

b144 30162

U.O.V.S. BIBLIOTEK

HIERDIE EKSEMPLAAR MAG ONDER
GEEN OMSTANDIGHEDEN UIT DIE
BIBLIOTEK VERWYDER WORD NIE

University Free State



34300001816861

Universiteit Vrystaat

Die verband tussen moeders se beroepsbetrokkenheid en die psigologiese welstand van hul kinders

deur

Ilse Roets

Voorgelê ter gedeeltelike vervulling van die vereistes vir die
graad

**MAGISTER SOCIETATIS SCIENTIAE
(VOORLIGTINGSIELKUNDE)**

in die

**FAKULTEIT GEESTESWETENSKAPPE,
DEPARTEMENT SELKUNDE,**

aan die

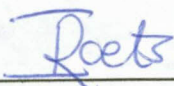
UNIVERSITEIT VAN DIE VRYSTAAT

Studieleier: Dr. H.S. van den Berg

29 November 2002

Universiteit van die
Oranje-Vrystaat
BLOEMFONTEIN
23 SEP 2003
UOVS SAZOL BIBLIOTEEK

Ek verklaar dat die verhandeling wat hierby vir die graad M. Soc.Sc. (Voorligtingsielkunde) aan die Universiteit van die Vrystaat deur my ingedien word, my selfstandige werk is en nie voorheen deur my vir 'n graad aan 'n ander universiteit/fakulteit ingedien is nie. Ek doen voorts afstand van outeursreg in die verhandeling ten gunste van die Universiteit van die Vrystaat.



Mej. Ilse Roets

29 November 2002

BEDANKINGS

Dr. Henriëtte van den Berg, vir haar geduld, professionele leiding en akademiese voortreflikheid.

Dr. Karel Esterhuyse, vir sy hulp met die statistiese verwerking.

Mevv. Rika Oosthuizen en Suzette Botha vir die deeglike taalversorging.

Andries, vir sy 24uur-beskikbaarheid, geduld en hulp met rekenaars en drukkers.

Die skole, skoolhoofde, graad 1-leerders, hul moeders en veral die onderwyseresse, waarsonder die studie nie moontlik sou wees nie.

Die personeel van Kopsievoorigting en -ontwikkeling, spesifiek Charmaine, vir hulle belangstelling, begrip, aanmoediging en ondersteuning.

My gesin, vir hul voortdurende belangstelling en aanmoediging.

Willie, vir al sy motivering en liefde.

Estie, vir langafstandoproepe en gebede.

Charmaine, vir gedeelde spanning en ontspanning, dankie vriendin.

My Hemelse Vader – vir gebedsverhoring.

INHOUDSOPGAWE

OPSOMMING	VIII
SUMMARY	X

HOOFSTUK 1 – INLEIDING

1.1 INLEIDING EN PROBLEEMSTELLING	1
1.2 DOEL MET DIE ONDERSOEK	5
1.3 BEGRIPSOMSKRYWING	5
1.3.1 Fortigene benadering	5
1.3.2 Psigologiese welstand	5
1.3.3 Psigologiese weerbaarheid	6
1.3.4 Emosionele intelligensie	6
1.3.5 Die werkende moeder	6
1.4 ONTPLOOIING VAN DIE STUDIE	7
1.5 SAMEVATTING	7

HOOFSTUK 2 – EMOSIONELE INTELLIGENSIE AS VERGESTALTING VAN PSIGOLOGIESE WELSTAND

2.1 INLEIDING	8
2.2 KLEMVERSKUIWING NA POSITIEWE SELKUNDE	8
2.3 BESKRYWING VAN PSIGOLOGIESE WELSTAND	10
2.3.1 Witmer en Sweeney se strukturele, holistiese model	10
2.3.2 Crose, Nicholas, Gobble en Frank se sisteemmodel	13
2.3.2.1 Samevatting	15
2.3.3 Salutogene model van gesondheid	15
2.3.4 Psigologiese weerbaarheid	15
2.3.5 Samevatting	16

2.4	EMOSIONELE INTELLIGENSIE AS REFLEKTERING VAN PSIGOLOGIESE WELSTAND	17
2.4.1	Teorieë van emosionele intelligensie	17
2.4.1.1	Salovey en Mayer se model	18
2.4.1.2	Goleman se model	21
2.4.1.3	Bar-On se model	24
2.4.1.4	Samevatting	26
2.5	DIE ONTWIKKELING VAN EMOSIONELE INTELLIGENSIE	27
2.5.1	Faktore wat die ontwikkeling van emosionele intelligensie beïnvloed	30
2.5.1.1	Risiko- en beskermingsfaktore	32
2.5.1.1.1	Intrapersoonlike faktore	34
2.5.1.1.1.1	Algemeen	34
2.5.1.1.1.2	Gesondheid	35
2.5.1.1.2	Interpersoonlike faktore	35
2.5.1.1.2.1	Gesinsomstandighede	36
2.5.1.1.2.2	Portuurgroep	38
2.5.1.1.3	Omgewingsverwante faktore	39
2.5.1.1.3.1	Skool	39
2.5.1.1.4	Demografiese en sosiaal-maatskaplike omgewingsfaktore	40
2.5.1.1.4.1	Geslag en ouderdom	40
2.5.1.1.4.2	Sosiaal-maatskaplike omgewing	41
2.6	SAMEVATTING	41

HOOFSTUK 3 – DIE INVLOED VAN DIE MOEDER SE BEROEPSBETROKKENHEID OP HAAR KIND SE WELSTAND

3.1	INLEIDING	42
3.2	VROUE SE VERHOOGDE BEROEPSBETROKKENHEID	43
3.2.1	Toename in arbeidsbetrokkenheid	43
3.2.2	Redes vir beroepsdeelname	44

3.3	IMPAK VAN HAAR TWEEELEDIGE ROL OP DIE MOEDER	44
3.3.1	Negatiewe impak	44
3.3.2	Positiewe impak	46
3.3.3	Samevatting	47
3.4	DIE IMPAK VAN DIE MOEDER SE BEROEPSBETROKKENHEID OP HAAR KIND	47
3.4.1	Ontwikkeling en opvoeding van die kind	48
3.4.2	Invloed op nie-akademiese aktiwiteite	49
3.4.3	'n Ryker ervaringswêreld	50
3.4.4	Gesinsfunksionering	50
3.4.5	Sosiale vaardighede	51
3.4.6	Samevatting	52
3.5	FAKTORE WAT DIE IMPAK VAN DIE MOEDER SE BEROEPS- BETROKKENHEID OP HAAR KIND BEINVLOED	52
3.5.1	Alternatiewe versorging	52
3.5.1.1	Kleuterskool, dagmoeder en speelgroep	53
3.5.2	Huwelikstatus	56
3.6	SAMEVATTING	58

HOOFSTUK 4 – METODE VAN ONDERSOEK

4.1	INLEIDING	59
4.2	DIE DOEL VAN DIE ONDERSOEK	59
4.3	NAVORSINGSONTWERP	60
4.4	NAVORSINGSPROSEDURE	60
4.4.1	Insameling van gegewens	60
4.4.2	Samestelling van die ondersoekgroep	61

4.5 MEETINSTRUMENTE	65
4.5.1 Biografiese vraelys	65
4.5.2 Gedrags- en Emosionele Beoordelingskaal (Behavioral and Emotional Rating Scale) (Epstein & Sharma, 1998)	65
4.5.2.1 Aard, administrasie en interpretasie van die beoordelingskaal	66
4.5.2.2 Die verskillende subskale van die beoordelingskaal	66
4.5.2.2.1 Gesinsbetrokkenheid	66
4.5.2.2.2 Skoolfunksionering	67
4.5.2.2.3 Affektiewe sterkte	67
4.5.2.2.4 Interpersoonlike sterk punte	67
4.5.2.2.5 Intrapersoonlike sterk punte	68
4.5.2.3 Betroubaarheid en geldigheid	68
4.5.2.4 Motivering vir keuse en gebruik	69
4.5.3 Die BarOn Emosionele Intelligensievraelys vir jeugdiges (BarOn Emotional Quotient inventory: Youth Version) (Bar-On & Parker, 2000)	69
4.5.3.1 Aard, administrasie en interpretasie van die vraelys	70
4.5.3.2 Die verskillende subskale van die vraelys	70
4.5.3.2.1 Interpersoonlike skaal	71
4.5.3.2.2 Intrapersoonlike skaal	71
4.5.3.2.3 Streshanteringskaal	71
4.5.3.2.4 Aanpasbaarheidskaal	72
4.5.3.2.5 Algemene gemoedstoestand	72
4.5.3.2.6 Positiewe indruk	72
4.5.3.2.7 Inkonsekwentheid	73
4.5.3.3 Betroubaarheid en geldigheid	73
4.5.3.4 Motivering vir keuse en gebruik	73
4.6 HIPOTESE EN ONTLEDINGSPROSEDURES	74
4.7 SAMEVATTING	76

HOOFSTUK 5 - RESULTATE EN INTERPRETASIE

5.1 INLEIDING	77
5.2 AANBIEDING EN INTERPRETASIE VAN DIE RESULTATE	77
5.3 SAMEVATTING	84

HOOFSTUK 6 - GEVOLGTREKKING EN AANBEVELINGS

6.1 INLEIDING	85
6.2 SAMEVATTING EN GEVOLGTREKKING	85
6.2.1 Gevolgtrekking gebaseer op die literatuurstudie	85
6.2.2 Gevolgtrekking na aanleiding van die resultate en interpretasie	87
6.3 TEKORTKOMINGE VAN HIERDIE ONDERSOEK	89
6.4 AANBEVELINGS	90
6.5 SAMEVATTING	91

BRONNELYS	92
------------------	----

LYS VAN FIGURE

2.1	Wiel van welstand van Witmer en Sweeney (1992)	11
2.2	Cröse et al. (1992) se sisteemmodel van psigologiese welstand	14

LYS VAN TABELLE

2.1	Komponente en vermoëns van emosionele intelligensie (Mayer & Salovey, 1997)	20
2.2	Vyf komponente van emosionele intelligensie en faktore volgens Bar-On (Bar-On & Parker, 2000)	25

2.3	Ontwikkelingsmylpale met betrekking tot die betekenisvolle verbinding van emosies en sosiale ervaring (aangepas) (Saarni, 2000)	31
4.1	Frekwensiedistribusie van ondersoekgroep rakende die beroepsbetrokkenheid van die moeder	62
4.2	Frekwensiedistribusie van ondersoekgroep rakende die huwelikstatus van die moeder	62
4.3	Frekwensiedistribusie van ondersoekgroep rakende die geslag van die graad 1-leerders	63
4.4	Frekwensiedistribusie van ondersoekgroep rakende die kleuterskoolbywoning	63
4.5	Frekwensiedistribusie van ondersoekgroep rakende die moeder se tevredenheid met versorging	64
5.1	Gemiddeldes en standaardafwykings van die afhanklike veranderlikes vir die twee groepe	78
5.2	Gemiddeldes en standaardafwykings van die afhanklike veranderlikes vir die twee groepe met betrekking tot geslag, soos deur Bar-On en Parker (2000), vir die ouderdomsgroep 7-9 jaar, gevind	81
5.3	Gemiddeldes op die subskale van die BERS vir die twee groepe met betrekking tot geslag soos deur Leeuwner (2001), vir die ouderdomsgroep 9-13 jaar, gevind	82

5.4 Resultate van die T²- en F-waarde vir die vergelyking van die vektorgemiddeldes van die verskillende groepe

83

BYLAE

A: BIOGRAFIESE VRAELYS

B: BARON EMOSIONELE INTELLIGENSIEVRAELYS

(vertaal en uitleg aangepas)

C: GEDRAGS- EN EMOSIONELE BEOORDELINGSKAAL

(vertaal en aangepas)

OPSOMMING

Die verband tussen moeders se beroepsbetrokkenheid en die psigologiese welstand van hul kinders.

(Trefwoorde: Psigologiese welstand, emosionele intelligensie, graad 1-leerders, werkende moeder, Gedrags- en Emosionele Beoordelingskaal, BarOn Emosionele Intelligensievraelys vir jeugdige)

Die doel van hierdie ondersoek was om die invloed van die moeder se beroepsbetrokkenheid op die psigologiese welstand van haar kind te ondersoek. Dit is gedoen deur ondersoek in te stel na die verskil tussen kinders van moeders wat werk en die van moeders wat nie werk nie, op verskeie vlakke van die kind se funksionering, naamlik: intrapersonlike funksionering, interpersoonlike funksionering, streshantering, aanpasbaarheid, algemene gemoedstoestand, skoolfunksionering en gesinsbetrokkenheid.

Die klemverskuiwing na positiewe sielkunde het aanleiding gegee tot verskeie konsepte soos salutogenese (oorsprong van gesondheid), fortigenese (oorsprong van sterktes) en psigofortologie (wetenskap van sielkundige sterktes). Die konstruk psigologiese welstand word bespreek, met spesifieke fokus op die komponente waaruit dit bestaan en hoe dit verband hou met emosionele intelligensie. Emosionele intelligensie, die vernaamste teorieë oor emosionele intelligensie en faktore wat hierdie konstruk kan bevorder (beskermingsfaktore) of belemmer (risikofaktore) is ondersoek. Die moeder se beroepsbetrokkenheid, redes daarvoor en die impak daarvan op haarself en haar kind word bespreek.

Ander faktore wat die impak van die moeder se beroepsbetrokkenheid op haar kind kan beïnvloed, naamlik: alternatiewe versorging (kleuterskole/dagmoeders) en huwelikstatus van die moeder, is ondersoek.

Die ondersoekgroep het bestaan uit 153 graad 1-leerders uit drie Bloemfonteinse skole, hul moeders en hul onderwyseresse. Die eenmalige dwarsnitmetode is gebruik ter uitvoering van die ondersoek. Geen eksperimentele ingreep was aanwesig nie en die proefpersone is ook nie ewekansig aan groepe toegewys nie. Die ontwerp ter sprake is die kriteriumgroep-ontwerp. Die kinders het die BarOn Emosionele Intelligensievraelys vir jeugdige (BarOn Emotional Quotient inventory: Youth Version, BarOn EQ-i:YV) voltooi. Die moeders het 'n biografiese vraelys, asook die Gedrags- en Emosionele Beoordelingskaal (Behavioral and Emotional Rating Scale, BERS) voltooi. Die onderwyseresse het die Gedrags- en Emosionele Beoordelingskaal (Behavioral and Emotional Rating Scale, BERS) voltooi. Gunstige betroubaarheidsindekse is met behulp van Cronbach-alpha-betroubaarheidskoëffisiënte vir alle veranderlikes gerapporteer.

Op grond van die statistiese verwerking van die data is geen statisties beduidende verskille gevind tussen die kinders van werkende moeders en kinders van nie-werkende moeders, ten opsigte van intrapersonlike aanpassing, interpersoonlike funksionering, streshantering, aanpasbaarheid, algemene gemoedstoestand, skoolfunksionering en gesinsbetrokkenheid nie. Hierdie bevinding is teenstrydig met vorige navorsing. Moontlike verklarings vir die resultate word gegee, en tekortkominge en aanbevelings vir verdere navorsing word aangebied.

SUMMARY

The relationship between the employment of mothers and the psychological well-being of their children.

