faktore soos ouers se lang werksure, sosio-ekonomiese probleme, werkloosheid en die feit dat ouers self 'n gebrek aan skoolopleiding het en met skoolverwante take sukkel (Louw & Louw, 2007a:222). In lae-sosio-ekonomiese areas is daar dikwels min kontak tussen die skoolomgewing en die huisomgewing en gemeenskap (Smith et al., 2011:622). Leerders is gevolglik verantwoordelik vir hul eie welsyn ten opsigte van hul akademiese werk, wat tot groter stres by hulle kan lei.

Sommige kinders se persoonlike of huislike omstandighede het 'n negatiewe invloed op hul skoolprestasies. Daar is bevind dat kinders wat in negatiewe sosio-ekonomiese omstandighede leef, meer geneig is om swak akademiese prestasies te behaal (Smith et al., 2011:622). Louw en Louw (2007a:222) noem dat daar in lae sosio-ekonomiese huishoudings min tyd aan leesvaardighede afgestaan word en dat

ouers dikwels nie oor die bronne beskik om kinders vir skool voor te berei nie, wat bydra tot die hoë druipsyfer onder skoolbeginners in die Suid-Afrikaanse konteks.

Swak akademiese prestasie, probleemgedrag, verwerping deur die portuurgroep en hoë vlakke van skoolafwesigheid word dikwels met vroeë skoolverlating verbind (Levine & Munsch, 2011:294; Smith et al., 2011:188). Levine en Munsch (2011:294) beveel derhalwe aan dat skole kinders vanaf 'n jong ouderdom moet ondersteun om vroeë skoolverlating en die langtermyn negatiewe gevolge daarvan, byvoorbeeld werkloosheid, lae werkstatus en lae inkomstevlakke, te voorkom.

Om kinders se kansen op sukses in hul skoolloopbaan en in hul lewens te verhoog, beveel Levine en Munsch (2011:538-539) aan dat hulle benewens hul akademiese onderrig ook onderrig moet word in vaardighede wat hulle kan help om die uitdagings van die lewe te hanteer. Smith et al. (2011:622) is van mening dat onderrig in emosionele en sosiale vaardighede meer belangrik as lees- of skryfvaardighede vir kinders se skooltoetreding is. Die verhoging van kinders se sosio-emosionele vaardighede, byvoorbeeld emosionele bewustheid, positiewe sosiale gedrag en gesamentlike probleemoplossing, word as 'n noodsaaklike voorvereiste vir onderrig en leer beskou (Levine & Munsch, (2011:538).

Levine en Munsch (2011:538-539) beklemtoon die belangrikheid daarvan dat kinders die vaardighede aanleer om stres te kan hanteer. Hulle beskou stres as enige situasie, vanaf 'n relatief geringe tot ernstige aard, wat oormatige eise aan 'n persoon se hanteringsvaardighede stel. In die skoolopset kan kinders stress ervaar weens hul toetreding tot skool, swak skoolprestasie, of 'n swak selfbeeld. Kinders kan egter ook stres ervaar weens omstandighede in hul persoonlike lewe, byvoorbeeld armoede, die afsterwe van 'n familielid of mishandeling.

Twee tipes strategieë kan aangewend word om kinders te ondersteun om stresvolle situasies te hanteer, naamlik probleemgesentreerde- en emosie-gesentreerde strategieë (Levine & Munsch, 2011:539). Die meeste probleemsituasies sal gewoonlik beide tipes strategieë vereis. Probleemgesentreerde strategieë behels onder meer bemagtiging deur verskaffing van gepaste inligting, die aanleer van spesifieke vaardighede of die verskaffing van steun; terwyl emosie-gesentreerde

strategieë op die effektiewe hantering van gevoelens en die verandering van persepsies oor 'n situasie sal fokus (Levine & Munsch, 2011:539). Van der Westhuizen en Maree (2010:1) meld dat sosio-emosionele intervensies in Suid-Afrikaanse skole tot dusver meestal op behandeling gerig is en dat voorkomingsprogramme meestal op sosiale kwessies soos dwelmmisbruik fokus. Hulle stel derhalwe voorkomende intervensies voor wat sal fokus op die welsyn van leerders in die breër skoolkonteks.

Die skoolomgewing bied 'n ideale konteks om emosionele- en gedragsvaardighede aan kinders te leer (Smith et al., 2011:309). Die skrywers beklemtoon dat daar 'n behoefte in skole bestaan om kinders in emosionele intelligensie te onderrig sodat leerders beter in staat is om hul emosies te reguleer, konflik te hanteer en onderlinge samewerking te toon. Navorsing bevestig dat dit moontlik is om kennis oor emosies in die skoolopset te onderrig, beide in hoofstroomskole en skole vir kinders met spesiale leerbehoefte (Smith et al., 2011:333, 335). Kinders met sosiale- en emosionele vaardighede is meer geneig om akademies te presteer, 'n beter sin van die self te hê en 'n positiewe bydrae tot die samelewing te maak (Rawatlal & Peterson, 2012:347). Beide akademiese- en sosiale leer is dus van uiterste belang in die skoolomgewing, derhalwe kan opvoeders nie 'n kind se emosionele welsyn ignoreer wanneer daar op skooltake gefokus word nie (Cohen, 2001:56).

Sosiale- en emosionele leer (SEL) in die opvoedkundige sisteem word beskou as 'n aspek van onderrig wat leerders toerus met die vaardighede om sukses in die skool, gesin, gemeenskap en werksopset te behaal (Smith et al., 2011:214-215). SEL spruit uit die besef dat emosies 'n invloed het op hoe en wat kinders leer, en dat interpersoonlike verhoudings die basis vir onderrig vorm. 'n SEL-program kan leerders toerus met kennis en vaardighede om onder meer emosies te identifiseer en te bestuur, goeie besluite te neem, gepaste sosiale gedrag te ontwikkel en positiewe interpersoonlike verhoudings te bou.

Die bogenoemde vaardighede wat deur 'n SEL-program ontwikkel kan word, toon 'n ooreenkoms met die vaardighede onderliggend aan emosionele intelligensie soos vroeër in die hoofstuk bespreek is (verwys punt 2.2). Verskeie studies het bevestig dat emosionele intelligensie kinders se gedrag, effektiewe regulering van hul

emosies en hul interpersoonlike verhoudings, dus hul psigososiale funksionering in die skoolsisteem, kan bevorder (Smith et al., 2011:214-215). Smith et al. (2011:210) beklemtoon die waarde van emosionele intelligensie in die lig dat "... emotions clearly play a key role in the ways that adults and children work, interact and learn together."

Volgens Knoetze (2012:32) sal 'n opvoedkundige sisteem groter sukses behaal wanneer leerders se akademiese-, sosiale- en emosionele leer bevorder word, en derhalwe moet opvoedkundige sisteme verantwoordelikheid neem vir leerders se emosionele welsyn. De Klerk en Le Roux (2003:8) wys daarop dat emosionele intelligensie 'n vaardigheid is wat aangeleer kan word. Eweneens is emosionele bewustheid, 'n kernvaardigheid van emosionele intelligensie (Bajgar et al., 2005:569; Cohen, 2001:3), 'n vaardigheid wat aangeleer kan word (Bajgar et al., 2005:572; Knoetze, 2012:108).

Op grond van die voordele wat emosionele bewustheid vir kinders kan inhou, het Knoetze (2012) 'n emosionele bewustheidsprogram vir kinders in die middelkinderjare ontwikkel wat in die skoolsisteem geïmplementeer kan word. Die doel van die huidige studie was om hierdie program in 'n ander skoolkonteks te evalueer. Die program word kortliks in die onderstaande afdeling beskryf.

## **2.7 DIE EMOSIONELE BEWUSTHEIDSPROGRAM**

Die genoemde emosionele bewustheidsprogram is ontwerp met die oog daarop om die emosionele bewustheid van kinders in die middelkinderjare te verhoog en is gepas vir Graad 1- tot Graad 7-leerders (Knoetze, 2012:162). Die hoofdoel van die emosionele bewustheidsprogram is om leerders vaardighede aan te leer vir die bevordering van bewustheid van hulle emosies (Knoetze, 2012:138). Ten einde hierdie doel te bereik, is ses doelwitte vir die program gestel, naamlik om die verhouding tussen die leerders en die opvoeder te bou, om die leerders se kennis van emosies uit te brei, om hul emosie-taal te bevorder, om empatie te ontwikkel en te toon, om vaardighede onderliggend aan emosionele regulering te ontwikkel, asook om vaardighede vir probleemoplossing en besluitneming te verhoog (Knoetze, 2012:140-142). Die program word oor sewe modules aangebied, met die eerste ses

modules wat fokus op die programdoelwitte en die laaste module wat aan samevatting en terminering afgestaan word. 'n Omvattende oorsig van die program word as Bylaag A aangeheg.

Die effektiwiteit van die emosionele bewustheidsprogram (Knoetze, 2012) is bepaal deur gebruik te maak van 'n gestandaardiseerde vraelys wat die vlakke van emosionele bewustheid van kinders meet, naamlik die *Levels of Emotional Awareness Scale for Children* (LEAS-C). Die LEAS-C is 'n gestandaardiseerde vraelys wat deur Drr Ricard Lane en Jane Bajgar ontwikkel is (Bajgar et al., 2005:569).

Die LEAS-C bestaan uit 'n vraelys, 'n lys van emosie-woorde en 'n handleiding vir die verwerking van data. Die vraelys bestaan uit 12 scenarios met oop vrae wat daarop gemik is om antwoorde te verkry oor die emosies wat respondente in die denkbeeldige scenarios sou kon ervaar. Die woorde in die response wat op emosies dui, word dan verwerk aan die hand van die handleiding en die lys van woorde (Bajgar et al., 2005:572). Hiervolgens word 'n syfer aan elke antwoord volgens 'n vyfpunt-skaal toegeken, afhangende van die berekende vlak van emosionele bewustheid, wat dan dui op die kind se vermoë om emosies te identifiseer en te omskryf (Zunhammer et al., 2015:3).

In hierdie studie is die effektiwiteit van die emosionele bewustheidsprogram (Knoetze, 2012) bepaal deur die data wat voor die aanbieding van die program ingesamel is (voortoets), te vergelyk met die data wat na die aanbieding van die program ingesamel is (natoets). Voorts is voor- en natoets data van die eksperimentele groep en vergelykende groep in die studie gekorreleer.

## **2.8 SAMEVATTING**

In hierdie hoofstuk is gefokus op die konsepte emosies en emosionele intelligensie asook op emosionele bewustheid as 'n kernvaardigheid van emosionele intelligensie. Daarna is 'n oorsig verskaf van die ontwikkelingskenmerke van kinders in die middelkinderjare, asook van die kind in die primêre skool en aanpassings wat die skoolomgewing vereis. Daar is voorts aangedui dat emosionele bewustheid tot

die voordeel van kinders in die skoolsisteem kan wees. Die hoofstuk is afgesluit met 'n oorsig van die emosionele bewustheidsprogram (Knoetze, 2012) wat in hierdie studie geëvalueer is en hoe die vlakke van emosionele bewustheid gemeet is. Die inligting in hierdie hoofstuk dien as agtergrond vir die beskrywing van die navorsingsmetodologie en die navorsingsbevindinge wat in Hoofstuk 3 weergegee word.

## HOOFSTUK 3

### NAVORSINGSMETODOLOGIE EN EMPIRIESE BEVINDINGE

#### 3.1 INLEIDING

Kinders ervaar dikwels groot uitdagings wat hul vermoë beïnvloed om te luister en te kommunikeer, te konsentreer, te verstaan, probleme op te los, saam te werk en konflik effektief te hanteer (Cohen, 2001:4). Die rol van emosionele bewustheid in die handhawing van emosionele welsyn van kinders kan nie oorbeklemtoon word nie (Knoetze, 2012:4). Emosionele bewustheid is 'n vaardigheid wat geleer kan word en kan tot voordeel strek van kinders in die middelkinderjare wat die akademiese en psigososiale eise van die skoolomgewing moet hanteer (Bajgar et al., 2005:569, 572; Cohen, 2001:3; De Klerk & Le Roux, 2003:8; Goleman, 1995:34; Knoetze, 2012:4).

Die doel van die studie was om die effektiwiteit van 'n emosionele bewustheidsprogram wat deur Knoetze (2012) vir kinders in die middelkinderjare ontwikkel is, te evalueer. Voorts sal die Emosionele Bewustheidsprogram verwys na die program wat deur Knoetze (2012) ontwikkel is. In hierdie hoofstuk word die navorsingsmetodologie, die etiese oorwegings vir die studie asook die navorsingsbevindinge beskryf.

#### 3.2 NAVORSINGSMETODOLOGIE

Die navorsingsmetodologie vir die studie word ten opsigte van die navorsingsbenadering, tipe navorsing, navorsingsontwerp, populasie en steekproef, data-insameling en data-analise bespreek.

##### 3.2.1 Navorsingsbenadering

Ten einde die effek van die Emosionele Bewustheidsprogram op vlakke van emosionele bewustheid van die kind in die middelkinderjare te bepaal, is 'n kwantitatiewe navorsingsbenadering as die mees gepaste benadering beskou (Fouché & Delpont, 2011:64). Die navorser het 'n gestandaardiseerde



meetinstrument, die *Levels of Emotional Awareness Scale for Children (LEAS-C)* (Bajgar et al., 2005:569) gebruik om respondente se vlakke van emosionele bewustheid voor en na die implementering van die Emosionele Bewustheidsprogram te meet. Weens die benutting van numeriese data om objektief-meetbare inligting met behulp van 'n gestandaardiseerde instrument te bekom, was die kwantitatiewe benadering toepaslik vir die studie (Fouché & Delpont, 2011:66; Welman et al., 2012:6). Die navorser het ten doel gehad om die effektiwiteit van die Emosionele Bewustheidsprogram ten opsigte van spesifieke veranderlikes te evalueer, naamlik:

- kinders se vermoë om in kontak te wees met hul emosies,
- kinders se vermoë om tussen verskillende emosies te onderskei, en
- kinders se vermoë hul emosies te verbaliseer en “in besit te neem.”

Die benutting van die gestandaardiseerde meetinstrument het dit vir die navorser moontlik gemaak om die impak van die program op die bogenoemde veranderlikes objektief te meet aan die hand van die spesifieke aanwysings in die meetinstrument (Welman et al., 2012:6).

### **3.2.2 Tipe navorsing**

Die studie is as toegepaste navorsing beskou aangesien dit daarop gemik was om 'n spesifieke kwessie in die praktyk aan te spreek (Fouché & De Vos, 2011:94). Die doel van die studie was om die effektiwiteit van die Emosionele Bewustheidsprogram vir kinders in die middelkinderjare te evalueer. Die bevindinge van die studie kan benut word om besluite te neem oor die moontlike implementering van sodanige programme in die Suid-Afrikaanse opvoedkundige sisteem. Dit kan tot effektiewe intervensies ten opsigte van leerders se emosionele welsyn in skole lei; 'n aspek wat deur Knoetze (2012) as 'n leemte in die skoolsisteem geïdentifiseer is.

Die navorsing kan ook as evalueringnavorsing beskou word aangesien die studie daarop gemik was om op 'n sistematiese wyse die effektiwiteit van die Emosionele Bewustheidsprogram te bepaal (Babbie, 2013:359). In die huidige studie is die effektiwiteit van die Emosionele Bewustheidsprogram geëvalueer, wat die navorsing as program-evaluering klassifiseer (Fouché, 2011:459).

### 3.2.3 Navorsingsontwerp

Vir die doel van hierdie studie is die Emosionele Bewustheidsprogram aan twee groepe kinders in hul middelkinderjare in die skoolomgewing aangebied. 'n Voor- en natoets is gedoen om te bepaal of die program (die onafhanklike veranderlike) 'n invloed op die emosionele bewustheid (die afhanklike veranderlike) van die respondente gehad het (Welman et al., 2012:16-17). Aangesien die twee groepe nie ewekansig gekies is nie, is 'n kwasi-eksperimentele navorsingsontwerp gevolg. Hierdie navorsingsontwerp word dikwels deur navorsers in die sosiale wetenskappe gevolg (Bless, Higson-Smith & Sithole, 2013:394; Welman et al., 2012:88).

Die vergelykende groep voortoets-natoets navorsingsontwerp was dus 'n gepaste navorsingsontwerp vir die studie (Fouché et al., 2011:50). Hiervolgens het een groep, die eksperimentele groep, die voortoets en natoets onderskeidelik voor en na afloop van die aanbieding van die Emosionele Bewustheidsprogram afgelê. Die tweede groep, die vergelykende groep, het die voor- en natoets op dieselfde tyd as die eksperimentele groep afgelê, maar sonder blootstelling aan die Emosionele Bewustheidsprogram. Die voortoets en natoets is uitgevoer deur die gebruik van 'n gestandaardiseerde meetinstrument. Met die oog op die bepaling van die impak van die Emosionele Bewustheidsprogram, is die voor- en natoetsresultate vergelyk (Bless et al., 2013:159). In hierdie studie is die voor- en natoetsresultate van die eksperimentele groep vergelyk, en is die voor- en natoetsresultate van die eksperimentele groep ook met dié van die vergelykende groep vergelyk. Om etiese redes het die respondente in die vergelykende groep die Emosionele Bewustheidsprogram ontvang nadat die natoets voltooi is.

### 3.2.4 Navorsingsmetode

In hierdie afdeling verskaf die navorser 'n oorsig oor die populasie en steekproef vir die studie, asook die data-insamelingsmetode en data-analise wat in die studie gevolg is.

### 3.2.4.1 Die populasie en steekproef vir die studie

Die populasie vir die studie was leerders in die middelkinderjare wat 'n openbare skool in Ficksburg in die Vrystaat bygewoon het en wat dus die eienskappe getoon het wat van belang was vir die studie (Strydom, 2011a:223; Welman et al., 2012:52-53). Weens die geografiese ligging van die skool en die skoolpersoneel se bereidwilligheid om aan die navorsing deel te neem, is die betrokke skool op grond van beskikbaarheid geselekteer (Bless et al., 2013:172; Welman et al., 2012:69). Toestemming vir die navorsing is deur die skoolhoof verleen (verwys Bylaag B). Siende dat die navorsing by 'n openbare skool uitgevoer is, is die toestemming van die Departement van Onderwys van die Vrystaat Provinsie verkry (verwys Bylaag C).

Doelgerigte steekproeftrekking is gebruik om respondente volgens sekere kriteria te selekteer om aan die doel van die studie te voldoen (Strydom, 2011a:232). Die kriteria vir die seleksie van die steekproef was soos volg:

- Ligging: 'n Primêre skool in Ficksburg in die Vrystaat.
- Vlak van opvoeding: Graad 3-leerders.
- Opvoedingsopset: Leerders wat die grootste gedeelte van hul skooldag in die teenwoordigheid van dieselfde opvoeder deurbring.
- Ouderdom: Leerders tussen die ouderdom van agt en nege jaar.
- Taal: Afrikaans- of Engelssprekende leerders.

Ewekansige seleksie is volgens 'n eenvoudige ewekansige steekproefmetode (Strydom, 2011a:228) toegepas om te bepaal watter klas vanuit die drie Graad 3-klasse in die skool as die eksperimentele groep en watter klas as die vergelykende groep sou dien. Dit het verseker dat al drie Graad 3-klasse 'n gelyke kans gehad het om geselekteer te word. Op grond van eenvoudige ewekansige seleksie is 'n Afrikaanssprekende klas as die eksperimentele groep en 'n Engelssprekende klas as die vergelykende groep geselekteer.

Al die leerders in beide klasse was bereid om aan die navorsing deel te neem en al die respondente se ouers of voogde het ingeligte toestemming tot hul deelname verleen. Die totale steekproef het uit 55 respondente bestaan; 27 in die eksperimentele groep en 28 in die vergelykende groep.

### 3.2.4.2 Data-insamelingsmetode

Om die effektiwiteit van die emosionele bewustheidsprogram te bepaal, het die navorser gebruik gemaak van die *Levels of Emotional Awareness Scale for Children* (LEAS-C); 'n gestandaardiseerde vraelys wat deur Lane en Bajgar (2003) ontwikkel is. Die Departement Psigiatrie van die Universiteit van Arisona in die VSA het toestemming vir die gebruik van die meetinstrument verleen (verwys Bylaag D).

Die LEAS-C bestaan uit 'n vraelys, riglyne vir die verwerking van data en 'n lys van emosie-woorde. Die vraelys bestaan uit 12 scenarios. Elke scenario word gevolg deur twee oop vrae wat daarop gemik is om antwoorde te verkry oor die emosies wat respondente in die denkbeeldige scenarios sou kon ervaar, asook oor emosies wat hulle aan 'n ander persoon sou toeskryf (verwys Bylaag E). Die instrument is met die goedkeuring van die ontwikkelaars in Afrikaans vertaal (Knoetze, 2012:175). In hierdie studie is die Afrikaanse weergawe van die vraelys met die respondente in die eksperimentele (Afrikaanssprekende) groep gebruik en die Engelse weergawe met die vergelykende (Engelssprekende) groep.

Die vraelys is op dieselfde tyd as 'n voortoets deur die respondente in die eksperimentele- en vergelykende groepe voltooi en is as 'n groep-gedadministreerde vraelys hanteer (Delpont & Roestenburg, 2011:189). Dit het verseker dat alle respondente dieselfde opdrag binne dieselfde konteks ontvang. Die navorser het die doel en metode van voltooiing van die vraelys aan die respondente verduidelik en was teenwoordig ingeval die respondente enige onduidelikheid rakende die vraelys sou hê. Die respondente het nie die vraelys tydens die afneem daarvan met ander respondente bespreek nie. Na voltooiing van die Emosionele Bewustheidsprogram deur die eksperimentele groep, is die vraelys weer op dieselfde tyd as 'n natoets deur beide die eksperimentele- en vergelykende groep voltooi.

Die Emosionele Bewustheidsprogram is deur Knoetze in Afrikaans vertaal (Knoetze, 2012:175) en is weekliks oor 'n tydperk van sewe weke aangebied. Die navorser het self die program in die skoolopset aangebied en het deeglik voorberei om die aktiwiteite vir elke module in die Emosionele Bewustheidsprogram (verwys Bylaag A)

getrou aan te bied. Die program is gedurende die tweede skoolkwartaal van 2015 aangebied.

Na afloop van die natoets is die program deur een van die Graad 3-opvoeders aan die respondente in die vergelykende groep aangebied. Die navorser het die opvoeder van die Graad 3-klas wat die eksperimentele groep gevorm het, voorberei om die program aan te bied. Die opvoeder is voorberei ten opsigte van emosionele intelligensie en emosionele bewustheid soos dit spesifiek op die middelkindjare van toepassing is, asook ten opsigte van die Emosionele Bewustheidsprogram en die hantering van die verskillende modules en aktiwiteite daarin. Die program is gedurende die vierde skoolkwartaal van 2015 aan die vergelykende groep asook aan die leerders in die ander Engelssprekende Graad 3-klas aangebied.

### **3.2.4.3 Data-analise**

Weens die kwantitatiewe navorsingsbenadering, is die data numeriese ontleed (Fouché & Bartley, 2011:249). Data is volgens die LEAS-C en met behulp van die Microsoft Excell rekenaarprogram ontleed en geïnterpreteer. Die data is op grond van basiese statistiese berekeninge verwerk en deur middel van beskrywende statistieke aangebied (Babbie, 2013:418; Bless et al., 2013:283).

Vir die analise en interpretasie van die data, is die respondente se geskrewe antwoorde in die LEAS-C vraelys eerstens volgens die lys van emosie-woorde ontleed. Die woordelys is deur Knoetze (2012) in Afrikaans vertaal en bevat beide Engelse en Afrikaanse emosie-woorde (verwys Bylaag F). Daarna is elke respons beoordeel volgens 'n vyf-punt skaal op grond van die kompleksiteit van emosies in die respons, waarvolgens die response op verskillende vlakke van emosionele bewustheid beoordeel is. Die vyf-punt skaal verskaf riglyne waarvolgens 'n kind se vermoë om emosies te identifiseer en te beskryf, geëvalueer word en verteenwoordig onderskeidelik die volgende vlakke van emosionele bewustheid: liggaamlike sensasies, liggaamlike reaksies, enkelvoudige emosies, kombinasies van emosies, asook meervoudige kombinasies van emosies (Zunhammer et al., 2015:3). Die riglyne vir die beoordeling van die response is as Bylaag G aangeheg.

Die LEAS-C is 'n gestandaardiseerde skaal wat as wetenskaplik betroubaar en geldig bewys is (Bajgar et al., 2005:581). Volgens Lane en Bajgar (2003 in Knoetze, 2012:178) toon die LEAS-C 'n aanvaarbare interne konsekwentheid (koëffisiënt alfa =.66) en inter-ontleder betroubaarheid ( $r=.89$ ) en kan dus beskou word as 'n akkurate meetinstrument van emosionele bewustheid in kinders. Die geldigheid en betroubaarheid van die meetinstrument (Welman et al., 2012:142, 145) is hierdeur bevestig. Die meetinstrument is reeds in verskeie tale vertaal en die geldigheid en betroubaarheid daarvan onderskryf (Knoetze, 2012:14). Dit was derhalwe nie nodig dat die navorser 'n loodsstudie ten opsigte van die LEAS-C uitvoer nie (Delport & Roestenburg, 2011:195).

Die navorser het self die Emosionele Bewustheidsprogram vir die doel van die navorsing aangebied. Dit was dus nodig om te verseker dat data-analise nie deur haar betrokkenheid by die implementering van die program beïnvloed word nie. Die ontleding van response is getrou aan hand van die lys van emosie-woorde en die LEAS-C riglyne vir die ontleding van data gedoen (verwys onderskeidelik Bylaes F en G) om objektiwiteit tydens data-analise te verseker. Objektiwiteit is ook verhoog deurdat die navorser nie self die program ontwikkel het nie en dus nie 'n direkte belang by die sukses van die program gehad het nie. In hierdie opsig was daar dus nie botsende belange nie.

### **3.3 ETIESE OORWEGINGS**

Volgens Strydom (2011b:115) is die doel van etiese oorwegings om die navorser bewus te maak van etiese kwessies wat op die navorsingsproses van toepassing is. Die volgende etiese oorwegings is tydens die uitvoering van die navorsing in ag geneem:

#### **3.3.1 Die voorkoming van skade**

Respondente in navorsingstudies kan skade op emosionele of fisiese vlak opdoen (Strydom, 2011b:115). In navorsing in die sosiale wetenskappe is dit waarskynlik dat potensiële skade meer emosioneel van aard sal wees. Dit is die verantwoordelikheid

van die navorser om te verseker dat respondente nie emosionele skade opdoen nie (Strydom, 2011b:115).

Die doel van die Emosionele Bewustheidsprogram was om die emosionele bewustheid van kinders in die middelkinderjare te verhoog (Knoetze, 2012:180). Die doel was om die respondente se bewustheid van hul eie emosies te verhoog sodat hulle hul emosies beter kan verstaan en hanteer. Emosionele bewustheid, as onderbou vir emosionele intelligensie, word as voordelig vir kinders se psigososiale welsyn beskou (Blom, 2006:23; Oaklander, 2007:122). In hierdie studies is die risiko vir emosionele- en fisiese skade dus as beperk beskou. Die navorser het egter in gedagte gehou dat die betrokke program ook negatiewe emosies of herinneringe by die respondente kon oproep, hoewel dit nie die bedoeling van die program was nie.

Daar is dus voorsorg getref om respondente wat emosionele ongemak ervaar, te ondersteun. Reëlins is getref om sodanige respondente na die personeel van die Leerderondersteuningsdienste van die skool waar die navorsing uitgevoer is, te verwys. Die respondente en hul ouers/voogde is van hierdie reëling in kennis gestel deur middel van die ingeligte toestemmingsbriewe wat voor die aanvang van die navorsing aan hulle beskikbaar gestel is. Geen respondente het verwysing na die Leerderondersteuningsdienste benodig nie.

In die belang van die respondente van die vergelykende groep, is die Emosionele Bewustheidsprogram na afloop van die natoets aan hulle aangebied. Die respondente in die vergelykende groep kon ook baat by die program en alle respondente is dus op 'n gelyke voet hanteer (Bless et al., 2013:30).

### **3.3.2 Ingeligte toestemming en vrywillige deelname**

Ingeligte toestemming behels dat daar aan die respondente verduidelik word watter tipe inligting die navorser van hul verwag, die rede en die doel waarom die inligting ingewin word en hoe die navorser verwag die respondente aan die studie sal deelneem (Kumar, 2005:212). Ingeligte toestemming lig die respondente ook in oor die direkte en indirekte wyses waarop die studie hul mag affekteer.