(Key words: Psychological well-being, emotional intelligence, grade 1 learners, working mothers, Behavioral and Emotional Rating Scale, BarOn Emotional Quotient inventory: Youth Version)

The aim of this research was to investigate the influence of the employment of the mother on the psychological well-being of her child. This was conducted by researching the difference between children of mothers who work and those who do not work, on various levels of the child's functioning, namely: intrapersonal adjustment, interpersonal functioning, stress management, adaptability, general mood, school functioning and family involvement.

The shifting of emphasis to positive psychology gave rise to various concepts such as salutogenesis (origin of health), fortigenesis (origin of strengths) and psychofortology (science of psychological strengths). The construct psychological well-being is discussed, with special focus on the components of which it consists and how this relates to emotional intelligence. Emotional intelligence, the most important theories on emotional intelligence and factors that can promote (protective factors) or impede (risk factors) this construct were researched. The employment of the mother, reasons for this and the impact thereof on her child as well as herself are discussed. Other factors which may

influence the impact of the employment of the mother on her child, namely alternative care (nursery schools/day mothers), and the marital status of the mother were also discussed.

The research group consisted of 153 grade 1 learners from three Bloemfontein schools, their mothers and their teachers. The non-recurring cross-section method was used in the execution of this investigation. No experimental intervention was present and the respondents were also not randomly assigned to groups. The criterion group design was used. The children completed the BarOn Emotional Quotient inventory: Youth Version (BarOn EQ-I:YV).

The mothers completed a biographical questionnaire as well as the Behavioral and Emotional Rating Scale (BERS). The teachers completed the Behavioral and Emotional Rating Scale (BERS). Favourable reliability indices were reported by Cronbach's coefficient alphas.

Based on the statistical processing of the data no significant statistical differences with regard to intrapersonal adjustment, interpersonal functioning, stress management, adaptability, general mood, school functioning and family involvement were found between the children of working mothers and those of non-working mothers. These findings are contrary to previous research findings. Possible explanations for the results are given, shortcomings and recommendations for further research are presented.

Hoofstuk 1

INLEIDING EN

PROBLEEMSTELLING

1.1 INLEIDING EN PROBLEEMSTELLING

Die beroepsbetrokkenheid van getroude vroue het die afgelope drie dekades 'n beduidende toename getoon. Wyduiteenlopende redes word aangevoer vir die verhoogde beroepsbetrokkenheid van vroue, onder andere verhoogde druk om finansiële oorlewing en welvaart van gesinne, asook die behoefte aan selfverwesentliking by vroue (Van den Berg, 2001). Die invloed wat die vrou se toetrede tot die arbeidsmark op haar eie welstand het, is reeds in verskeie ondersoeke beskryf. Die negatiewe impak van vroue se beroepsbetrokkenheid, veral rolorbelading en rolkonflik, word deur verskeie ondersoekers beklemtoon, maar daar word ook gewys op die positiewe impak wat dit op hul psigologiese en fisieke welstand het (Brannen & Moss, 1991).

Die impak van die moeder se beroepsbetrokkenheid op die welstand van haar kinders word ook in verskeie navorsingsondersoeke beklemtoon. Dit wil egter voorkom asof daar veral gefokus word op die potensieel negatiewe gevolge daarvan op kinders se aanpassing en ontwikkeling (Schoeman, 1994). Enkele navorsers wys egter ook op die positiewe invloed wat dit op kinders se prestasie-oriëntering, betrokkenheid by buitemuurse aktiwiteite en vryetydsbesteding het (Gottfried, Gottfried & Bathurst, 1988). In die lig van bevindinge dat die moeder steeds as hoofversorger van haar kinders optree, selfs al staan sy voltyds in 'n beroep, speel dus 'n belangrike rol in die ontwikkeling van die kind. Brannen en Moss (1991) beklemtoon dat die rol van die moeder nie net fisieke versorging insluit nie, maar ook 'n bepalende rol speel in die emosionele welstand van die kind:

No more are mothers seen simply as the main providers for their children's physical health and well-being, they have come to be regarded as crucial to children's emotional development and cognitive progress (p. 91).

Volgens Howard, Dryden en Johnson (1999) redeneer verskeie navorsers dat sorg en ondersteuning in die gesin-, skool- en gemeenskapsomgewing kritieke veranderlikes is vir die bepaling van die kind se psigologiese welstand. Sorg en ondersteuning vestig die basis vir vertrouensverhoudings en skep sodoende 'n basis vir gesonde toekomstige intra- en interpersoonlike ontwikkeling. Howard et al. (1999) beklemtoon ook die rol van sorg en ondersteuning in die bepaling van die veerkragtigheid ("resilience") van die kind. Gedragwetenskaplikes besef al hoe meer dat sommige kinders tydens hul kinderjare aan ernstige stressore blootgestel word en steeds as goed-aangepaste, suksesvolle volwassenes ontwikkel. Hulle fokus op individuele aanpasbaarheid en beklemtoon die vermoë van sommige individue wat die stressore kan hanteer én danksy die blootstelling aan die stressore, floreer (Hawley & DeHaan, 1996).

Terwyl sommige navorsers van mening is dat 'n persoon se intelligensiekwasiënt nie veel kan verander deur middel van ervaring of leer nie, is daar ander navorsers soos die "Behavioriste" wat die teenoorgestelde beweer, naamlik dat kritiese emosionele bevoegdhede wel by kinders aangeleer en bevorder kan word (Goleman, 1995). Epstein (1998) is van mening dat:

... the idea of emotional intelligence has evoked a great deal of interest recently, mainly due to the influence of Dan Goleman's best-selling book, Emotional Intelligence. Goleman makes a compelling case for emotional intelligence being important for success in living and very likely more important than intellectual intelligence. People appreciate

the message in Goleman's book because they have long resented the excessive importance that has been attributed to IQ (p. 1).

Kinders wat blootgestel word aan stressore binne hul hanteringsveld, en wat effens gedruk word om aan die emosionele uitdaging te voldoen, het 'n groter kans om toekomstige stressore die hoof te bied, omdat hulle dan reeds oor die vaardighede beskik. 'n Kind wat emosioneel vaardig optree, het ook waarskynlik die nodige bronne beskikbaar om, wanneer hy met werklike moeilike/uitdagende stressore te doen kry, te kan staatmaak op ondersteuning en effektief op te tree (Saarni, 2000).

In die opvoedkundige veld, kom Strydom (1999) tot die gevolgtrekking dat emosionele intelligensie 'n belangrike voorwaarde is vir die realisering van die adolessent se potensiaal en ook vir optimale emosionele funksionering. Indien emosionele intelligensie dus by adolessente bepaal word, kan verskeie intervensieprogramme geïmplementeer word ter bevordering van hierdie adolessente se emosionele intelligensie. Dit is belangrik omdat Bar-On aanvoer aan dat daar 'n direkte verband tussen emosionele intelligensie en lewensukses is (Bar-On & Parker, 2000), en 'n hoë emosionele intelligensie dus die adolessent se potensiaal tot lewensukses verhoog.

Die toepassingswaarde van emosionele intelligensie in die beroepswêreld word deur die navorsing van Bachman, Stein, Campbell en Sitarenios (2000) aangedui. Hulle het in 'n studie oor die produktiwiteit van 'n groep werknemers juis ondersoek ingestel na die rol van emosionele intelligensie. Die bevindinge het weerspieël dat die werknemers met hoër emosionele intelligensie meer suksesvol in hul beroep was. Vanselfsprekend is daar, na aanleiding van hierdie studie se resultate, 'n opwindende toekoms vir menslike hulpbronne, opleiding en verdere opvoeding. Indien hoër vlakke van emosionele intelligensie tot meer sukses in die werkplek lei, (soos dit uit hierdie studie blyk), kan dit voordelig vir 'n besigheid wees om tydens keuring en opleiding juis hierdie konstruk van emosionele intelligensie te

meet en te ontwikkel. Die navorsers kom dus tot die gevolgtrekking dat sekere noodsaaklike vaardighede, onderliggende emosionele vermoëns ondervang of insluit. As voorbeeld noem hulle dat 'n sukses-georiënteerde houding, kan bestaan uit goed ontwikkelde vaardighede in onderliggende areas van emosionele intelligensie, naamlik: selfagting, selfaktualisering, optimisme, prestasie-dryfkrag en inisiatief. Vaardighede soos tydsbeplanning, kommunikasie- en onderhandelingsvaardighede word ook ondervang deur emosionele selfbeheer, selfgeldig, onafhanklikheid, probleemoplossing, realiteitstoetsing, buigsaamheid en empatie. Die terrein van emosionele intelligensie strek verder wanneer die navorsers erken dat selfs bestuurders, as leiers, oor vaardighede moet beskik om 'n samewerkende werksomgewing te skep wat aan die personeel die nodige onafhanklikheid en verantwoordelikheid bied (Bachman et al., 2000).

Die ouers van die jong kind speel 'n belangrike rol in die aanleer van toepaslike gedrag. Die verhouding wat die jong kind met sy ouers het, is van deurslaggewende belang omdat hy homself en die wêreld deur hierdie verhouding leer ken. 'n Swak verhouding lei daartoe dat die kind nie die vrymoedigheid het om verhoudings met persone buite die huis te vestig nie, sodoende word sy emosionele en veral ook sy sosiale rypheid benadeel (Muller, 1991).

Aangesien daar 'n verband is tussen emosionele intelligensie en psigologiese welstand, sal die ontwikkeling van emosionele intelligensie dus 'n positiewe verandering in die individu se psigologiese welstand teweegbring, wat weer 'n invloed op sy lewenssukses sal hê.

1.2 DOEL MET DIE ONDERSOEK

Die doel van hierdie ondersoek is om die invloed van die moeder se beroepsbetrokkenheid op die psigologiese welstand van haar kind te ondersoek.

Subdoelstellings van hierdie studie is om te bepaal of daar betekenisvolle verskille tussen kinders van moeders wat werk en van moeders wat nie werk nie bestaan, ten opsigte van:

- intrapersoonlike aanpassing
- interpersoonlike funksionering
- streshantering
- aanpasbaarheid
- algemene gemoedstoestand
- skoolfunksionering en
- gesinsbetrokkenheid

1.3 BEGRIPSOMSKRYWING

1.3.1 Fortigene benadering

Antonovsky (1979) se konsep salutogenese (oorsprong van gesondheid) is verder deur Strümpfer (1995) uitgebrei na die konsep van fortigenese. Volgens hom verwys fortigenese na die oorsprong van psigologiese sterktes.

1.3.2 Psigologiese welstand

Volgens Bar-On (1997) dui psigologiese welstand op die algemene emosionele gesondheid van die individu. Aansluitend hierby, gebruik Pretorius (1997) die definisie van gesondheid van die Wêreldgesondheidsorganisasie om

psigologiese welstand verder te beskryf: "...health is a state of complete physical, mental, and social well-being and not merely the absence of disease or infirmity" (p.158). 'n Konseptualisering van hierdie konsep word meer volledig in hoofstuk 2 aangebied.

1.3.3 Psigologiese weerbaarheid

Hierdie konstruk word in hoofstuk 2 beskryf. Die meeste navorsers beskryf psigologiese weerbaarheid as 'n dinamiese proses, wat in die algemeen beskou word as die vermoë van die individu om suksesvol aan te pas en effektief te funksioneer, ten spyte van voortdurende veranderende en stresvolle omstandighede (Cicchetti & Rogosch, 1997).

1.3.4 Emosionele intelligensie

Daar bestaan verskeie teorieë oor wat presies die definisie van emosionele intelligensie behoort te wees. In hoofstuk 2 word hierdie definisies duideliker omskryf. Die navorser ondersteun Bar-On (1997) se definisie. Hy beskryf emosionele intelligensie as sekere emosionele, persoonlike en interpersoonlike vaardighede waaroor 'n individu beskik, wat die persoon se algemene vermoë om omgewingseise te hanteer, beïnvloed.

1.3.5 Die werkende moeder

Werkende moeders word beskou as moeders wat minstens vir die laaste vyf jaar voltyds (minstens 35 ure per week) betrokke was in die arbeidsmark.

1.4 ONTPLOOIING VAN DIE STUDIE

Die ontplooiing van die studie kan soos volg uiteengesit word:

In **hoofstuk 2** word 'n literatuurstudie uiteengesit en word daar gefokus op die konsep psigologiese welstand, die komponente waaruit dit bestaan, en hoe dit geoperasionaliseer word deur emosionele intelligensie. Daar word ook kortliks verwys na die ontwikkelingsperspektief en hoe psigologiese welstand in kinders manifesteer.

Hoofstuk 3 handel oor die moeder se beroepsbetrokkenheid en die impak wat dit op haar en haar kind het.

In **hoofstuk 4** word die metode van die empiriese ondersoek uiteengesit en 'n samevatting van die gegewens wat deur middel van die meetinstrumente ingesamel is, gegee. Die resultate en bespreking daarvan word in **hoofstuk 5** aangebied.

In **hoofstuk 6** word 'n oorsig gegee van die bevindinge, gevolgtrekkings en aanbevelings vanuit hierdie studie betreffende die invloed van die moeder se beroepstatus op haar kind se psigologiese welstand.

1.5 SAMEVATTING

In hierdie hoofstuk is die probleemstelling, doel, metode en ontplooiing van die ondersoek togelig. In hoofstuk 2 word psigologiese welstand, asook emosionele intelligensie bespreek.

Hoofstuk 2

EMOSIONELE INTELLIGENSIE AS VERGESTALTING VAN PSIGOLOGIESE WELSTAND

2.1 INLEIDING

In hierdie hoofstuk word 'n literatuuroorsig rakende psigologiese welstand en emosionele intelligensie gegee. Daar word eerstens gefokus op die groot klemverskuiwing vanaf 'n patogene na 'n fortigene verklaringsmodel wat binne die sielkunde waargeneem word. Die konstruk psigologiese welstand word bespreek, met spesifieke fokus op die komponente waaruit dit bestaan en hoe dit verband hou met emosionele intelligensie. Daarna word die vernaamste teorieë oor emosionele intelligensie bespreek. Laastens volg 'n bespreking van die ontwikkeling van emosionele intelligensie en die faktore wat hierdie ontwikkeling kan beïnvloed.

2.2 KLEMVERSKUIWING NA POSITIEWE SIELKUNDE

Daar is tans 'n nuwe paradigma besig om in die sosiale wetenskappe te ontwikkel, deurdat wegbeweeg word van 'n fokus op individuele patologieë en meer gefokus word op die oorsprong en aard van psigologiese gesondheid (Leeuwner, 2001). Navorsing vanuit 'n patogene perspektief het wel gelei tot 'n groot mate van insig in menslike ervaringe en gedrag. Dit het egter ook tekortkominge, soos die oorbeklemtoning van geestesongesteldheid en kwesbaarhede, wat meebring dat daar te min aandag geskenk word aan individuele sterktes en vaardighede (Wissing & Van Eeden, 1998).

Ontevredenheid met 'n patogene verklaringsmodel het veroorsaak dat 'n klein groepie navorsers in die 1950's begin het om eerder op die bates van individue en sisteme te fokus in plaas van hul tekortkominge. Hierdie "positiewe" fokus is beskou as 'n model met meer potensiaal vir veral opvoeders. Dit is egter eers nou, na die draai van die eeu, dat dit 'n invloed begin uitoefen op opvoedkundige denkwyses. Navorsing vanuit 'n positiewe perspektief fokus nie op kinders wat slagoffers is van negatiewe faktore nie, dit fokus eerder op dié wat nie voor negatiewe faktore geswig het nie. Navorsingsvrae wat binne die positiewe fokus gestel word, is: "Wat is dit wat hierdie kinders laat oorleef? Wat is dit wat hierdie kinders blykbaar immuun maak teen invloede wat ander negatief beïnvloed? Hoe is dit moontlik dat mense oorleef en selfs groei, ten spyte van al die trauma en stressore van die lewe?" (Howard et al., 1999; Wissing & Van Eeden, 1998). Volgens Gore en Eckenrode (1994) het hierdie benadering tot 'n belangrike paradigmaskuif gelei :

The decade of the 1980's marked a research emphasis on the concept of resilience. This paradigmatic change from an earlier focus on risk for psychopathology has generated fresh ideas about prevention and intervention (p. 54).

Die werk van Aaron Antonovsky word as 'n belangrike deurbraak in die bevordering van die positiewe sielkunde beskou. Antonovsky (1979, 1987) het die konsep salutogenese (oorsprong van gesondheid) geformuleer en gevra dat gesondheid, eerder as siekte ondersoek moet word. Na aanleiding van Antonovsky se werk het Strümpfer (1995) die konsep fortigenese (oorsprong van sterktes) voorgestel as 'n meer holistiese uitbreiding van salutogenese, omdat hy van mening was dat die oorsprong van gesondheid en die oorsprong van sterktes onlosmaaklik verweef is. Wissing en Van Eeden (1998) het in aansluiting daarby die konsep psigofortologie ter beskrywing van die wetenskap van sielkundige sterktes voorgestel. Verskeie konsepte het voortgevloei uit die fortigene paradigma. Die fokus op

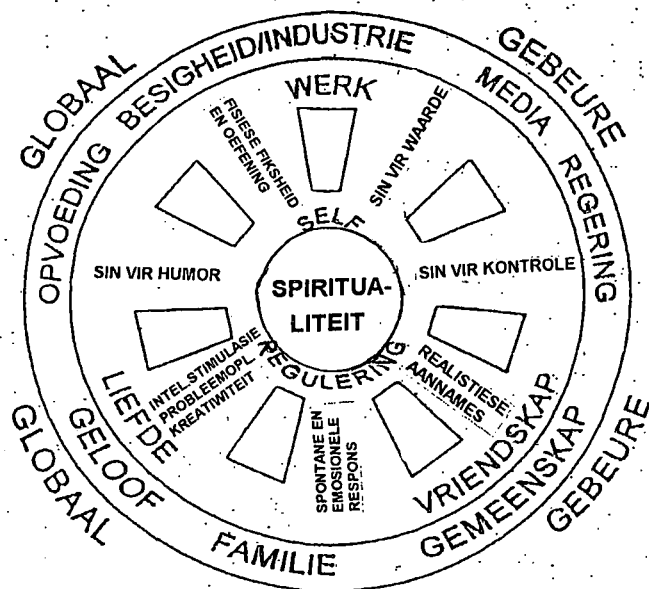
individuele sterktes het ook verder gelei tot die ontstaan van die konsep veerkragtigheid ("resilience") wat deur Masten, Best en Garmezy (1990, p. 430) gedefinieer word as die proses van, vermoë tot of uitkoms van suksesvolle aanpassing ten spyte van uitdagende of bedreigende omstandighede. 'n Verdere ontwikkeling in die domein van positiewe sielkunde is die formulering van die term fortaliteit deur Pretorius (1997), wat na sy mening die operasionalisering van sielkundige sterktes vergestalt. Volgens hom is fortaliteit die sterkte wat geput kan word uit die positiewe siening van onself en die wêreld om ons, sodat ons in staat is om lewenstressore te kan hanteer.

2.3 BESKRYWING VAN PSIGOLOGIESE WELSTAND

Uit 'n literatuursoektog blyk dit dat psigologiese welstand 'n konsep in die positiewe sielkunde is wat tans baie aandag geniet. Van Eeden (1996) toon aan dat sekere dimensies van psigologiese welstand teoretiese ooreenkomste toon met emosionele intelligensie. Bar-On spreek die mening uit dat psigologiese welstand op die algemene emosionele gesondheid van die individu dui (Bar-On, 1997). Twee modelle wat ook vanuit die gesondheids-perspektief na psigologiese welstand kyk, word vervolgens bespreek.

2.3.1 Witmer en Sweeney se strukturele, holistiese model

Witmer en Sweeney (1992) noem in hul strukturele, holistiese model dat 'n gesonde persoon oor die volgende vyf lewenstake beskik, naamlik: spiritualiteit, selfregulering, werk, liefde en vriendskap. 'n Verskeidenheid persoonlike eienskappe word met hierdie lewenstake geassosieer, waaronder emosionele oopheid en spontaneïteit, asook empatie en die vermoë om goeie interpersoonlike verhoudings te handhaaf. Die vyf lewenstake van die gesonde persoon kan uitgebeeld word deur 'n wiel van welstand ("wheel of wellness"), soos in Figuur 2.1 aangedui is.



FIGUUR 2.1 DIE WIEL VAN WELSTAND EN VOORKOMING VAN WITMER EN SWEENEY (1992) (AANGEPAS DEUR VAN EEDEN, 1996, P. 77).

Lewenstake

- Spiritualiteit (Lewenstaak 1)

Hierdie taak is in die kern van die welstandswiel en beskryf menslike waardigheid, menseregte en eerbied en ontsag vir die lewe as lewensverrykende oortuigings ("beliefs"). Die mens se behoefte aan doelgerigtheid, optimisme en 'n innerlike lewe is van die konsepte wat hier van belang is.

- Selfregulering (Lewenstaak 2)

Dit is wanneer die individu daarin slaag om die self te verryk binne die norms van die samelewing, deur die self te rig, te beheer en te hanteer. 'n Sin van beheer, sin vir eiewaarde, realistiese denke, spontane en emosionele reaksie, asook probleemoplossing, kreatiwiteit en intellektuele stimulering vorm etlike konsepte in hierdie dimensie.

- Werk (Lewenstaak 3)

Die voordele van werk (ekonomies, sosiaal en sielkundig) word hier in ag geneem. Werkstevredenheid is belangrik in die soeke na lewensbevrediging.

- Vriendskap (Lewenstaak 4)

Hiermee word nie gesins-, huweliks- of seksuele verhoudings bedoel nie. Die fokus is eerder op sosiale verbintenisse waaroor die individu beskik. 'n Beter lewensverwagting, lewenstevredenheid, en verbeterde fisieke gesondheid kan die gevolg wees van die kontak en verhoudings wat die individu met die samelewing het (Witmer & Sweeney, 1992).

- Liefde (Lewenstaak 5)

Intimiteit, vertrouwe, samewerking, langtermynverbintenisse, en selfs seksuele verhoudings word onder andere deur hierdie laaste lewenstaak ingesluit.

Lewenskragte

Aan die buiterand van die sirkel is sekere lewenskragte van welstand geplaas (volgens Witmer & Sweeney, 1992). Lewenskragte word identifiseer as familie, geloof, opvoeding, samelewing, die media, die regering en die industrie/besigheid.

Globale gebeure

Witmer en Sweeney (1992) sluit verder ook globale gebeure en kosmiese bewussyn, wat 'n invloed op die mens se daaglikse funksionering en lewe het, in. Aspekte op internasionale vlak wat hierdeur ingesluit word, is byvoorbeeld droogte, oorlog, oorbevolking, siekte, werkloosheid en armoede.

Die doel van hierdie model, is om bewussyn te vergroot en uit te brei, teorieë verder uit te bou en navorsing en aanwending in kliniese areas aan te moedig (Witmer & Sweeney, 1992). Van Eeden (1996) is van mening dat hierdie model van Witmer en Sweeney nie net op welstand (gesonde funksionering) fokus nie, maar ook op die potensiële negatiewe gevolge wat patologie op individue kan hê.

Witmer en Sweeney (1992) se model toon ook die belangrikheid van ondersteuning (lewenskragte) aan, deur die insluiting van globale gebeure wat die individu se alledaagse lewe kan beïnvloed. Pienaar ondersteun die idee dat die omgewing en die individu in voortdurende interaksie met mekaar is (Pienaar, 2002). Witmer en Sweeney se model blyk egter meer op volwassenes van toepassing te wees. Alhoewel kinders reeds die lewenstake van selfregulering en vriendskap uitvoer, kom die ander lewenstake van spiritualiteit, werk en liefde, eers in vroeë volwassenheid ter sprake.

2.3.2 Crose, Nicholas, Gobble en Frank se sisteemmodel

Soos Witmer en Sweeney (1992) het Crose et al. (1992) ook 'n struktuurmodel ontwikkel wat die begrip psigologiese welstand konseptualiseer. Crose et al. stel 'n sisteemmodel van psigologiese welstand voor. Hul model fokus op die belangrikheid dat die sisteem oop en ontvanklik moet wees vir terugvoer, indien optimale menslike funksionering bereik wil word. Daar moet ook selfregulerende prosesse bestaan sodat 'n balans gehandhaaf kan word regoor die lewensdimensies. Die welstandsmodel van Crose et al. word in Figuur 2.2 getoon.

In die model word gefokus op die volgende vier beginsels:

- Gesondheid word gesien as multi-dimensioneel

Welstand as konstruk bestaan uit 'n verskeidenheid lewensdimensies. Die verskillende lewensdimensies beïnvloed optimale welstand. Hierdie lewensdimensies word in Figuur 2.2 aangetoon met die nommer 1.

- Gesondheid is nie staties nie, eerder veranderlik

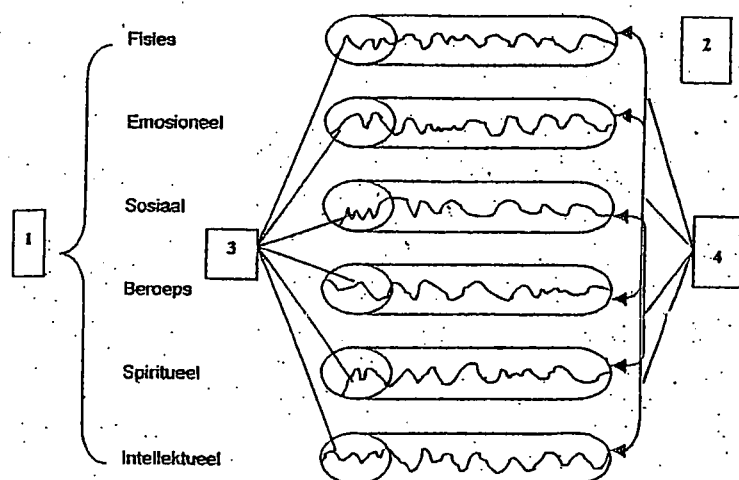
Die silindriese buise (nommer 2) stel hierdie beginsel voor. Gesondheid is dus 'n dinamiese, fluktuerende toestand van 'n organisme. Die unieke verskille tussen persone, kultuur en geslag word dan juis aangedui deur reflektiewe aspekte op elkeen van hierdie lewensdimensies.

- Gesondheid is selfregulerend binne die lewensdimensies

Beweging vind plaas binne die normale reeks van veranderlikheid. Hierdie beweging begin op 'n middelvlakposisie en beweeg dan heen en weer tot dit weer as gevolg van die selfregulerende eienskappe van die organisme weer na die middelvlakposisie terugkeer (die golfpatroon, nommer 3, in Figuur 2.2 dui die beweging aan). 'n Persoon voel byvoorbeeld sommige dae uitermatig gelukkig (het bevordering ontvang), ander dae hartseer (verlies van 'n geliefde), maar beskik oor die vermoë om geleidelik weer neutrale emosies te ervaar.

- Gesondheid is selfregulerend oor verskeie lewensdimensies

Die pyle (nommer 4) tussen die verskillende lewensdimensies dui hierdie beginsel aan. Dit dui aan dat daar selfregulerende kubernetiese terugvoerprosesse tussen die verskillende lewensdimensies bestaan. Dus sal 'n verandering in enige van die dimensies, 'n verandering in die ander dimensies teweegbring. Indien 'n persoon byvoorbeeld in 'n ernstige ongeluk was en gehospitaliseer moet word, affekteer dit ook sy sosiale (raak eensaam), emosionele (traumatiese ervaring) en beroepslewe (raak agter met werk).



FIGUUR 2.2 CROSE ET AL. (1992) SE SISTEEMMODEL VAN PSIGOLOGIESE WELSTAND (P.150).

2.3.2.1 Samevatting

Croese et al. (1992) se werk is gerig op die praktyk, en is gerig op die terapeutiese evaluering van en werk met die kliënt. Welstand word hierin gesien as 'n voortdurende, dinamiese ontwikkelingsproses. Aangesien hierdie modelle verwys na die gesondheid van die individu, word daar verwys na die werk van Antonovsky, wat as die vader van salutogenese (oorsprong van gesondheid) beskou word (Antonovsky, 1979 & 1987).

2.3.3 Salutogene model van gesondheid

Die veld van psigologiese welstand het die afgelope dekade prominensie verkry deur veral die werk van Antonovsky. Hy het die konsep van algemene weerstandsbronne bekend gestel. Hierdie hulpbronne kan effektiewe stresshantering fasiliteer en individue help om sin te maak van die stressore waarmee hulle gekonfronteer word. Deur aanhoudend algemene weerstandsbronne te ontgin, kan die persoon 'n sterk koherensiesin ontwikkel (Antonovsky, 1987). Die konsep koherensiesin kan aan die hand van drie komponente omskryf word, naamlik: verstaanbaarheid, beheerbaarheid en sinvolheid. Indien 'n persoon verstaan wat met hom gebeur, kan hy sinvol betekenis heg aan die vele stimuli uit sy interne en eksterne omgewing. So 'n persoon sien dan ook die eise wat aan hom gestel word, as beheerbaar en aanvaar dit as uitdagings eerder as bedreigings (Strümpfer, 1990).

2.3.4 Psigologiese weerbaarheid

'n Konstruk wat sterk verband hou met psigologiese welstand, en 'n aanduiding gee van die weerstand wat 'n individu in enige situasie kan bied, is psigologiese weerbaarheid. Navorsers verbonde aan die Departement Psigologie van die PU vir CHO het, as deel van 'n interuniversitêre navorsingsprojek reeds verskeie studies gedoen in verband met psigologiese

weerbaarheid en coping by kinders (Leeuwner, 2001). Dié navorsingsgroep het vir die doeleindes van hul studies psigologiese weerbaarheid beskryf as:

die resultaat van 'n dinamiese, interaksionele proses tussen die belewing van eksterne ondersteuning, innerlike, persoonlike sterktes en interpersoonlike en sosiale bevoegdheid. Hierdie verskynsel manifesteer deurdat die individu, ten spyte van blootstelling aan stresvolle en/of traumatiese lewensgebeure, psigologies steeds gesond funksioneer (Leeuwner, p.13).

Werner en Smith (1982) definieer psigologiese weerbaarheid as die vermoë om maklik aan te pas by verandering of teëspoed. Hulle kom ook later tot die gevolgtrekking dat dit lyk asof die meeste kinders 'n geneigdheid het tot eiegeregtigheid en dat bevoegdheid, selfvertroue en besorgdheid kan floreer, selfs in moeilike omstandighede. Wanneer psigologiese welstand dus met psigologiese weerbaarheid vergelyk word, blyk dit dat hierdie twee konstruksie heelwat ooreenstem.