Die respondente in die studie het 'n brief vir ingeligte toestemming ontvang wat die doel van die studie, prosedures en moontlike voordele en risiko's verbonde aan hul deelname aan die studie verduidelik het (verwys Bylaag H). Sodoende is omvattende inligting rakende die studie aan hulle verskaf (Bless et al., 2013:32; Strydom, 2011b:117). Die toestemmingsbrief is in maklik-verstaanbare taal geskryf sodat die respondente die navorsing en prosedures op 'n ouderdomgepaste vlak kon verstaan. Aangesien die respondente onder die ouderdom van 18 jaar was, is ingeligte toestemming ook van hul ouers/voogde verkry (Bless et al., 2013:34). 'n Aparte brief vir ingeligte toestemming is vir die ouers/voogde opgestel (verwys Bylaag I). Die inligting in hierdie briewe het aan die respondente en hul ouers/voogde die geleentheid gegee om 'n ingeligte besluit oor deelname aan die navorsing te neem. Die respondente en hul ouers/voogde het die onderskeie toestemmingsbriewe voor die aanvang van die empiriese navorsing geteken.

Deelname aan die studie was vrywillig (Strydom, 2011b:116). Hiervolgens is die beginsel gevolg dat respondente oor die outonomie moet beskik om self te besluit of hulle aan die navorsing wil deelneem al dan nie (Bless et al., 2013:30). Die respondente en hul ouers/voogde is in die briewe vir ingeligte toestemming ingelig dat deelname vrywillig is en dat respondente die reg sou hê om te enige tyd aan die navorsing te onttrek, sonder enige negatiewe nagevolge. Geen respondente het aan die studie onttrek nie. Daar is ook verseker dat die opvoeder wat die Emosionele Bewustheidsprogram na afloop van die navorsing aan die vergelykende groep aangebied het, dit op vrywillige basis doen.

### **3.3.3 Beskerming van privaatheid, anonimiteit en konfidensialiteit**

Data word as anoniem beskou wanneer die navorser nie die identiteit van 'n spesifieke respondent vanuit die data kan vasstel nie (Babbie, 2005:64). In hierdie studie is die respondente se anonimiteit beskerm deurdat daar 'n kode-sisteem gebruik is om die vraelyste vir die voortoets en natoets te nommer. Sodoende is die identiteit van die respondente beskerm en kon die navorser nie die data aan spesifieke respondente koppel nie (Bless et al., 2013:33).



Konfidensialiteit word as 'n basiese vereiste vir navorsingstudies beskou en behels dat persoonlike inligting van die respondente beskerm word en nie openbaar gemaak word nie (Bless et al., 2013:32). Die navorser was persoonlik verantwoordelik vir die data-insameling in die voor- en die natoets en het alle navorsingsdata streng vertroulik hanteer (Strydom, 2011b:119). Persoonlike inligting oor die respondente is nie bekend gemaak nie, dus is konfidensialiteit gedurende die studie gehandhaaf (Babbie, 2013:32). Die voltooide vraelyste en ingeligte toestemmingsbriewe deur die respondente en hul ouers/voogde word na afhandeling van die studie veilig gestoor volgens die voorskrifte van die Universiteit van Pretoria.

### **3.3.4 Ontlonting van respondente**

Die navorser het aan die einde van die data-insameling geleentheid vir ontlonting aan die respondente gebied. Dit het verseker dat die respondente die kans gekry het om oor hul ervaring van die navorsing te praat en om enige moontlike misverstande uit die weg te ruim (Babbie, 2013:39; Strydom, 2011b:122). Die geleentheid vir ontlonting is aan respondente van beide die eksperimentele- en die vergelykende groep aangebied.

### **3.3.5 Misleiding van respondente**

Die misleiding van respondente dui op die doelbewuste weerhouding van inligting oor die navorsing of die verskaffing van onakkurate inligting (Babbie, 2013:38; Strydom, 2011b:118). Babbie (2013:38) toon aan dat die misleiding van respondente ook kan plaasvind wanneer die navorser opsetlik geskrewe of verbale instruksies verkeerdelik deurgee. Die navorser het die doel en prosedures van die navorsing duidelik en akkuraat gestel in die briewe vir ingeligte toestemming vir die respondente en hul ouers/voogde.

### **3.3.6 Optrede en bekwaamheid vandie navorser**

Navorsers is verplig om te verseker dat hulle die navorsing met die nodige bevoegdheid uitvoer (Balnaves & Caputi, 2001:239; Strydom, 2011b:123). Die navorser het 'n teoretiese module in navorsingsmetodologie as deel van haar

nagraadse studie voltooi. Voorts is die data noukeurig verwerk om 'n akkurate weergawe van die bevindinge van die studie weer te gee (Babbie, 2013:39). Die navorser het wye ervaring van skoolberading. Aangesien die navorser nie 'n personeellid was van die betrokke skool waar die navorsing voltooi is nie, was daar geen botsende belange ten opsigte van die uitvoer van die navorsing nie.

### **3.3.7 Publikasie van die navorsingsbevindinge**

Dit is noodsaaklik dat die bevindinge van 'n studie as 'n navorsingsverslag aan die publiek beskikbaar gestel word. Die navorser het die navorsingsverslag saamgestel om te voldoen aan die etiese vereistes betreffende die vertroulike hantering van inligting, die getroue weergawe van die bevindinge en die voorkoming van plagiaat (Bless et al., 2013:36; Strydom, 2011b:123). Die verslag word beskikbaar gestel aan die biblioteek van die Universiteit van Pretoria. Die bevindinge van die studie word ook beskikbaar gestel aan die breër skoolgemeenskap waar die navorsing gedoen is en aan ander opvoedkundige instellings wat belangstelling in die studie mag toon.

Etiese klaring vir die uitvoer van die studie is deur die Nagraadse Komitee en Navorsings-etiekkomitee van die Fakulteit Geesteswetenskappe van die Universiteit van Pretoria toegestaan (Bylaag J).

## **3.4 NAVORSINGSBEVINDINGE**

Die empiriese bevindinge van die studie word in twee sub-afdelings bespreek. Afdeling A fokus op die biografiese besonderhede van die respondente en Afdeling B fokus op die navorsingsbevindinge van die studie.

### **3.4.1. Afdeling A: Biografiese besonderhede van die respondente**

Die biografiese inligting van die respondente in hierdie studie sal volgens hul ouderdom, opvoeding, taal en geslag bespreek word. 'n Totaal van 55 respondente het aan die studie deelgeneem. Daar was ongeveer ewe veel respondente in die eksperimentele- en die vergelykende groep, naamlik 27 respondente in die eksperimentele groep en 28 in die vergelykende groep.

### 3.4.1.1 Ouderdom en vlak van opvoeding

Aangesien die studie op die evaluering van die Emosionele Bewustheidsprogram vir kinders in die middelkinderjare gefokus het, was al die respondente in die middelkinderjare. Kinders in die middelkinderjare het die vermoë om emosies te verstaan, emosies uit te druk en emosies te herken (Beck & Haigh, 2012:504; Cowie, 2012:17). Die data-insamelingsproses het vereis dat die respondente oor voldoende lees- en skryfvaardighede beskik. Kinders in die laerskool begin reeds met skooltoetredende lees- en skryfvaardighede aanleer (Berk, 2013:249, 252; Louw & Louw, 2007a:220-221; Smith et al., 2011:420). Die respondente was in Graad 3 en tussen die ouderdom van nege jaar en 10 jaar en het derhalwe oor genoegsame lees- en skryfvaardighede beskik om aan die navorsing deel te neem. Die gemiddelde ouderdom en skoolgraad van die respondente word in Tabel 3.1 weergegee.

**Tabel 3.1: Ouderdom en skoolgraad van die respondente**

| Groep                       | Grootte        | Ouderdom    | Skoolgraad |
|-----------------------------|----------------|-------------|------------|
| <b>Eksperimentele groep</b> | 27 respondente | 9 – 10 jaar | Graad 3    |
| <b>Vergelykende groep</b>   | 26 respondente | 9 – 10 jaar | Graad 3    |

In beide die eksperimentele- en vergelykende groep was al die respondente tussen die ouderdom van nege en tien jaar oud. Al die respondente was op dieselfde vlak van opvoeding, naamlik in Graad 3. Die respondente in die totale steekproef en in die twee groepe was dus homogeen ten opsigte van ouderdom en vlak van opleiding, met die gevolg dat ouderdom en skoolgraad nie 'n beduidende invloed op die vergelyking van die data tussen die eksperimentele- en die vergelykende groep gehad het nie.

### 3.4.1.2 Taal

Die respondente in hierdie studie was Graad 3-leerders in 'n laerskool in die Vrystaat. Die eksperimentele groep het uit 27 leerders in 'n Afrikaanssprekende klas bestaan, terwyl die vergelykende groep uit 28 leerders in 'n Engelssprekende klas bestaan het. Derhalwe was sowat 50% van die respondente Afrikaanssprekend en

sowat 50% Engelssprekend. Die Emosionele Bewustheidsprogram is deur Knoetze (2012) in Afrikaans aangebied en die vraelys en lys met emosie-woorde van die LEAS-C is deur haar in Afrikaans vertaal. Beide die program en die data-insamelingsinstrumente was dus in die respondente se spreektaal, naamlik Afrikaans of Engles, beskikbaar. Die lys van emosie-woorde waarvolgens response op verskillende vlakke ingedeel is, was ook in Afrikaans en Engels beskikbaar.

### 3.4.1.3 Geslag

Die twee Graad 3-klasse wat by die navorsing betrokke was, het leerders van beide geslagte ingesluit. Die samestelling van die eksperimentele- en vergelykende groepe ten opsigte van die geslag van die respondente word in Tabel 3.2 aantegoon.

**Tabel 3.2: Verteenwoordiging van respondente se geslag**

| Groep                | Geslag  | Frekwensie | Persentasie |
|----------------------|---------|------------|-------------|
| Eksperimentele groep | Manlik  | 14         | 52 %        |
|                      | Vroulik | 13         | 48%         |
| Vergelykende groep   | Manlik  | 13         | 46%         |
|                      | Vroulik | 15         | 54%         |

Daar was 'n klein verskil ten opsigte van die respondente se geslag in die twee groepe. Die vergelykende groep het uit meer vroulike respondente bestaan, terwyl die eksperimentele groep uit meer manlike respondente bestaan het. Tog was daar in die geheel 'n groot ooreenstemming ten opsigte van die geslag van die respondente in die twee groepe.

Die biografiese besonderhede van die respondente toon dat die eksperimentele- en die vergelykende groep grootliks homogeen was ten opsigte van hul ouderdom, skoolvlak en geslag.

### 3.4.2 Afdeling B: Empiriese bevindinge

Om die effektiwiteit van die Emosionele Bewustheidsprogram vir kinders in die middelkindjare te bepaal, is daar in hierdie studie van die *Levels of Emotional*

*Awareness Scale for Children* (LEAS-C) (Lane & Bajgar, 2003) as 'n voortoets en natoets gebruik gemaak.

Die Emosionele Bewustheidsprogram is aan die respondente in die eksperimentele groep aangebied. 'n Voortoets is voor die aanvang van die program deur die respondente in die eksperimentele- en vergelykende groep voltooi en 'n natoets is na afloop van die program deur die respondente in beide groepe voltooi. Die impak van die program is bepaal deur die voortoets- en natoetsdata van die respondente in die eksperimentele groep te vergelyk, asook die voortoets- en natoetsdata van die respondente in die eksperimentele groep met dié in die vergelykende groep te vergelyk. Die laasgenoemde groep is nie tussen die voor- en die natoets aan die Emosionele Bewustheidsprogram blootgestel nie.

Die doel van die Emosionele Bewustheidsprogram was om die emosionele bewustheid van kinders in die middelkinderjare te verhoog (Knoetze, 2012:191). Die bepaling van emosionele bewustheid berus op die mate waartoe die respondente in kontak is met hulle emosies, hul vermoë om te kan diskrimineer tussen emosies, en hul vermoë om hul emosies te verbaliseer en te eien (Knoetze, 2012:11-12). 'n Direkte doelwit van die program was dus ook om kinders se emosionele woordeskat uit te brei met die oog daarop om hulle vermoë tot emosionele uitdrukking te bevorder. In hierdie studie is die impak van die Emosionele Bewustheidsprogram op grond van die volgende bepaal:

- Die mate waartoe die respondente se emosionele woordeskat uitgebrei het, wat hulle in staat sou stel om hul emosies uit te druk.
- Die mate waartoe die Emosionele Bewustheidsprogram die respondente se vlakke van emosionele bewustheid beïnvloed het.

Die navorsingsbevindinge word volgens die bogenoemde twee aspekte onderskeidelik in afdelings 3.4.2.1 en 3.4.2.2 bespreek. Die eerste afdeling fokus op die frekwensie van emosie-woorde, soos in die voor- en natoets van die eksperimentele- en die vergelykende groepe gemeet is, en word vervolgens bespreek.

### 3.4.2.1 Emosionele woordeskat

Die gestandaardiseerde meetinstrument, die LEAS-C, meet die respondente se emosionele woordeskat aan die hand van 'n numeriese waarde wat aan woorde in die response op die twaalf scenarios in die vraelys toegeken word (Lane & Bajgar, 2003). In die vraelys (verwys Bylaag E) is van respondente verwag om 'n antwoord te gee ten opsigte van hulle eie emosionele ervaring op die scenarios, asook die emosionele ervaring wat hulle meen dat 'n ander persoon sou ervaar. Die emosie-woorde is ontleed deur dit te vergelyk met die lys van emosie-woorde (verwys Bylaag F). Volgens hierdie lys word 'n spesifieke waarde vanaf vlak nul tot vlak drie aan elke antwoord gekoppel. Wanneer twee of meer duidelik-onderskeibare vlak drie response teenwoordig is, word 'n vlak vier waarde toegeken, terwyl 'n waarde van vlak vyf toegeken word wanneer 'n vlak vier respons vir beide 'self' en 'ander' in die vraelys gegee word (verwys Bylaag G). 'n Verhoging in vlakke van die emosie-woorde vanaf die voortoets tot die natoets dui dus 'n verhoging in die respondente se emosionele woordeskat aan.

Die frekwensie van emosie-woorde op vlakke nul tot vyf wat op grond van die response in die voor- en natoets gemeet is, word vervolgens bespreek.

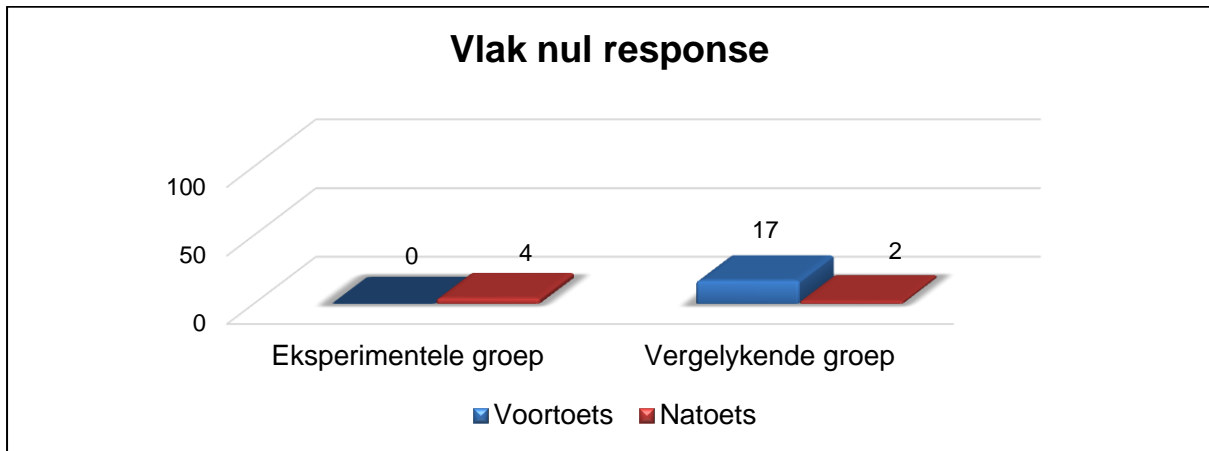
#### 3.4.2.1.1 Frekwensie van emosie-woorde volgens die LEAS-C vlakke

In hierdie afdeling word die frekwensie van emosie-woorde op die verskillende waarde-vlakke aangedui. Vir elke waarde-vlak word 'n kort verduideliking van die waarde-toekenning gegee en word die voor- en natoets-bevindinge vir die eksperimentele- en die vergelykende groepe grafies weergegee en deur 'n bespreking gevolg.

- **Vlak nul response**

'n Vlak nul respons dui daarop dat die respondent geen respons op 'n vraag in die vraelys gegee het nie óf dat geen emosie-waarde aan die respons toegeken kon word nie. Response sonder emosie-waarde sal byvoorbeeld wees wanneer 'n respondent 'n kognitiewe antwoord soos "Ek dink" of "Ek is verward" gee (verwys

Bylaag G). Vlak nul response word as nie-emosionele response beskou. Die frekwensie van vlak nul response vir beide die eksperimentele- en die vergelykende groep in die voor- en natoets word in Figuur 3.1 uiteengesit.

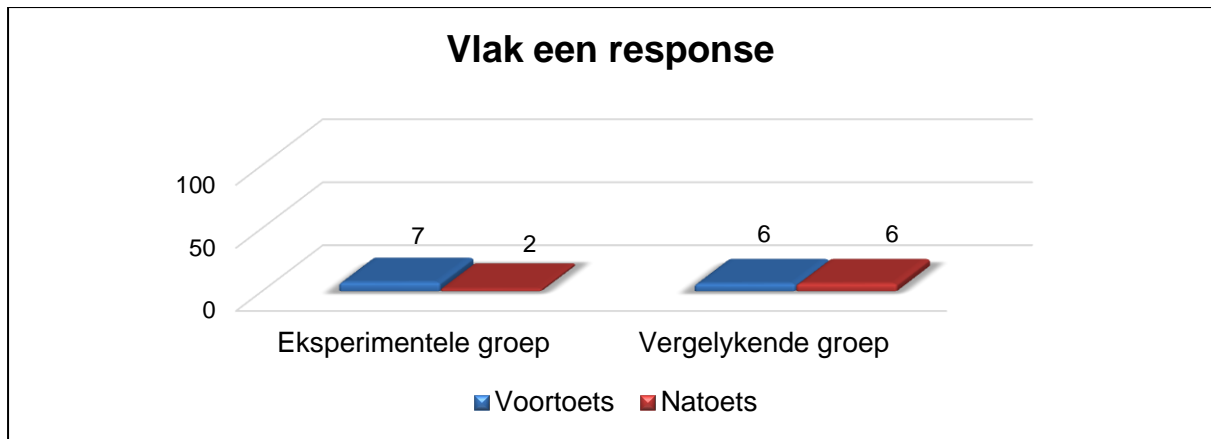


**Figuur 3.1: Frekwensie van vlak nul response**

Soos in Figuur 3.1 aangetoon, was daar 'n relatiewe lae aantal vlak nul response in beide groepe. Met die voortoets het die eksperimentle groep geen (0) vlak nul response gehad nie, terwyl hulle in die natoets vier (4) vlak nul response gehad het. In die vergelykende groep het die vlak nul response verlaag van sewentien (17) in die voortoets na twee (2) response tydens die natoets.

- **Vlak een response**

'n Vlak een respons dui op 'n antwoord waar die respondent aandui dat 'n persoon "niks" sal voel of onseker is oor hoe 'n persoon sou voel. 'n Vlak een respons kan ook 'n antwoord wees wat liggaamlike reaksies soos "Ek voel siek" aandui (verwys Bylaag G). Soos in Figuur 3.2 aangedui, het die eksperimentele groep en die vergelykende groep beide 'n relatief lae aantal vlak een response getoon.



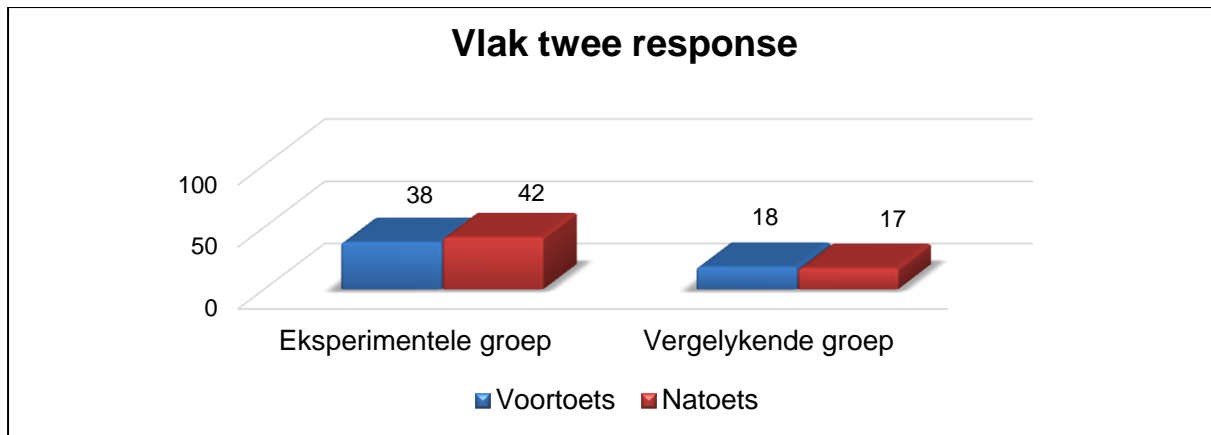
**Figuur 3.2: Frekwensie van vlak een response**

In Figuur 3.2 word daar aangedui dat die eksperimentele groep sewe (7) vlak een response in die voortoets aangedui het. Hierdie response het verminder na twee (2) response in die natoets. In die voortoets het die vlak een response van die vergelykende groep tot 'n groot mate met dié van die eksperimentele groep ooreengestem. Waar die vlak een response van die eksperimentele groep 'n afname tydens die natoets getoon het, het dié in die vergelykende groep dieselfe gebly. Dit is moontlik dat die afname in die vlak een response van die eksperimentele groep aan hul blootstelling aan die emosionele bewustheidsprogram toegeskryf kon word. Hierdie bevindinge kan egter nie in isolasie beskou word nie en die bevindinge ten opsigte van die ander waarde-vlakke moet ook in ag geneem word.

- **Vlak twee response**

Vlak twee response word gekenmerk deurdat 'n emosie deur middel van 'n aksie aangedui word, byvoorbeeld "Ek sal voel of ek iemand wil slaan" óf deurdat 'n vae beskrywing van emosies gegee word waarin 'n spesifieke emosie nie aangedui word nie, byvoorbeeld "Ek sal sleg voel" (verwys Bylaag G). Die frekwensie van vlak twee response in hierdie studie word in Figuur 3.3 aangedui.



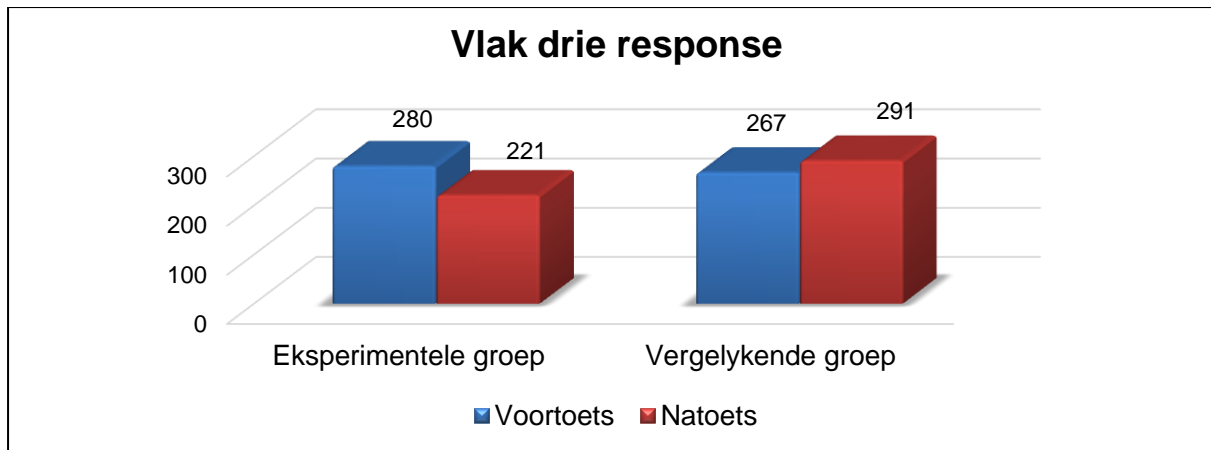


**Figuur 3.3: Frekwensie van vlak twee response**

Soos aangedui in Figuur 3.3 het die eksperimentele groep tydens die voortoets ongeveer twee keer soveel vlak twee antwoorde gegee as die vergelykende groep, onderskeidelik 38 teenoor 18 response. Tydens die natoets het die vlak twee response van die eksperimentele groep met vier (4) verhoog, vanaf 38 na 42 response. Die vergelykende groep se response op hierdie vlak het met een (1) respons verlaag, vanaf 18 na 17 response. Hoewel daar in die voortoets 'n groot verskil in die vlak twee response van die twee groepe was, was daar by beide groepe 'n relatief klein verandering in die frekwensie van die response tussen die voortoets en die natoets.

- **Vlak drie response**

Vlak drie response dui op eenvoudige emosionele response. Hierdie response dui 'n spesifieke emosie aan, byvoorbeeld "Ek sal kwaad voel" en sluit slegs 'n enkele emosie in sonder enige verdere uitbreiding en verduideliking. Vlak drie response dui ook op woorde wat met 'n spesifieke emosie geassosieer kan word, byvoorbeeld om na iets "uit te sien" of wanneer twee afsonderlike emosie-woorde op dieselfde emosie dui (verwys Bylaag G). Die vlak drie response van die eksperimentele- en die vergelykende groep in die voor- en natoets word in Figuur 3.4 aangedui.



**Figuur 3.4: Frekwensie van vlak drie response**

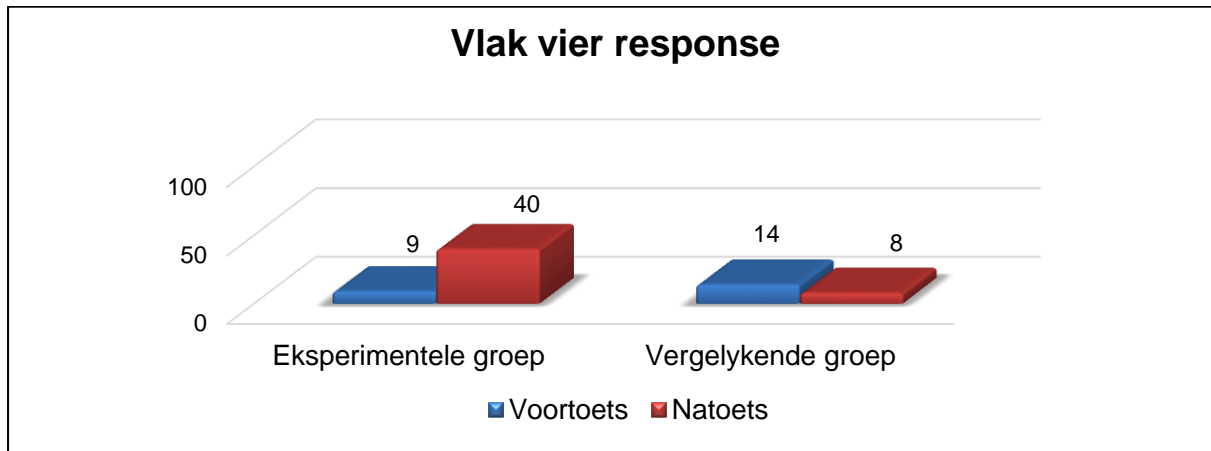
Figuur 3.4 dui op 'n hoë voorkoms van vlak drie response by beide groepe in vergelyking tot vlakke nul, een en twee response tydens die voortoets en natoets van die twee groepe. Dit blyk dus dat die respondente tot 'n redelike mate basiese- en enkelvoudige emosie-woorde in hul response gebruik het. Tydens die voortoets het vlak drie response 280 keer in die antwoorde van die eksperimentele groep en 267 keer in die antwoorde van die vergelykende groep voorgekom. Tydens die natoets het die vergelykende groep se vlak drie response 'n toename van 24 response getoon, vanaf 267 na 291. Die aantal vlak drie response in die natoets van die eksperimentele groep het met 59 gedaal, vanaf 280 na 221 response.

Dit blyk derhalwe dat daar tydens die voortoets 'n redelike groot ooreenkoms was in die frekwensie van vlak drie response tussen die twee groepe, met die eksperimentele groep wat 13 meer response as die vergelykende groep gegee het. As gevolg van 'n toename van 24 vlak drie natoets-response in die vergelykende groep en 'n afname van 59 vlak drie natoets-response in die eksperimentele groep, was daar tydens die natoets 'n aanmerklike verskil in vlak drie response tussen die twee groepe, naamlik 83 response. Hierdie tendens kan egter net met inagnome van veranderinge in ander responsvlakke geïnterpreteer word.