2.3.5 Samevatting

Psigologiese welstand word dus aan die hand van die voorafgaande modelle gekonseptualiseer as 'n multidimensionele konstruksie, met sterk sistemiese kenmerke. Die belangrikheid van ondersteuning, asook die wederkerige interaksie van komponente van die verskillende modelle word, beklemtoon. Navorsers wys op ooreenstemming van dimensies van psigologiese welstand met kenmerke van emosionele intelligensie.

2.4 EMOSIONELE INTELLIGENSIE AS REFLEKTERING VAN PSIGOLOGIESE WELSTAND

Ten spyte van die resente ontstaan van die konsep emosionele intelligensie, word navorsing oor die ontwikkeling van emosionele intelligensievaardighede by kinders reeds die afgelope 50 jaar gedoen. Ongelukkig is min bevindinge tot onlangs in die praktyk geïmplementeer, aangesien daar 'n groot gaping is tussen die akademiese wêreld en die opvoedkundiges in die praktyk (Blom, 2000). Opvoedkundiges lê dikwels meer klem op aspekte soos die kind se prestasie ten opsigte van fisieke en kognitiewe mylpale, eerder as op ontwikkelingsaspekte wat verband hou met emosionele intelligensie (Shapiro, 1997). Weens die omvattende aard van die konsep emosionele intelligensie sal verskillende konseptuele modelle eerstens bespreek word en daarna sal die begrip gedefinieer word.

2.4.1 Teorieë van emosionele intelligensie

Sedert die vroegste beskrywing van die konstruk emosionele intelligensie in 1990, het die definisie daarvan verskeie kere verander. Emosionele intelligensie word gereeld gekonseptualiseer as 'n konstruk wat uit baie meer bestaan as slegs die vermoë om emosies waar te neem, te verwerk, te verstaan en te beheer. Die teorieë van emosionele intelligensie sluit nie net emosie en intelligensie in nie, maar ook motivering, asook totale persoonlike en sosiale funksionering (Bar-On & Parker, 2000; Goleman, 1995). Oorhoofs word daar tans onderskei tussen twee tipes modelle van emosionele intelligensie, naamlik vaardigheidsmodelle en gemengde modelle (Blom, 2000). Die vernaamste verskil tussen hierdie modelle is dat vaardigheidsmodelle fokus op 'n hoër vlak van emosionele en verstandelike vermoëns (die intellektuele begrip van emosies), terwyl die gemengde modelle verstandelike vermoëns en ander aspekte, soos motiverende eienskappe van die individu en sosiale bevoegdheid as deel van die konseptualisering van emosionele

intelligensie, insluit (Epstein, 1998; Mayer & Salovey, 1997; Mayer, Salovey & Caruso, 1999).

Vervolgens word Mayer en Salovey (1997) se vaardigheidsmodel beskryf, waarna daar onderskeidelik aan die verskeie modelle van Goleman (1995) en Bar-On (Bar-On & Parker, 2000), as voorstanders van gemengde modelle, aandag gegee sal word.

2.4.1.1 Salovey en Mayer se model

Die oorspronklike model van Salovey en Mayer (1990) het veranderlikes ingesluit wat tradisioneel buite die veld van intelligensie gelê het, soos buigsaamheid en motivering (Petrides & Furnham, 2001). Heelwat kritiek het hierop gevolg, soos dat die benutting van die woord intelligensie ontoepaslik en misleidend is en dat daar geen unieke vermoëns is wat met emosies verbind kan word nie (Mayer & Salovey, 1993). Die genoemde outeurs kritiseer ook self later hul oorspronklike definisie, deur dit as vaag te beskryf, en meld dat dit slegs fokus op die waarneming en regulering van emosies, terwyl denke oor emosies geïgnoreer is (Mayer & Salovey, 1997). Hul hersiene model het emosionele intelligensie herdefinieer in kognitief-emosionele terme, naamlik:

- Die vermoë om emosies akkuraat waar te neem, te waardeer en uit te druk.
- Die emosionele fasilitering van denke.
- Die begrip van emosies en benutting van emosionele kennis.
- Emosionele bestuur en regulering in die self en andere.

Bogenoemde vier komponente van emosionele intelligensie word elk gegroepeer vanaf basiese psigologiese prosesse tot meer geïntegreerde psigologiese prosesse. Elke komponent bestaan uit vier vlakke van verteenwoordigende vermoëns en vaardighede, wat weer varieer van vermoëns en vaardighede wat vroeër in die individu se ontwikkeling

voorkom en swak geïntegreerd is, tot vermoëns en vaardighede wat binne 'n geïntegreerde volwasse persoonlikheid voorkom en moeilik onderskeibaar is. Die vier komponente van emosionele intelligensie, asook die vier vlakke van verteenwoordigende vermoëns, wat pas by elke vlak, word vervolgens in tabel 2.1 aangetoon:

TABEL 2.1: KOMPONENTE EN VERMOËNS VAN EMOSIONELE INTELLIGENSIE SOOS DEUR MAYER EN SALOVEY AANGETOON

Komponent 1: Waarneming, waardering en uitdrukking van emosies			
Vlak 1	Vlak 2	Vlak 3	Vlak 4
Vermoë om emosies te identifiseer ten opsigte van fisiologiese ervarings, gevoelens en denke.	Vermoë om emosies in andere te identifiseer na aanleiding van klank, taal, voorkoms en gedrag.	Vermoë om emosies akkuraat uit te druk, asook om behoeftes wat hiermee in verband gebring kan word, uit te druk.	Vermoë om te onderskei tussen akkurate en nie-akkurate, of eerlike en oneerlike uitdrukking van emosies.
Komponent 2: Emosionele fasilitering van denke			
Vlak 1	Vlak 2	Vlak 3	Vlak 4
Emosies prioriti-seer denke deurdat direkte aandag aan belangrike inligting gegee word.	Emosies is duidelik en beskikbaar en kan gegeneer word as hulpmiddels vir beoordeling en erkenning van gevoelens.	Emosionele gemoedswisselinge verander die individu se perspektief van pessimisties na optimisties en moedig die oorweging van verskeie uitgangspunte aan.	Emosionele toestande moedig verskillende probleembenaderings aan soos wanneer geluk lei tot inductiewe bere-denering en kreatiwiteit.
Komponent 3: Begrip van emosies en benutting van emosionele kennis			
Vlak 1	Vlak 2	Vlak 3	Vlak 4
Vermoë om emosies te kan benoem en die verhouding tussen woorde en emosies te herken, byvoorbeeld die verskil tussen liefhê en hou van.	Vermoë om die betekenis wat emosies oordra te interpreteer, soos dat hartseer dikwels met verlies gepaard gaan.	Vermoë om komplekse emosies te begryp, soos om tegelykertyd liefde en haat te ervaar.	Vermoë om waarskynlike oorgange tussen emosies te begryp, soos die oorgang van woede na tevredenheid.
Komponent 4: Emosionele bestuur en regulering in die self en andere			
Vlak 1	Vlak 2	Vlak 3	Vlak 4
Vermoë om oop te wees ten opsigte van aangename en onaangename gevoelens.	Vermoë om reflektief betrokke te raak of te onttrek van 'n emosie, afhange van die beoordeelde bruikbaarheid.	Vermoë om emosies in verhouding met die self en andere reflektief te monitor, soos om te herken hoe tipies, duidelik of redelik dit is.	Vermoë om emosies in die self en andere te bestuur deur negatiewe emosies te temper en positiewe emosies te bevorder, sonder om die inligting wat voorsien word, te onderdruk of te vergroot.

Bron: Mayer & Salovey (1997, p. 11)

Vanuit Mayer en Salovey (1997) se konseptualisering is dit duidelik dat emosionele intelligensie kognitiewe, asook emosionele aspekte insluit. Hul beskryf emosionele intelligensie dus as die vermoë wat benut word wanneer emosies waargeneem, hierdie emosie-verwante gevoelens verwerk, die inligting van hierdie emosies verstaan en ook beheer word (Mayer & Salovey, 1997; Salovey & Mayer, 1990).

Hierdie outeurs neem ook die leiding ten opsigte van die wetenskaplike ontwikkeling van die teorie en meting van emosionele intelligensie en hulle word ook die nouste verbind met die ontwikkeling van emosionele intelligensie as 'n volwaardige intelligensie (Epstein, 1998). Emosionele intelligensie kan direk gemeet word deur 'n persoon te vra om emosionele probleme op te los, byvoorbeeld om die emosies te identifiseer in 'n storie of 'n skildery, en dan die antwoord te evalueer aan die hand van akkurate kriteria (Mayer, Dipaolo & Salovey, 1990).

Kritiek teen die model is dat sommige van hierdie vaardighede meer gesofistikeerd en geïntegreerd is en waarskynlik eers tydens volwassenheid ten volle ontwikkel behoort te wees (Blom, 2000).

Die waarde van Salovey en Mayer se model word egter ook deur Epstein (1998) beklemtoon, deurdat hy dié model beskryf as 'n voorbeeld van 'n wetenskaplik verantwoordbare model vir emosionele intelligensie, aangesien dit fokus op emosionele aspekte en intelligensie, eerder as 'n verskeidenheid ander konsepte wat nie direk hiermee verband hou nie, soos byvoorbeeld selfmotivering en impulsbeheer.

2.4.1.2 Goleman se model

Daniel Goleman, wat grootliks verantwoordelik is vir die popularisering van die term emosionele intelligensie, se model kan as gemeng beskryf word. Hy beskryf emosionele intelligensie as: "...the capacity for recognising our own

feelings and those of others, for motivating ourselves, and for managing emotions well in ourselves and in our relationships” (Goleman, 1998, p. 317). Hy verdeel sy model van emosionele intelligensie in vyf komponente wat in persoonlike en sosiale bevoegdhede onderverdeel kan word, naamlik:

- persoonlike bevoegdhede van selfbewussyn, selfregulering en selfmotivering.
- sosiale bevoegdhede van empatie en sosiale vaardighede.

Goleman (1995) se benadering tot emosionele intelligensie is gebaseer op die funksionering van die brein. Hy onderskei tussen twee wyses waarop inligting deur die brein verwerk word, naamlik die rasonele en die emosionele sisteme. Dit is belangrik om daarop te let dat hy wel ’n onderskeid tref tussen die emosionele en die rasonele brein, maar steeds die komplementêre wyse waarop dit voortdurend saamwerk in die proses van inligtingsverwerking deur die brein, beklemtoon.

Wolff het reeds in 1982 verwys na die verband tussen sekere dele van die brein en emosionele ervarings (Wolff, 1982). Volgens hom blyk dit of die brein die fisiologiese aktiwiteitspatrone wat kenmerkend aan emosionele ervarings is, beheer. Daarby beheer die brein ook die gedragsgevolge van die emosie of gevoel. Die strukture in die brein, wat direk betrokke is by die fisiologiese en gedragspatrone kenmerkend aan emosies, is die hipotalamus en die limbiese sisteem.

Meer onlangse navorsing deur Joseph LeDoux, soos aangehaal deur Oatley en Jenkins (1996), fokus op die rol wat die amigdala, as deel van die limbiese sisteem, speel in die evaluering van sensoriese inligting met die oog op die emosionele betekenis wat daardie inligting sou kon bevat. Die navorsing van LeDoux, en veral dié deel oor die funksie van die amigdala in die verwerking van emosioneel-relevante inligting, is waarop Goleman steun. Wanneer Goleman van die emosionele brein praat, verwys hy na die limbiese sisteem, en meer spesifiek na die amigdala en die hippokampus. LeDoux het gevind

dat die hippokampus direk verantwoordelik is vir die geheue van konteks (wat belangrik is vir betekenis), terwyl die amigdala weer belangrik is vir die opwek en regulering van emosionele reaksies. Byvoorbeeld: die hippokampus speel 'n rol in die herkenning van 'n bekende persoon se gesig, terwyl die amigdala verantwoordelik is vir die gevoel teenoor die persoon (Goleman, 1995; Oatley & Jenkins). Die setel van die "werksgeheue" is in die prefrontale lobbe, wat ook verantwoordelik is vir die bestuur van die voorgenoemde prosesse. "Werksgeheue" is die vermoë om aandag te fokus op feite wat nodig is om 'n taak te voltooi. Veral met kinders is hierdie van groot belang, omdat sterk emosies soos angs en woede hierdie werksgeheue kan ontwig wanneer seine vanaf die limbiese sisteem na die prefrontale lobbe gestuur word, en dit gevolglik die leerproses kan belemmer.

Damasio (in Goleman, 1995) het bevind dat individue met skade of beserings aan die amigdala 'n geskiedenis toon van rampspoedige besluite in hul privaat en beroepslewe, al was hul intellektuele vermoë in takt. Hy verklaar die verskynsel as die verlies aan toegang tot emosionele leer. Hierdie persone was dus nie meer in staat om emosionele reaksies van voorkeer en afkeur te ervaar nie, wat gelei het tot ernstige belemmering van hul besluitnemingsvermoë. Volgens Goleman (1995) is Damasio se bevindinge bewys daarvan dat emosies net so belangrik is vir doeltreffende redenering as logiese denkvermoëns. Emosies dui dus die rigting aan waarin logiese denke die beste gebruik kan word. Goleman (1995) som die interaksie soos volg op:

Indeed intellect cannot work at its best without emotional intelligence. Ordinarily the complementarity of limbic system and neocortex, amygdala and prefrontal lobes, means each is a full partner in mental life. When these partners interact well, emotional intelligence rises – as does intelligence (p.28).

Die primêre kritiek ten opsigte van Goleman se gemengde model, is die insluiting van te veel komponente soos selfmotivering en sosiale

bevoegdheid, as deel van die konsep emosionele intelligensie. Blom (2000) is van mening dat hierdie aspekte waarskynlik op 'n meer indirekte wyse verbind kan word met die komponente van emosionele intelligensie, deurdat selfbewussyn en toepaslike emosionele bestuur 'n individu se selfmotivering en sosiale bevoegdheid kan bevorder, hoewel dit nie volgens haar deel vorm van die konseptualisering van emosionele intelligensie nie.

2.4.1.3 Bar-On se model

Reuven Bar-On se omskrywing van emosionele intelligensie is dat dit emosionele, persoonlike en interpersoonlike vaardighede is waaroor 'n individu beskik, wat sy algemene vermoë beïnvloed om omgewingseise te hanteer. Hy is van mening dat emosionele intelligensie 'n belangrike rol speel by die sukses wat 'n individu in die lewe behaal (Bar-On, 1997; Bar-On & Parker, 2000). Bar-On en Parker het 'n model geformuleer waarvolgens algemene intelligensie uit beide kognitiewe intelligensie, soos gemeet deur intelligensie kwosiënt (IK), en emosionele intelligensie, soos gemeet deur die emosionele kwosiënt (EK) bestaan. Hierdie model is multifaktoriaal en hou verband met prestasiepotensiaal, eerder as die prestasie self (byvoorbeeld die potensiaal om sukses te behaal eerder as sukses opsigself). Hul model is dus prosesgeoriënteerd eerder as uitkomsgeoriënteerd, omdat emosionele intelligensie ontwikkel soos tyd verloop en verander gedurende 'n individu se leeftyd. Dit kan bevorder of verbeter word deur opleiding en remediërende programme en ook deur terapeutiese ingrepe. Soos dit uit tabel 2.2 blyk, bestaan die model uit hoofsaaklik vyf komponente, met verskeie gepaardgaande vaardighede wat daarmee verband hou.

TABEL 2.2: DIE VYF KOMPONENTE VAN EMOSIONELE INTELLIGENSIE EN FAKTORE VAN BAR-ON (1997).

<p><u>Intrapersoonlike komponente</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ⊙ emosionele selfkennis ⊙ assertiwiteit ⊙ selfrespek ⊙ selfaktualisering ⊙ onafhanklikheid 	<p><u>Interpersoonlike komponente</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ⊙ empatie ⊙ sosiale verantwoordelikheid ⊙ interpersoonlike verhoudings
<p><u>Aanpasbaarheidskomponente</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ● realiteitstoetsing ● buigsaamheid ● probleemoplossing 	<p><u>Streshanteringskomponente</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ● strestoleransie ● impulskontrole
<p><u>Komponente van algemene gemoedstoestand</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ● optimisme ● geluk 	

(Aangepas uit: Bar-On & Parker (2000, p. 33-34))

Elkeen van Bar-On (1997) se komponente word verder in die vyf hoofgroepe soos volg uiteengesit:

Die **intrapersoonlike komponente** bestaan uit: *emosionele selfkennis*, as die vermoë om eie gevoelens te herken en verstaan; *assertiwiteit*, as die vermoë om gevoelens, gedagtes en menings uit te druk; *selfrespek*, as die vermoë om jouself akkuraat te takseer; *selfaktualisering*, as die vermoë om jou potensiaal te besef en *onafhanklikheid*, as die vermoë om selfgerig en selfbeheersd te wees in jou eie denkprosesse, en om vry te wees van emosionele afhanklikheid. **Interpersoonlike komponente** wat die volgende insluit: *empatie*, as die vermoë om bewus te wees van ander se gevoelens, dit te verstaan en te waardeer; *sosiale verantwoordelikheid*, as die vermoë om jouself aan te bied as 'n samewerkende, bydraende, en konstruktiewe lid van 'n sosiale groep en *interpersoonlike verhoudings*, as die vermoë om onderlinge bevredigende verhoudings, wat gekenmerk word deur emosionele nabyheid, te vestig en te behou (Bar-On, 1997; Bar-On & Parker, 2000). *Realiteitstoetsing*, as die vermoë om die geldigheid van jou emosies te bepaal; *buigsaamheid*, as die vermoë om jou emosies, denke en optrede aan te pas

by veranderende situasies en omstandighede en *probleemoplossing*, as die vermoë om probleme te identifiseer en te definieer, asook om potensiële effektiewe oplossings te genereer en te implementeer, is die **aanpasbaarheidskomponente**. Vir **streshantering** benodig die persoon: *strestoleransie*, as die vermoë om teëspoed en stresvolle situasies te oorleef, deur die stres aktief en positief te hanteer en *impulskontrole*, as die vermoë om 'n impuls te weerstaan of uit te stel en om emosies te beheer. Die komponente van **algemene gemoedstoestand optimisme**, as die vermoë om 'n positiewe houding te hê selfs in tye van teëspoed en *geluk*, as die vermoë om tevrede te voel met jou lewe, om jousef en ander te geniet, asook om pret te hê (Bar-On & Parker, 2000).

Kritiek teen hierdie model is dat eienskappe soos probleemoplossing en realiteitstoetsing blyk om nader aan egosterkte of aan sosiale vaardighede te wees as aan emosionele intelligensie (Mayer, Caruso & Salovey, 2000). 'n Ander punt van kritiek ten opsigte van hierdie gemengde model is dat te veel ongeldige komponente ingesluit word as deel van die konsep emosionele intelligensie (Epstein, 1998; Mayer & Salovey, 1997; Mayer et al., 1999).

2.4.1.4 Samevatting

Uit die voorafgaande bespreking is dit duidelik dat emosionele intelligensie en psigologiese welstand oor gemeenskaplike dimensies beskik wat voortdurend ontwikkel en verander. Witmer en Sweeney (1992) se lewenstaak van spiritualiteit stem gedeeltelik ooreen met een van Bar-On (1997) se komponente, naamlik: algemene gemoedstoestand, meer spesifiek – optimisme. So ook blyk dit dat selfregulering in Witmer en Sweeney en in Crose et al. (1992) se modelle van psigologiese welstand 'n deurslaggewende rol speel en dat dit oorvleuel met verskeie komponente van emosionele intelligensie, byvoorbeeld streshantering en aanpasbaarheid, wat onder andere realiteitstoetsing, buigsaamheid, en strestoleransie insluit. Die lewenstake van vriendskap en liefde word ook deur die intra- en

interpersoonlike komponente, byvoorbeeld empatie en interpersoonlike verhoudings ondervang.

Vir die doel van hierdie studie word daar egter volstaan met slegs 'n bepaalde operasionalisering van die begrip emosionele intelligensie op grond van die model van Bar-On (1997), naamlik dat emosionele intelligensie emosionele, persoonlike en interpersoonlike vaardighede is waaroor 'n individu beskik, wat sy algemene vermoë om omgewingseise te hanteer, beïnvloed. Vervolgens sal die ontwikkeling van emosionele intelligensie bespreek word.

2.5 DIE ONTWIKKELING VAN EMOSIONELE INTELLIGENSIE

Met die uitsondering van Carolyn Saarni (2000), het min ontwikkelingsnavorsers spesifiek ondersoek ingestel na die ontwikkeling van emosionele intelligensie. Daar is egter heelwat navorsing gedoen wat in die besonder verwys na hoe babas en kinders leer om emosies akkuraat uit te druk, te verstaan, en hulle emosies te reguleer deur interaksie met hul ouers, sibbe en portuurgroep (Fox, 1989; Scharfe, 2000). Volgens Scharfe word die ontwikkelingspatroon onderliggend aan emosionele ontwikkeling al hoe duideliker. Sy verwys na navorsing deur Malatesta en haar kollegas, wat bevind het dat babas (suigeling) oor die vermoë beskik om reeds vroeg in hul lewens emosionele uitdrukking te kan toon. Gedurende die eerste jaar bekom babas die vaardigheid om gesigsuitdrukkings spontaan te genereer, en binne drie jaar kan individuele verskille in hierdie uitdrukkings waargeneem word. Volgens Craig (in Louw, Van Ede en Louw, 1990) kan kleuters alreeds op die ouderdom van twee jaar spontaan uiting gee aan emosies. Hy noem verder dat kleuters in die Westerse samelewing geleer word om negatiewe emosies soos woede, jaloesie en vyandige gedagtes en gedrag in 'n mate te onderdruk, omdat dié emosies in sekere omstandighede onaanvaarbaar en ontoepaslik is. Kleuters kan egter angstig raak indien hulle wel hierdie "verbode" emosies ervaar en kan gevolglik, soos eie aan 'n

kleuter se gedrag, as gevolg van die vrees, aan die situasie onttrek of dit ontken. Harter (1998) is van mening dat teen die tyd dat die jong kind wat normaal ontwikkel het, skoolouderdom bereik, hy die vermoë sal hê tot selfevaluasie, wat nodig is om die kind in staat te stel om die self te reguleer of te beheer, in verhouding met ander se verwagtinge vir gepaste gedrag. Terselfdertyd het kinders met 'n ontwikkelingsagterstand dikwels 'n probleem met hierdie vermoë tot selfregulering.

Ekspressiwiteit van die moeder en die geslag van die kind, kon beide geassosieer word met individuele verskille in uitdrukking en hierdie verskille is redelik stabiel oor tyd (Scharfe, 2000). Hierdie effek van die moeder op haar kind se emosionele uitdrukking word deur Camras, Ribordy, Hill, Martino, Spaccarelli, en Stefani (1988) bevestig. Hulle het gevind dat alle kinders se vermoëns om emosies te herken, betekenisvol en positief geassosieer kan word met hul moeder se vermoë om gesigsuitdrukkings te modelleer. Met ander woorde, kinders wat duidelike, ondubbelsinnige emosionele boodskappe van hul moeders ontvang het, blyk emosionele uitdrukkings beter te verstaan as kinders wat verkeerde of dubbelsinnige boodskappe ontvang het. Scharfe beklemtoon ook dat gehegtheid aan die moeder 'n aanduiding en voorspeller van die kind se emosionele kennis en beheer daaroor is.

Omdat emosionele en sosiale ontwikkeling twee aspekte is wat van belang is wanneer daar na die vereistes vir skooltoetreding gekyk word, en die ondersoek juis op graad 1-leerders van toepassing is, sal dit vervolgens bespreek word. Grovè (1982) beweer dat die eise wat formele onderrig aan die jong kind stel, onder andere emosionele voorbereiding en sosiale aanpassing is. Hierdie vereistes soos uiteengesit deur Grovè, word vervolgens, tesame met komponente van emosionele intelligensie (Bar-On & Parker, 2000) bespreek.

Emosionele voorbereiding beteken dat die jong kind voorbereid moet wees om die vreemde skoolwêreld te betree en te oorwin. Dit sluit aan by

assertiwiteit en optimisme as komponente van emosionele intelligensie. Die kind moet die skeiding van sy ouers, veral van die moeder, kan aanvaar en met ander woorde *onafhanklikheid* ontwikkel. Die kind moet ook sy emosies kan beheer en sy eie impulse (om byvoorbeeld te praat of rond te loop in die klas) in bedwang kan hou. Dit sluit aan by *impulskontrole, realiteitstoetsing en buigzaamheid*. Dit is ook belangrik dat kinders leer om ander se gevoelens in ag te neem, met ander woorde om *empaties* te wees. Grove (1982) is van mening dat sosiale aanpassing behels dat die kind hom moet kan aanpas by nuwe situasies, klasse, onderwysers, kinders en speelgoed, en dit stem ooreen met *probleemoplossing en buigzaamheid*. Kinders moet ook kan aanpas en in 'n groep kan leer en speel, wat *sosiale verantwoordelikheid* reflekteer. Die kind moet vervolgens ook die behoefte voel om beide in 'n groep opgeneem te word (*interpersoonlike verhoudings*) en om onafhanklik te werk. Terselfdertyd moet hulle ook kan wedywer (*selfaktualisering*) en kan aanvaar om soms tweede beste te wees (*strestoleransie en optimisme*). Hy moet die behoefte voel om in 'n groep opgeneem te word (*interpersoonlike verhoudings*), maar moet ook onafhanklik kan werk (*onafhanklikheid*). Kinders moet ook beheer kan uitoefen oor antisosiale gedrag en hulle kan onderwerp aan gesag en dissipline.

As daar weer gekyk word na die komponente van emosionele intelligensie soos deur Bar-On (1997) uiteengesit, bevat die bogenoemde eise (die *kursief gedrukte* konsepte) twaalf van daardie komponente. Dus hang die jong kind se suksesvolle emosionele en sosiale aanpassing tydens sy eerste formele skooljaar in 'n groot mate ook van sy emosionele intelligensie af. Die idee dat karakter gesetel is in emosionele vaardighede lei tot die gevolgtrekking dat emosionele vaardigheid iets is wat ontwikkel en kan verbeter en dus dinamies is (Saarni, 2000). 'n Kind is vir emosionele, sosiale, motoriese, perseptuele en ook taalontwikkeling afhanklik van beïnvloeding vanuit sy milieu/omgewing. Die ouers, familieledede, portuurgroep, instansies (kleuterskole, dagmoeders, kerke) en die fisiese omgewing oefen dus 'n invloed op die ontwikkelende kind uit. Dié ervaringe wat die kind gedurende sy vroeë

kinderjare opdoen, vorm die verwysingsraamwerk waaraan alle latere ervarings beoordeel en kumulatief ingewoef word (Marais, 1991; Nel, 1993).

Vervolgens sal die faktore wat die ontwikkeling van die jong kind se verwysingsraamwerk, en gevolglik sy emosionele intelligensie beïnvloed, bespreek word.

2.5.1 Faktore wat die ontwikkeling van emosionele intelligensie beïnvloed

Volgens Howard et al. (1999) redeneer verskeie navorsers dat die teenwoordigheid van sorg en ondersteuning in die gesin-, skool- en gemeenskapsomgewing kritieke veranderlikes is gedurende die kinderjare en adolessensie. Sorg en ondersteuning vestig die basis vir vertrouensverhoudings en skep sodoende 'n basis vir gesonde toekomstige intra- en interpersoonlike ontwikkeling. Hulle beklemtoon ook die rol van sorg en ondersteuning in die bepaling van die veerkragtigheid van die kind. Hulle sien die kind as ontwikkelend binne in 'n komplekse sisteem van verhoudings wat geaffekteer word deur vele vlakke van die onmiddellike omgewing. Veerkragtigheid kan dus beskou word as 'n onlosmaaklike deel van die sosiale verhoudings wat 'n individu as hulpbronne benut (Saarni, 2000). Om die belangrikheid van vroeë invloed op die kind se lewe te verstaan, word daar kortliks verwys na die ontwikkelingsmylpale met betrekking tot die betekenisvolle verbinding van emosies en sosiale ervaring, soos beskryf deur Saarni (1999), uiteengesit in tabel 2.3. Sy onderskei drie kategorieë, waaronder sy die mylpale kategoriseer. Vir die doel van hierdie studie word slegs gefokus op die emosionele ontwikkelingsmylpale van kinders tussen 2-7 jaar.

TABEL 2.3: ONTWIKKELINGSMYLPALE MET BETREKKING TOT DIE BETEKENISVOLLE VERBINDING VAN EMOSIES EN SOSIALE ERVARING (AANGEPAS).

Ouderdomsgroep	Regulerend, coping	Ekspressiewe gedrag	Verhoudingsbou
2½ - 5 jaar:	Kommunikasie met ander verwyd die kind se evaluering van bewustheid en eie gevoelens en van emosiebelaaide gebeure/oomblikke.	Aanneem van valse ekspressiewe gedrag in spel en terg-gedrag. Pragmatiese bewustheid dat valse gesigsuitdrukkings ander kan mislei met betrekking tot werklike gevoelens.	Brei kommunikasie met ander uit, oor hoe die kind sosiale transaksies en verwagtinge verstaan. Simpatieke en prososiale gedrag teenoor portuurgroep. Verhoogde insig in ander se emosies.
5 - 7 jaar:	Selfbewustheids-emosies (byvoorbeeld verleentheid) word op gefokus sodat dit gereguleer kan word. Die soeke na ondersteuning by versorgers is steeds 'n prominente hanteringsmeganisme, terwyl die kind al hoe meer begin staatmaak op situasionele probleemoplossingstegnieke.	Aanneem van 'n beheersde emosionele front met die portuurgroep.	Toenemende koördinasie van sosiale vaardighede met sy eie en ander se emosies. Verstaan emosionele verhandle waarop daar vooraf reeds besluit is.