- **Vlak vier response**

Volgens die riglyne in die LEAS-C word 'n antwoord in die vraelys as 'n vlak vier respons beskou wanneer twee of meer duidelik onderskeibare vlak drie response in 'n antwoord voorkom, byvoorbeeld "Ek voel kwaad en bang" óf wanneer verskillende

redes vir 'n emosie gegee word (verwys Bylaag G). Die respons is dus meer kompleks en beskrywend en dui op groter vaardighede om emosies uit te druk. Die frekwensie van vlak vier response in die studie word in Figuur 3.5 aangedui.



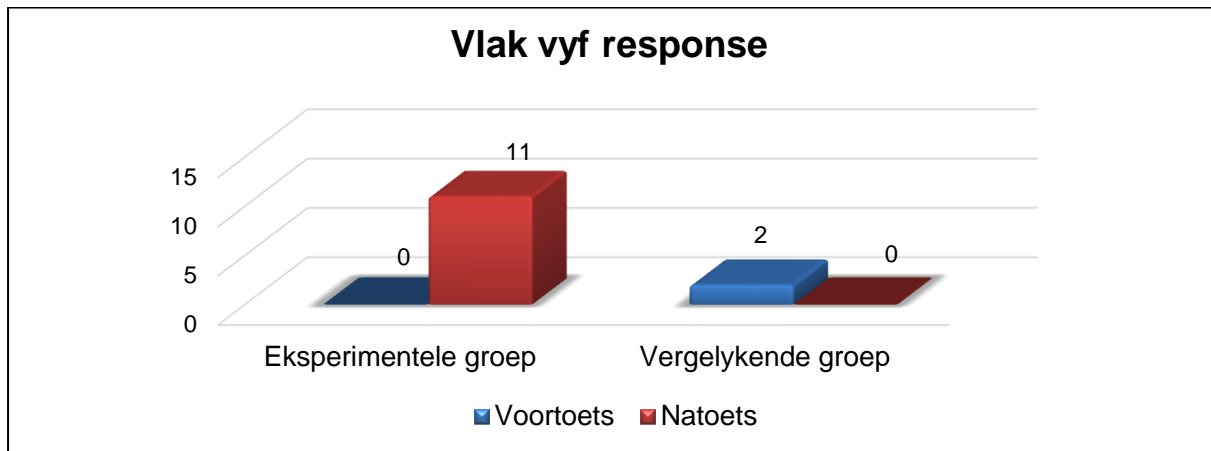
**Figuur 3.5: Frekwensie van vlak vier response**

Dit blyk dat die respondente in beide die eksperimentele- en die vergelykende groep gedurende die voortoets 'n relatief lae aantal vlak vier response getoon het. Die vergelykende groep het 14 vlak vier response getoon; vyf (5) response meer as die eksperimentele groep, wat nege (9) vlak vier response getoon het. By die eksperimentele groep was daar 'n aanmerklike verhoging in vlak vier response tydens die natoets, vanaf nege (9) tot 40 response. Vlak vier response is 'n aanduiding van 'n meer komplekse emosionele woordeskat. Hierteenoor het 'n verlaging in vlak vier response in die vergelykende groep plaasgevind; vanaf 14 response in die voortoets na agt (8) response in die natoets. Die verhoging van 31 vlak vier response by die eksperimentele groep dui op 'n verhoging in die groep se vermoë om bewus te wees van hul emosies en hul emosies uit te druk en kan moontlik aan hul blootstelling aan die Emosionele Bewustheidsprogram toegeskryf word.

- **Vlak vyf response**

Soortgelyk aan die vlak vier response, word vlak vyf response nie bereken op grond van enkele woorde in die emosie-woordelys van die LEAS-C nie. 'n Vlak vyf respons word behaal wanneer twee vlak vier response in die antwoord op 'n enkele scenario verskaf word (een ten opsigte van die respondent self en een ten opsigte van 'n ander persoon), en die response duidelik van mekaar onderskei kan word (verwys Bylaag

G). 'n Uiteensetting van van die frekwensie van vlak vyf response in die studie word in Figuur 3.6 gegee.

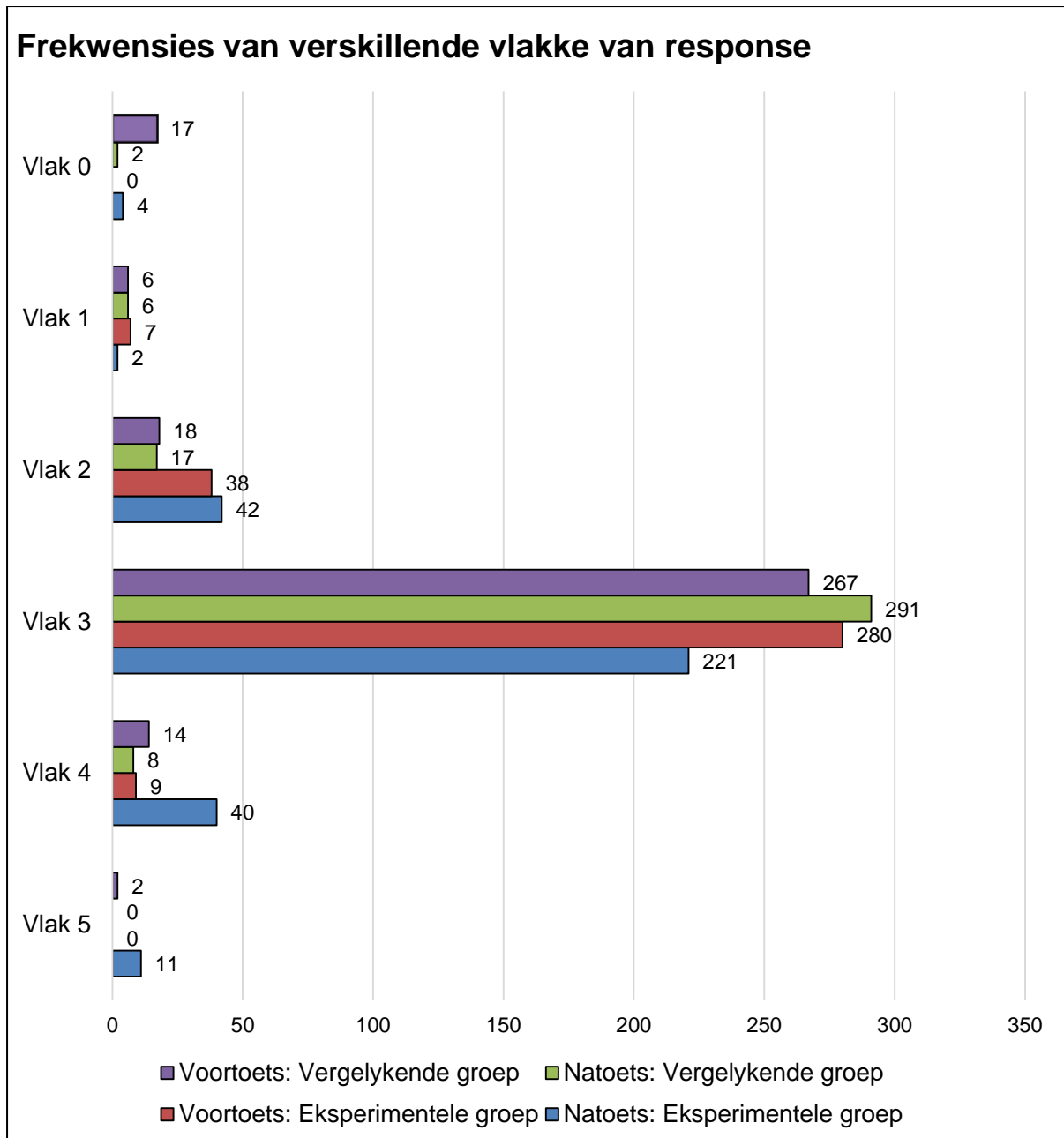


**Figuur 3.6: Frekwensie van vlak vyf response**

Slegs 'n klein aantal vlak vyf response is tydens die voor- en die natoets deur beide die vergelykende- en eksperimentele groep verskaf. Geen vlak vyf response is tydens die voortoets deur die respondente in die eksperimentele groep verskaf nie en slegs twee (2) vlak vyf response is deur respondente in die vergelykende groep verskaf. Tydens die natoets het die vlak vyf response in die vergelykende groep gedaal, vanaf twee (2) na geen (0) response. Hierteenoor het die vlak vyf response in die eksperimentele groep verhoog vanaf geen (0) response in die voortoets tot 11 response in die natoets. Vlak vyf response dui op 'n persoon se vermoë om fyner nuanses in emosies te begryp en om meervoudige kombinasies van emosies te verstaan (Zunhammer et al., 2015:3). Die verhoging in vlak vyf response in die eksperimentele groep kan moontlik aan die impak van die Emosionele Bewustheidsprogram toegeskryf word.

#### **3.4.2.1.2 Opsomming van die vlakke van emosie-woord response**

In hierdie afdeling word 'n opsomming verskaf van die frekwensie van die verskillende vlakke van emosie-woorde vir beide die eksperimentele groep en die vergelykende groep tydens die voortoets sowel as die natoets. Die gegewens word grafies in Figuur 3.7 voorgestel.



**Figuur 3.7: Opsomming van die frekwensies van die vlakke van response**

Vanuit die opsomming van die frekwensies van die verskillende vlakke van emosie-response in Tabel 2.7 is dit duidelik dat die vlak nul en vlak een response vir die eksperimentele groep en vergelykende groep in beide die voortoets en in die natoets laag was. Die vergelykende groep het in die voortoets heelwat meer vlak nul response as die eksperimentele groep verskaf, maar in die natoets het die aantal vlak nul response in dié groep afgeneem tot ongeveer dieselfde aantal as in die eksperimentele groep. Die twee groepe se vlak een response in die voortoets was ongeveer dieselfde. In die natoets het die vlak een response van die eksperimentele

groep min of meer dieselfde gebly, terwyl die response van die vergelykende groep 'n daling getoon het.

'n Groter verskil tussen die eksperimentele- en vergelykende groep is ten opsigte van vlak twee response waargeneem. Die eksperimentele groep het 'n aanmerklik hoër aantal vlak twee response in beide die voortoets en die natoets in vergelyking met die vergelykende groep getoon. Vir beide groepe was die verandering in response vanaf die voor- na die natoets egter minimaal, met die eksperimentele groep wat 'n toename van vier (4) vlak twee response en die vergelykende groep wat 'n afname van een (1) vlak twee respons getoon het.

In vergelyking met die ander vlakke het beide groepe 'n hoë frekwensie van vlak drie response tydens die voortoets sowel as tydens die natoets getoon. Vlak drie response dui op emosie-woorde wat spesifieke emosies aandui, maar wat in isolasie gebruik word sonder enige uitbreiding of verduideliking. Dit kan dus woorde soos *gelukkig, kwaad, teleurgesteld* of *ambivalent* insluit (verwys Bylaag G). Hoewel die twee groepe se response op hierdie vlak 'n groot ooreenkoms in die voortoets getoon het, was daar 'n aanmerklike verskil tussen die twee groepe se resultate in die natoets. Hierdie verskil kan toegeskryf word aan die sameloop van 'n verhoging in die vlak drie response in die vergelykende groep en die aansienlike verlaging in die vlak drie response in die eksperimentele groep. Die verlaging in die laasgenoemde groep se vlak drie response het saamgeval met 'n verhoging in hul vlak vier en vlak vyf response in die natoets.

Vlak vier woorde word slegs bereken wanneer 'n kombinasie van vlak drie woorde gebruik word, byvoorbeeld "Ek voel kwaad en bang." Die respons is dus meer kompleks en beskrywend en dui op vaardighede om emosies uit te druk. In die natoets het die vlak vier response van die eksperimentele groep met 'n aansienlike aantal (31 response) verhoog en impliseer dit 'n toename in die gebruik van 'n kombinasie van vlak drie response. Dit mag 'n verklaring bied vir die groot daling in die vlak drie response van die eksperimentele groep tydens die natoets, soos hierbo aangedui. In teenstelling hiermee het die vlak vier response van die vergelykende groep verlaag vanaf die voor- na die natoets (vanaf 14 na agt response), wat op sy

beurt onderliggend aan die verhoging in hul vlak drie response in die natoets kon wees.

Die eksperimentele groep het ook die grootste verandering in vlak vyf response tussen die voor- en die natoets getoon. Hoewel daar 'n algehele lae frekwesie van vlak vyf response in die voortoets en die natoets van beide groepe was, het die twee (2) vlak vyf voortoets-response in die vergelykende groep na nul (0) in die natoets gedaal. Hierteenoor het die respondente in die eksperimentele groep geen vlak vyf response in die voortoets getoon nie, maar wel 11 vlak vyf response in die natoets getoon.

Die grootste verskil in die voortoets- en natoets-resultate tussen die eksperimentele en die vergelykende groep was dus in die response op vlakke drie, vier en vyf. Oorkoepelend, blyk dit dat die respondente in die eksperimentele groep 'n aansienlike verbetering getoon het in die gebruik van meer komplekse emosie-response (vlakke vier en vyf). In vergelyking, het die respondente in die vergelykende groep 'n verhoging in die gebruik van vlak drie response getoon. Daar moet in ag geneem word dat vlak drie response dui op woorde wat tussen emosies kan onderskei, maar wat in isolasie gebruik word sonder 'n meer komplekse interpretasie van emosies.

Die verhoging in vlak vier en vlak vyf response in die eksperimentele groep is 'n aanduiding van 'n verhoogde vermoë ten opsigte van emosionele bewustheid, emosionele woordeskat en emosionele uitdrukking. Hierdie verandering kon moontlik aan die aanbieding van die Emosionele Bewustheidsprogram aan die eksperimentele groep toegeskryf word.

Om die respondente se emosionele woordeskat beter te verstaan, kan die kwaliteit van emosie-woorde ook ontleed word. Die kwaliteit van 'n persoon se emosionele woordeskat kan gemeet word aan die gebruik van sterk of swak emosie-woorde (Knoetze, 2012:200). Vervolgens word die respondente se emosionele woordeskat ten opsigte van spesifieke woorde wat as *sterk* of *swak* emosie-woorde geklassifiseer word, opgesom.

### 3.4.2.1.3 Sterk en swak emosie-woorde

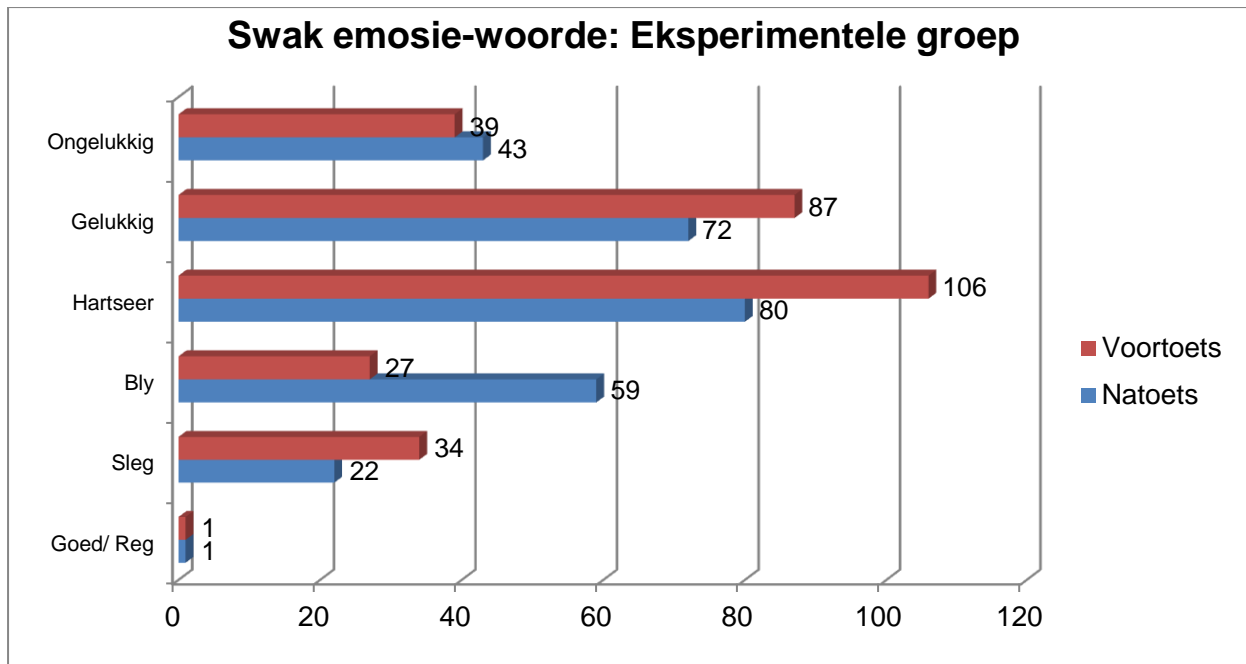
In haar navorsing beskryf Knoetze (2012:200-201) swak emosie-woorde as eenvoudige emosie-woorde en sterk emosie-woorde as woorde met 'n sterk emosionele impak. Swak emosie-woorde sluit woorde soos *goed*, *sleg*, *hartseer* en *gelukkig* in. Woorde soos *gelukkig*, *ongelukkig* en *hartseer* word in die lys van emosie-woorde in die LEAS-C as vlak drie woorde beskou (verwys Bylaag F). Dit word gesien as woorde wat minder beskrywend van 'n emosie is en woorde wat gewoonlik in dag-tot-dag gesprekke gebruik word. Meer beskrywende woorde soos *woedend*, *opgewonde*, *skaam* en *gespanne* word beskou as sterk emosie-woorde. Sterk emosie-woorde verskaf 'n meer in-diepte omskrywing van 'n emosie en word as meer gevorderde emosionele taal beskou.

Die vergelyking van die gebruik van sterk en swak emosie-woorde tussen die voortoets en natoets kan 'n aanduiding gee van die effektiwiteit van die Emosionele Bewustheidsprogram. 'n Verhoging in sterk emosie-woorde sou aandui dat meer komplekse emosionele taalvaardighede ontwikkel het en dat die respondente se vermoë om hulself emosioneel uit te druk, verbeter het.

In hierdie afdeling sal die swak emosie-woorde eerstens bespreek word soos dit tydens die voortoets en die natoets by beide die eksperimentele- en vergelykende groep voorgekom het. Daarna sal die sterk emosionele woorde vir beide groepe tydens die voortoets en die natoets bespreek word.

Die voorkoms van swak emosie-woorde tydens die voortoets en die natoets van die eksperimentele groep word in Figuur 3.8 aangetoon.





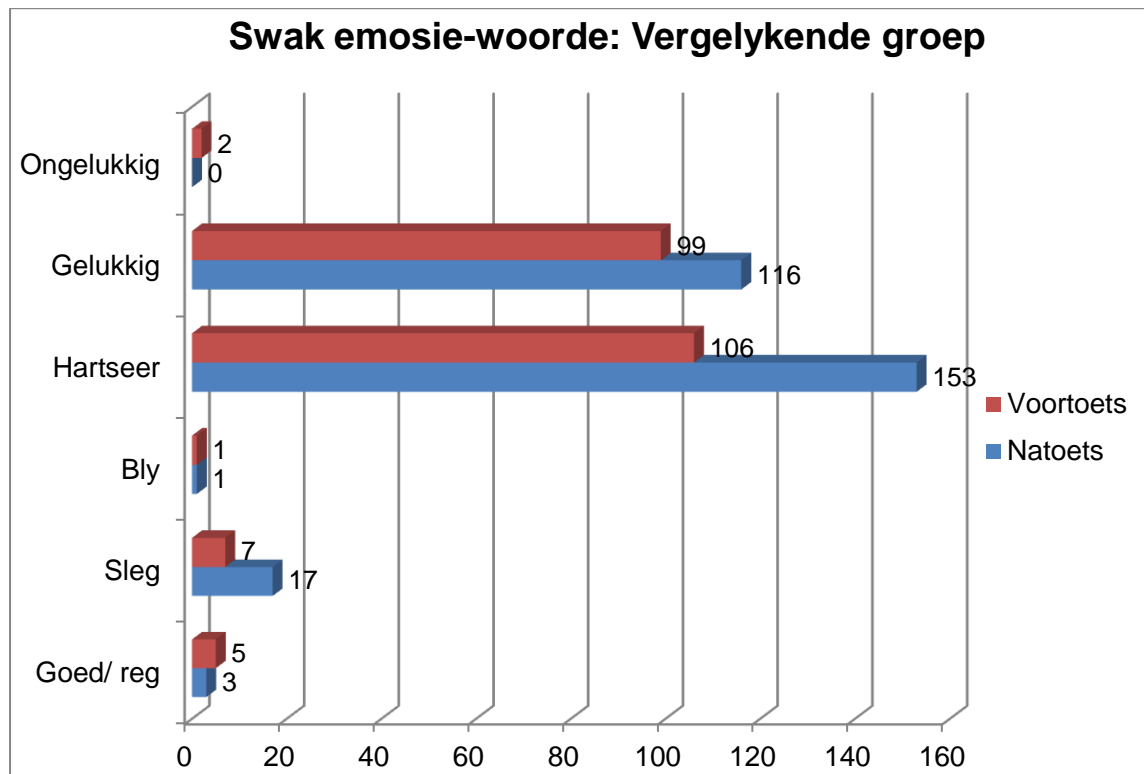
**Figuur 3.8: Voorkoms van swak emosie-woorde by die eksperimentele groep**

By die eksperimentele groep is die woorde *hartseer* en *gelukkig* die meeste in die voortoets gebruik (106 keer en 87 keer onderskeidelik), gevolg deur die woorde *ongelukkig* (39 keer) en *bly* (27 keer). Hierdie vier woorde is almal vlak drie response en dui dus duidelik onderskeibare emosies aan. Twee woorde, *sleg* en *goed*, word as vlak twee response gesien en het onderskeidelik 34 keer en een (1) keer in die voortoets voorgekom. Hierdie woorde word as vae beskrywings van emosies gesien.

Drie woorde, naamlik *gelukkig*, *hartseer* en *sleg*, het 'n afname in die natoets getoon, onderskeidelik met 15, 26 en 12 woorde. Die woord *hartseer*, wat die algemeenste tydens die voortoets gebruik is, het die grootste afname tydens die natoets getoon. Aangesien die verhoging in die benutting van woord *bly*, synde 'n vlak twee respons, as 'n afname in emosionele woordeskat gesien kan word, het die navorser hierdie respons in meer detail ontleed. Dit blyk dat die relatief groot toename in die aantal kere wat die woord in die natoets gebruik is, aan een respondent se herhaalde gebruik van die woord in die natoets toegeskryf kan word. Die voorkoms van die woord *ongelukkig* was relatief stabiel tussen die voor- en natoets (39 en 43 keer onderskeidelik), terwyl die woord *goed* slegs een (1) keer in beide die voor- en die natoets voorgekom het.

In totaal, was daar 294 swak woorde in die voortoets- en 277 swak woorde in die natoetsresultate van die eksperimentele groep. Die verlaging in swak emosie-woorde kan daarop dui dat die respondente meer sterk emosie-woorde gebruik het. 'n Vergelyking van swak- en sterk emosie-woorde sal meer lig hierop werp.

Die voorkoms van swak emosie-woorde by die vergelykende groep word in Figuur 3.9 aangetoon.



**Figuur 3.9: Voorkoms van swak emosie-woorde by die vergelykende groep**

Die swak woorde wat die meeste tydens die voortoets en natoets van die respondente in die vergelykende groep voorgekom het, was *hartseer* en *gelukkig*. Beide hierdie woorde het 'n verhoging in die natoets getoon. Die woord *hartseer* is 106 keer tydens die voortoets en 153 keer tydens die natoets gebruik en het dus 'n relatief groot verhoging van 47 woorde getoon. Die woord *gelukkig* het 99 keer in die voortoets en 116 keer in die natoets voorgekom het het dus met 17 woorde verhoog. Dié twee woorde word as vlak drie response gesien, aangesien dit emosies aandui wat duidelik van mekaar onderskei is.

Die voorkoms van ander swak emosie-woorde in die voortoets en natoets van die vergelykende groep was oor die algemeen laag. Die woord *ongelukkig* is twee (2)

keer tydens die voortoets en nul (0) keer tydens die natoets gebruik, terwyl die woord *bly* slegs een (1) keer in beide die voor- en natoets gebruik is. Die voorkoms van die woord *goed* het verlaag vanaf vyf (5) tydens die voortoets na drie (3) tydens die natoets. Die woord *sleg*, 'n vlak twee respons, het verhoog vanaf sewe (7) woorde in die voortoets na sewentien (17) woorde in die natoets. In totaal het hierdie groep 220 swak woorde in die voortoets en 290 swak woorde in die natoets gebruik.

Die resultate ten opsigte van die gebruik van swak emosie-woorde dui daarop dat beide groepe meestal die woorde *gelukkig* en *hartseer* gebruik het; beide in die voortoets en in die natoets. Tydens die natoets is dit opmerklik dat die gebruik van hierdie twee woorde afgeneem het in die antwoorde van die eksperimentele groep, terwyl dit toegeneem het in die antwoorde van die vergelykende groep. Hierdie tendens was ook merkbaar in die totale aantal swak woorde wat in die response van die twee groepe voorgekom het – waar die eksperimentele groep 'n verlaging in die totale aantal swak woorde vanaf die voor- na die natoets getoon het (294 na 277 woorde), het die vergelykende groep 'n verhoging in die totale aantal swak woorde getoon; vanaf 220 in die voortoets na 290 in die natoets. Dit blyk dat die verandering in swak woorde in die twee groepe grootliks ten opsigte van vlak drie response was, dus in woorde wat spesifieke emosie-woorde aandui wat duidelik van mekaar onderskei kan word. Hoewel dit daarop mag dui dat die eksperimentele groep 'n meer gevorderde woordeskat gehandhaaf het, kan hierdie bevindinge nie in isolasie beskou word nie en is dit nodig om ook na die voorkoms van sterk emosie-woorde te kyk. Die voorkoms van sterk emosie-woorde in die voor- en natoets vir beide die eksperimentele- en die vergelykende groep word in Tabel 3.3 aangedui.



**Tabel 3.3: Voorkoms van sterk emosie-woorde vir beide groepe**

| Emosie-woord |                        | Vergelykende groep |                  | Eksperimentele groep |                  |
|--------------|------------------------|--------------------|------------------|----------------------|------------------|
|              |                        | Voortoets          | Natoets          | Voortoets            | Natoets          |
| 1.           | Bang                   | 37                 | 34               | 46                   | 46               |
| 2.           | Bekommerd              | 2                  | 3                | 1                    | 25               |
| 3.           | Belangstellend         |                    |                  |                      | 1                |
| 4.           | Dankbaar               | 1                  |                  |                      |                  |
| 5.           | Geskok                 | 2                  |                  | 4                    | 11               |
| 6.           | Gedetermineerd         | 2                  |                  |                      |                  |
| 7.           | Jaloers                |                    |                  | 1                    | 6                |
| 8.           | Jammer                 | 4                  | 12               | 7                    | 12               |
| 9.           | Kwaad                  | 46                 | 42               | 90                   | 73               |
| 10.          | Liefdevol              |                    |                  | 1                    | 1                |
| 11.          | Minag                  | 2                  | 1                |                      | 1                |
| 12.          | Mislei                 | 3                  | 6                | 4                    | 1                |
| 13.          | Moedeloos              | 1                  |                  | 2                    |                  |
| 14.          | Nuuskierig             |                    |                  |                      |                  |
| 15.          | Opgewonde              | 4                  | 6                | 4                    | 13               |
| 16.          | Seergemaak             | 15                 |                  | 1                    |                  |
| 17.          | Skaam                  | 9                  | 2                | 4                    | 2                |
| 18.          | Skok                   |                    |                  | 3                    | 4                |
| 19.          | Skuldig                | 6                  | 8                |                      |                  |
| 20.          | Teleurgesteld          | 16                 | 9                |                      | 10               |
| 21.          | Verbaas                | 7                  | 6                | 18                   | 30               |
| 22.          | Verras                 | 17                 | 22               |                      | 5                |
| 23.          | Vernederd              | 3                  | 1                |                      | 30               |
| 24.          | Vertroue               |                    |                  |                      | 1                |
| 25.          | Verwag                 |                    |                  |                      | 1                |
| 26.          | Woedend                | 3                  | 3                |                      | 3                |
| 27.          | Wroeg                  |                    |                  | 1                    | 5                |
|              | <b>Totaal:</b>         | <b>165</b>         | <b>155</b>       | <b>187</b>           | <b>281</b>       |
|              | <b>Verskeidenheid:</b> | <b>19 woorde</b>   | <b>14 woorde</b> | <b>15 woorde</b>     | <b>21 woorde</b> |

In Tabel 3.3 word die frekwensie waartoe sterk emosie-woorde in die data voorgekom het, asook die verskeidenheid van sterk emosie-woorde uiteengesit. Hieruit blyk dit dat twee sterk woorde, *bang* en *kwaad*, veral 'n hoë voorkoms in die voortoets en die natoets van beide die eksperimentele- en die vergelykende groep getoon het en dus 'n ooreenkoms tussen die twee groepe getoon het.