Oorgeneem uit: Saarni (2000, p. 75)

Kinders wat stressore binne hul vermoëns kan hanteer en van wie daar verwag word om aan die emosionele uitdagings te voldoen, sal waarskynlik oor beter hanteringsmeganismes beskik en gevolglik toekomstige stressore effektief kan hanteer, omdat hulle reeds die nodige vaardighede bemeester het. 'n Kind wat emosioneel vaardig optree, het ook waarskynlik die nodige bronne beskikbaar om, wanneer hy aan werklike moeilike/uitputtende stressore blootgestel word, te kan staatmaak op ondersteuning en binne redelike grense te kan optree. In teenstelling hiermee sal die kind wat gereeld aan

trauma blootgestel word en wie min/inkonsekwente sosiale ondersteuning ontvang, sy kwesbaarheid wys al is dit nie op alle terreine nie (Saarni, 2000). Die lewenskragte wat in Witmer en Sweeney (1992) genoem word, gee ook 'n aanduiding dat daar sekere ondersteuningsbronne of beskermingsfaktore in 'n persoon se lewe teenwoordig moet wees.

Met inagneming van voorgenoemde word daar vervolgens gekyk na die faktore wat die ontwikkeling van emosionele intelligensie belemmer (risikofaktore) of bevorder (beskermingsfaktore).

2.5.1.1 Risiko- en beskermingsfaktore

Risikofaktore is daardie omstandighede wat die waarskynlikheid verhoog dat 'n kind 'n emosionele of gedragsversteuring sal ontwikkel in vergelyking met kinders van die algemene populasie (Hawley & DeHaan, 1996; Zigler, 1993). 'n Faktor of proses is beskermend, indien dit 'n risikofaktor kan uitkanselleer of versag (Rutter, 1987). Rutter (1989) beweer dat hierdie risiko- en beskermingsfaktore nie staties is nie, maar buigsaam en veranderend. Hy maak ook die stelling dat vandag se beskermingsfaktor soms môre se risikofaktor kan word, byvoorbeeld dat sommige kinders wat mishandel word, kompulsiewe insiklike gedrag openbaar om verdere mishandeling te voorkom. Alhoewel hierdie 'n tydelike effektiewe hanteringsmeganisme kan wees, kan dieselfde persoon later sukkel om met ander persone te kommunikeer en dus sosiale ontwikkeling belemmer. Rutter kom tot die slotsom dat risiko- en beskermingsfaktore ondersoek moet word binne die konteks van die individu se lewe, omdat hierdie faktore onlosmaaklik deel is van die persoon se lewenskonteks. Hy doen 'n beroep op navorsers om die interaksie tussen die individu se ontwikkeling en die gegewe omgewing te bestudeer, asook om verbindings tussen vorige ervarings en huidige aanpassing te identifiseer.

Howard et al. (1999) het aan Rutter (1989) se versoek gehoor gegee en 'n uitgebreide uiteensetting gemaak oor beskermingsfaktore en die bydrae wat die omgewing kan lewer tot bevordering daarvan. Hulle beskryf eksterne bates of beskermingsfaktore in terme van drie primêre sisteme in die kind se wêreld: gesin, skool en gemeenskap. Hoe meer beskermingsfaktore in 'n kind se lewe teenwoordig is, hoe groter is die kans dat die kind veerkragtigheid sal toon. Bykomend lyk dit of hierdie interne en eksterne sterktes oor etniese, sosiale, geografiese en geskiedkundige grense kan beweeg. Beskermingsfaktore word benut wanneer die risiko bepaal is om die waarskynlikheid te verminder dat probleme of simptome sal ontwikkel (Smith & Carlson, 1997). Rutter (1987) is van mening dat die fokus van navorsing nie op beskermingsveranderlikes of -faktore moet wees nie, maar op beskermingsmeganismes en -prosesse. Hy beskryf vier soorte beskermingsfaktore. Dié wat die impak van risiko verminder, of 'n persoon se blootstelling aan risiko verminder; dié wat negatiewe kettingreaksies verminder wat volg op negatiewe gebeure of ervarings; dié wat selfvertroue en selfdoeltreffendheid bevorder deur prestasies; en positiewe verhoudings en nuwe geleenthede wat die nodige bronne of nuwe rigtings in die lewe van 'n persoon verskaf.

Stressore en risikofaktore kan 'n kind se welstand bedreig. Stres, afhangende van hoe dit waargeneem en hanteer word, kan soms tot negatiewe uitkomst lei en in ander omstandighede nie. Risikofaktore verhoog meestal die moontlikheid van teëspoed. Sommige stressore kan teenstrydig en selfs as positief gesien word, byvoorbeeld dryfkrag, terwyl risikofaktore meestal as negatief beskou word (Smith & Carlson, 1997; Terry, 1994). Individue word elke dag as deel van die normale lewe, blootgestel aan 'n mate van risiko, wat heel moontlik kan bydra tot hul vaardighede en bemeestering van die lewe. Alhoewel verskeie risikofaktore wel verbind kan word met negatiewe uitkomst, gebeur dit selde dat 'n enkele risikofaktor latere uitkomst bepaal (Zigler, 1993). Hawley en DeHaan (1996) is van mening dat kinders twee risikofaktore effektief kan hanteer, maar dat die teenwoordigheid van drie of meer risikofaktore in die meeste gevalle tot emosionele of gedragsprobleme

lei. Dit blyk dus dat die kumulatiewe effek van risikofaktore, eerder as 'n enkele een, konstante negatiewe uitkomst veroorsaak (Smith & Carlson). Vervolgens word die spektrum van risiko- en beskermingsfaktore uiteengesit. Hou in gedagte dat die teenoorgestelde eienskappe/situasies van beskermingsfaktore soms as risikofaktore beskou kan word.

2.5.1.1.1 Intrapersoonlike faktore

2.5.1.1.1.1 Algemeen

Intrapersoonlike faktore wat as beskermingsfaktore kan dien en verband hou met veerkragtigheid ten tye van stres en risiko's, sluit in: temperament, sosialiteit en humorsin, ook persoonlike bronne soos byvoorbeeld selfagting, wat bestaan uit selfvertroue, aanvaarding en optimisme. Die geloof dat die lewe sin maak en die vermoë om oorspronklikheid te toon in nuwe situasies, word ook aangedui as 'n beskermingsfaktor (Leeuwner, 2001; Rutter, 1989; Smith & Carlson, 1997; Werner, 1989). Soos reeds genoem (sien paragraaf 2.2) het Masten et al. (1990) die term veerkragtigheid bestudeer. Hulle identifiseer drie soorte veerkragtigheid: Eerstens die "overcoming odds"-soort: dit verwys na die geloof dat individue oor 'n spesifieke eienskap of persoonlike sterkte beskik wat hul in staat stel om weerstand te bied teen teëspoed. Die tweede soort verwys na die hantering van voortdurende en akute negatiewe omstandighede, (byvoorbeeld aanhoudende gesinskonflik), en derdens verwys dit na die herstel ná 'n trauma (byvoorbeeld die dood van 'n gesinslid). Hulle waarsku egter dat die etikettering van kinders as veerkragtig, net so gevaarlik en wanvoorstellend kan wees soos om ander as in gevaar of as risiko's te etiketteer. Hulle wys uit dat veerkragtigheid nie 'n eienskap is wat kinders het of nie het nie. Dit kan ontwikkel (Sroufe, 1997). Mense kan meer of minder veerkragtig wees tydens verskillende stadiums in hul lewens, afhangende van die interaksie tussen en hoeveelheid individuele en omgewingsfaktore. Hierdie punt is ook voorheen soos volg deur Rutter

(1990, p.184) beklemtoon: "... resilience cannot be seen as a fixed attribute of the individual. If circumstances change, the risk alters."

2.5.1.1.1.2 Gesondheid

Goeie gesondheid blyk 'n beskermingsfaktor te wees. Kinders sonder gesondheidsprobleme voor skooltoetrede ervaar minder aanpassingsprobleme en hierdie kinders beskik ook oor meer vaardighede as kinders wat gesondheidsprobleme ondervind. Aan die ander kant, gee meervoudige gesondheidsprobleme aanleiding tot ernstige aanpassingsprobleme (Kornberg & Kaplan, 1980; Lotyczewski, Cowen, & Weissberg, 1986; Sterling, Cowen, Weissberg, Lotyczewski, & Boike, 1985). Ander gesondheidsverwante risikofaktore sluit in: ontwikkelingsagterstande, gestremdheid en perinatale probleme (Luthar, 1991; Smith & Carlson, 1997).

2.5.1.1.2 Interpersoonlike faktore

Sosiale isolasie word as 'n risiko beskou (Luthar, 1991; Smith & Carlson, 1997). Volgens Kelly (1999) leef kinders al hoe meer geïsoleerd. Hulle verdwyn in hul kamers en bestee die meeste van hul tyd met moderne media en tegnologie, naamlik: televisie, rekenaars, ensovoorts. Die probleem is dus hierdie alleentyd wat met die genoemde media bestee word. Stanley Greenspan (soos aangehaal deur Kelly), sê interaksie is belangrik: "It's not good for kids - computer games, television shows... are not two-way human connections." Bydraend hiertoe is die feit dat die helfte van alle kinders 'n enigste kind is (Petillon, 1993). Volgens hom het hierdie kinders 'n tekort aan die dag-tot-dag ervaringe van gemeenskaplike ondersteuning, asook die gedetailleerde ervaring van konflikhantering en die bewustheid van die noodsaaklikheid van sosiale skikking (Petillon). Positiewe verhoudings, eerder as spesifieke risikofaktore, het 'n groter impak op die rigting wat daardie individu se lewe inneem en dit lyk asof dit nooit te laat is om 'n

verandering aan die rigting van 'n persoon se lewe te maak nie (Werner & Smith, 1982).

2.5.1.1.2.1 Gesinsomstandighede

Gesinne beleef byna op 'n dag-tot-dag basis teëspoed. Dit is die gesinne met meer veerkragtigheid wat 'n kapasiteit toon om aan te pas op maniere wat produktief kan bydra tot hul welstand (Hawley & DeHaan, 1996). Met betrekking tot die gesin, is daar vele beskermingsfaktore deur navorsing geïdentifiseer wat 'n verband toon met die bestendigheid en kwaliteit van versorging en ondersteuning wat die kind gedurende baba-, kindertydperke en adolessensie ervaar. Dit blyk dat psigologies weerbare kinders sterk positiewe verbintenisse met hul gesinne handhaaf (Leeuwner, 2001). Werner en Smith (1988) noem ook die volgende beskermingsfaktore wat betrekking het op die gesin, naamlik: gesinsgrootte, die beskikbaarheid van versorgers binne die huishouding, versorging deur ander as die moeder wat bereid was om aandag te gee aan die kind tydens die babajare, 'n beheerbare werkslading vir die moeder en struktuur en reëls gedurende die kind se adolessensie. Dan ook gesinskohesie, 'n informele en multigenerasie netwerk van familie en vriende tydens adolessensie, en min ervarings van kroniese, spanningsvolle lewensgebeure gedurende kinderjare en adolessensie. Gesinsomstandighede wat as risiko's tel is: die verwydering van 'n kind uit 'n gesin, gesinsonenigheid, gesinspatologie of -geestesongesteldheid, huweliks-onenigheid, egskeiding en die dood van 'n ouer (Luthar, 1991; Smith & Carlson, 1997). Die verhouding wat die jong kind met sy ouers het, is van deurslaggewende belang. Deur hierdie verhouding leer hy homself en die wêreld ken. 'n Swak verhouding lei daartoe dat die kind nie die vrymoedigheid het om verhoudings met persone buite die huis te vestig nie, sodoende word sy emosionele en veral ook sy sosiale rypheid benadeel. Dit word by die skooltoetreders byvoorbeeld weerspieël in sy gedrag teenoor veral sy portuurgroep, waar hy eenkant sit en nie maklik maats maak nie. Hy voel dan eensaam en verstote en die skoolsituasie word 'n onaangename ervaring

(Muller, 1991; Nel, 1993). Verwaarlosing en mishandeling is ander ouer- of versorgergedrag wat as risiko's beskou word (Luthar; Smith & Carlson). Verdere aspekte van die ouers se rol wat beklemtoon word, sluit in: voldoende en konsekwente ouerrolmodelle en harmonie tussen die ouers, ouers wat tyd met hul kinders bestee sodat kinders sosiale en verbale vaardighede verkry, ouers wat voorsien in, en seker maak dat kinders se vryetydsbesteding konstruktief is, en ouers wat ferm en betroubare leiding verskaf sonder 'n onderdrukkende of verwerpende houding. Die skep van konstante verwagtinge, reëls en gevolge vir gedrag en die organisering van toesig vir kinders, kan lei tot positiewe uitkomst by kinders. Die mate waarin ouers ondersteuning en leiding kan bied, terwyl die gesin stres en teëspoed in die gesig staar, beïnvloed hul kinders se veerkragtigheid en dien dus as beskerming (Smith & Carlson; Weinraub & Wolf, 1983).

Ouers moet hulself as bronverskaffers beskou. Hulle moet kinders aan 'n verskeidenheid ervarings en omstandighede blootstel en kyk waarvan die kind hou en waarin hy goed is. Die ouer moet hom dan daardeur laat lei in die opvoeding van sy kind (Paul, 1998; Plomin & Daniels, 1987). Een van die invloedrykste teorieë wat die verband tussen kinders se gesinservaringe en hulle sosiale en emosionele ontwikkeling verklaar, handel oor gehegtheid (Bowlby, 1977; Verschueren & Marcoen, 1999). In die sielkunde word die begrip gehegtheid, meestal met die ontwikkeling van 'n kind in verband gebring. Bowlby (1969) het spesifiek ondersoek ingestel na die kind se gehegtheid aan die moeder. 'n Stabiele gehegtheid tussen moeder en kind lei tot die suksesvolle aanleer van die regulering van emosies. Die beheer oor en regulering van emosies is, soos reeds genoem, juis een van die komponente van emosionele intelligensie. In aansluiting hierby het Verschueren en Marcoen bevind dat jong kinders met 'n sterk binding met die moeder oor die algemeen 'n meer positiewe voorstelling van hulself gehad het. Hulle noem dat binding met die vader ook positiewe gevolge gehad het, naamlik dat die kinders meer onafhanklik was, meer selfvertroue gehad het en meer inisiatief getoon het. Smith en Carlson (1997) som die bogenoemde op wanneer hulle

noem dat gehegtheid aan ten minste een ouer as beskerming vir die kind kan dien. Nel (1993) het aanbeveel dat, indien moontlik, die moeder nie die arbeidsmark moet betree voor haar kind drie jaar oud is nie. Die rede is omdat dit juis tydens hierdie tydperk is wanneer die moeder-kind-verhouding gevestig word, en afwesigheid van die moeder kan dan hierdie vorming van gehegtheid benadeel. 'n Onstabiele gehegheidsbinding tussen ouer en kind kan moontlik aanleiding gee tot min eksterne hulp vir die baba in sy aanleer van toepaslike emosionele regulering (Bohlin, 2000; Fox & Calkins, 1993).

McCubbin en McCubbin (1988) kom tot die gevolgtrekking dat, wanneer die verskeie faktore gekombineer word, word daar ook erken dat gesinne se sterktes verskil tydens verskillende tye in die lewensiklus. Oor die algemeen het veerkragtige gesinne egter drie eienskappe in gemeen. Eerstens, het hulle 'n sisteem van feesvieringe en erkenning van sleutelgebeure in die lewe van elke gesinslid, wat 'n stabiliserende effek kan hê tydens 'n krisis (byvoorbeeld die vier van verjaarsdae). Tweedens, het gesinslede 'n sterk, bestendige geloof in hul vermoë om hul lewens te beheer, en derdens, het die gesin spesifieke roetines ingestel en behou vir 'n verskeidenheid van aktiwiteite (byvoorbeeld spesifieke tye vir etes of om sekere huishoudelike take te verrig) (McCubbin & McCubbin).

2.5.1.1.2.2 Portuurgroep

Die belangrikheid van die portuurgroep word in die algemeen as deel van die adolessent se ontwikkeling wyd erken. Dit is egter die aard van die portuurgroep wat belangrik is. Verhoudings met die portuurgroep en aktiwiteite wat sosiaal belonend is en wat ook sosiale waardes en verbintenisse bevorder, kan ook as beskerming dien. Die vermoë om ondersteunende vriendskappe te hê, is op sigself 'n aanduiding van goeie aanpassing en veerkragtigheid. Die kind en adolessent met goeie sosiale

vaardighede is geneig om meer en beter portuurgroepverhoudings te hê (Berndt, 1987; Smith & Carlson, 1997).

2.5.1.1.3 Omgewingsverwante faktore

2.5.1.1.3.1 Skool

Die bydraes wat skole en spesifiek die onderwysers kan lewer, is baie belangrik. In die VSA is vele vergelykende studies gedoen met betrekking tot skole wat effektiewe leerderuitkomste bewerkstellig en dié skole wat dit nie regkry nie (Wang, Carter, Trice, & Schweizer, 1995). Terselfdertyd is daar in 1996 in Minneapolis, VSA, 'n projek begin, naamlik : "The comprehensive training to assure resiliency in students". Hierdie studies dui daarop dat 'n direkte benadering deur die onderwyser die verskil maak tussen effektiewe en oneffektiewe skole. Die leerder het 'n groter kans om te presteer in die skool, indien onderwysers hul opvoeding op bemeestering rig; kurrikulums relevant is tot leerders se huidige en toekomstige behoeftes; betroubare evalueringspraktyke gebruik word; demokratiese klaskamers geskep word waarin leerders 'n bydrae kan lewer tot die opstel van reëls en bestuur van die klas; rasonale, menslike en konsekwente gedragsbestuurtegnieke toegepas word en as onderwysers warm, toeganklik, regverdig en ondersteunend is (Wang, et al.).

Onderwysers speel dus 'n belangrike rol in die leerder se beleving van skool. Werner en Smith (1988) het die belangrike rol aangedui wat die onderwysers kan speel in veerkragtige kinders se lewens. Daar is ook bevind dat die algemeenste buite gesinsverband, positiewe rolmodelle in die lewens van veerkragtige kinders, gunstelingonderwysers was wat 'n persoonlike belangstelling in hul getoon het. Hulle was nie net akademiese instruksie nie, maar ook vertrouelinge en positiewe modelle vir persoonlike identifikasie. Die beskikbaarheid van ondersteunende nie-ouer volwassenes word beskou as belangrike hulpbronne vir kinders. Veerkragtige kinders word uitgesonder as

dié wat goed daarin slaag om 'surrogaat-ouers' te identifiseer en kontak met hulle te maak (Hawley & DeHaan, 1996; Smith & Carlson, 1997; Werner 1982). Edmonds (1982) som op dat:

...a school can create a coherent environment, a climate, more potent than any single influence – teachers, class, family, neighbourhood – so potent that for at least six hours a day it can override almost everything else in the lives of children (p. 15).

Die skool alleen kan dus 'n groot bydrae lewer tot die bevordering van veerkragtigheid van kinders. Nogtans, in samewerking met gesinne, ander instansies en die sosiaal maatskaplike omgewing, kan veel meer bereik word (Rigsby, Reynolds, & Wang, 1995).

2.5.1.1.4 Demografiese en sosiaal-maatskaplike omgewingsfaktore

Vervolgens sal die invloed van demografiese faktore soos geslag en ouderdom en die sosiaal-maatskaplike omgewing bespreek word.

2.5.1.1.4.1 Geslag en ouderdom

Daar is 'n merkbare verskil in die sosiale ontwikkeling van seuns en meisies (Petillon, 1993). Geslag, as 'n individuele veranderlike, is dus ook van belang, maar die effek daarvan wissel met ouderdom. Gedurende die vroeë- en middelkinderjare is seuns meer kwesbaar vir stresvolle lewensgebeure, byvoorbeeld egskeiding, as meisies. Gedurende adolessensie is die teenoorgestelde egter waar (Compas, 1987; Smith & Carlson, 1997). Ouderdom beïnvloed hoe 'n persoon 'n risiko waarneem, die aantal en soort lewenservaringe, die hanteringsbronne beskikbaar, die hanteringsmeganismes wat ontwikkel is, en die betekenisvolheid van die gesin as buffer teen die risiko (Compas; Smith & Carlson). Teltsch en Breznitz (1988) het gevind dat

in 'n graad 1-klas, die ouer klasmaats beter presteer het in hul wiskunde en leesvaardighede. Hulle was ook sosiaal en emosioneel beter aangepas.

2.5.1.1.4.2 Sosiaal-maatskaplike omgewing

Kinders in gedepriveerde omgewings word gereken om meer in gevaar te wees as dié in meer gegoede areas. Sekere gemeenskapseienskappe blyk van belang te wees by die bevordering of belemmering van emosionele intelligensie. Werkloosheid, armoede, gevaarlike en ongeorganiseerde woonbuurte dra by tot die risiko waaraan die jong kind blootgestel word, terwyl die sterkte van sosiale ondersteuningsnetwerke wat deur familie en welsynsorganisasies verskaf word, 'n voorbeeld is van 'n beskermingsfaktor (Smith & Carlson, 1997; Luthar, 1991). Beide ondersteunende persone in die omgewing én ondersteunende omgewings word met beskerming geassosieer (Connell, Spencer & Aber, 1994; Smith & Carlson).

2.6 SAMEVATTING

In hierdie hoofstuk is daar veral gefokus op psigologiese welstand en hoe dit vergelyk met emosionele intelligensie. Die vernaamste teorieë en die ontwikkeling van emosionele intelligensie is bespreek. Daar is kortliks verwys na die emosionele en sosiale ontwikkeling van die kind vanaf twee tot sewe jaar, sodat die belangrikheid van vroeë invloede op die kind se lewe beklemtoon kon word. Faktore wat die ontwikkeling van emosionele intelligensie beïnvloed, is in terme van beskermings- en risikofaktore bespreek. In hoofstuk 3 word vervolgens gekyk na die beroepsbetrokkenheid van die moeder.

Hoofstuk 3

DIE INVLOED VAN DIE MOEDER SE BEROEPSBETROKKENHEID OP HAAR KIND SE WELSTAND

3.1 INLEIDING

Vroue se rolle het verander - beide binne én buite die gesin. Hierdie veranderinge het heelwat vrae ontlok met betrekking tot die impak van die moeder se beroepsbetrokkenheid op haar kinders se ontwikkeling (Gottfried et al., 1988). Dat die meerderheid van moeders die arbeidsmark sal betree of sal hertoetree tot die arbeidsmark, kort na die geboorte van hul kinders, is nie 'n nuwe verskynsel nie (Lerner & Galambos, 1988). Mukti (1995) meld dat dit vir die vrou van vandag die norm is om te werk. Daar word gebruik gemaak van alle moontlike hulpmiddels in die omgewing en sodoende word 'n netwerk geskep om die vrou in staat te stel om te werk. Selfs die werkgewers van moeders met jong kinders help met versorgingsreëlins vir kinders in die een of ander vorm.

Hierdie hoofstuk word gewy aan 'n bespreking van die veranderinge in die arbeidsmark, die toenemende verteenwoordiging wat vroue daarin het en redes daarvoor, asook die impak daarvan op die vrou en haar kind(ers). Die invloed van demografiese, persoonlike en omgewingsverwante faktore wat die vrou en haar kind se stresvlakke beïnvloed, word ook ondersoek.

3.2 VROUE SE VERHOOGDE BEROEPSBETROKKENHEID

Meer as die helfte (66%) van moeders in die VSA met kinders jonger as 18 jaar, werk buite die huis en die segment van die werksmag wat die meeste gegroei het, is die moeders met jong kinders (Silva, 1999). In 1985 het 51% van getroude vroue met kinders jonger as 3 jaar oud die werksmag weer, of vir die eerste keer, betree (Hayghe, 1986). Vroue maak dus 'n groot deel van die ekonomies aktiewe populasie uit. Die groot vraag wat hieruit spruit, is: Wat is die effek van die moeder se gedeeltelike afwesigheid op die ontwikkeling van haar kind? Dit is daarom belangrik om 'n vollediger beeld op te bou van die werks- en lewenservaringe van beroepsvroue. Daardeur kan 'n beter begrip van die eiesoortige probleme wat werkende moeders moontlik ervaar, gekweek word. Onderzoek kan na aanleiding hiervan ingestel word na hulpbronne wat aangewend kan word sodat die geïdentifiseerde en ander probleme, wat te make het met die versorging van kinders, aangespreek kan word.

3.2.1 Toename in arbeidsbetrokkenheid

In 1990 in die VSA was meer as die helfte van alle moeders met 'n kind of kinders jonger as 1 jaar oud, betrokke in die arbeidsmark (Hayes, Palmer & Zaslow, 1990; Tingey, Kiger & Riley, 1996). Die toename in vroulike werknemers in Suid-Afrika is nog nie so drasties soos in Amerika nie. Dit is egter duidelik dat Suid-Afrikaanse vroue oor die afgelope 30 jaar 'n al groter proporsie van die Suid-Afrikaanse ekonomies aktiewe populasie uitgemaak het (Muller, 1991; Van den Berg, 2001; Van Rooyen, 1981). Sensussyfers toon aan dat die proporsie vroue sedert 1985 van 36% tot 41% in 1990 gegroei het (Erwee, 1994). Hierdie persentasie het egter volgens die 1996-sensus effens afgeneem na 39,8% (Statistieke SA, 1996). Vroue lewer dus 'n groot bydrae tot die ekonomie deur hul betrokkenheid in die betaalde arbeidsmark (Van den Berg, 2001).

3.2.2 Redes vir beroepsdeelname

Soos reeds genoem was daar die afgelope paar dekades 'n toename in die beroepsdeelname van vroue en moeders. Van den Berg (2001) noem in haar studie aangaande die stressore waaraan beroepsvroue blootgestel is, redes wat tot vroue se beroepsdeelname bydra. Ekonomiese druk het baie vroue gedwing om te begin werk, sodat hulle kon verseker dat hul gesinne sou oorleef. Die tradisionele rolle en take van die vrou as moeder en huisvrou het verander weens die beskikbaarheid van arbeidsbesparende hulpmiddele, geboortebeperkingsmiddele en kinderversoorgingsfasiliteite. Vroue se opvoedkundige kwalifikasies het ook verhoog. Laastens was daar ook 'n groter behoefte aan selfvervulling by vroue, wat wederkerig veroorsaak is deur, of gelei het tot groter onafhanklikheid en selfstandigheid (Rossi, 1998; Van den Berg).

3.3 IMPAK VAN HAAR TWEEELEDIGE ROL OP DIE MOEDER

In die literatuur word teenstrydige uitsprake gelewer oor die effek wat die toetrede tot die betaalde arbeidsmark op vroue gehad het. Die navorsingsbevindinge insake die werkende moeder demonstreer die potensiaal vir positiewe en negatiewe uitkomstes vir moeders (Tingey et al., 1996). Conlin (2000) wys op die ironie dat die meeste moeders, of hulle werk en of hulle tuis bly, gereeld twyfel of hulle die regte besluit vir hulself en hul kinders geneem het.

3.3.1 Negatiewe impak

Alhoewel al hoe meer vroue die arbeidsmark betree, word daar steeds van hul verwag om die meeste verantwoordelikheid vir die huishouding te aanvaar (Pleck, 1985). Skrywers soos Beatty (1996), Aneshensel en Pearlin (1987), asook Clearey (1987), wys ook op 'n verhoging in stresvlakke onder werkende vroue weens hul blootstelling aan meer stressore. Een hiervan was die eggenoot se werk-gesinsinteraksie. Terwyl 'n werkende moeder redelik beheer kan uitoefen oor haar eie werk-gesinsinteraksie, kan sy nie haar huweliksmaat se werk-gesinsinteraksie so

maklik beïnvloed nie. Bielby en Bielby (1989) noem dat werkende moeders voorkeur gee aan hul gesinne wanneer daar werk-gesinskonflikte ontstaan, terwyl vaders neig om meer werkgesentreerd te wees in hul identiteit. Die ander faktor wat bydra tot die werkende moeder se stresvlakke is ontevredenheid met die reëlins vir kinderversorging (Tingey et al., 1996). Kinderversorging kan nie so maklik soos die meeste huishoudelike take geskeduleer word nie. Huishoudelike take soos huisskoonmaak en die was van wasgoed kan laat in die aand of vroeg in die oggend gedoen word, of selfs vir 'n bepaalde tyd uitgestel word. Dit is egter nie moontlik met die versorging van kinders nie.

Hierdie faktore word vererger deur sekere kulturele aannames, byvoorbeeld dat die vrou primêr verantwoordelik moet wees vir kindersorg, spesifiek vir die versorging van kleiner kinders (Hunt & Hunt, 1987; Pleck, 1985). Dit is soms nodig dat die man 'n deel van die huishoudelike take op hom moet neem om die vrou se werkslas te verlig (De Jager, 1992). Selfs wanneer paartjies toegee dat beide man en vrou vir die kindersorg verantwoordelik kan wees, gebeur dit selde dat die man die primêre verantwoordelikheid daarvoor neem (Berk, 1985; Brannen & Moss, 1991). 'n Positiewe verandering word deur Evetts (1994) en Rosener (1995) gemeld, naamlik dat al hoe meer mans wat hulle in dubbelloopbaanhuwelike bevind, 'n groter verantwoordelikheid vir die versorging van hul kinders aanvaar. Hulle toon ook meer begrip vir die konflik tussen gesins- en werksaktiwiteite wat hul vroulike kollegas ervaar. Die man se houding teenoor die vrou se beroepsbetrokkenheid en sy gevolglike gewilligheid om uit te help met die huishouding, speel 'n rol in die vrou se belewing van haar tweeledige rol as moeder en beroepsvrou. Die belangrike rol van 'n ondersteunende eggenoot word in die literatuur beklemtoon (Beatty, 1996; Brannon & Feist, 2000; Lemmer, 1989). Werkende vroue wat volgens hulle, min ondersteuning van hul huweliksmaats ontvang, het meer probleme met rolkonflik, meer huweliksprobleme en minder werksbevrediging ondervind. Tasbare en emosionele ondersteuning van die huweliksmaat help sodat die werkende vrou haar oorbelading (as gevolg van die balansering van die eise van gesins-, huweliks- en werksrolle) kan verlig. Die tyd wat vroue met hul huweliksmaats deurbring, kan egter verminder as gevolg van die vrou se beroepsverpligtinge en dit kan lei tot huweliksprobleme (Sears & Galambos, 1992). Lerner en Galambos (1988) se

bevindinge dat hulp met die huishouding, buigsame werksure en min kleuters in die huis die werkende moeder se stresvlakke heelwat kan verlig, word dus gedeeltelik ondersteun deurdat die hulp en ondersteuning van haar eggenoot hoog op prys gestel word.