Die resultate ten opsigte van die gebruik van sterk emosie-woorde deur die eksperimentele groep dui aan dat die respondente 'n *verskeidenheid* van 15 sterk emosie-woorde tydens die voortoets gebruik het. Die woorde wat meestal voorgekom het, was *bang*, *kwaad* en *verbaas*. Tydens die natoets het die verskeidheid sterk emosie-woorde wat deur die respondente in hierdie groep gebruik is, met ses (6) woorde na 21 verskillende sterk emosie-woorde uitgebrei.

Die vergelykende groep het tydens die voortoets 'n groter verskeidenheid sterk emosie-woorde (19 verskillende sterk emosie-woorde) gebruik om hulle emosies uit te druk. Woorde soos *bang*, *kwaad*, *seergemaak*, *teleurgesteld* en *verras* het hoofsaaklik tydens die voortoets voorgekom. Tydens die natoets het die verlykende groep 'n kleiner verskeidenheid sterk emosie-woorde gebruik (14 woorde). Ten opsigte van die verskeidenheid van woorde was daar dus 'n afname van vyf woorde tussen die voortoets en die natoets.

Betreffende die *aantal* sterk emosie-woorde wat in die response voorgekom het, het die respondente in die eksperimentele groep tydens die voortoets 'n groter aantal sterk woorde gebruik as dié in die vergelykende groep, naamlik 187 teenoor 165 woorde. Die resultate in die natoets toon dat die eksperimentele groep 'n aansienlike verhoging van 96 sterk emosie-woorde getoon het, met 'n totaal van 281 sterk emosie-woorde wat gebruik is. Hierteenoor was daar tydens die natoets 'n afname in die gebruik van sterk emosie-woorde in die vergelykende groep. Die aantal sterk emosie-woorde in die laasgenoemde groep het met 10 woorde vanaf 'n totaal van 165 woorde in die voortoets na 'n totaal van 155 woorde in die natoets gedaal.

Wanneer die bevindinge ten opsigte van die *verskeidenheid* van sterk emosie-woorde sowel as die totale *frekwensie* van hierdie woorde tussen die twee groepe vergelyk word, blyk dit dat die eksperimentele groep 'n toename in beide

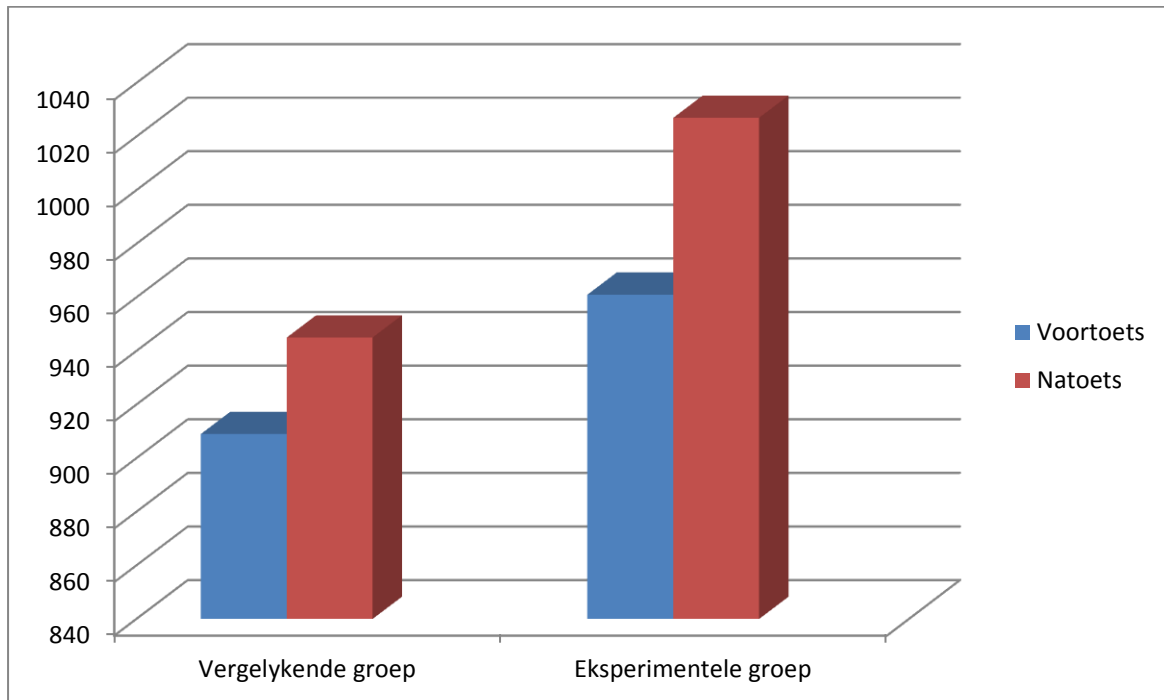
verskeidenheid en aantal sterk emosie-woorde tussen die voor- en natoets getoon het. Hierteenoor het die vergelykende groep 'n afname in beide die verskeidenheid en die totale aantal sterk emosie-woorde tussen die voor- en die natoets getoon.

'n Oorsig van die bevindinge van die studie ten opsigte van die gebruik van swak en sterk emosie-woorde dui daarop dat die Emosionele Bewustheidsprogram kon bydra tot 'n verhoging in die emosionele woordeskat van die respondente in die eksperimentele groep. In hierdie opsig het die eksperimentele groep 'n aanmerklike verhoging in die benutting van sterk emosie-woorde getoon (verwys Tabel 3.3), terwyl hulle 'n verlaging in die benutting van swak emosie-woorde getoon het (verwys Figuur 3.8).

#### **3.4.2.2 Vlakke van emosionele bewustheid**

Die LEAS-C is daarop gemik om die vlakke van emosionele bewustheid by kinders te meet (Lane & Bajgar, 2003). In die vraelys is van die respondente in hierdie studie verwag om hul eie emosionele reaksies asook die emosionele reaksies wat hulle aan 'n ander persoon toeken, in elk van die 12 scenarios aan te dui. Elke antwoord is dan ontleed volgens 'n vlak nul, een, twee, drie, vier of vyf respons (verwys punt 3.4.2.1.1 in hierdie hoofstuk). Op grond hiervan is daar drie punte vir elke scenario toegeken: 'n punt vir die self, 'n punt vir die ander en 'n totale punt. Die totale punt vir elke senario word bepaal deur die hoogste punt tussen die punte vir die self en die ander te neem. In die geval waar twee vlak vier response is, word die totale punt 'n vlak vyf respons. Die maksimum punt wat behaal kan word, is 'n vlak vyf. Wanneer dit vermenigvuldig word met die 12 senarios, is die hoogste punt wat bereik kan word 60. Die som van die totale punte dui dan die vlak van emosionele bewustheid aan.

Die vlak van emosionele bewustheid is afsonderlik vir die voortoets en die natoets en vir die eksperimentele- en die vergelykende groep bereken en word in Figuur 3.10 aangedui.



**Figuur 3.10: Emosionele bewustheid van die eksperimentele- en vergelykende groep**

Soos in Figuur 3.10 aangedui, het beide die eksperimentele groep en die vergelykende groep 'n verhoging in emosionele bewustheid vanaf die voortoets tot die natoets getoon. Die eksperimentele groep het 'n hoër vlak van emosionele bewustheid as die vergelykende groep tydens die voortoets getoon, met 961 punte teenoor die 909 punte van die vergelykende groep. Tydens die natoets het die eksperimentele groep 'n verhoging van 118 punte getoon, met 'n totaal van 1027 punte. Die vergelykende groep se emosionele bewustheid het verhoog vanaf 909 punte in die voortoets tot 945 punte in die natoets, dus 'n verhoging van 36 punte.

Uit die bogenoemde blyk dit dat die eksperimentele groep 'n verhoging van 12.28% in vlakke van emosionele bewustheid getoon het, terwyl die vergelykende groep 'n verhoging van 3.96% getoon het. Die bevindinge dui daarop dat die Emosionele Bewustheidsprogram 'n positiewe impak op die emosionele bewustheid van die respondente in die eksperimentele groep gehad het. Die eksperimentele- en die vergelykende groep in die studie was feitlik homogeen ten opsigte van hul

ouderdom, geslag, graad van skoolopleiding en die aantal respondente in elke groep. Hoewel die groepe se taal verskil het - die eksperimentele groep was Afrikaanssprekend en die vergelykende groep was Engelssprekend – kon elke groep die vraelys in hul spreektaal voltooi aangesien die LEAS-C vraelys in Afrikaans en in Engels beskikbaar was. Op grond van die groot ooreenkoms in die biografiese besonderhede van die twee groepe, kan aanvaar word dat die veranderlikes wat die navorsing kon beïnvloed, relatief min was; 'n faktor wat tot die geldigheid van die bevindinge kan bydra.

### **3.5 BESPREKING VAN DIE NAVORSINGSRESULTATE**

Die hipotese van die studie stel dit dat, indien 'n emosionele bewustheidsprogram vir kinders in die middelkinderjare in 'n opvoedkundige omgewing geïmplementeer word, sal hul emosionele funksionering bevorder word.

Die sub-hipoteses vir die studie was soos volg:

- Indien 'n emosionele bewustheidsprogram vir kinders in die middelkinderjare in 'n opvoedkundige omgewing geïmplementeer word, sal hul vermoë tot kontak met hul emosies bevorder word.
- Indien 'n emosionele bewustheidsprogram vir kinders in die middelkinderjare in 'n opvoedkundige omgewing geïmplementeer word, sal hul vermoë om tussen verskillende emosies te onderskei, verbeter.
- Indien 'n emosionele bewustheidsprogram vir kinders in die middelkinderjare in 'n opvoedkundige omgewing geïmplementeer word, sal hulle die vermoë ontwikkel om hul emosies te verbaliseer en “in besit te neem.”

Om te bepaal of die hipotese vir die studie bevestig kon word, sal die navorsingsbevinding volgens die volgende hoofaspekte bespreek word:

- Emosionele woordeskat en emosionele uitdrukking
- Die ontwikkeling van emosionele bewustheid
- Die effektiwiteit van die Emosionele Bewustheidsprogram in die opvoedkundige sisteem.



### 3.5.1 Emosionele woordeskat en emosionele uitdrukking

Emosies speel 'n belangrike rol in die mens se lewe, aangesien dit persone help om by omstandighede aan te pas en hulle te beskerm (Louw & Louw, 2007c:116). Mense se emosionele ervarings het 'n effek op hulle daaglikse lewe (Crowley, 2014:3978). Dit is derhalwe 'n belangrike ontwikkelingstaak dat kinders kennis van emosies opdoen en leer om hul emosies uit te druk en te reguleer (Levine & Munsh, 2011:1450). Volgens Macklem (2008:3) lei die uitdrukking van emosies tot die regulering van emosies.

Kinders ontwikkel geleidelik die vermoë tot die begrip en uitdrukking van die basiese na komplekse emosies (Berk, 2013:406). Hul ervaring en begrip van komplekse emosies en empatie ontwikkel namate hulle 'n bewustheid van die self as persoon ontwikkel, die perspektief van ander verstaan, en hul taal- en kognitiewe vaardighede ontwikkel (Berk, 2013:417, 450; Levine & Munsch, 2011:468; Louw & Louw, 2007b:180, 208; Smith et al., 2011:297). Kinders in die middelkinderjare is meestal in staat om hul eie emosies asook vir die emosies van ander te verstaan (Smith et al., 2011:334). Die respondente in hierdie studie was in hul middelkinderjare en sou volgens hul ontwikkelingsvlak in staat wees om verskillende emosies te herken en te verbaliseer.

Die navorsingsbevindinge in hierdie studie dui daarop dat die Emosionele Bewustheidsprogram daartoe bygedra het om die respondente se emosionele woordeskat te verhoog. Die empiriese resultate toon dat daar 'n relatief lae verandering in die laer vlakke emosie-response (vlakke nul, een en twee) in die eksperimentele groep vanaf die voortoets tot die natoets was. Vir hierdie groep het vlak drie response 'n aansienlike daling getoon. Vlak drie response dui op woorde wat duidelike herkenbare emosies aandui, maar wat in isolasie gebruik word. Die daling in vlak drie response in hierdie groep het egter gepaard gegaan met 'n verhoging in die hoër vlakke emosie-response (vlakke vier en vyf). Vlak vier en vyf response dui op die respondente se vermoë om meer komplekse en beskrywende emosie-response te gee en dui op groter vaardighede in emosionele uitdrukking en die toon van empatie. Die respondente in die vergelykende groep het, net soos dié in die vergelykende groep, relatief min verandering in vlak nul-, een- en twee response

tussen die voor- en die natoets getoon. In die natoets het hulle 'n verhoging in vlak drie emosie-response getoon, maar 'n daling vanaf die vlak vier en vlak vyf response wat in die voortoets voorgekom het. Vanuit die navorsingsresultate blyk dit dus dat die blootstelling aan die Emosionele Bewustheidsprogram die respondente in die eksperimentele groep se emosionele woordeskate verhoog het en dus hulle vaardighede verhoog het om hul emosies uit te druk.

Die invloed van die emosionele bewustheidsprogram is ook geëvalueer deur die gebruik van sterk en swak emosie-woorde in die voortoets en natoets van die eksperimentele groep te vergelyk, asook om hierdie resultate met dié van die respondente in die vergelykende groep te korreleer. Die bevindinge van die studie dui daarop dat die eksperimentele groep 'n meer komplekse emosionele woordeskate kon gebruik ná hul bywoning van die Emosionele Bewustheidsprogram. Hierdie bevindinge word in die resultate ten opsigte van sterk en swak emosie-woorde bevestig, soos onder punt 3.4.2.1.3 bespreek is. Die bevindinge dui daarop dat die respondente in die eksperimentele groep, tydens die natoets minder swak emosie-woorde en meer sterk emosie-woorde as in die voortoets in hul response in die vraelys gebruik het. Hierdie tendens dui op 'n verbetering in emosionele woordeskate in die eksperimentele groep. Die relatief klein verlaging van swak emosie-woorde (vanaf 294 in die voortoets tot 277 in die natoets) is 'n aanduiding dat die respondente steeds swak emosie-woorde tydens die natoets gebruik het, maar dat hulle dit met meer beskrywende emosionele woorde aanvul, soos blyk uit die relatief groot verhoging in sterk emosie-woorde tydens die natoets (vanaf 187 woorde in die voortoets tot 281 in die natoets).

Waar die eksperimentele groep 'n verlaging in die gebruik van swak emosie-woorde vanaf die voor- tot die natoets getoon het, het die respondente in die vergelykende groep se gebruik van swak emosie-woorde 'n toename vanaf die voortoets (220 woorde) na die natoets (290 woorde) getoon. Dieselfde tendens in die vergelyking van die twee groepe is ten opsigte van die gebruik van sterk emosie-woorde opgemerk. Ten opsigte van die laasgenoemde het die vergelykende groep 'n afname in die aantal sterk emosie-woorde tussen die voor- en natoets getoon (vanaf 165 na 155 woorde), terwyl die eksperimentele groep 'n groot toename in sterk woorde in die natoets getoon het, soos hierbo aangetoon.

Die navorsingsbevindinge ten opsigte van die *verskeidenheid* sterk woorde tussen die voortoets en die natoets bevestig die tendens wat ten opsigte van die *aantal* sterk woorde gevind is. Die bevindinge dui daarop dat die verskeidenheid sterk woorde wat deur die respondente in die eksperimentele groep gebruik is, 'n toename vanaf die voortoets tot die natoets getoon het. Hierteenoor het die verskeidenheid sterk woorde 'n afname tussen die voor- en natoets by die respondente in die vergelykende groep getoon.

'n Sterk emosionele woordeskat en emosionele kennis word beskou as 'n kernkomponent van emosionele bevoegdheid (Beck & Haigh, 2012:503). Die doel van die Emosionele Bewustheidsprogram was om die respondente se emosionele woordeskat te verhoog. Samevattend, dui die navorsingsbevindinge daarop dat die Emosionele Bewustheidsprogram effektief was om die emosionele woordeskat en die uitdrukking van emosies van die respondente in die eksperimentele groep te bevorder. Die bevindinge steun dus die sub-hipoteses van die studie, naamlik dat respondente meer in staat was tot kontak met hul emosies, om tussen verskillende emosies te onderskei, en om emosies te verbaliseer.

### **3.5.2 Emosionele bewustheid**

Emosionele bewustheid is 'n kernvaardigheid onderliggend aan emosionele intelligensie (Bajgar et al., 2005:569; Cohen, 2001:3). Soortgelyk aan emosionele intelligensie, word emosionele bewustheid as 'n kognitiewe vermoë beskou, wat impliseer dat emosionele bewustheid aan kinders geleer kan word (Bajgar et al., 2005:572; De Klerk & Le Roux, 2003:8; Goleman, 1995:34; Knoetze, 2012:108). Die Emosionele Bewustheidsprogram wat in hierdie studie geëvalueer is, is d'nook gebaseer op die feit dat emosionele bewustheid geleer kan word en dat dit vele voordele vir kinders in die middelkinderjare kan inhou (Knoetze, 2012:4).

Die empiriese bevindinge van die studie dui daarop dat die vlakke van emosionele bewustheid van beide die eksperimentele- en die vergelykende groep vanaf die voortoets tot die natoets verhoog het. Die verhoging in emosionele bewustheid in die eksperimentele groep was egter heelwat hoër as in die vergelykende groep. By die eersgenoemde groep het die vlakke van emosionele bewustheid met 12.28%

verhoog, terwyl dit met 3.96% in die laasgenoemde groep verhoog het. Die aansienlike verskil in die verhoging van die emosionele bewustheid tussen die twee groepe, kan daarop dui dat die Emosionele Bewustheidsprogram effektief was om die vlakke van emosionele bewustheid van die respondente in die eksperimentele groep te verhoog. Die bevindinge bevestig dus die sub-hipoteses van die studie, naamlik dat die implementering van die Emosionele Bewustheidsprogram die respondente se vermoë om in kontak met hul emosies te wees, om tussen emosies te onderskei, en om hul emosies te verbaliseer en in besit te neem, bevorder het.

Die navorser is van mening dat dit belangrik is om daarop te dui dat die respondente in die eksperimentele- en die vergelykende groep 'n groot mate van homogeniteit getoon het. Hulle het almal dieselfde skool bygewoon en uit dieselfde woonomgewing gekom, was almal in Graad 3 en tussen die ouderdomme van nege en tien jaar. Voorts stem die kenmerke van die steekproef vir die twee groepe ten opsigte van steekproefgrootte en die verspreiding van dogters en seuns, grootliks ooreen. Daar kan dus afgelei word dat die homogeniteit tussen die twee groepe die invloed van eksterne afhanklikes op die navorsingbevindinge verminder het. Dit verhoog die waarskynlikheid dat die groter mate van emosionele bewustheid wat tydens die natoets deur die respondente in die eksperimentele groep getoon is, aan hul blootstelling aan die Emosionele Bewustheidsprogram toegeskryf kan word.

Die effektiwiteit van die implementering van die Emosionele Bewustheidsprogram in die spesifieke skoolkonteks word vervolgens bespreek.

### **3.5.3 Die effektiwiteit van die Emosionele Bewustheidsprogram in die skoolomgewing**

Die Emosionele Bewustheidsprogram is aangebied aan kinders in die middelkinderjare in die konteks van 'n Vrystaatse skool. 'n Spesifieke tyd in die skooldag is volgens die goeiddunke van die skoolhoof en Graad 3-onderwysers daarvoor ingeruim. Die navorsingsbevinding dui daarop dat die emosionele bewustheid van die respondente in die eksperimentele groep met 12.28% verhoog het. Hoewel die verhoging laer was as in die studie van Knoetze (2012:217), waar 'n verhoging van 20% gemeet is, is dit aansienlik hoër as dié in die vergelykende groep

in hierdie studie, naamlik 3.96%. Die navorsingsbevindinge dui daarop dat die Emosionele Bewustheidsprogram 'n positiewe impak op die emosionele bewustheid van die respondente in die eksperimentele groep gehad het en dat die program dus met sukses in die skoolkonteks aangewend kan word.

Die Emosionele Bewustheidsprogram is oor 'n tydperk van sewe weke aangebied, met twee sessies van 60 minute elk per week. Tydens die implementering van die verskillende modules van die program het die navorser waargeneem dat die respondente positief op die inligting en die aanbieding gereageer het. Die respondente se samewerking en deelname tydens die aanbiedings was deurgaans goed en hulle het ook verbaliseer dat hulle die groepsessies geniet het. Hoewel die implementering van die vraelyste in groepsverband uitdagings gestel het omdat sommige leerders die taak minder ernstig opgeneem het, kon die situasie hanteer word deur te reël dat 'n opvoeder tydens die afneem van die voor- en natoets teenwoordig was.

Die Emosionele Bewustheidsprogram was ouderdomsgepas. As Graad 3-leerders en kinders in die middelkinderjare, het die respondente die nodige kognitiewe-, psigososiale- en motoriese vaardighede getoon om in groepsverband aandag te skenk, inligting in te neem en te oorweeg, aan besprekings deel te neem en geskrewe take te voltooi. Hul vaardigheidsvlakke het grootliks ooreengestem met die fisiese-, kognitiewe-, emosionele- en sosiale ontwikkelingskenmerke van kinders in die middelkinderjare, soos in Hoofstuk 2 bespreek is, wat hul dus in staat gestel het om aan die program deel te neem.

Die navorsingsresultate van hierdie studie ondersteun die bevindinge van Knoetze (2102) dat die Emosionele Bewustheidsprogram effektief in die skoolomgewing aangebied kan word. Navorsing dui daarop dat kinders se akademiese vordering tot 'n groot mate deur hul suksesvolle aanpassing in die skool bepaal word. Dit word derhalwe gestel dat die aanleer van sosio-emosionele vaardighede van groot belang is vir kinders se skooltoetreding en skoolvordering (Levine & Munsh, 2011:281-282; Seefelt, 2005:133). Voorts word leerders ook aan ander faktore blootgestel wat hul aanpassing in die skoolomgewing sowel as hul akademiese prestasie kan beïnvloed. Hierdie faktore sluit onder meer afknouery, geweld in skole asook aanvaarding deur

die portuurgroep in (Levine & Munsch, 2011:294, 448; Van der Westhuizen & Maree, 2010:1). Emosionele bewustheid hou verskeie voordele vir kinders in, byvoorbeeld die bevordering van hul algehele emosionele welsyn, interpersoonlike verhoudings en kommunikasie met ander (Levine & Munsch, 2011:370-371; Smith et al., 2011:202). In hierdie opsig kan die implementering van programme om leerders se emosionele bewustheid te bevorder, tot voordeel van hul akademiese en hul sosiale aanpassing en vordering in die skool wees.

### **3.6 SAMEVATTING**

Die doel van die studie was om die effektiwiteit van die Emosionele Bewustheidsprogram in 'n spesifieke skool te evalueer. In hierdie hoofstuk is die navorsingsmetodologie wat in die studie gebruik is asook die etiese kwessies wat relevant tot die studie was, bespreek. Die navorsingsbevindinge is vervolgens aangebied, waar die fokus hoofsaaklik op die emosionele woordeskat en die vlakke van emosionele bewustheid van die respondente in die studie gefokus het. Die bevindinge het die effektiwiteit van die Emosionele Bewustheidsprogram in die spesifieke Vrystaatse skoolomgewing bevestig. Die gevolgtrekking en aanbevelings van die studie word in Hoofstuk 4 bespreek.

## HOOFSTUK 4

### GEVOLGTREKKING EN AANBEVELINGS

#### 4.1 INLEIDING

Die doel van die studie was om die effektiwiteit van die Emosionele Bewustheidsprogram wat deur Knoetze (2012) vir kinders in die middelkinderjare ontwikkel is, te bepaal. Knoetze (2012) se navorsing het getoon dat die program voordele ten opsigte van die bevordering van kinders se emosionele bewustheid ingehou het. In hierdie studie is die program in 'n Vrystaatse skool geëvalueer. In hierdie hoofstuk word die gevolgtrekkings van die studie bespreek en word aanbevelings op grond van die navorsingsbevindinge gemaak. Die bereiking van die doel en doelwitte van die studie word ook bespreek.

#### 4.2 DOEL EN DOELWITTE VAN DIE STUDIE

Die doel van die huidige studie was om die effektiwiteit van 'n emosionele bewustheidsprogram vir kinders in die middelkinderjare in die Vrystaatse skool te evalueer.

Die doelwitte van die huidige studie was soos volg:

- Om emosionele bewustheid teoreties te konseptualiseer met spesifieke klem op kinders in die middelkinderjare in die konteks van die Suid-Afrikaanse opvoedkundige sisteem.
- Om te evalueer of 'n emosionele bewustheidsprogram kinders in die middelkinderjare se vermoë om in kontak met hul emosies te wees, sal bevorder.
- Om te evalueer of 'n emosionele bewustheidsprogram kinders in die middelkinderjare se vermoë om tussen verskillende emosies te kan onderskei, sal bevorder.
- Om te evalueer of 'n emosionele bewustheidsprogram kinders in die middelkinderjare se vermoë om emosies te verbaliseer en "in besit te neem," sal bevorder.

- Om gevolgtrekkings te maak rakende die toepaslikheid van die emosionele bewustheidsprogram binne die konteks van 'n Suid-Afrikaanse skoolomgewing.

Om die bogenoemde doelwitte te bereik is Emosionele Bewustheidsprogram wat deur Knoetze (2012) ontwikkel is, met kinders in die middelkinderjare in 'n Vrystaatse skool geïmplementeer. Die effektiwiteit van die program is gemeet deur gebruik te maak van 'n gestandaardiseerde meetinstrument, die *Levels of Emotional Awareness Scale for Children* (LEAS-C) (Lane & Bajgar, 2003). Die totale steekproef vir die navorsing het uit 56 respondente bestaan; 27 respondente in die eksperimentele groep en 28 respondente vir die vergelykende groep.

Die volgende hipotese is vir die doel van die studie gestel: Indien 'n emosionele bewustheidsprogram vir kinders in die middelkinderjare in 'n opvoedkundige omgewing geïmplementeer word, sal die leerders se emosionele funksionering bevorder word.

Die volgende sub-hipoteses het vir die studie gegeld:

- Indien 'n emosionele bewustheidsprogram vir kinders in die middelkinderjare in 'n opvoedkundige omgewing geïmplementeer word, sal hul vermoë tot kontak met hul emosies bevorder word.
- Indien 'n emosionele bewustheidsprogram vir kinders in die middelkinderjare in 'n opvoedkundige omgewing geïmplementeer word, sal hul vermoë om tussen verskillende emosies te onderskei, verbeter.
- Indien 'n emosionele bewustheidsprogram vir kinders in die middelkinderjare in 'n opvoedkundige omgewing geïmplementeer word, sal hulle die vermoë ontwikkel om hul emosies te verbaliseer en "in besit te neem."

Die bevindinge van die studie is op grond van die hipotese en sub-hipoteses geïnterpreteer. Die gevolgtrekking en aanbevelings op grond van die navorsingsbevindinge word vervolgens bespreek.



### 4.3 GEVOLGTREKKINGS

Hierdie afdeling fokus op die gevolgtrekkings gebaseer op die empiriese bevindings van die studie ten opsigte van die implimentering van die Emosionele Bewustheidsprogram vir kinders in die middelkinderjare in die konteks van 'n Vrystaatse skool.

**Emosionele bewustheid:** Emosionele bewustheid dui daarop dat 'n persoon in kontak is met sy/haar emosies en lei tot die vermoë om te kan diskrimineer tussen emosies en om emosies te eien en te verbaliseer (Gross, 2007:27; Knoetze, 2012:18-19). Hierdie vaardighede is deel van die doelwitte van die Emosionele Bewustheidsprogram wat deur Knoetze (2012:140-142) ontwikkel is. Emosionele bewustheid is 'n kernvaardigheid van emosionele intelligensie, wat verskeie voordele vir die kind se holistiese funksionering inhou. Die verhoging van emosionele bewustheid kan dus voordele vir kinders se funksionering in die skoolomgewing inhou.

Die navorsingsbevindings van die studie toon dat die Emosionele Bewustheidsprogram 'n geskikte intervensie was om die emosionele bewustheid van kinders in die middelkinderjare in 'n spesifieke Vrystaatse skool te verhoog. Die program sluit verder aan by die teoretiese raamwerk van die studie, naamlik Gestaltteorie. Die Emosionele Bewustheidsprogram is op Gestaltbeginsels gegrond (Knoetze, 2012:136). Gestaltteorie beskou die persoon as 'n holistiese entiteit binne die konteks van sy/haar omgewing, en beskou bewustheid as die basis vir effektiewe selfregulering. Op grond van die Gestaltbeginsel van holisme, kan die verhoging van kinders se emosionele bewustheid derhalwe ander aspekte van hul funksionering beïnvloed.

**Middelkinderjare:** Die middelkinderjare as 'n ontwikkelingsfase kom voor tussen die ouderdom van ses en ongeveer elf of twaalf jaar voor en is die tydperk wanneer kinders met hul formele skoolopleiding begin. Kinders in hierdie stadium leer dus om te lees en te skryf. Leerders se vermoë om te kan lees en skryf kan die effektiwiteit van hierdie program beïnvloed aangesien hulle oor die vaardighede beskik wat nodig is vir die voltooiing van die LEAS-C vraelys. Hierdie aspek is in die studie bevestig.

Daar moet ingedagte gehou word dat sommige leerders agterstande in lees- en skryf vaardighede kan toon, wat hul vermoë om geskrewe antwoorde op die vraelys te kan gee, mag beïnvloed.

**Emosionele bewustheidsprogram:** Die Emosionele Bewustheidsprogram is ontwikkel om kinders in die middelkinderjare se emosionele bewustheid te verhoog. Die doelwitte van die program is om 'n verhouding te bou tussen die fasiliteerder en die kinders, om kennis oor verskillende emosies te bevorder, om kinders se emosionele woordeskat uit te brei, om empatie te bevorder, om emosionele regulering te bevorder en om probleemoplossingsvaardighede te bevorder (Knoetze, 2012:140-142). Die navorsings het bevestig dat die Emosionele Bewustheidsprogram geskik was vir kinders in die middelkinderjare aangesien die respondente in staat was om op die program te konsentreer en die inhoud te begryp. Die empiriese bevindinge van hierdie studie het ook getoon dat die Emosionele Bewustheidsprogram die respondente se emosionele woordeskat en hul emosionele bewustheid verhoog het. Die resultate bevestig dus die navorsingsbevinding van Knoetze (2012) se studie.

**Meetinstrument:** Die *Levels of Emotional Awareness Scale for Children (LEAS-C)* is 'n gestandaardiseerde vraelys wat spesifiek ontwikkel is om 'n diversiteit van emosies te evalueer (Bajgar et al., 2005:569). Die LEAS-C bestaan uit 'n vraelys, 'n handleiding vir die verwerking van data en 'n lys van emosie-woorde. Die vraelys bestaan uit 12 scenarios met oop vrae wat daarop gemik is om antwoorde te verkry oor die emosies wat respondente in die denkbeeldige scenarios sou kon ervaar. Hul response is dan verwerk aan die hand van die handleiding en die lys van emosie-woorde (Bajgar et al., 2005:572). Hoewel die meetinstrument geskik is vir kinders in die middelkinderjare, moet daar in gedagte gehou word dat sommige kinders dit moeiliker vind om die vraelys te voltooi. In hierdie navorsing het leerders wat laer lees- en skryfvaardighede getoon het, groter uitdagings ervaar om die vraelys te voltooi. Hierdie faktore kan die effektiwiteit van die meetinstrument beïnvloed.

**Die skoolkonteks:** Die Emosionele Bewustheidsprogram is spesifiek ontwikkel vir leerders in die skoolomgewing, om as deel van 'n gestruktureerde klaskamerroetine geïmplementeer te word (Knoetze, 2012). Die program is vir die doel van hierdie

studie tydens skoolure binne die klaskamer-omgewing aangebied. Die tydsduur van die program is aangepas om plaas te vind gedurende die oggendure wanneer leerders in die skool is, en 'n die gestruktureerde klaskamer-roetine is gehandhaaf. Die tye waarop die program aangebied is, is in samewerking met die skoolhoof en betrokke onderwysers bepaal en het dus nie met die respondente se skoolwerk ingemeng nie. Die gestruktureerde omgewing het meegehelp om die respondente se aandag te behou en hul samewerking te verhoog. Dit blyk dus dat die skoolopset 'n positiewe omgewing vir die implementering van sodanige programme is.

#### **4.4 AANBEVELINGS**

Die navorser stel die volgende aanbevelings voor:

- Op grond van die positiewe resultate in hierdie studie, word aanbeveel dat verdere navorsing oor die effektiwiteit van programme soortgelyk aan die Emosionele Bewustheidsprogram gedoen word. Die navorsing kan in ander skole uitgevoer word, byvoorbeeld privaatskole of skole vir kinders met leeragterstande.
- Implementering van 'n emosionele bewustheidsprogram behoort as deel van die skool se dagprogram aangebied te word, aangesien die gestruktureerde klaskamer-omgewing die leerders se betrokkenheid by die program kan verhoog en dus die effektiwiteit van die program kan bevorder.
- In gevalle waar leerders uitdagings ten opsigte van leeragterstande of aandagafleibaarheid ervaar, word voorgestel dat twee fasiliteerders deel moet wees van die implimentering van die emosionele bewustheidsprogram. Dit sou tot gevolg hê dat een persoon vry sou wees om enige ontwrigting te hanteer, terwyl die ander persoon kan fokus op die implimentering van die program. In sodanige gevalle kan die emosionele bewustheidsprogram ook oor 'n langer tydperk aangebied word. Op daardie wyse sal minder werk tydens 'n sessie hanteer word sodat die werk in diepte bespreek en hanteer word volgens die tempo van die leerders.
- Indien die navorser nie 'n lid van 'n betrokke skool se personeel is nie, moet die skoolhoof en betrokke personeellede nou betrokke wees by die beplanning vir die

implementering van die emosionele bewustheidsprogram. Dit kan daartoe bydra dat die program nie inmeng met die onderrigprogram van die skool nie.

#### 4.5 BEREIKING VAN DIE DOELWITTE VAN DIE STUDIE

Die mate waartoe die doelwitte van die studie bereik is word in hierdie afdeling bespreek. Die bereiking van die doelwitte van die studie word in Tabel 4.1 aangedui.

**Tabel 4.1: Bereiking van die doelwitte van die studie**

| Doelwit  | Bereiking van die doelwitte   |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Om emosionele bewustheid teoreties te konseptualiseer met spesifieke klem op kinders in die middelkinderjare in die konteks van die Suid-Afrikaanse opvoedkundige sisteem.</li> </ul> | <p>Die doelwit is bereik deur die aanbieding van die literatuuroorsig in Hoofstuk 2. Die fokus van die literatuuroorsig was op die hoofkonsepte van die studie, naamlik emosies, emosionele intelligensie, emosionele bewustheid, kinders in die middelkinderjare en die kind in die opvoedkundige sisteem.</p> |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Om te evalueer of 'n emosionele bewustheidsprogram kinders in die middelkinderjare se vermoë om in kontak met hul emosies te wees, sal bevorder.</li> </ul>                           | <p>Die doelwit is bereik deur die analise van die data wat tydens die voortoets en natoets in die response van beide die vergelykende- en eksperimentele groep verkry is. Die resultate is in Hoofstuk 3 bespreek.</p>  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Om te evalueer of 'n emosionele bewustheidsprogram kinders in die middelkinderjare se vermoë om tussen verskillende emosies te kan onderskei, sal bevorder.</li> </ul>                | <p>Die doelwit is bereik deur die analise van die data wat tydens die voortoets en natoets in die response van beide die vergelykende- en eksperimentele groep verkry is. Die resultate is in Hoofstuk 3 bespreek.</p>  |

|   |  |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Om te evalueer of 'n emosionele bewustheidsprogram kinders in die middelkinderjare se vermoë om emosies te verbaliseer en "in besit te neem," sal bevorder.</li> </ul> | <p>Die doelwit is bereik deur die analise van die data wat tydens die voortoets en natoets in die response van beide die vergelykende- en eksperimentele groep verkry is. Die resultate is in Hoofstuk 3 bespreek.</p> |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Om gevolgtrekkings te maak rakende die toepaslikheid van die emosionele bewustheidsprogram binne die konteks van 'n Suid-Afrikaanse skoolomgewing.</li> </ul>          | <p>Die gevolgtrekkings en aanbevelings van die studie is in Hoofstuk 4 bespreek.</p>   |

Die doel van die studie was om die effektiwiteit van 'n Emosionele Bewustheidsprogram vir kinders in die middelkinderjare in 'n Vrystaatse skool te evalueer. Op grond van die bereiking van die bogenoemde doelwitte, kan dit gestel word dat die doel van die navorsing bereik is.

#### 4.6 OPSOMMING

Emosionele bewustheid is 'n fundamentele aspek in die emosionele ontwikkeling van kinders. Dit lê ten grondslag van die ontwikkeling van emosionele intelligensie; 'n vaardigheid wat voordeel vir kinders se algehele funksionering kan inhou. Kinders in die skoolomgewing ervaar verskeie uitdagings en die voordele wat emosionele bewustheid vir hulle kan inhou, kan hul aanpassing en funksionering in die skool bevorder.

Die bevindinge van hierdie studie dui daarop dat die Emosionele Bewustheidsprogram bygedra het om die respondente wat aan die program blootgestel is, se emosionele bewustheid te verhoog.

## BRONNELYS

Babbie, E. 2013. *The Practice of Social Research*. 13<sup>th</sup> ed. London: Wadsworth Cengage Learning.

Babbie, E.R. 2005. *The Basics of Social Research*. 3<sup>rd</sup> ed. London: Thompson Wadsworth.

Bajgar, J., Ciarrochi, J., Lane, R. & Dean, F.P. 2005. Development of the Levels of Emotional Awareness Scale for Children (LEAS-C). *British Journal of Development Psychology*, 23(4):569-589.

Balnaves, M. & Caputi, P. 2001. *Introduction to Quantitative Research Methods*. London: SAGE.

Barnes, P. 1995. *Personal, Social and emotional development of children*. Oxford: Blackwell.

Beck, A.T. & Haigh, E.A. 2012. Advances in Cognitive Theory and Therapy: The Generic Cognitive Model. *Annual Review of Clinical Psychology*, 10(1):503-504.

Berk, L.E. 2013. *Child Development*. 9<sup>th</sup> ed. Boston: Pearson.

Bless, C., Higson-Smith, C. & Sithole, S.L. 2013. *Fundamentals of Social Research Methods. An African Perspective*. 5<sup>th</sup> ed. Cape Town: JUTA.

Blocker-Adams, H. 2010. *8 Steps to Bridging Divides that Impact Leadership*. 2<sup>nd</sup> ed. Bloomington, IN: Author house.

Blom, R. 2006. *The Handbook of Gestalt Play Therapy. Practical Guidelines for Child Therapists*. London: Jessica Kingsley Publishers.

Borland, M., Laybourn, A., Hill, M. & Brown, J. 1998. *Middle Childhood. The perspectives of Children and Parents*. London: Jessica Kingsley.

Burton, M., Pavord, E. & Williams, B. 2014. *An Introduction to Child and Adolescent Mental Health*. Belmont: SAGE.

Cohen, J. 2001. *Caring classrooms/ Intelligent Schools*. New York: Teachers College Press.

Cooper, C.R. 2005. *Developmental Pathways through Middle Childhood: Rethinking Contexts and Diversity as Resources*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.

Corey, G. 2013. *Theory and Practice of Counseling and Psychotherapy*. 9<sup>th</sup> ed. London: Brooks/Cole, Cengage Learning.

Cowie, E. 2012. *Routledge Library Editions: Education*. 1<sup>st</sup> ed. London: Routledge.

Crowley, R.J. 2014. *Therapeutic Metaphors for Children and the Child Within*. London: Routledge.

De Klerk, R. & Le Roux, R. 2003. *Emotional intelligence for children and teens. A practical guide for parents and teachers*. Pretoria: Human & Rousseau.

Delpont, C.S.L. & Roostenburg, W.J.H. 2011. Selection of a researchable topic. In De Vos, A.S., Strydom, H., Fouché, C.B. & Delpont, C.S.L. 2011. *Research at Grass Roots for the Social Science and Human Service Professions*. 4<sup>th</sup>ed. Pretoria: Van Schaik.

Eastabrook, J.M., Flynn, J.J. & Hollenstein, T. 2014. Internalizing Symptoms in Female Adolescents: Associations with Emotional Awareness and Emotional Regulation. *Journal of Child and Family Studies*, 23:487-496.

Eaude, T. 2006. *Children's Spiritual, Moral, Social and Cultural Development: Primary and Early Years*. Exeter: Learning Matters.

Ellis, R.D. & Newton, N. 2000. *The Caldron of Consciousness: Motivation, Affect, and Self-organization*. Amsterdam: John Benjamins.

Fouché, C.B. 2011. Evaluation Research. In De Vos, A.S., Strydom, H., Fouché, C.B. & Delpont, C.S.L. *Research at Grass Roots for the Social Science and Human Service Professions*. 4<sup>th</sup> ed. Pretoria: Van Schaik.

Fouché, C.B. & Bartley, A. 2011. A. Quantitive data analysis and interpretation. In De Vos, A.S., Strydom, H., Fouché, C.B. & Delpont, C.S.L. *Research at Grass Roots for the Social Science and Human Service Professions*. 4<sup>th</sup> ed. Pretoria: Van Schaik.

Fouché, C.B., & Delpont, C.S.L. 2011. Writing the research proposal. In De Vos, A.S., Strydom, H., Fouché, C.B. & Delpont, C.S.L. *Research at Grass Roots for the Social Science and Human Service Professions*. 4<sup>th</sup> ed. Pretoria: Van Schaik.

Fouché, C. B., Delpont, C.S.L. & De Vos, A.S. 2011. Quantitative research designs. In De Vos, A.S., Strydom, H., Fouché, C.B. & Delpont, C.S.L. *Research at Grass Roots for the Social Science and Human Service Professions*. 4<sup>th</sup> ed. Pretoria: Van Schaik.

Fouché, C.B. & De Vos, A.S. 2011. Selection of a researchable topic. In De Vos, A.S., Strydom, H., Fouché, C.B. & Delpont, C.S.L. *Research at Grass Roots for the Social Science and Human Service Professions*. 4<sup>th</sup> ed. Pretoria: Van Schaik.

Gardner, H. 1999. *Intelligence Reframed: Multiple Intelligence for the 21<sup>st</sup> Century*. New York: Basic Books.

Gestwicki, C. & Bertrand, C. 2012. *Essentials of Early Childhood Education*. Toronto: Nelson Education.

Goleman, D. 1995. *Emotional Intelligence. Why it can matter more than IQ*. London: Bloomsbury.

Goleman, D. 2012. *Emotional intelligence. Why it can matter more than IQ*. London: Random House.

Gross, J.J. 2007. *The Handbook of Emotional Regulation*. New York: Guilford Press.

Harold, G.T. & Hay, D.F. 2003. Development of Middle Childhood. In Skuse, D.H. (Ed). *Child Psychology and Psychiatry: An Introduction*. Oxfordshire: The Medicine Company.

Henderson, D.A. & Thompson, C.L. 2011. *Counseling Children*. 8<sup>th</sup> ed. London: Brooks/Cole, Cengage Learning.

Kerns, C.E., Comer, J.S. & Zeman, J. 2014. A Preliminary Psychometric Evaluation of a Parent-Report Measure of Child Emotional Awareness and Expression in a Sample of Anxious Youth. *Cognitive Therapy and Research*, 38:349-357.

Kincheloe, J.L., Bursztyn, A. & Steinberg, S.R. 2004. *Teaching Teachers: Building a Quality School of Urban Education*. New York: Peter Lang.

Kirchner, M. 2012. *Gestalt Therapy Theory: An overview for Gestalt*. Available: [www.g-gej.org/4-3/theoruoverview.html](http://www.g-gej.org/4-3/theoruoverview.html) (Accessed: 2015/07/13).



Knoetze, J.S. 2012. *An emotional awareness program for children in middle childhood for utilisation in the educational system*. Pretoria: University of Pretoria (PhD Thesis).

Kumar, R. 2005. *Research Methodology: A Step by Step guide for Beginners*. London: SAGE.

Lane, D.K. 2006. *The Legal and Ethical Guide for Mental Health Professionals*. 2<sup>nd</sup> ed. Denver: Colorado.

Lane, R.D. & Bajgar, J. 2003. *Levels of Emotional Awareness Scale for Children*. Available:  
<http://www.uow.edu.au/content/groups/public/@web/@health/@iimh/documents/doc/uow025451.pdf> (Accessed 2015/06/30).

Levine, L.G. & Munsch, J. 2011. *Child Development: An Active learning Approach*. London: Sage Publications Inc.

Lightfoot, C., Cole, M. & Cole, S.R. 2013. *The Development of Children*. 7<sup>th</sup> ed. New York: Worth Publishers, Incorporated.

Louw, A. & Louw, D. 2007a. Middle Childhood. In Louw, D. & Louw, A. *Child and Adolescent Development*. Bloemfontein: Psychology Publications.

Louw, A. & Louw, D. 2007b. Early Childhood. In Louw, D. & Louw, A. *Child and Adolescent Development*. Bloemfontein: Psychology Publications.

Louw, D. & Louw, A. 2007c. The Neonatal Phase and Infancy. In Louw, D. & Louw, A. *Child and Adolescent Development*. Bloemfontein: Psychology Publications.

Macklem, G.L. 2008. *Practitioners' Guide to Emotional Regulation in School Aged Children*. New York: Springer Science & Business Media.

Mash, E.J. & Wolfe, D.A. 2010. *Abnormal Child Psychology*. 4<sup>th</sup> ed. Belmont: Wadsworth.

Mayer, J.D., Salovey, P., Caruso, D.R. & Sitarenios, G. 2001. Emotional Intelligence as a Standard Intelligence. *American Psychological Association*, 1(3):232-242.

Nandrino, J-L., Baracca, M., Antoine, P., Paget, V., Bydlowski, S. & Carton, S. 2014. Level of emotional awareness in the general French population: Effects of gender, age, and education level. *International Journal of Psychology*, 48(6):1072-1079.

Nix, R.L., Bierman, K., Domitrovich, C. & Gill, S. 2013. Promoting Children's Social-emotional Skills in Preschool can enhance Academic and Behavioural Functioning in Kindergarten: Finding from Head Start REDI. *Early education and development*, 24(7):1000-1019.

Oaklander, V. 2006. *Hidden Treasure. A map to the child's inner self*. London: Karnac.

Oaklander, V. 2007. *Windows to our Children*. Goldsboro, Maine: The Gestalt Journal Press.

Okeke, C.I. 2014. Effective home-school partnership: Some strategies to help strengthen parental involvement. *South African Journal of Education*, 34(3):1-9.

Osman, A. 2012. School Climate. The Key to Excellence. *Journal of Emerging Trends in Educational Research and Policy studies*, 3(6):950-954.

Panju, M. 2008. *Seven Successful Strategies to Promote Emotional Intelligence in the Classroom*. New York: Bloomsbury Academic.

Pretorius, F. 2009. Keeping abreast of changing times and demands in education: Implications for teacher education in South Africa. *South African Review of Education*, 14(1&2):165-183.

Rathus, S.A. 2013. *Introduction to Lifespan*. Belmont: Wadsworth Cengage Learning.

Rawatlal, K.V. & Peterson, I. 2012. Factors impeding school connectedness: a case study. *South African Journal of Psychology*, 42(3):346-357.

Santrock, J.W. 2009. *Child Development*. Boston: Mc Graw Hill.

Seefeldt, C. 2005. *Social Studies for the Preschool/Primary Child*. New Jersey: Pearson.

Smith, P.K., Cowie, H. & Blades, M. 2011. *Understanding Children's Development*. 5<sup>th</sup> ed. West Sussex: John Wiley & Sons, Ltd.

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

Strydom, H. 2011a. Sampling in the quantitative paradigm. In De Vos, A.S., Strydom, H., Fouché, C.B., & Delport, C.S.L. 2011. *Research at Grass Roots for the Social Science and Human Service Professions*. 4<sup>th</sup> ed. Pretoria: Van Schaik.

Strydom, H. 2011b. Ethical aspects of research in the social sciences and human service professions. In De Vos, A.S., Strydom, H., Fouché, C.B., & Delport, C.S.L. 2011. *Research at Grass Roots for the Social Science and Human Service Professions*. 4<sup>th</sup> ed. Pretoria: Van Schaik.

Van der Westhuizen, C.N. & Maree, J.G. 2009. The scope of violence in a number of Gauteng schools. *Acta Criminologica*, 22(3):43-64.

Van der Westhuizen, C.N. & Maree, J.G. 2010. Student teachers' perceptions of violence in primary schools. *Acta Criminologica*, 23(2):1-19.

Vos, D., Van der Westhuizen, P.C., Mentz, P.J. & Ellis, S.M. 2012. Educators and the quality of their work environment: an analysis of the organisational climate in primary schools. *South African Journal of Education*, 32:56-58.

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

Welman, C., Kruger, F. & Mitchell, B. 2012. *Research Methodology*. 3<sup>rd</sup> ed. Cape Town: Oxford University Press Southern Africa (Pty) Ltd.

West, R. & Turner, L.H. 2011. *Understanding Interpersonal Communication: Making Choices in Changing Times*. Boston: Wadsworth.

Zins, J.E., Elias, M.J. & Greenberg, M.T. 2003. *School Practices to Build Social-Emotional Competence as the Foundation of Academic and Life Success*. Westport: Connecticut London.

Zunhammer, M., Halski, A., Eichhammer, P. & Busch, V. 2015. Theory of Mind and Emotional Awareness in Chronic Somatoform Pain. *PLoS ONE*, 10(10):1-9.

## BYLAAG A

## EMOTIONAL AWARENESS PROGRAM

KNOETZE (2012:140-162)

### Supply knowledge of different emotions

Emotional awareness is achieved when a learner is able to distinguish between different emotions and possesses the ability to associate different experiences with the specific emotion that would accompany it. Knowledge of different emotions and their consequences is thus the first step in acquiring emotional awareness.

### Obtain emotional language

Emotional language enables learners to express the feelings that they feel inside but are not able to describe due to a lack of emotional vocabulary. Emotions of emotional trauma need to be expressed in some way and if not through the correct means, it would be expressed through deviant behaviour, aggressiveness, overreacting in emotional situations.

### Develop and show empathy

When learners are acquainted with different emotions and their effect on their lives, they are also able to recognize and understand these emotions in others. It is therefore important to have them understand what empathy is and how it is a useful asset in one's relation with others.

### Develop emotional regulation

The mere knowledge of emotion and the ability to become aware of certain emotions in one's daily life would not benefit much without the ability to regulate these emotions to one's best interest. This entails the ability to assess a situation and anticipate the emotion which it might bring about. The emotional knowledge that one already has will serve as a guide to the manner in which the emotion is to be handled, but emotional regulation will determine whether the learners would be able to use this knowledge to their advantage and to the best interest of the situation.

## 7.3 EMOTIONAL AWARENESS PROGRAM

The Emotional Awareness Program is developed to address different emotional aspects that are essential for the expansion of emotional knowledge in order to grow to be emotionally aware. The researcher identified aspects most applicable for developing insight regarding emotion and its effect on the daily life of the learner in the middle childhood phase. These aspects aim to achieve six main goals, namely to:

### Build and strengthen the relationship between the educator and the learners

An environment where the learners feel that they are in a safe and secure connection within their relationship with their educator is beneficial for the learners to develop emotional awareness.

### Acquire and expand problem solving and decision making skills

Emotions usually occur along with certain decisions or problems. Problem solving or decision-making techniques are hence hand in hand with emotional growth and the expansion of emotional knowledge. The program therefore focuses on this skill and attempts to teach the learners how to address problems, make decisions and acquire solutions to their problems.

These goals were integrated into seven different modules with different activities aiming to achieve the goal of the module, namely:

- Build and strengthen relationship with learners.
- Knowledge of different emotions.
- Emotional language.
- Empathy.
- Emotional regulation.
- Problem solving.
- Summarizing and termination.

The remaining part of this chapter focuses thus on the seven modules, their activities and content as a translated summary of the actual program.

#### 7.3.1 Module 1: Build and Strengthen Relationship with Learners

|                         |  |
|-------------------------|--|
| <b>Activity 1.1:</b>    | <b>“Who am I?”</b>   |
| <b>Goal of activity</b> | Learners can internalise much more and much quicker if it is presented within a relationship and atmosphere where they feel secure and safe. In order to achieve this it is therefore necessary that learners come to the understanding that they are recognized as worthy and hold a significant and special place within their class.<br><br>This module thus fertilizes the soil for the seeds that are to be sown during |

|                         |   |
|-------------------------|---|
|                         | the course of the program. Learners are directed to discover their own uniqueness and they experience that others take note of them and are interested in them in their effort to get to know each other better.  |
| <b>Activity</b>         | Each learner has a turn to be “friend of the day”. This entails a series of activities, which introduces the learner to the class, focussing on deeper aspects than the basic name, age, address or academic achievement.<br><br>A form with questions on interests and other relevant matters is to be completed by each learner. A photo of “friend of the day” is then attached to the form and displayed on a bulletin board for that day.<br><br>The rest of the class also has the task of gathering information from the “friend of the day” with the result that the learner is the main attraction for that day and experiences that he/she is important and special to the rest of the class.<br><br>“Who am I?” checklist.<br>Photo of each learner.<br>Instructions to the educator to conduct the discussion on “friend of the day”. |
| <b>Material needed</b>  |   |
| <b>Activity 1.2:</b>    | <b>Class Compliments</b>  |
| <b>Goal of activity</b> | Solidarity and a sense of belonging are of utmost importance to learners in this developmental phase. If learners experience themselves to be part of a successful group (class), the positive feeling of being successful and worthy will spill over to the individual’s mindset regarding his/her behaviour, involvement and input. The goal of this activity is thus to promote group cohesion through highlighting the class’ collective successes and achievements. This joint recognition thus aims at the underlying goal, namely individual self-confidence and contentment with oneself.   |
| <b>Activity</b>         | The educator and other personnel make an effort to compliment the class   |

|                         |  |
|-------------------------|--|
|                         | on different aspects conveying their good behaviour, exemplary work in class, academic achievement, manners, obedience. A chart for this purpose is affixed in the class and learners are encouraged to write the compliments they get on the chart. This activity is to be preceded with an explanation by the educator that he/she wanted them to share in the pride that he/she experiences when her class is complimented by the headmaster. |
| <b>Material needed</b>  | “Class Compliment Chart”.<br>Instructions to the educator.   |
| <b>Activity 1.3:</b>    | <b>My rights in class</b>  |
| <b>Goal of activity</b> | To strengthen relationships in class through highlighting the concept of personal rights and that everyone is allowed to expect respect, but also carries the responsibility to respect the rights of others.  |
| <b>Activity</b>         | A story about an animal classroom, where everything went wrong due to monkey’s doing, is read to the class. The story hints to specific rights and responsibilities, which the educator will utilize afterwards to direct the class in compiling a set of “rights” for the learners in the class.  |
| <b>Material needed</b>  | “My rights in class” chart.<br>“Chaos in animal land” story.<br>Instructions to the educator.  |

**7.3.2 Module 2: Knowledge of Different Emotions**

|                         |   |
|-------------------------|---|
|                         | <b>Emotion Bingo</b>  |
| <b>Activity 2.1</b>     | In order to develop emotional awareness one needs to be able to distinguish between different emotions. It is further necessary to acquire the ability to associate different experiences with the emotion it would bring about. This activity focuses thus on acquiring the correct word for |
| <b>Goal of activity</b> |   |

|                         |  |
|-------------------------|--|
|                         | different emotions and utilizing it in the correct context.  |
| <b>Activity</b>         | Each learner receives an Emotion Bingo Card and ten individual Emotion Labels, which they pick out of a bag without peeping at the pictures. The educator calls one emotion at a time if a learner has that emotion, it is placed on the Bingo Card. The first learner who has four in a row (horizontally, vertically or across) calls “BINGO”. That learner then gets to answer a question on the emotion that completed his “BINGO”. The educator asks the questions from the “Bingo question card” supplied to her.  |
| <b>Material needed</b>  | Bingo play set.<br>Instructions to the educator.   |
| <b>Activity 2.2</b>     | <b>Memory match</b>  |
| <b>Goal of activity</b> | To recognize emotions and group them together. This activity causes the learners to recap on the new emotion words that were taught to them and the acquired knowledge is then reinforced through a fun game.  |
| <b>Activity</b>         | Learners play this game in pairs. Each pair receives a Memory Match play set and the rules. The educator explains the objective of the game to the learners.   |
| <b>Material needed</b>  | Memory match play set.<br>Instructions to the educator.  |
| <b>Activity 2.3</b>     | <b>Speech</b>  |
| <b>Goal of activity</b> | Emotions were identified, recognized, reinforced and inculcated. It is now expected that learners should be able to expand on emotions and appropriately discuss an emotion, as it would occur in daily life. Learners are thus guided to own the knowledge that they have obtained and to apply that knowledge according to their comprehension of the situation that is chosen for the speech. Parents usually assist in the preparation for speeches and discussions regarding emotions and obtained knowledge between learner and parent are also aroused through this activity. |
| <b>Activity</b>         | Each learner draws a card from a bag with 30 cards, each with a different  |

|                        |   |
|------------------------|---|
|                        | emotion on it. The learner prepares a speech on the topic, "The day when I was _____". E.g., the day when I was sad / the day when I was ashamed / the day when I was confused. |
| <b>Material needed</b> | Topic cards.<br>Instruction to the educator.  |

### 7.3.3 Module 3: Emotional Language

|                         |  |
|-------------------------|--|
| <b>Activity 3.1</b>     | <b>"Zaki's balloon full of mixed up feelings"</b>  |
| <b>Goal of activity</b> | Developing the learner's emotional language with a broadened emotional vocabulary.<br>This is achieved through the identification of emotions (that they had already learned) in a story. The aim is to develop the ability to identify these emotions in the context of a practical example and weigh the positive and negative traits of the emotion. This promotes the learners' comfort with the emotional language being taught to them.  |
| <b>Activity</b>         | Read the story of "Zaki's balloon full of mixed up feelings" and discuss the learner's feelings regarding the story (the educator helps organize their thoughts and puts them on the right track).<br><br>Read the story again and this time the learners have to write all the emotions they can identify down. A competition can determine who gets the most with a small prize (toffee) for the winner.<br><br>The educator conducts a listening test afterwards and incorporates more questions on the emotions involved and the context in which they were experienced. This serves as the normal listening test for the week but also reinforces the knowledge regarding emotions. |
| <b>Material needed</b>  | Story.   |

146

|                         |   |
|-------------------------|---|
|                         | List of questions.<br>Instructions to the educator.   |
| <b>Activity 3.2</b>     | <b>Emotional vocabulary</b>   |
| <b>Goal of activity</b> | Bruce (2010:6) defines emotional literacy, as "a developed awareness and understanding of one's own and the emotions of others. This information guides our thinking and is expressed in our communication and thinking".<br>Developing emotional language has benefits at school and at home.<br>Acquiring emotional vocabulary enables learners to efficiently express themselves and therefore aids their overall perception of themselves, their friends, the world around them and their position within this environment in which they have a part to play.                                   |
| <b>Activity</b>         | Flashcards containing different emotions portrayed in different situations where the emotion might be experienced are used to guide the learners in identifying the emotion involved. The aim is to find emotion words to replace words like sad, glad, good, bad. E.g., glad to ecstatic, bad to dreadful, good to fabulous and sad to gloomy. Each learner chooses one positive and one negative emotion with the assignment to search for situations where these emotions occur, during the day. A paragraph is then written on the next day on the emotion and the situation where it occurred. |
| <b>Material needed</b>  | Flashcards on emotional situations.<br>Instructions to the educator.  |
| <b>Activity 3.3</b>     | <b>Charades</b>   |
| <b>Goal of activity</b> | Expand emotional vocabulary.  |
| <b>Activity</b>         | Emotion picture cards are drawn from a bag and the learners are expected to determine the emotion depicted according to the knowledge attained with the flashcard activity. The emotion is then demonstrated with a game of charades. They are thus not allowed to demonstrate elementary emotions like sad, glad or bad – they need to utilize higher-level vocabulary. The person who correctly determines the emotion has the next turn.   |

147



|                        |   |
|------------------------|---|
| <b>Material needed</b> | Emotion picture cards.<br>Instructions to the educator. |
|------------------------|---|

### 7.3.4 Module 4: Empathy

This module is introduced with additional information to the educator on empathy and its value and essence in the lives of children. It further furnishes indicators on the empathic mindset of the educator in teaching this ability to learners.

|                         |  |
|-------------------------|--|
| <b>Activity 4.1</b>     | <b>Understanding emotions of others.</b><br><b>Facial expression and body language</b>   |
| <b>Goal of activity</b> | Introduce the concept of empathy and lay the foundation for the notion of how empathic reactions have value for oneself and others.  |
| <b>Activity</b>         | <p>Explanation of what empathy entails with specific reference to four aspects, namely:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• the meaning of the word empathy;</li> <li>• the ability to put oneself in the shoes of another;</li> <li>• the capacity to attempt to understand what another person is feeling; and</li> <li>• the correct reaction to another person's feelings according to the ability to understand what he/she is feeling.</li> </ul> <p>This is followed by a discussion where the learners get to brainstorm their ideas on how to know what another person is feeling without that person telling what he/she is feeling.</p> <p>When the learners had enough time to deliberate on this aspect they each receive a picture in which a situation is depicted where a person is comforted by another in an empathic manner. Each learner has to write a story of what happens in the picture and concludes the story by stating the best empathic reaction for the situation.</p> |

|                         |  |
|-------------------------|--|
| <b>Material needed</b>  | Discussion material for the educator.<br>Empathy pictures.   |
| <b>Activity 4.2</b>     | <b>Development of empathic feelings</b><br><b>“Bessie must stay dry”</b>   |
| <b>Goal of activity</b> | To illustrate a practical example of empathy in a manner easily comprehensible to kids of this age. The goal of this activity is for the learners to develop an understanding of empathy and recognition thereof, should they experience it in their lives.  |
| <b>Activity</b>         | <p>The story is read to the class. This story is about a family dog that became old and frail and the attempts of a boy to ensure that she stays dry when she has to go out. His planning regarding this originates from his own discomfort in when he finds himself in wet weather. This story thus illustrates the concept of attempting to feel what another is feeling and reacting accordingly to assist them.</p> <p>A list of questions is discussed afterwards and the educator ensures that the class comprehends and buys into the idea of being empathetic to others.</p> |
| <b>Material needed</b>  | Story.<br>Instructions to the educator.  |
| <b>Activity 4.3</b>     | <b>Reinforcement – Construct sentences</b>   |
| <b>Goal of activity</b> | Learners in this developmental phase require sufficient repetition of a concept before owning it and incorporating it into their daily lives. This activity's goal is to furnish the learners with the opportunity to put the information they received concerning empathy to practice from their own viewpoint and disposition regarding it. This activity also serves as a measuring instrument for the educator to determine whether the learners mastered the concept of empathy and to evaluate their ability to feel and show empathy.   |
| <b>Activity</b>         | Learners construct sentences on five themes provided to them on a  |

|                         |  |
|-------------------------|--|
|                         | <p>sentence sheet. These themes are compiled to encourage reactions where learners place themselves in another person's shoes. It will therefore evidently elicit empathic sentences from learners who understood empathetic feelings and reactions from earlier activities.</p> <p>Sentence sheet with themes.</p> <p>Instructions to the educator.</p>   |
| <b>Material needed</b>  |  |
| <b>Activity 4.4</b>     | <b>Empathy modeling and speech</b>   |
| <b>Goal of activity</b> | <p>Bodily awareness guides learners to self-knowledge and moves them to inner control and a better grasp on assertiveness and insight. This activity combines two aspects, namely further development of empathic abilities and bodily awareness techniques namely further development of empathic abilities through bodily awareness techniques. Different skills are thus utilized and a stronger sense of mastering is obtained.</p>  |
| <b>Pre-activity</b>     | <p>Learners choose an emotion card from a bag and demonstrate it to the class by only making use of facial expressions and body language (e.g. not only a depressed face but also hanging shoulders and an arched back).</p> <p>The educator instructs learners to demonstrate with their face and body how they feel. The rest of the class guess what is being demonstrated.</p> <p>When all the basic emotions were covered, the educator encourages learners to expand the emotions to higher-level feeling words, e.g. unhappy to miserable, gloomy, despondent or hopeless.</p> <p>When this is mastered the rest of the class stop guessing what the emotion is, but provide a reaction which will help, support or acknowledge the problem situation or troubled person.</p> <p>Learners divide into five groups and each group receives a situation to portray. The situation is to be played out and the group is to react</p> |

150

|                        |  |
|------------------------|--|
|                        | <p>empathetically towards the person experiencing the problem.</p> <p>It is explained to the learners that they showed empathy in this activity and they are encouraged to keep on practicing this ability in situations around them.</p>  |
| <b>Activity</b>        | <p>Learners prepare a speech on one of three provided topics. Example: You were best friends with Diana/David since you were both in pre-school. From the beginning of this year, you also became friends with Anne/Aaron. Yesterday Diana/David told you that she does not like Annie/Aaron and that you should not be friends with him/her either. Annie/Aaron sits alone on the playground during breaks and looks very sad due to this decision. What are you going to do?</p> |
| <b>Material needed</b> | <p>Emotions in bag.</p> <p>Emotion situations for group activity.</p> <p>Speech topics.</p> <p>Instructions to the educator.</p>   |

### 7.3.5 Module 5: Emotional Regulation

Emotional regulation is the ability to express a variety of emotions in the correct context and to react in the correct manner on each emotion. Learners who have emotional regulation abilities easily adapt to new situations or to people unknown to them. They consist of high frustration tolerance, are able to control their negative emotions and take the needs and preferences of others into consideration. Learners without emotional regulation abilities display limited emotion, signs of depression, excessive tearfulness, an inability to cope, excessive worrying and behaviour resulting from intense emotions (Wittmer, Doll & Strain in Charlesworth, 2010:327).

Identifying verbal expressions of emotions is the first step in acquiring emotional regulation. Learners may fail to express their emotions verbally because of their incorrect notion that other

151

people obviously know what they are thinking. They further do not possess the emotional vocabulary in which to express themselves or are too unsure of themselves to make use of the emotional vocabulary they do have (Kostelnik, Whiren, Soderman, Stein & Gregory, 2002:234).

Educators can motivate learners to express emotions in an acceptable manner by reminding them to make use of words that explain their feelings and needs. Phrases which can be utilized in emotional situations can be suggested by the use of examples from their frame of reference.

Regulating negative emotions, especially the potentially destructive and aggressive ones, is important in different facets of functioning. It should also be noted that the mere suppression of a negative emotion is not the desirable way to handle emotions as it usually brings about additional, negative repercussions. Emotional regulation is hence important to equip the individual with the capacity for prolonged healthy emotional discharge. It also aids in determining when emotional discharge is heading in a direction that will have negative consequences for themselves or others. It has been found that a well-adapted person should be able to experience an emotion like anger and express it efficiently. The skill that needs to be mastered is thus to be able to determine when and under which circumstances anger can be expressed and which form of expression is acceptable. This important concept of emotional regulation is thus to develop the ability to regulate unacceptable, impulsive behaviour when a strong emotion is experienced in an effort to control that emotion and the consequences thereof.

| Activity 5.1            | Visualisation   |
|-------------------------|---|
| <b>Goal of activity</b> | Emotional regulation is a complicated concept for learners of this age but it is necessary and possible for them to take note of it. This activity thus aims to introduce learners to the idea behind emotional regulation and to explain it in a practical manner.   |
| <b>Activity</b>         | This activity should be performed in a place where it will not be interrupted, for example by someone entering the classroom or the intercom going off. The rugby field, gym class or tennis court away from the normal school activities would be a sensible choice. |

There must be enough space for everyone to lie down without touching each other. They close their eyes and listen while the provided text is read to them in a very calm, collected and tone-measured voice. This text commences with instructions aiming to relax the body and focus the learners' attention on the voice they hear and the content of the text. They are then systematically led into visualising the text that is read. The aim is that they experience this narrative as if they are experiencing it in real life.

After the visualisation exercise is through, the activity is concluded with a discussion with prescribed questions, which aims to reinforce the concept of being in charge of emotions if one chooses to be. An uncomplicated explanation is given. This is then linked to the visualisation where the learner experienced the uneasy effect of being out of control when hit by a wave in the ocean. This is then compared to the follow-up in the visualisation and the feeling of mastering when the knowledge of the wave's strength was utilized to stand firm and strong against it. Because the wave's capability was known, the learner was not caught off guard, thrown down and hurt.

The above is then compared to the way an emotional situation is handled and how this visualisation experience can serve as an example of preparing oneself to have emotional regulation abilities.

The learners receive an activity where they have to sort nine pictures in the correct order to indicate the process of gaining control over a situation which was previously unknown – in other words acquiring control over the wave and control over emotional situations: "emotional regulation".

Visualisation text.  
Clarification to draw the link between visualisation and emotional regulation.  
Pictures to reinforce the activity's message.

**Material needed**

|                         |   |
|-------------------------|---|
| <b>Activity 5.2</b>     | <b>Reinforcement of concept</b>   |
| <b>Goal of activity</b> | A practical experience of uncontrolled emotion. This activity aims to reinforce the content of the previous activity.   |
| <b>Activity</b>         | <p>The educator negotiates with one learner to act out a prescribed event, where the learner overreacts to a bottle of water that is accidentally spilled. What to do and say and how to handle the situation is prescribed and planned in such a manner that the rest of the class would experience feelings of disbelief, dismay and maybe even panic as a result of this behaviour. The designated learner runs out of the class as if he/she cannot handle the situation any further. When the learner returns later on, a similar incident occurs and the learner then handles the situation with assertiveness, emotional control and awareness, in total contrast to the previous behaviour.</p> <p>The educator then informs the class that this was a performance and not the learners' true reaction. A link is drawn to the visualisation exercise and the content that was taught regarding the ability to control and regulate emotions. The whole incident is analysed through specific questions to the learners and the two different reactions of the "actor" are discussed. Their feelings and experiences during the enactment are examined to illustrate the value of emotional regulation for oneself and with regard to one's relationships.</p> <p>The learners are divided into groups of three to four pupils. Flashcards that illustrate emotional incidents are then given to each group with the instruction to construct a role-play. The role-play should have two parts:</p> <p>Enact the incident on the flashcard by playing out an unmitigated reaction to the event.</p> |

154

|                         |  |
|-------------------------|--|
| <b>Material needed</b>  | Enact the incident on the flashcard by playing out a reaction to the event as if one knows and understands the emotion, and is prepared to handle it. Instructions to the educator and learner regarding the water bottle activity. Flashcards.  |
| <b>Activity 5.3</b>     | <b>Rehearsing emotional regulation in practice</b>   |
| <b>Goal of activity</b> | Emotional regulation was illustrated on the learners' level and they were also involved in a situation that depicted the advantage of regulating emotions. They were further personally included when they role-played emotional regulation within certain prescribed situations. This activity thus aims to put the learners to the challenge of implementing the whole process of emotional awareness by recognising emotions, analysing them and reacting with emotional regulation (to it).  |
| <b>Activity</b>         | <p>Distribute the "Win the Wave" worksheet. The learners are instructed to identify incidents where they or someone else was knocked over by the "wave" and they have to come up with a better reaction or solution to that problem. The other side of the worksheet is for incidents or situations where they or someone else was able to see the "wave" that was approaching and reacted with a plan (emotional regulation) and therefore "won the wave".</p> <p>This activity is to be done over two school days or during a weekend at home. The learners can be encouraged to educate the rest of the family on how to see the wave of emotions when it approaches and how to keep standing through it. This provides the opportunity for the educator to recap the steps with them when giving the assignment. Explaining this at home is a further method of repetition for the learners and will aid their perception and insight regarding it.</p> <p>Win the wave worksheet.<br/>Instructions to the educator.</p> |
| <b>Material needed</b>  | Win the wave worksheet.<br>Instructions to the educator.   |

155

7.3.6 Module 6: Problem Solving and Decision Making

|                            |   |
|----------------------------|---|
| <p><b>Activity 6.1</b></p> | <p><b>Generate a problem</b></p> <p>This simple activity aims to highlight that potential problems should be dismantled logically and systematically to understand it better before attempting to solve it. The idea is that a systematic approach to a problem promotes solving the problem. If there is no plan or method in the way a problem is approached, the probability of solving it successfully is limited. Emotions play an important role in problem solving. One finds that learners with weak emotional associations find it hard to make even undemanding decisions, for they are uncertain about how their choice would make them feel.</p> <p>This activity is a practical introduction to the systematic approach to a problem in order to highlight the process of problem solving.</p>   |
| <p><b>Activity</b></p>     | <p>Learners divide into groups of five or six learners. Each group receives a pre-built figurine with the instruction to observe it and then take it apart. They most probably will not pay much attention to the way it was constructed and where each part fits. When they are finished, they are instructed to rebuild it to the exact figurine that they received.</p> <p>The learners will attempt to rebuild it correctly but will most likely be unsuccessful. If they realize that they cannot succeed or that it has pieces left over, they are introduced to the correct process of approaching a problem or decision in contrast to just jumping in and taking unmitigated steps. The correct process is as follows:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identify the problem</li> <li>• Generate solutions</li> <li>• Evaluate possible solutions and decide on the best plan of action</li> </ul> |

|  |   |
|--|---|
|  | <p>and apply it.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Evaluate the outcome/solution and if unsuccessful go back to step two.</li> </ul> <p>These steps are then also reformulated in child-friendly language (in the program) with descriptions of what it entails and with a graphic presentation in the form of “The decision making tree”. It is further also linked to the figure building activity – for thorough comprehension by the learners.</p> <div data-bbox="518 380 734 593" style="text-align: center;"> </div> <p>The educator draws a rough sketch of the decision-making tree on the black board and explains that this is an easy way to remember the steps to problem solving. The idea is that a problem, which occurs in the roots of the tree, will have an effect on the branches and leaves of the tree when the problem is transported to them via the trunk. A problem (roots) should thus be addressed through plans and decisions (trunk) to provide solutions (healthy branches and leaves).</p> <p>The educator works on two or three examples of problem solving with the learners in the form of a class discussion.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Example in child-friendly language<br/>What is the problem?: My dog is lost</li> <li>• Plans that may solve this problem:</li> </ul> |
|--|---|

|                         |  |
|-------------------------|--|
|                         | <p>Go search all the dog's hiding places.<br/>Ask the neighbours if they saw the dog.<br/>Put notices of your lost dog in the neighbourhood</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Decide on the best plan for your problem and implement your decision:<br/>You realize that the dog has only been gone for a very short time and may therefore not be too far away. You look under the bed, in the cupboard, in the dirty washing and behind the T.V., but still cannot find him.</li> <li>Think about this solution, if it did not solve your problem – go back to step 2:<br/>You thought the dog was in the house but did not find him there, so you need to try another plan. The learner goes back to his/her plans and go on to his/her second plan, “go ask the neighbours”. The neighbours did see him being hit by a car. He was not hurt badly, but it seemed like his leg was broken. The driver stopped and drove away with the dog, so they advise him/her to check with the vet. The learner contacts the animal clinic and they indicate that a dog with a broken leg was delivered to them. The learner's parents take him/her to the vet and he/she finds the dog.<br/>PROBLEM SOLVED!</li> </ul> |
| <b>Material needed</b>  | <p>Figure to take apart and rebuild.<br/>Poster of decision making tree.<br/>Instructions to the educator.</p>   |
| <b>Activity 6.2</b>     | <b>Problem solving skills</b>  |
| <b>Goal of activity</b> | Learners are guided to make decisions in the correct manner to emphasize the steps in problem solving.   |
| <b>Activity</b>         | The story of Maraai Maroela tree is read to the learners and the concept of problem solving is discussed according to the content of the story. The  |

|                         |   |
|-------------------------|---|
|                         | <p>idea is to put the steps in problem solving in figurative description and reiterate the “problem solving tree”.</p> <p>Step 1: Identify the problem (roots)<br/>Step 2: Devise plans (trunk)<br/>Decide on the best plan and implement it (trunk transport plan to branches and leaves)<br/>Step 3: Solution (branches and leaves grow, and the tree is happy and healthy, but if not go back to step 2)</p> |
| <b>Material needed</b>  | <p>The story of Maraai Maroela tree.<br/>Poster of “The decision making tree.”<br/>Instructions to the educator.</p>  |
| <b>Activity 6.3</b>     | <b>Assess problem solving skills</b>  |
| <b>Goal of activity</b> | Assess the learners' problem-solving skills and their ability to apply it.  |
| <b>Activity</b>         | <p>Each learner receives a worksheet with the problem solving steps. They will be solving three problems with this:</p> <p>1st: A fictional problem – guided by the educator.<br/>2nd: A problem that they have personally experienced previously maybe with friends, bad test results, friction at home.<br/>3rd: An example problem they go search for at home, in break time or amongst their friends.</p>   |
| <b>Material needed</b>  | <p>Worksheets.<br/>Instructions to the educator.</p>  |

**7.3.7 Module 7: Summarizing and termination**

|                         |   |
|-------------------------|---|
| <b>Activity 7.1</b>     | <b>Revision of different emotions</b>   |
| <b>Goal of activity</b> | Revision of the emotions that were learned and reinforcing the different meanings and experiences that are linked to each of them.  |
| <b>Activity</b>         | <p>Guide the learners in their attempt to name as many emotions as possible and thereafter provide short explanations of what each emotion entails. The learners are guided past the elementary emotions like angry, scared, sad, glad and happy. The aim is to broaden their focus to more complicated and complex emotional experiences, like:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• disappointed - I got bad marks in a test</li> <li>• anxious - there is a noise outside my window</li> <li>• betrayed - my brother told my mom that I broke a glass</li> <li>• surprise - grandma came to visit unexpectedly</li> <li>• humiliated - I fell in front of the other kids and they laughed at me</li> <li>• concerned - my dog is ill</li> <li>• tolerant - I listen patiently to my friends' daily complaint about her sandwiches</li> <li>• inferior - a educator said to me that I am the naughtiest kid in her class</li> <li>• affectionate - I think how much I love my grandma</li> <li>• excited - we're going on holiday</li> <li>• envious - my friend invites another girl to play with us and I am scared that she would push me aside</li> </ul> <p>The activity further aims to enhance the comprehension of learners regarding the vast difference between the ways your body experience different emotions.</p> |

160

|                         |   |
|-------------------------|---|
|                         | <p>The learners write the emotions that they can recall on the worksheet "Emotions for smart kids" and add a situation which would evoke the emotion in the column provided for it.</p> <p>In the next activity the learners receive the worksheet "Emotions in colour". The learners are guided to allow themselves to experience the bodily sensation each of these situations brings about. They are led to feel as if they are really giving a loving hug to mom and therefore experience the warm loving feeling it brings about. The "emotions in colour" worksheet has different emotions written in different fonts. After the learners experienced the emotion according to the instructions provided in the program they choose the emotion in the font that best fits the experience that the emotion brought about. The word is then coloured in the colour that the learner feels goes well with the emotion. In this manner the right brain is incorporated in setting this emotion and its bodily effect for the learner. This will further prepare them not to feel overwhelmed when specific emotions are experienced in future. Each emotion is dealt with separately as prescribed in the program.</p> |
| <b>Material needed</b>  | <p>"Emotions for smart kids" worksheet.<br/>"Emotions in colour" worksheet.<br/>Instructions from program.</p>  |
| <b>Activity 7.2</b>     | <b>Revision of different emotions</b>   |
| <b>Goal of activity</b> | Emphasize higher level emotions.  |
| <b>Activity</b>         | <p>Learners divide into pairs and play "Your face – my face" with the aids and instructions provided in the program. This game analyses the learners' knowledge of different emotions and their ability to demonstrate and describe it correctly. This is done through a fun game, which actively involves every learner and serves as a measuring instrument for the educator to determine if the emotions are correctly understood and incorporated by the learners.</p>  |

161

|                         |  |
|-------------------------|--|
| <b>Material needed</b>  | “Your face – my face” game.<br>Instructions in program.  |
| <b>Activity 7.3</b>     | <b>Revision</b>  |
| <b>Goal of activity</b> | Evaluate the learners’ ability to match higher-level emotions correctly.   |
| <b>Activity</b>         | Each learner receives a form with different emotion words to cut out. The form also contains a list of different emotional events. The learners need to match the emotion that would be the result of the event in the list, correctly. Another activity in the same manner is also included in this session. A discussion of the correct answers follows; there will be instances where different emotions will be applicable to the same situation – depending on the learners own experience of it. The aim is that learners should display a thorough comprehension of the emotional effect of these practical situations and the specific emotions accompanying it. |
| <b>Material needed</b>  | Emotional awareness checklist A and B.<br>Instructions to the educator.  |

#### 7.4 SUMMARY

The emotional awareness program is developed in language and with activities that can be utilized for learners from grade one to grade seven. Younger learners will only spend more time on every activity and handle it at a slower pace where older learners will be able to grasp the concepts much faster. The educator involved will also present the program to older learners in a different manner than it is presented to younger learners.

The Emotional Awareness Program covers six aspects which promote emotional growth and abilities and which aim to guide the learners to enhanced emotional awareness. The program was developed in its current form with features to enable the researcher to measure the learners’ progress and to fit into a given time frame. It was therefore limited to a seven-week programme,



## **BYLAAG B**



Primêre Skool

Primary School

(051) 933-2269  
(051) 933-4791

263  
FICKSBURG 9730

Wie dit mag aangaan

### NAVORSING BY LAERSKOOL FICKSBURG

**Titel van die studie: 'n Evaluasie van die effektiwiteit van 'n emosionele bewustheidsprogram vir kinders in die middelkinderjare in 'n openbare skool in die Vrystaat.**

Hiermee gee ek toestemming dat Me Van Niekerk die bogenoemde navorsingstudie by die Laerskool Ficksburg uitvoer. Ek bevestig dat ek op 21 Oktober 2014 in 'n onderhoud met Me Van Niekerk volledig oor die studie ingelig is. Die inligting oor die navorsing is ook skriftelik aan my oorgedra.

Die uwe

Mnr L Venter

Skoolhoof : Laerskool Ficksburg



## BYLAAG C



Enquiries: Phori JR  
Reference: Research Approval  
Tel: 051 404 9258  
Fax: 086 667 8678  
E-mail: phorij@edu.fs.gov.za



education  
Department of  
Education  
FREE STATE PROVINCE

**OFFICE OF THE DIRECTOR:  
STRATEGIC PLANNING, POLICY DEVELOPMENT & RESEARCH**

Ms. Grimbeek Z

**RE: APPROVAL TO CONDUCT RESEARCH IN THE FREE STATE DEPARTMENT OF EDUCATION:**

1. This letter serves as an acknowledgement of receipt of your request to conduct research in the Free State Department of Education.
2. Research topic: **An evaluation of the effectiveness of an emotional awareness program for children in middle childhood in a public school in the Free State.**
3. Approval is granted for you to conduct research in the Free State Department of Education.
4. This approval is subject to the following conditions:-
  - 4.1 The collection of data should not interfere with the normal tuition time or teaching process.
  - 4.2 A bound copy of the research document should be submitted to the Free State Department of Education (Strategic Planning, Policy Development & Research).
  - 4.3 You will be expected, on completion of your research study, to make a presentation to the relevant stakeholders in the Department.
  - 4.4 The attached ethics document must be adhered to in the discourse of your study in our department.
5. Please note that the costs relating to all the conditions mentioned above are your own responsibility.
6. This letter should be shown to all participants.

Thank you for choosing to research with us. We wish you every success with your study.

Yours faithfully,

  
Mothebe MJ  
Director: Strategic Planning, Policy & Research.

23/01/2015

Date

## BYLAAG D




## LEAS Levels of Emotional Awareness Scale

### AGREEMENT

In exchange for use of the Levels of Emotional Awareness Scale (LEAS) and a copy of the scoring manual, I agree, if requested, to provide photocopies of all the raw data that I collect as well as my scoring for each item. I also agree, if requested, to provide basic demographic and clinical data, when available, on each subject who completes the scale. Furthermore, I agree not to make the LEAS or the scoring manual available to other investigators without first obtaining permission from the authors.

Date 20/03/2014

  
 Signature

ZANDRI  
 Name (printed)

Please complete the following information:

Name: ZANDRI GRIMBEEK (VAN NIEKERK)  
 Address: P.O. Box 273, Morningstar, Ficksburg 9730  
 Phone: 083 699 3611  
 Fax: 051 933 3676  
 Email: Zandvrijf@gmail.com

Please return this form to:

RICHARD D. LANE, M.D., PH.D.  
 DEPARTMENT OF PSYCHIATRY  
 UNIVERSITY OF ARIZONA HEALTH SCIENCES CENTER  
 TUCSON, ARIZONA 85724-5002  
 U.S.A.

## BYLAAG E

# VLAKKE VAN EMOSIONELE BEWUSSYNSKAAL VIR KINDERS (LEAS-C)

Naam: \_\_\_\_\_

Manlik  Vroulik

Ouderdom: \_\_\_\_\_

Graad: \_\_\_\_\_ Skool: \_\_\_\_\_

Vandag se datum: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

## Aanwysings

Op die volgende bladsye word verskillende situasies beskryf. By elke situasie is twee mense betrokke – jy en `n ander persoon. Beskryf asb. hoe jy in hierdie situasie sal voel. Beskryf ook hoe jy dink die ander persoon sal voel. Jy moet die woord “voel” in jou antwoorde gebruik. Dit maak nie saak of jou antwoord kort of lank is nie, dit maak ook nie saak as daar spelfoute is nie. Daar is nie `n regte of verkeerde antwoord nie. Al wat jy moet onthou is om te skryf hoe jy en die ander persoon sal voel.





1. Jy hardloop in `n belangrike resies saam met jou maatjie saam wie jy al lank ge oefen het. Toe jy amper by die wenstreep is swik jy jou enkel, val op die grond en kan nie verder hardloop nie.

Hoe sal jy voel? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Hoe sal jou maatjie voel? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

2. Jy en jou ma kom in die aand huistoe. Toe julle by julle straat indraai sien jy brandweerwaens wat naby julle huis geparkeer is.

Hoe sal jy voel? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Hoe sal jou ma voel? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_



3. Jy en jou maatjie besluit om julle sakgeld te spaar om saam iets spesiaal te koop. `n Paar dae later vertel jou maatjie jou dat hy van plan verander het en sy geld gebruik het.

Hoe sal jy voel? \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

Hoe sal jou maatjie voel? \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

4. Iemand wat voorheen lelike dinge van jou gesê het kom na jou toe en sê iets mooi/goed.

Hoe sal jy voel? \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

Hoe sal die ander persoon voel? \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---



5. Jou pa sê vir jou dat julle hond deur `n motor raakgery is en dat die veearts hom moes uitsit.

Hoe sal jy voel? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Hoe sal jou pa voel? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

6. Jy en `n klomp ander kinders hardloop pouse rond. Jy en `n ander kind hardloop in mekaar vas en julle val albei hard op die grond.

Hoe sal jy voel? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Hoe sal die ander kind voel? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_



7. Die tandarts sê vir jou dat daar probleme met jou tande is wat dadelik moet aandag kry. Die tandarts maak vir jou 'n afspraak vir die volgende dag.

Hoe sal jy voel? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Hoe sal die tandarts voel? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

8. Jou juffrou sê vir jou dat jou werk nie goed is nie en moet verbeter.

Hoe sal jy voel? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Hoe sal juffrou voel? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_



9. Jy het groot maats met `n nuwe kind in julle klas geword. Julle speel baie saam en julle voel dat julle mekaar al baie goed ken. Eendag nooi sy jou na haar huis toe. Jy vind uit dat hulle baie ryk is en dat jou maatjie alles het wat jy nog altyd wou gehad het. Sy sê vir jou dat sy dit `n geheim gehou het omdat sy bang was dat die kinders net in haar sou belangstel oor haar geld.

Hoe sal jy voel? \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

Hoe sal jou maatjie voel? \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

10. `n Span word gekies en die meeste van die spelers is reeds gekies. Daar is twee kinders oor wat nog nie gekies is nie en jy is een van hulle, maar daar is nog net een speler nodig.

Hoe sal jy voel? \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

Hoe sal die ander kind voel? \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---



11. Jou maatjie deel chips met jou en ander kinders. Jy kom agter dat hy meer chips vir die ander kinders as vir jou gee.

Hoe sal jy voel? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Hoe sal jou maatjie voel? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

12. Jou beste maatjie kom jou sien nadat hy/sy vir `n paar weke weg was.

Hoe sal jy voel? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Hoe sal jou maatjie voel? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_



# LEVELS OF EMOTIONAL AWARENESS FOR CHILDREN (LEAS-C)

Name: \_\_\_\_\_

Male:            Female:

Age: \_\_\_\_\_

Grade: \_\_\_\_\_ School: \_\_\_\_\_

Today's date: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

## Instructions

On the following page certain situations are described. There are two people involved in every situation - you and another person. Please describe how you would feel in the situation. Then describe how you think the other person would feel. You must use the word "feel" in your answer. It does not matter if your answer is short or long, and it does not matter if you make spelling mistakes. There is no right or wrong answer. All you must remember is to write about is how you and the other person would feel.



1. You and your friend run an important race for which you have both practiced for a long time. When you are almost at the winning line you sprain your ankle, fall on the ground and cannot run any further.

How will you feel?

---

---

---

---

---

---

How will your friend feel?

---

---

---

---

---

---

2. You and your mother come home in the evening. When you turn in to your street you see fire engines parked close to your house.

How would you feel?

---

---

---

---

---

---





How would your mother feel?

---

---

---

---

---

---

---

3. You and your friend decide to save your pocket money to buy something special. A few days later your friend tells you that he changed his mind and has spent his money.

How would you feel?

---

---

---

---

---

---

---

How would your friend feel?

---

---

---

---

---

---

---

4. Someone who usually says bad/ugly things about you comes to you and says something nice/good about you.

How would you feel?

---

---



---

---

---

---

How would the other person feel?

---

---

---

---

---

---

5. Your dad tells you that your dog was run over by a car and had to be put down at the vet.

How would you feel?

---

---

---

---

---

---

How would your dad feel?

---

---

---

---

---

---



6. You and other children are running around at break time. You and another child run into each other and both fall hard onto the ground.

How would you feel?

---

---

---

---

---

---

How would the other child feel?

---

---

---

---

---

---

7. The dentist tells you there are problems with your teeth which requires immediate attention. The dentist makes an appointment for you for the next day.

How would you feel?

---

---

---

---

---

---



How would the dentist feel?

---

---

---

---

---

---

8. Your teacher tells you that your work is not good and it must improve.

How would you feel?

---

---

---

---

---

---

How would your teacher feel?

---

---

---

---

---

---

9. You have become good friends with a new child in class. You often play together and you feel you know each other very well. One day he/she invites you to his/her house. You find out that they are very rich and your friend has everything you always wanted. Your friend tells you that



he/she kept it a secret because he/she was afraid that children would only want to be his/her friend because they were interested in his/her money.

How would you feel?

---

---

---

---

---

---

How would your friend feel?

---

---

---

---

---

---

10. A team is being formed and most of the players have been chosen. There are two children which have not been chosen yet and you are one of them but only one more player is needed.

How would you feel?

---

---

---

---

---

---

How would the other child feel?

---



---

---

---

---

---

11. Your friend shares chips with you and other children. You discover he has given more chips to the others than you.

How would you feel?

---

---

---

---

---

---

How would your friend feel?

---

---

---

---

---

---

12. Your best friend comes to visit you after being away for a few weeks.

How would you feel?

---

---

---

---

---



---

How would your friend feel?

---

---

---

---

---

---

---

## BYLAAG F





|                        |                   |
|------------------------|-------------------|
| <b>Level 0</b>         |                   |
| absorbed               | opgeneem          |
| achievement, sense of- | sukses            |
| adequate               | voldoende         |
| alerted                | lewendig          |
| alone                  | alleen            |
| aloneness              | eensaamheid       |
| at fault               | skuld dra         |
| attentive              | oplettend         |
| aware                  | bewus             |
| beaten                 | verslaan          |
| bewildered             | ontsteld          |
| certain                | verseker          |
| complimented (2)       | komplimenteer     |
| confused               | verward           |
| conscious, self-       | selfbewus         |
| control, sense of-     | beheersing (self) |
| control, under         | beheer            |
| coordinated            | gekoördineerd     |
| contemplative          | oordenkend        |
| deceitful              | bedrieglik        |
| deserves               | verdien           |
| deserving              | verdiensdelik     |
| detached               | onbevange         |
| detachment             | onbevangenheid    |
| different              | uiteenlopend      |
| disbelief              | ongeloof          |
| disbelieving           | ongeloof          |
| dishonest              | oneerlik          |
| disillusioned          | ontnugter         |
| distant                | koel              |
| diverted               | ontspan           |
| doubtful               | onseker           |
| dumbfounded            | oorbluf           |
| expect                 | verwag            |
| expectations, raising- | verwagting        |
| faith, have-           | geloof            |
| firm (2)               | ferm              |
| genuine (2)            | eg                |
| have faith             | geloof            |
| have faith in          | vertroue          |
| hindrance              | hinder            |
| honest                 | eerlik            |
| ignorant (2)           | onwetend/onkundig |
| indecisive             | besluiteloos      |
| insincere (2)          | onopreg/huigel    |
| intelligent (2)        | intelligent       |
| irresponsible (2)      | onverantwoordelik |
| justified              | geregverdig       |
| matter of fact         |                   |
| misinformed            | oningelig         |

|                      |                    |
|----------------------|--------------------|
| misled               | mislei             |
| mistaken             | verkeerd/onjuis    |
| neutral              | neutraal           |
| normal               | normaal            |
| oblivious            | vergeetagtig       |
| open to suggestions  | oop vir voorstelle |
| open-minded          | oopkop             |
| pensive              | peinsend           |
| perplexed            | verward            |
| preoccupied          | besig              |
| productive           | produktief         |
| professional (2)     | professioneel      |
| puzzled              | deurmekaar         |
| raising expectations | skep verwagting    |
| ready                | gereed             |
| reassurance          | versekering        |
| receptive            | ontvanklik         |
| reconcile (3)        | versoen            |
| removed              | verwyder           |
| respect              | respek             |
| responsible (2)      | verantwoordelik    |
| responsive           | reaktief           |
| restrained (2)       | beteuel            |
| righteous            | regverdig          |
| rolling my eyes      | oe rol             |
| self-conscious       | selfbewus          |
| sense of control     | selfbeheer         |
| sensitive (2)        | sensitief          |
| sincere (2)          | opreg              |
| skeptical            | skepties           |
| smart (2)            | slim               |
| stupid (2)           | stupid             |
| sure                 | seker              |
| transparent          | deursigtig         |
| truthful             | praat die waarheid |
| uncertain            | onseker            |
| uncoordinated        | nie gekoördineerd  |
| under control        | onder beheer       |
| understanding        | verstaan           |
| undeserving          | onverdiend         |
| unprofessional (2)   | onprofessioneel    |
| unsure               | onseker            |
| value                | waarde             |
| wonder               | wonder             |



Level 1

|                                  |                       |
|----------------------------------|-----------------------|
| alive                            | lewendig              |
| apathetic                        | apaties               |
| at-a-loss-for-words              | sonder woorde         |
| blood-pressure-goes-up           | bloedruk styg         |
| closed                           | geslote               |
| denial                           | ontkenning            |
| discomfort (2)                   | ongemak               |
| disoriented                      | gedisoriendeerd       |
| distracted                       | afgetrokke/gesteurd   |
| dizzy                            | duiselig              |
| don't-know-what-the-person-feels | weet nie hoe iem voel |
| drained (3)                      | gedreineer            |
| dumb                             | dom                   |
| exhausted                        | uitgeput              |
| frail (2)                        | swak                  |
| groggy                           | duiselig              |
| healthy                          | gesond                |
| heart attack, like having a-     | hartaanval (voel so)  |
| heart beating                    | hartklop              |
| heart in throat                  | hart in keel          |
| heart racing                     | harklop jaag          |
| hot                              | warm                  |
| hungry                           | honger                |
| hurt (3)                         | seer                  |
| I-wouldn't-care-how-he-felt      | sou omgee hoe hy voel |
| impartial                        | onpartydig            |
| impassive                        | ongevoelig            |
| indifferent                      | onverskillig          |
| injured (2)                      | beseer                |
| invigorated                      | verfrissend           |
| it wouldn't matter               | maak nie saak         |
| lethargic                        | lusteloos             |
| like-having-a-heart-attack       | soos hartaanval he    |
| nauseous                         | naar                  |
| no idea                          | geen idee             |
| not feel anything                | gevoeloes             |
| nothing                          | niks                  |
| numb (2)                         | lam                   |
| one's-heart-goes-to-one's-throat | hart in die keel      |
| pain (3)                         | pyn                   |
| relaxed (3)                      | ontspanne             |
| revived                          | herleef/opfris        |
| sensual                          | sensueel              |
| sexually ready                   | seksueel gereed       |
| sick (2)                         | siek                  |
| sleepy                           | vaak/lomerig          |
| small (2)                        | klein                 |
| stresses                         | stres                 |
| strong (2)                       | sterk                 |
| suffer (3)                       | ly                    |

suffering (3)

thirsty

tired

unaffected

unfazed

unhealthy

weak (2)

worn out

wouldn't matter

lyding

dors

moeg

ongeaffekteer/onaangeraak

ongesond

swak

uitgewas

maak nie saak



LEVEL 2

|                             |                             |                      |                      |
|-----------------------------|-----------------------------|----------------------|----------------------|
| a duty to                   | verantwoordelikheid teenoor | bugged               |                      |
| aback, taken-               | verras                      | bumped               |                      |
| abandoned                   | verlate                     | bumped out           |                      |
| accepted                    | aanvaar                     | burden, like a-      | oorlas               |
| accepting                   | aanvaarbaar                 | burdened             | belas                |
| accommodating               | akkomodeer                  | burned out           | uitbrand             |
| accomplishment, sense of-   | vervulling                  | businesslike         |                      |
| acquisitive                 | hebsugtig                   | carefree             | sorgvry              |
| admiration                  | admireer/bewonder           | careless             | agterlosig           |
| advantage of, taken-        | voordeel trek               | catatonic            | katatonies           |
| aggressive                  | aggressief                  | caught               | uitgevang            |
| agitated                    | opwinding                   | cautious             | versigtig            |
| aimless                     | doelloos                    | challenged           | uitdaging            |
| alienated                   | vervreemd                   | chastised            | kasty                |
| aloof                       | afsydig                     | cheap                | goedkoop             |
| alright                     | als reg                     | cheated              | gekul/verneuk        |
| altruistic                  | onselfsugtig                | cheerful             | opgeruimd            |
| antagonistic                | antagonisties/maak vyand    | childish             | kinderagtig          |
| antsy                       |                             | close                | naby                 |
| apologetic                  | verskonend                  | closer               | nader                |
| appreciated                 | gewaardeer                  | clumsy               | lomp                 |
| aroused                     | opwek                       | clutz, like a-       | lomp persoon         |
| arrogant                    | arrogant                    | cocky                | eiewys               |
| ass, like an-               |                             | cold-hearted         | hartvogtig           |
| at-a-loss (unable to help)  |                             | comfort              | gemak                |
| at ease                     | gemaklik                    | comfortable          | gemaklike            |
| at-the-end-of-my/their-rope | moedeloos                   | comforted            | troos                |
| attacked                    | aangeval                    | committed            | pleeg                |
| authoritarian               | outoriter                   | compelled            | genoodsaak           |
| awesome                     | verskriklik/awesome         | competitive          | kompetierend         |
| awful                       | aaklig                      | complacent           | selfvoldaan          |
| awkward                     | ongemaklik/onbehandig       | complimentary        | komplimenter         |
| backed-into-a-corner        | in 'n hoek wees             | complimented (0)     | gekomplimenteer      |
| bad                         | sleg                        | compromised          | in gevaar gestel     |
| bad mood, in a-             | slegte bui                  | conciliatory         | versoenend           |
| badly                       | erg                         | condescending        | neerbuigend          |
| begrudge                    | misgun                      | confidence, loss of- | verloor selfvertroue |
| belittled                   | verkleineer                 | confident            | hoopvol/vol vertrou  |
| belligerent                 | oorlogsugtig                | conflict             | konflik              |
| benevolent                  | liefdadig                   | conflicted           | konflikterende       |
| best                        | beste                       | congratulatory       | gelukwensend         |
| betrayed                    | verraai                     | connection           | konneksie            |
| better                      | beter                       | conniving            | slinks               |
| blame                       | blameer                     | conscientious        | pligsgetrou          |
| blameworthy                 | afkeuringswaardig           | considerate          | konsidererend        |
| boastful                    | opsnyerig (se woordeboek)   | console              | troos                |
| bold                        | dapper/kordaat/waagmoed     | consoling            | troos                |
| bothered                    | gepla                       | constricted          | ingeperk             |
| brave                       | braaf                       | contrite             | berou                |
| brightening-up-my-day       | my dag ophelder             | contrition           | wroeging             |
|                             |                             | cool                 |                      |
|                             |                             | cool, lose one's-    |                      |



|                              |                     |                         |                |
|------------------------------|---------------------|-------------------------|----------------|
| cope, unable to-             |                     | endangered              | gedreigde      |
| courageous                   | dapper              | energetic               | energiek       |
| coy                          | skaam               | energized               | energiek       |
| cranky                       | knorrig             | enticed                 | gelok          |
| crappy                       | waardeloos          | excellent               | puik           |
| crazy                        | mal                 | exposed                 | blootgestel    |
| crushed                      | verpletter          | fabulous                | ongelooflik    |
| cry, I would-                | huil, ek sal-       | fantastic               | fantastied     |
| curse                        | vloek               | fed up                  | keelvol        |
| cynical                      | sinies              | fine                    | fyn            |
| dead inside                  | dood van binne      | firm (0)                | ferm           |
| deceived                     | verraai             | flattered               | gevlei         |
| decent                       | behoorlik/ordentlik | flexible                | buigbaar       |
| decimated                    | uitgewis            | flustered               | verbouereerd   |
| defeated                     | verslaan            | fool, like a-           | dom voel       |
| defensive                    | verdedig            | foolish                 | dom            |
| degraded                     | degradeer           | fortunate               | bevoorreg      |
| demolished                   | verwoes/vernietig   | frail (1)               | broos          |
| dependable                   | staatmaak           | freak out               | freak uit      |
| dependent                    | afhanklike          | free                    | vry            |
| deserted                     | verlate             | friendly                | vriendelik     |
| desirous                     | gretig              | fucked                  |                |
| desolate                     | eensaam/ doods      | full of passion         | passievol      |
| destroyed                    | vernietig           | funny                   | snaaks         |
| determination                | determinasie        | gauche                  | vrypostig      |
| determined                   | gedetermineerd      | generous                | vrygewig       |
| devastated                   | geteisterd          | genuine (0)             | opreg          |
| devilish                     | duiwelagtig         | giving                  | om te gee      |
| devious                      | agterbaks           | gloat                   | spog           |
| disapproval                  | afkeurend           | glorified               | geprys         |
| discomfort (1)               | ongemaklik          | good                    | goed           |
| disengaged                   | onbetrokke          | good will               | welwillendheid |
| disgrace                     | onteer              | gracious                | grasieus       |
| disheartened                 | mismoedig           | great                   | goed           |
| disturbed                    | gesteur             | greedy                  | gierig         |
| dominant                     | dominand            | grim                    | aaklik         |
| double-crossed-(if-betrayed) | as verraaï          | grouchy                 | knorrig        |
| down                         | af                  | grudge                  | wrok           |
| downhearted                  | teneergedruk        | grumpy                  | brom/nors      |
| dreadful                     | vreeslis            | guarded                 | bewaakte       |
| driven                       | gedrewe             | hardened                | gehard         |
| dumb (1)                     | dom                 | hassled                 | gejaagd        |
| dutiful                      | pligsgetrou         | haughty                 | hoogmoedig     |
| dying inside                 | dood van binne      | heel, like a-           |                |
| ease, at-                    | gemaklik            | helpful                 | hulpvaardig    |
| ease, ill at-                | ongemaklik          | helpless                | hulpeloos      |
| easy                         | maklik              | helplessness, sense of- | hulpeloos      |
| edgy                         | nerwe (dun)         | hesitance               | huiwering      |
| empowered                    | bemagtig            | hesitancy               | huiwerigheid   |
| emptiness                    | leegheid            | honorable               | eerbare        |
| empty                        | leeg                | honored                 | vereer         |
| encouraged                   | aangemoedig         | horny                   |                |



|                                     |                         |
|-------------------------------------|-------------------------|
| horrible                            | verskriklik             |
| humble                              | beskeie                 |
| hurried                             | gejaagd                 |
| hurry, in a-                        | haastig                 |
| hyped up                            | ophef                   |
| hysterical                          | histeries               |
| I would cry                         | Ek sal huil             |
| I would laugh                       | Ek sal lag              |
| I would smile                       | Ek sal glimlag          |
| idiot, like an-                     | idiot, soos `n          |
| idiotic                             | idioties                |
| ignorant                            | onkundig                |
| ill at ease                         | ongemaklik              |
| ill-will                            | onwillig                |
| impatient                           | ongeduldig              |
| important                           | belangrik               |
| important, self-                    | belangrik, self-        |
| imposed upon                        | opgele                  |
| impressed                           | beindruk                |
| in a bad mood                       | in `n slegte bui        |
| in a hurry                          | haastig                 |
| in control (of my daily activities) | onder beheer            |
| in jeopardy                         | bereig                  |
| in shock                            | in skok                 |
| inadequate                          | onvoldoende             |
| inclined                            | geneig                  |
| incompetent                         | onbekwaam/onbevoeg      |
| inconsiderate                       | onbedagsaam/onnadenkend |
| inconvenienced                      | ongemaklik              |
| incredible                          | ongelooflik             |
| indebted (3)                        | verskuldig              |
| indulgent                           | toegewend               |
| ingratiating                        | innemend                |
| injured (1)                         | geskend                 |
| insecure                            | onveilig                |
| insensitive                         | onsensitief             |
| insignificant                       | onbenuilig              |
| insincere (0)                       | huigelagtig/onopreg     |
| insulted                            | beledig                 |
| intelligent (0)                     | intelligent             |
| intimate                            | intiem                  |
| irked                               |                         |
| irresponsible (0)                   | onverantwoordelik       |
| irritable                           | geirriteerd             |
| irritated                           | geirriteerd             |
| isolated                            | geisoleerd              |
| jeopardy, in-                       | in gedrang              |
| jilted                              |                         |
| jingoistic                          |                         |
| jolly                               | jolig                   |
| keep your spirits up                | gemoed lig              |
| kind                                | vriendelik              |

|                                  |                           |
|----------------------------------|---------------------------|
| king, like a-                    | koning, soos `n           |
| klutz, like a-                   | lomp                      |
| laugh, I would                   | lag, ek sal               |
| led on                           | aanleiding gee            |
| leery                            | handig                    |
| left out                         | uitgesluit                |
| lied to                          | gejok vir                 |
| lifting spirits                  | gemoed lig                |
| like a clutz/klutz               |                           |
| like a failure                   | soos `n mislukking        |
| like a fool                      | soos `n fool/dwaas        |
| like a heel                      |                           |
| like a king                      | soos `n koning            |
| like a knife was in my heart     | soos `n mes deur my hart  |
| like a loser                     | soos `n mislukking        |
| like a queen                     | soos `n koningin          |
| like an ass                      | soos `n ....              |
| like an idiot                    | soos `n idioot            |
| like-doing-something (voluntary) | iets doen (onwillekeurig) |
| like shit                        | elendig                   |
| lonely                           | eensaam                   |
| lose one's cool                  | verloor jou cool/beheer   |
| lose temper                      | verloor humeur            |
| loss of confidence               | verlies aan selfvertroue  |
| lost                             | verlore                   |
| low                              | laag                      |
| lousy                            | aaklig                    |
| loyal                            | lojaal                    |
| lucky                            | gelukkig                  |
| manipulated                      | manipuleer                |
| mean                             | gemeen                    |
| miserable                        | misrabel/goor             |
| missed                           | gemis                     |
| mixed up                         | deurmekaar                |
| mood, in a bad-                  | bui, in slegte            |
| mope                             | verknies                  |
| motivated                        | gemotiveerd               |
| motivational                     | motiverend                |
| moved                            | geraak                    |
| naïve                            | naief                     |
| nasty                            | mislik                    |
| nationalism                      | nasionalisme              |
| need to ...                      | behoefte aan              |
| need to defend                   | nodig om te verdedig      |
| need to help                     | behoefte om te help       |
| needed                           | nodig                     |
| needy                            | afhanklik                 |
| negative                         | negatief                  |
| negatively                       | negatief                  |
| neglected                        | verwaarloos               |
| neglectful                       | verwaarloosend            |
| nerves                           | senuwees                  |



nice lekker  
numb (1) lam  
obligated verplig  
obliged verplig  
obnoxious onaangenaam  
odd vreemd  
offended tenagekom  
okay OK  
on edge op rand  
on guard paraat  
on-the-spot blootgestel  
on-top-of-the-world  
opinionated uitgesproke  
oppressed onderdruk  
optimistic optimisties  
ornery oorgevoelig  
ought to ... behoort te  
out of place uit jou plek  
outstanding uitstaande  
overindulgent  
overwhelmed oorweldig  
pampered pamperslang  
paralyzed verlam  
passion, full of- passievol  
patient geduldig  
patriotic patrioties  
patronized  
patronizing neerhalend  
pessimistic pessimisties  
petrified versteen  
pompous deftig/statig  
poorly swak  
positive positief  
powerful kragtig  
pressed for time gejaagd  
pressured druk  
professional (0) professioneel  
protected beskerm  
psyched  
pulled (in 2 directions) trek  
purposeful doelgerig  
put down afbreek  
put off afsit  
put out uitsit  
put upon opsit  
qualified gekwalifiseerd  
queen, like a- koningin, soos  
rattled van stryk gebring  
ready to fuck  
reassurance (0) gerusstellend  
reassured gerusstel  
reckless onverantwoordelik

rejected verwerp/afkeur  
rejuvenated vernuwe  
reliable betroubaar  
reluctant huiwerig  
repent berou  
repentant berouvol  
reserved gereserveerd  
resolute vasberade  
resolve to oplos  
resolved to opgelos  
resourceful vindingryk  
respectful respek  
responsible (0) verantwoordelik  
restless rusteloos  
restrained (0) terug gehou  
restricted verbode  
reticence aarseling  
rewarded beloon  
righteous, self- regverdig, self  
robbed besteel  
romantic romanties  
rotten vrot  
rude onbeskof  
rushed gejaagd  
safe veilig  
sarcastic sarkasties  
secure veilig  
self important belangrik self  
self-righteous regverdig self  
selfish selfsugtig  
selfless onselfsugtig  
sense-of-accomplishment gevoel van prestasie (gevoel)  
sense of helplessness gevoel van hulpeloosheid  
sense of urgency gevoel van dringendheid  
sensitive (0) sensitief  
serious ernstig  
settled gevestig  
sexually turned on  
shafted  
shaken geruk  
sheepish bedeesd  
shit, like-shitty  
shock, in- skok. in  
shocked geskok  
short tempered kort humeur  
shy skaam  
sick (1) siek  
silly laf  
sincere (0) opreg  
slighted geminag  
small (1) klein



|                               |                      |
|-------------------------------|----------------------|
| smart (0)                     | slim/intelligent     |
| smile, I would-               | glimlag, ek sal      |
| smug                          | selfvoldaan          |
| sneaky                        |                      |
| snobbish                      | snobberig            |
| snubbed                       |                      |
| solicitous                    | kwel                 |
| soothed                       | kalm                 |
| special                       | spesiaal             |
| spirits up, keep your-        | moed hou             |
| stabbed in the back           | in rug gesteek       |
| steadfast                     | standvastig          |
| stood up                      | opstaan vir          |
| strange                       | vreemd               |
| stressed                      | gestres              |
| strong (1)                    | sterk                |
| stunned                       | stomgeslaan          |
| stupid (0)                    | stupid               |
| sublime                       | verhewe              |
| successful                    | sukcesvol            |
| suicidal                      | selfmoordneigings    |
| superior                      | superieur/beter/hoer |
| superiority                   | meerderwaardigheid   |
| supported                     | ondersteun           |
| supportive                    | ondersteunend        |
| suspect                       | vermoed              |
| taken aback                   | verras               |
| taken advantage of            | gebruik maak         |
| taken care of                 | versorg              |
| tearful                       | tranerig             |
| tempered, short-              | humeur, kort         |
| temptation                    | verleiding           |
| tempted                       | verlei               |
| tenderness                    | teerheid/deernis     |
| tentative                     | tentatief/ tydelik   |
| terrible                      | verskriklik          |
| threatened                    | bedreig              |
| thrilled                      | opgewonde            |
| tickled pink                  |                      |
| timid                         | versigtig/ beskeie   |
| tolerant                      | verdraagsaam         |
| torn                          | verskeur             |
| touched                       | geraak               |
| trapped                       | vasgekeer            |
| triumphant                    | trionfantlik         |
| troubled                      | onrustig             |
| trustable/trusted/trustworthy | betroubaar           |
| turmoil                       | warboel/ontstuimig   |
| unable to cope                |                      |
| unappreciated                 | nie gewaardeerd      |
| uncomfortable                 | ongemaklik           |
| understood                    | verstaan/begryp      |

|                    |                          |
|--------------------|--------------------------|
| uneasy             | ongemaklik               |
| unfortunate        | betreurenswaardig        |
| unimportant        | onbelangrik              |
| unlucky            | ongelukkig               |
| unnerved           | ontsenu                  |
| unprofessional (0) | onprofessioneel          |
| unprotected        | onbeskermd               |
| unreliable         | onbetroubaar             |
| unsettled          | onrustig/ ontwrig        |
| untrustable        | onbetroubaar             |
| unworthy           | onwaardig                |
| upbeat             | opgewek                  |
| upset              | ontsteld                 |
| urgency            | dringendheid             |
| urgency, sense of- | dringendheid, gevoel van |
| used               | gebruikte                |
| useful             | bruikbaar                |
| useless            | nutteloos/ onbruikbaar   |
| valued             | gewaardeerd              |
| vengeance          | wraak                    |
| victorious         | oorwin                   |
| vindictive         | wraaksugtig              |
| violated           | onteer/ geskend          |
| virtuous           | deugszaam                |
| vulnerable         | kwesbaar                 |
| weak (1)           | swak                     |
| weighted           | gewigtig                 |
| weird              | weird/ vreemd/eienaardig |
| welcome            | welkom                   |
| welcomes           | verwelkom                |
| well               | goed                     |
| well-being         | welstand                 |
| willpower          | wilskrag                 |
| wonderful          | wonderlik                |
| worthless          | waardeloos               |
| worthwhile         | moeite werd              |
| worthy             | waardig                  |
| wronged            | verontreg/benadeel       |
| zoned out          |                          |



LEVEL 3

abashed  
affection  
affectionate  
afraid  
aggravated  
agonize  
agony  
alarmed  
amazed  
ambitious  
ambivalent  
amused  
anger  
angered  
angry  
anguish  
animosity  
annoy  
annoyance  
annoyed  
annoying  
anticipate  
anticipated  
anticipation  
anxious  
appalled  
appalling  
appreciate  
appreciative  
apprehensive  
ashamed  
astonished  
at peace  
awe  
bereft  
bitter  
bitterness  
bittersweet  
bliss  
bored  
broken hearted  
calm  
calm down  
care  
cared for  
caring  
chagrin  
cherish  
cherished  
commiserate

aangegryp  
toegeneentheid/liefde  
liefdevol  
bang  
verswarend/ vererger  
angstig hieroor  
angs  
verontrus/bekommerd  
verstom/verbaas  
ambisieus  
ambivalent/teenstrydig  
geamuseerd/vermaak  
woede  
kwaad gemaak/woedend  
kwaad  
benoudheid  
vyandigheid/wrok  
irriteer  
irritasie  
geirriterend  
irriterende  
verwag/voorspel  
verwag  
verwagting  
angstig/bekommerd  
ontsteld  
ontstellend  
waardoor  
waarderend  
bekommerd  
skaam  
verstom  
tevrede  
verwondering  
stom geslaan  
bitter  
bitterheid  
bittersoet  
geluk  
verveeld  
gebreekte hart  
kalm  
kalm  
omgee  
omgee vir  
versorgend/sorgsaam  
hartseer  
koester/waardeer  
gekoester  
kla

commiseration  
compassionate  
concern  
concerned  
concern, self-  
contempt  
content  
crave  
curious  
deflated  
dejected  
delighted  
delirious  
demoralized  
depressed  
depression  
desire  
desirous of  
despairing  
desperate  
despise  
despondent  
devoted  
devotion  
disappointed  
discontent  
discouraged  
disdain  
disgust  
disgusted  
dislike/d  
dismayed  
dissatisfied  
distaste  
distraught  
distressed  
distrust  
doomed  
drained (1)  
dread  
dreaded  
dreading  
dying for  
eager  
eagerness  
ecstatic  
elated  
embarrass  
embarrassed  
embarrassment  
empathy  
enjoy

deernis/meegevoel/barmhartig  
besorg  
besorgdeid  
verag/minag  
vergeneog  
begeer/smag  
nuuskierig  
deflekteer/ uitgewas  
moedeloos  
bly/verheug  
ylend  
ontmoedig  
depressief  
depressie  
begeerte  
begerig van  
wanhopig  
desperaat  
verag  
neerslagtig  
toegewy  
toewyding  
teleurgesteld  
onvergenoegd  
mismoedig  
minagting/veragting  
afgryse  
afgryse, gevul met  
hou nie van/ afkeer  
verskrik  
ontevrede  
onsmaaklik  
verbysterd  
benoud  
wantrouig  
gedoem/verlore  
gedreineer  
vrees  
gevreesde  
sien op na.,  
sterf vir  
gretig  
gretigheid  
ekstasies  
verheug/opgetrek  
verlee  
verlee  
verleentheid  
empatie  
geniet





|                     |                    |                            |                           |
|---------------------|--------------------|----------------------------|---------------------------|
| enjoyed             | geniet             | horror                     | verskrikking/ gruwel      |
| enjoying            | te geniet          | horror stricken            | met afgryse gevoel        |
| enraged             | woedend            | hostility                  | vyandigheid               |
| enthusiastic        | entoesiasties      | humorous feeling           | grappig voel              |
| envied              | beny               | humiliate                  | verneder/ verkleineer     |
| envious             | afgunstig          | humiliated                 | vernederd                 |
| envy                | beny               | humility                   | nederig                   |
| envying             | nydigheid/ afguns  | hurt (1)                   | seer                      |
| euphoric            | eufories           | in love                    | verlief                   |
| exasperated         | verbitterd         | incensed                   | ontstoke / verstom        |
| excited             | opgewonde          | indebted (2)               | verskuldig                |
| excitement          | opwinding          | indignant                  | verontwaardig             |
| exhilarated         | lewenslustig       | inquisitive                | nuuskierig                |
| exhilarating        |                    | inspired                   | geinspireer               |
| exhilaration        |                    | interest                   | belangstelling/ belang    |
| expectant           | afwagting          | interested                 | stel belang               |
| exuberant           | uitbundig          | intimidated                | intimiderend              |
| fascinated          | gefasineerd        | intrigued (cf. fascinated) | gefassineer/ geboei       |
| fear                | vrees              | irate                      | kwaad                     |
| forgiveness         | vergifnis          | jealous                    | jaloers                   |
| frantic             | woes               | jealousy                   | jaloesie                  |
| frightened          | bang               | jovial                     | joviaal                   |
| frustrate           | frustreer          | joy                        | vreugde/ blydskap         |
| frustrating         | frustrerend        | jubilant                   | in die wolke / jubelend   |
| fulfilled           | vervul             | jumping for joy            | ... van plesier           |
| fuming              |                    | let down                   | steek gelaat              |
| furious             | woedend/ kwaad     | like                       | hou                       |
| futility, sense of- | nutteloosheid      | liked                      | gehou                     |
| getting hopes up    | moed skep          | long for                   | verlang na                |
| glad                | bly                | longing                    | begeer                    |
| gladness            | blydskap           | look forward               | sien uit                  |
| gleeful             | verheug            | looks forward              |                           |
| gloomy              | somber             | loss, sense of-            | verlies                   |
| grateful            | dankbaar           | love                       | liefde                    |
| gratification       | bevredigend        | love, in-                  | verlief                   |
| gratified           | tevrede            | loved                      | geliefd                   |
| gratitude           | waardering         | loving                     | liefdevol                 |
| grief               | rou/ droefheid     | mad                        | kranksinnig               |
| guilty              | skuldig            | malicious                  | opsetlik                  |
| happiness           | vreugde/ blydskap  | melancholic                | melankolies               |
| happy               | gelukkig           | mellow                     | sag/ gemaklik             |
| hate                | haat               | miffed                     |                           |
| hated               | gehaat             | miss                       | mis                       |
| hatred              | vyandskap          | mixed up emotionally       | verwarring / deurmekaar   |
| hatred, self-       | selfhaat           | morose                     | ongeduldig                |
| heartbroken         | stukkend/ hartseer | mournful                   | bedroef                   |
| hope                | hoop               | nervous                    | senuweeagtig              |
| hopeful             | hoopvol            | nurturing                  | vertroeteling             |
| hopefully           | hopelik            | outraged                   | woedend/ verontwaardiging |
| hopeless            | hopeloos           | overjoy                    |                           |
| hopes up, getting-  | hoop kry           | pain (1)                   | pyn                       |
| horrified           | afgryse            | panic                      | paniek                    |



|                          |                 |                             |                         |
|--------------------------|-----------------|-----------------------------|-------------------------|
| paranoid                 | paranois        | sentimental                 | sentimenteel            |
| peace, at-peaceful       | in vrede        | serene                      | rustig                  |
| peevied                  | vreedsaam       | shame                       | skaam                   |
| perturbed                | hy was kwaad    | smiling ear to ear          | glimlag van oor tot oor |
| piqued                   | ontsteld        | sorrow                      | verdriet/hartseer       |
| pissed off               | gewek           | sorry                       | jammer                  |
| pity                     | jammer          | startled                    | geskrik                 |
| pity, self-pleasant      | selfbejammering | stricken, horror-suffer (1) | met afgryse             |
| pleasantly               | aangename       | suffering (1)               | ly                      |
| pleased                  | aangename       | sullen                      | lyding                  |
| pleasure                 | verheugd        | supercilious                | nors                    |
| prefer                   | plesier         | surprise                    | verwaand                |
| preferred                | verkies         | surprised                   | verras                  |
| pride                    | trots           | suspicious                  | verras                  |
| proud                    | trots           | sympathetic                 | agterdogtig             |
| rebellious               | rebels          | sympathy                    | simpatiek               |
| reconcile                | versoen         | take care                   | simpatie                |
| regret                   | berou           | tense                       | sorg vir / dra sorg     |
| regretful                | berouvol        | tension                     | gespanne                |
| relaxed (1)              | ontspanne       | terrified                   | spanning                |
| relief                   | verlig          | terror                      | vreesbevange            |
| relieved                 | verligting      | thankful                    | vrees                   |
| relish                   | genot put       | ticked off                  | dankbaar                |
| remiss                   | nalatig         | tranquility                 | vies raak               |
| remorse                  | spyt            | trepidation                 | rustigheid              |
| reproach, self-resentful | verwyte         | trust                       | angs/bewing             |
| resigned                 | gebelgd         | unconcern                   | vertrou                 |
| revel                    | bedank          | uneasy                      | onbetrokkendheid        |
| reveled                  | verlustig       | ungrateful                  | ongemaklik              |
| reveling                 | verlustig       | unhappy                     | ondankbaar              |
| revengeful               | wraaksugtig     | uptight                     | ongelukkig              |
| rueful                   | bedroef         | vindicated (cf. relieved)   | geregverdig/reg bewys   |
| sad                      | hartseer        | want                        | wil hê                  |
| saddened                 | hartseer        | wanted                      | wil hê                  |
| sadness                  | hartseer        | wants                       | wil hê                  |
| satisfaction             | tevredenheid    | warm (affectionate)         | liefdevol               |
| satisfied                | tevrede         | wary                        | versigtig               |
| satisfy                  | tevrede         | weary                       | uitgeput/moeg           |
| satisfying               | tevredenheid    | willing                     | gewillig                |
| savor                    | geniet          | wish                        | wens                    |
| scare                    | skrik/bang maak | wishes                      | wense                   |
| scared                   | bang            | woeful                      | ongelukkig              |
| scorn                    | spot            | worried                     | bekommerd               |
| self concern             | selfkommer      | worries                     | bekommernis             |
| self hatred              | selfhaat        | worry                       | bekommer                |
| self pity                | selfbejammering | yearning                    | begeerte/verlange       |
| self reproach            | selfverwyte     |                             |                         |
| sense of futility        | nutteloosheid   |                             |                         |
| sense of loss            | verlies         |                             |                         |

## BYLAAG G

## GUIDELINES FOR LEAS SCORING

The LEAS consists of 20 scenarios which are each rated on a 5- point scale. These scores are summed to generate a maximum possible total score of 100. The guidelines described below address how the 5-point rating for each scenario is made.

There are three separate ratings which must be made for each scenario: (1) self, (2) other, (3) total. The ratings for "self" and "other" are made in exactly the same way: the description of emotion for each person is assigned the level score from 0 to 4 which is the highest level achieved for that item. Thus, there is one "self" score from 0 to 4 and one "other" score from 0 to 4 for each scenario. Every feeling mentioned in a scenario can potentially be rated for "self" or "other."

In making these ratings, the criteria listed below should be followed explicitly. Emotion which is implied by or can be inferred from a response but which is not explicitly stated should not be scored. If a feeling is explicitly mentioned but denied, e.g., I wouldn't feel embarrassed, it is scored as if the emotion in question was present. If a feeling is not specifically attributed to self or other but to "someone" or "one," it is not rated. Similarly, if emotions are described which are not a response to the scenario per se but rather reflect the general belief system of the respondent, the emotions are not rated. If only one word is listed, attribute it to the self. Incidental comments contained in the description which convey emotion such as "I hope" are rated if they are embedded in the emotional response.

All words in the glossary are classified according to the level that they best fit. If there is another level that they might also fit less commonly, that secondary level is indicated in parentheses. Words must be interpreted in relation to the scenario, e.g., pain in the first scenario is scored 1, while in scenario 12 is scored 3.

The "total" score for each item is the highest of these two ("self" and "other") scores, except in the case of two level 4 scores in which case the guidelines for level 5 should be followed. All of the scoring guidelines for these ratings are listed below.

### LEVEL 0

At least one of the following guidelines must be met:

1. **No response** given to the item.
2. Description of a **thought or impression which reflects an act of cognition** without any indication of the emotional reaction which followed from the cognitive act. A good rule of thumb here is if the word "think" can substitute for the word "feel" without any change in meaning, e.g. I would feel that they were wrong; I would feel that the remarks were justified.

3. Words that describe **cognitive states**, e.g. puzzled, confused, uncertain. Included here is "I expect..." because "expect" is a cognition.
4. Words that reflect **conclusions reached from evaluative judgments** which do not consistently have an associated positive or negative emotional tone, e.g. adequate, alone, justified.

## LEVEL 1

At least one of the following guidelines must be met:

1. Explicit, simple statement that the person would **feel nothing**, a statement that the **respondent does not know how the person in question would feel**, or a statement acknowledging the possibility of **having feelings without specifying what they are**, e.g. closed, denial, indifferent.
2. Any **bodily sensation or physical feeling**, e.g. I'd feel pain, tingling, achy, nauseated.

## LEVEL 2

At least one of the following guidelines must be met:

1. An **action tendency, if it is demonstrative of an emotion**, e.g. "I'd feel like punching the wall." A response would be scored here if the person felt like doing something which required mediation by the voluntary motor system. Actions per se are not rated as feelings. Included here are comments such as "feeling so much that I would probably only be able to sit and stare at my stereo" (i.e. catatonic).
2. Reference to a conscious state which is **global** in nature and focuses on a key word whose usual meaning is **not emotional**, e.g. I'd feel ... good, bad, upset, awful, terrible, great, weird, etc. Words such as "strong" or "weak" would be scored here if they did not clearly refer to a physical state.
3. **Personality traits which have an inherent action component** where the person is the initiator of the behavior, e.g., authoritarian, pompous, patriotic, defensive, greedy, haughty.
4. **Passively experienced actions** with emotional connotations, e.g. abandoned, offended, soothed, manipulated, appreciated.

5. **Actions that inherently convey emotion**, e.g. mope, laugh, cry, soothe, console.
6. **Nonspecific emotions** that cannot be categorized with any one primary emotion, e.g. irritated, upset, aroused.
7. Words that reflect **cognitions that have distinctly positive or negative emotional connotations**, e.g. fortunate, triumphant, unworthy, lucky.

### LEVEL 3

At least one of the following guidelines must be met:

1. Emotions that have a **well-differentiated** connotation, e.g. happy, sad, angry, want, anticipate, disappointed, etc.
2. Words which are **closely allied to specific emotions**, e.g. pissed off, look forward, dying for, let down.
3. Words that inherently **convey an exchange of emotion**, e.g. sympathize, empathize, commiserate.
4. **Complex emotions** such as "remorse" are scored here if it is the only emotion mentioned.
5. **Single words which refer to multiple emotions** would be scored here if the multiple emotions were not specified or referred to in some way, e.g. "I'd feel ambivalent."
6. If **two or more feelings are expressed which are so similar in meaning that they cannot be readily distinguished**, i.e. LEVEL 4 criterion #2 is not satisfied (e.g. "at peace" = "relaxed" therefore is scored as LEVEL 3 not LEVEL 4).

### LEVEL 4

(Two or more LEVEL 3 emotions which are distinguishable from each other)

At least one of the following guidelines must be met:

1. **Opposing emotions** are described. Examples of opposing dyads include joy-sadness, interested-bored, anger-fear, surprise-anticipation, acceptance-disgust.

2. **Qualitatively distinct emotions** are described. The test of whether a feeling state is distinct is if an outside observer could look at two people, each of whom is manifesting the facial expression of one of the emotions which is to be contrasted, and reliably identify who is feeling what (e.g. "at peace" = "relaxed" therefore would be scored as LEVEL 3 not LEVEL 4).

3. **Quantitatively distinct emotions** are described through the use of words that describe different emotions, not use of adverbs such as "more" or "less," e.g. "My feeling was somewhere between ecstatic and delighted." Another sufficient but not necessary criterion for making quantitative distinctions is that provided by #2 above.

4. When **different reasons are given for a single emotional response**, e.g. I would feel angry with myself and angry with my neighbor.

## **LEVEL 5**

All of the following guidelines must be met:

1. Each individual's emotional reaction meets level 4 guidelines. (**Self = 4 and Other = 4**)

2. The reactions of the two **individuals are clearly different** from each other, either in specific content or overall tone. If the emotions which contribute to the level 4 score in each of the two individuals are the same, reasons should be given to account for differences in the overall tone of the two reactions.

## BYLAAG H





**Navorsers:** Zandri van Niekerk  
**Graad:** MMW in Speltherapie  
**Kontakbesonderhede:** 083 699 3611

## DEELNEMER SE INGELIGTE TOESTEMMING

**Naam van deelnemer:** .....

### 1. Titel van die studie

Evaluering van 'n emosionele bewustheidsprogram vir kinders in die middelkinderjare in 'n openbare skool in die Vrystaat.

### 2. Doel van die studie

Die doel van die studie is dat Zandri van Niekerk 'n program kan toets wat vir kinders tussen die ouderdomme van agt en tien jaar oud kan help om hul gevoelens te verstaan.

### 3. Werkswyse

Ek sal gevra word om 'n vorm met vrae oor gevoelens (emosies) in te vul. Ek sal die vorm twee keer invul. Ek sal ook vir sewe weke aan 'n program by die skool deelneem. Ek sal aktiwiteite in 'n groep en op my eie doen.

### 4. Moontlike ongemak

Ek verstaan dat as ek aan die studie deelneem, ons oor positiewe en negatiewe gevoelens sal praat en ook oor my ervarings. As ek enige tyd ongemaklik voel terwyl ons die aktiwiteite doen, kan ek vir Zandri van Niekerk sê en sy sal my na die Leerondersteuningdienste by die skool laat gaan.

### 5. Voordele van die studie

Die program waaraan ek deelneem sal my help om my gevoelens (emosies) beter te verstaan.

### 6. Reg tot deelname

As ek op enige tyd wil ophou om aan die program deel te neem, kan ek vir Zandri van Niekerk sê dat ek nie meer wil aangaan nie. As ek besluit om op te hou, sal niemand my blameer nie.



**7. Vergoeding**

Ek verstaan dat ek nie enige geld of geskenke sal kry as ek aan die studie deelneem nie.

**8. Vertroulikheid**

Notas sal gemaak word oor deelname aan die program. Zandri van Niekerk sal die enigste persoon wees wat die notas sal lees. My regte naam sal nie in die notas of op die vorms wat ek invul, geskryf word nie. Die inligting oor die studie sal vir 15 jaar in 'n veilige plek by die Universiteit van Pretoria gebêre word. Die bevindinge van die studie kan later vir ander studies gebruik word.

9. As ek enige vrae het, kan ek dit vir Zandri van Niekerk vra of ek kan haar te bel by die nommer 083 699 3611.

.....  
**Handtekening: Deelnemer**

.....  
**Datum**

.....  
**Handtekening: Navorser**

.....  
**Datum**



**Researcher:** Zandri van Niekerk  
**Degree:** Master of Social Work (Play Therapy)  
**Contact details:** 083 699 3611

**PARTICIPANT’S INFORMED ASSENT**

**Name of the participant:** .....

**1. Title of study**

Evaluation of an emotional awareness programme for children in middle childhood in a public school in the Free State.

**2. Purpose of the study**

The purpose of the study is for Zandri van Niekerk to test a programme that can help children between the ages of eight and ten years to understand their feelings (emotions).

**3. Procedures**

I will be asked to complete a form with questions about feelings (emotions). I will complete this form twice. I will also participate in a programme at school, for seven weeks. I will take part in activities in a group and on my own.

**4. Possible discomfort**

I understand that taking part in the research study will mean talking about positive and negative feelings and also talking about my experiences. If I feel uncomfortable at any time during the activities, I can tell my teacher or Zandri van Niekerk, who will send me to the Learner Support Services at the school.

**5. Benefits of the study**

Taking part in the programme will help me to understand my feelings better.

**6. Right of participation**

If at any time I wish to stop taking part in the programme, I can tell my teacher or Zandri van Niekerk that I do not want to continue. If I decide to stop, no-one will blame me.

## 7. Financial compensation

I understand that I will not receive money or gifts for taking part in the study.

## 8. Confidentiality

Notes will be written about participating in the programme. Zandri van Niekerk will be the only one to read the notes. My real name will not be used in the notes or on the forms that I will complete. The information about the study will be stored in a safe place at the University of Pretoria for 15 years. The findings of the study may be used for further studies.

9. If I have any questions I can ask Zandri van Niekerk or I can phone her on 083 699 3611.

I understand my rights as a research participant and would like to help with this study. I understand what the study is about, why and how it is being done.

.....

**Signature: Participant**

.....

**Date**

.....

**Signature: Researcher**

.....

**Date**

## BYLAAG I



Navorsers: Zandri van Niekerk  
Graad: MMW in Speltherapie  
Kontakbesonderhede: 083 699 3611

## OUER/VOOG SE INGELIGTE TOESTEMMING

Naam van deelnemer: .....

### 1. Titel van die studie

Evaluering van 'n emosionele bewustheidsprogram vir kinders in die middelkinderjare in 'n openbare skool in die Vrystaat.

### 2. Doel van die studie

Die doel van die studie is dat Zandri van Niekerk 'n program kan toets wat vir kinders tussen die ouderdomme van agt en tien jaar oud kan help om hul gevoelens te verstaan.

### 3. Werkswyse

U kind (respondent) sal gevra word om 'n vraelys, die *Levels of Emotional Awareness Scale for Children (LEAS-C)*, te voltooi. Die vraelys is in Afrikaans vertaal vir die doel van die navorsing. Die *LEAS-C* sal as 'n voortoets en 'n na-toets voltooi word. 'n Emosionele bewustheidsprogram sal aan die leerders aangebied word en sal as 'n weeklikse program aangebied word. Tydens die sewe modules, wat oor 'n tydperk van sewe weke aangebied word, sal die leerders in individuele- en groepsaktiwiteite deelneem.

### 4. Moontlike ongemak

Ek verstaan dat my kind se deelname aan die navorsing sal behels dat hulle oor positiewe en negatiewe gevoelens sal praat, asook oor emosionele en sosiale ervarings. Ek vertrou dat die navorsers alles in haar vermoë sal doen om emosionele ongemak by die respondent te voorkom. Indien ek van mening is dat my kind ongemaklik is met die aktiwiteite in die emosionele bewustheidsprogram, kan ek die navorsers kontak of my kind kan sy/haar deelname aan die program staak. Indien nodig, sal die navorsers my kind na die Leerondersteuningsdienste by die skool verwys.

### 5. Voordele van die studie

Ek verstaan dat daar nie enige onmiddellike voordele van deelname aan die navorsing sal wees nie. Die emosionele bewustheidsprogram kan egter my kind help om in kontak met sy/haar emosies te wees; om tussen verskillende emosies te kan onderskei; en om sy/haar emosies te verbaliseer en toe te eien. Die bywoning van die emosionele bewustheidsprogram kan ook kinders se verhouding met ander persone verbeter.

**6. Reg tot deelname**

Ek het die reg om my kind te enige tyd van die studie te onttrek. Ek verstaan dat daar geen negatiewe gevolge sal wees as gevolg van die kind se onttrekking van die studie nie. Zandri van Niekerk sal my besluit repekteer.

**7. Vergoeding**

Ek verstaan dat ek nie enige finansiële of ander vorm van vergoeding vir kinders se deelname aan die studie sal wees nie.

**8. Vertroulikheid**

Notas sal gemaak word oor deelname aan die program. Zandri van Niekerk sal die enigste persoon wees wat direkte toegang tot hierdie notas sal hê. Ek verstaan dat alle name, besonderhede en ander inligting slegs aan Zandri van Niekerk bekend sal wees en vertroulik gehou sal word. Die kinders se name sal nie in die navorsingsverslag of in enige ander publikasie genoem word nie. Die navorsingsinligting sal vir 'n tydperk van 15 jaar veilig by die Universiteit van Pretoria gestoor word. Die navorsingsresultate mag vir verdere navorsing gebruik word.

**9. Indien ek enige vrae het, kan ek vir Zandri van Niekerk kontak by 083 699 3611.**

Ek verstaan my regte as die ouer/voog van die deelnemer aan die navorsing en wil graag met die studie help. Ek verstaan waaroor die studie gaan en waarom en hoe dit gedoen word.

.....  
**Handtekening: Ouer/voog**

.....  
**Datum**

.....  
**Handtekening: Navorser**

.....  
**Datum**



Researcher: Zandri van Niekerk

Degree: Master of Social Work (Play Therapy)

Contact details: 083 699 3611

**PARENT/GUARDIAN INFORMED CONSENT**

**Name of participant:** .....

**1. Title of study**

Evaluation of an emotional awareness programme for children in middle childhood in a public school in the Free State.  
(Evaluering van 'n emosionele bewustheidsprogram vir kinders in die middelkinderjare in 'n openbare skool in die Vrystaat).

**2. Purpose of the study**

The purpose of the study is for Zandri van Niekerk to evaluate a programme that can help children between the ages of eight and ten years old to understand their emotions.

**3. Procedures**

Your child (respondent) will be requested to complete a questionnaire, the Levels of Emotional Awareness Scale for Children (LEAS-C). The LEAS-C will be completed as a pre-test and post-test. An emotional awareness programme will be offered to learners and will be presented on a weekly basis. During the seven modules, implemented over a seven-week period, the learners will participate in individual and group activities.

**4. Possible discomfort**

I understand that participating in the research study will mean exploring and sharing both positive and negative emotions, as well as emotional and social experiences. I trust that the researcher will do her best to minimise emotional discomfort for the respondents. If I feel at any point that my child is not comfortable with the activities in the emotional awareness programme, the researcher could be approached or my child could withdraw from participation in the emotional awareness programme. If necessary, the researcher will refer the child (respondent) for counselling to the Learner Support Services at the school.

**5. Benefits of the study**

I understand that there may not be any immediate benefits resulting from participating in the research study. The emotional awareness programme may however assist my child to be in contact with his/her emotions; to discriminate between different emotions; and to verbalise



and take ownership of his/her emotions. Attendance of the emotional awareness programme may also improve children's relationship with others.

**6. Right of participation**

I have the right to withdraw my child from the research study at any time. I understand that there will not be any negative consequences resulting from such withdrawal. Zandri van Niekerk will respect my decision.

**7. Financial compensation**

I am aware that there is no financial or other form of compensation for my child's participation in the research study.

**8. Confidentiality**

Notes will be made to record the progress of the sessions. Zandri van Niekerk will be the only one to have direct access to these notes. I understand that all names, details and other information will be known only to Zandri van Niekerk and will be kept confidential. My child's name will not appear in the research report or in any other publication. The research information will be stored in a safe place at the University of Pretoria for 15 years. The results of the study may be used for further studies.

9. If I have any questions I can contact Zandri van Niekerk on 083 699 3611.

I understand my rights as the parent/guardian of a research participant and would like to help with this study. I understand what the study is about, why and how it is being done.

.....

**Signature: Parent/Guardian**

.....

**Date**

.....

**Signature: Researcher**

.....

**Date**

## BYLAAG J



6 Mei 2015

Beste prof Lombard

**Projek:** Evaluering van 'n emosionele bewustheidsprogram vir kinders in die middelkinderjare in 'n openbare skool in die Vrystaat  
**Navorsers:** Z van Niekerk  
**Studieleier:** Dr MP le Roux  
**Departement:** Maatskaplike Werk en Kriminologie  
**Verwysingsnommer:** 13352157 (GW20150316HS)

Baie dankie vir u terugvoer op die Komitee se skrywe van 31 Maart 2015.

Die aansoek is op 'n *ad hoc* basis deur die Navorsingsetiekkomitee goedgekeur op 5 Mei 2015.

Let asseblief daarop dat die goedkeuring gebaseer is op die aanname dat die navorsing uitgevoer sal word binne die parameters soos uiteengesit in die navorsingsvoorstel. Indien die werklike navorsing beduidend sou verskil van die voorgestelde navorsing, sal 'n nuwe aansoek om navorsingsgoedkeuring en etiese klaring benodig word.

Die Komitee versoek u om bogenoemde goedkeuring aan die navorsers oor te dra.

Ons wens u sukses met die projek toe.

Vriendelike groete

**Prof Karen Harris**  
**Waarnemende Voorsitter: Navorsingsetiekkomitee**  
**Fakulteit Geesteswetenskappe**  
**UNIVERSITEIT VAN PRETORIA**  
**e-pos: karen.harris@up.ac.za**