Ander ondersoekers wat die mening ondersteun dat die toetrede van vroue tot die arbeidsmark hul fisieke en psigologiese welstand negatief beïnvloed, rapporteer 'n toename in die voorkoms van hartsiektes, hoë bloeddruk en longkanker (wat verband hou met die rookgewoonte) onder vroue. Daar bestaan ook 'n groter geneigdheid onder werkende vroue om skadelike gewoontes soos rook en drankmisbruik aan te kweek (Aneshensel & Pearlin, 1987; Beatty, 1996; Brannen & Moss, 1991; Clearey, 1987; Owen & Cox, 1988). Cartwright en Cooper (1996), sluit hierby aan en wys ook op simptome van verhoogde alkoholinnome en angstigtheid. Hulle toon verder aan dat vroue ook ander psigosomatiese stresssimptome ervaar, dikwels van uitputting kla, op sosiale vlak onttrek en dat die kwaliteit van hul werk dikwels ook ly as gevolg van hoë stres. Ander simptome wat hulle rapporteer, is gedragsimptome soos om te ooret en die oormatige drink van koffie.

3.3.2 Positiewe impak

'n Bevredigende, betalende beroep kan bydra tot 'n vrou se psigologiese welstand, sowel as tot die verryking van haar lewe, aangesien dit aan 'n verskeidenheid van behoeftes voldoen, onder andere die behoefte aan uitdaging, verskeidenheid, mag en prestasie, wat moontlik nie ten volle in 'n tuisteskepperrol vervul kan word nie (Warr & Parry, 1982). Swanepoel (1986) stel die werkende moeder gerus en voer aan dat die moeder wat tuis bly, nie noodwendig 'n beter moeder is as die werkende een nie. Na haar mening sou met redelike sekerheid aanvaar kon word dat die werkende moeder wat haar kinders verwaarloos, dit ook sou gedoen het indien sy tuis gebly het. Sy sê as die moeder skuldig voel omdat sy werk, probeer sy dikwels kompenseer vir haar afwesigheid deur te veel speelgoed, swak dissipline, ensovoorts. Niewerkende moeders beleef egter ook skuldgevoelens oor verskeie redes en kan op soortgelyke wyses as werkende moeders kompenseer. In aansluiting hierby noem

Lerner en Galambos (1988) dat die moeder wat tevrede is met haar rol – werkend of nie-werkend, hoër vlakke van aanvaarding en warmte teenoor haar kinders toon. Volgens hulle is dit nie soseer die aard van die rol wat die moeder beklee wat haar verhouding met haar kind bepaal nie, maar eerder die mate van tevredenheid en aanvaarding wat sy ten opsigte van die rol ervaar.

Volgens Brannen en Moss (1991) is vroue deur hul omstandighede geforseer om grootliks te steun op persoonlike oplossings vir die eise van en spanning as gevolg van die bestuur van 'n dubbelinkomste-gesin. Hulle benut 'n verskeidenheid hanteringsvaardighede, soos om hul tyd en finansies aan te wend tot voordeel van hoë kwaliteit versorging van hul kinders, hetsy deur alternatiewe versorging te reël of 'n huishulp aan te stel, sodat daar meer tyd tot hul beskikking is. Oplossings soos die verandering van werk, verminderde ure en die uitstel van bevordering, sodat daar meer tyd vir kinders en huishoudelike take beskikbaar is, is algemene strategieë wat deur werkende vroue gebruik word om hul gesins- en werksrolle te balanseer.

3.3.3 Samevatting

Die impak wat 'n vrou se beroepsbetrokkenheid op haar kind, kan dus positief of negatief wees. Dit blyk egter asof die effek van negatiewe faktore deur goeie beplanning en ondersteuning verminder kan word. Dus kan ondersteuning deur 'n eggenoot, tevredenheid met haar tweeledige rol, asook bevredigende versorging van haar kind, bydra tot meer positiewe uitkomst vir die werkende moeder.

3.4 DIE IMPAK VAN DIE MOEDER SE BEROEPS-BETROKKENHEID OP HAAR KIND

Reeds in 1966 het Egnal die belangrikheid van die moeder-kind-verhouding soos volg opgesom: "It is on the basis of the total relationship with the mother that the individual's innerworld or emotional outlook is built up" (p. 11).

Gottfried en Gottfried (1984), wat al vele navorsingsondersoeke gedoen het oor die invloed wat moeders se beroepsbetrokkenheid op verskeie vlakke het, onderskei tussen distale (ver) en proksimale (naby) veranderlikes. Distale veranderlikes soos sosio-ekonomiese status en beroepsbetrokkenheid verskaf min inligting met betrekking tot kinders se ontwikkeling of huislike omgewing. Proksimale veranderlikes van huislike omgewing is die kognitiewe, sosio-emosionele en fisiese stimulering wat beskikbaar is vir die kinders, asook interpersoonlike verhoudings in die gesin. Die beroepe, houdings daarteenoor en aantal ure wat moeders werk, mag verskil by werkende moeders, wat weer die proksimale huislike omgewing beïnvloed. Om die effek van die werkende moeder op kinders te ondersoek, moet aandag gegee word aan die huislike omgewing, asook aan die verband wat daartussen en tussen beide die beroepsbetrokkenheid en kinders se ontwikkeling bestaan (Gottfried et al., 1988). Lerner en Galambos (1988) stem heelhartig hiermee saam wanneer hulle die belangrikheid beklemtoon dat daar verby die direkte invloed van die moeder se beroepstatus gekyk moet word, sodat ander kontekstuele veranderlikes wat 'n invloed op die kind kan hê ook ondersoek kan word. Die kwaliteit van die huislike omgewing is baie belangrik vir die kind se ontwikkeling, of die moeder werk al dan nie. Enige gesin kan 'n gunstige omgewing skep vir die kinders se ontwikkeling ongeag die moeder se beroepsbetrokkenheid (Gottfried et al.).

Vervolgens word daar verwys na die impak van die moeder se beroepsbetrokkenheid op haar kind(ers).

Gottfried et al. (1988) het bevind dat 'n moeder se beroepsbetrokkenheid geen negatiewe effek op haar kind het nie. Hulle het egter 'n verskeidenheid neutrale en positiewe invloede tydens hul longitudinale ondersoeke gevind wat hieronder bespreek sal word.

3.4.1 Ontwikkeling en opvoeding van die kind

Die werkende moeder se beroepstatus is nie-betekenisvol in verhouding met haar kinders se fisiese ontwikkeling vanaf die babastadium deurlopend tot die fase van

skooltoetredende nie. Werkende moeders het hoër opvoedkundige aspirasies vir hul kinders. Moeders uit hoër beroepsvlakke se kinders het ook beter presteer en hoër tellings behaal op intelligensietoetse (Gottfried et al., 1988). In teenstelling hiermee toon Samson (1999) egter aan dat 3–4-jarige kinders van moeders wat lang ure werk, sekere probleme ondervind het. Hierdie kinders van werkende moeders het byvoorbeeld vertraagde taalontwikkeling, gedragsprobleme en swakker akademiese prestasie getoon. Barglow, Contreras, Kavesh en Vaughn (1998) het egter géén verskil gevind in die IK-tellings van kinders wie se moeders gewerk en die wie se moeders nie gewerk het nie. Teen die ouderdom van 7 jaar, toe moeders meer vertrouwe gehad het in hul tweeledige rol en meer beskikbaar was, het kinders van werkende moeders hoër intrinsieke motivering in lees getoon, en moeders kon hoër vlakke van opvoedkundige stimulering en betrokkenheid verskaf. Hierdie goeie effek op die kinders het weer die invloed dat die moeder meer gemaklik en tevrede is met haar tweeledige rol en gevolglik laer stresvlakke het (Gottfried et al.). Indien die werkende moeder meer positief was oor haar werk en oor haar tweeledige rol van werk en moederskap, het haar kinders teen die ouderdom van 5 jaar meer belang gestel in skool, was daar minder gerapporteerde gedragsprobleme en was daar meer positiewe gesinsbetrokkenheid (Gottfried et al.). Enkele, meer resente navorsingsbevindinge, weerspreek egter die bevindinge van Gottfried en sy medewerkers. Baydar en Brooks-Gunn (1991) het gevind dat die moeder se beroepsbetrokkenheid – ongeag geslag en sosiale klas, gedurende die baba se eerste lewensjaar gevolg is deur 'n betekenisvolle negatiewe effek op die kind se kompetering met lede van sy portuurgroep en algemene gedrag. Alhoewel Samson (1999) die aandag vestig op die potensiële negatiewe uitwerking van die moeder se beroepsbetrokkenheid op die 3–4-jarige kind, het sy ook aangedui dat hierdie probleme wat die kind ervaar teen die ouderdom van 12 jaar, heeltemal verdwyn het of opgelos is.

3.4.2 Invloed op nie-akademiese aktiwiteite

Werkende moeders se kinders blyk meer betrokke te wees by buitemuurse aktiwiteite (Gottfried et al., 1988). Hul kinders kyk ook minder TV as kinders van moeders wat nie werk nie. In intervensieprogramme wat ontwikkel is om kinders te

beskerm en hul blootstelling aan risikofaktore te verlaag, is een van die aspekte wat aangespreek word juis die beperking van tyd wat kinders bestee deur televisie te kyk (Smith & Carlson, 1997).

3.4.3 'n Ryker ervaringswêreld

Werkende moeders moedig ontwikkelingsvordering aan. Hulle stel hul kinders bloot aan 'n wyer verskeidenheid van ervaringe teen die ouderdom van 5 jaar. Die kinders se verwysingsraamwerk is belangrik, omdat alle latere ervaringe georiënteer en kumulatief ingewef word op grond hiervan (Gottfried et al., 1988; Nel, 1993). Kinders in alternatiewe versorging het in vergelyking met kinders in eksklusiewe ouersorgsituasies, baie meer en 'n groter verskeidenheid interaksies met heelwat meer en met 'n meer diverse groep jongmense en volwassenes gehad (Campbell, Lamb & Hwang, 2000; Lamb, 1998). Muller (1991) het in haar studie oor faktore wat algehele skoolgereedheid beïnvloed, gevind dat daar weinig verskil was tussen kinders wat deur hul moeders self versorg is (65,33% was skoolgereed), en dié wat hoofsaaklik in voorskoolse versorgingsinstansies was (63,64% was skoolgereed).

3.4.4 Gesinsfunksionering

Werkende moeders se gesinne word beskou as gesinne met meer positiewe betrokkenheid by mekaar (Gottfried et al., 1988). Parcel en Menaghan (1994) dui aan dat die ekstra inkomste en persoonlike geluk van die werkende ouers ook tot voordeel was van die kinders. Soos reeds in par. 3.3.2 genoem, word verskeie oplossings benut wat die moeder meer tyd gee om betrokke te wees in die gesinsinteraksie (byvoorbeeld huishulp, verminderde ure). Een verklaring vir die tekort aan konsekwente direkte negatiewe invloede wat die moeder se beroepsbetrokkenheid op haar kinders het, is dat hierdie beroepsbetrokkenheid juis 'n situasie skep waarby gesinne kan aanpas (Easterbrooks & Goldberg, 1985). Dit blyk dus asof die houding teenoor die tweeledige rol van die vrou (as beroepsvrou en moeder), laer stresvlakke en meer rolbevrediging by die moeder, geassosieer kan

word met 'n meer gunstige gesinsomgewing en dat dit ook voordeliger kan wees vir kinders se ontwikkeling (Gottfried & Gottfried, 1988).

Stabiliteit in 'n kind se lewe lei tot effektiewe aanpassingsvaardighede. Twee tipes stabiliteit word deur Goldberg en Easterbrooks (1988) uitgewys, naamlik stabiliteit in alternatiewe versorgingsreëlings, en stabiliteit in die moeder se beroepsbetrokkenheid. Dus maak dit nie soseer saak of die moeder werk of nie, en of die kind 'n kleuterskool bywoon of nie, die klem is op stabiliteit in die gesinsituasie.

3.4.5 Sosiale vaardighede

Barglow et al. (1998) het gevind dat dogters wie se moeders gewerk het tydens hul eerste lewensjaar sosiaal meer vaardig was teen die ouderdom van 6-7 jaar. As moontlike verklaring hiervoor word daar hoofsaaklik twee redes genoem. Eerstens kon die stabiliteit wat gebied word deur 'n tweede inkomste, 'n buffer-effek op die dogters gehad het. Dit sou dan waarskynlik ook op die seuns van toepassing kon wees. Die tweede verklaring van Barglow et al. sluit aan by Rossi (1998) se opinie, naamlik dat die werkende moeder 'n rolmodel vir haar kind is. Die werkende moeders se innoverende probleemoplossingsvermoë beïnvloed dus waarskynlik die dogters se interpersoonlike probleemoplossingstrategieë. Hoffman (2000) is van mening dat werkende moeders geneig is om onafhanklikheid by hul dogters aan te moedig.

Gottfried et al. (1988) som die potensiële impak van die moeder se beroepsbetrokkenheid op haar kinders soos volg op:

Our data show that not only do employed mothers hold higher educational attitudes for their children, but higher educational attitudes are related to higher cognitive development, academic achievement, social development, and fewer reported occurrences of behavior problems in girls. These are particularly intriguing findings because the children of employed mothers

may ultimately show enhanced development compared to the children of nonemployed mothers due to the long-term impact of higher educational aspirations (p. 53).

3.4.6 Samevatting

Dit blyk uit die literatuur, dat daar heelwat meer positiewe as negatiewe uitkomst is vir kinders van werkende moeders. Dit is veral goeie nuus vir die werkende moeders wat skuldgevoelens en ambivalensie ervaar weens botsende eise tussen hul behoeftes om hul kinders goed te versorg en hul persoonlike behoefte tot selfaktualisering. Dit blyk ook egter dat die potensiele negatiewe uitkomst in 'n mate voorsien en beheer kan word deur stabiliteit in die gesin en goeie ondersteuningsisteme wat hulp verskaf met die versorgingseise van kinders.

3.5 FAKTORE WAT DIE IMPAK VAN DIE MOEDER SE BEROEPSBETROKKENHEID OP HAAR KIND BEÏNVLOED

3.5.1 Alternatiewe versorging

Die verhoging in die aantal moeders wat die arbeidsmark in veral die laaste twee dekades betree het en die teenstrydige resultate wat deur navorsing verkry word, het 'n langtermynde debat oor die effek van dagsorg op kinders weer laat opflikker en baie werkende ouers bekommerd gemaak (Campbell et al., 2000; Kantrowitz, 2001). Die kwessie van waarheen die kinders bedags gaan (of die moeder werk of nie), aan watter kwaliteit programme hulle blootgestel word en ook watter versorging hul ontvang, is van die faktore wat 'n moeder se stresvlakke kan verlaag of verhoog. Haar tevredenheid met die soort versorging wat haar kind ontvang, bepaal in 'n groot mate hoe sy kan ontspan en haar ten volle in haar ander rol van beroepsvrou kan uitleef (Lerner & Galambos, 1988).

3.5.1.1 Kleuterskool, dagmoeder en speelgroep

Om reg te begin is uiters belangrik vir die kind se potensiaal. Die goeie preprimêre skool behoort 'n gelukkige speelwêreld aan die kleuter te bied (Park, 1988). Weikart (1992) spreek die mening uit dat daar geen intrinsieke waarde daarin is dat 'n kind vir 'n paar uur elke dag net sy tuiste verlaat om hom by 'n ander volwassene en 'n groep kinders aan te sluit nie. 'n Voorskoolse klaskamer of dagsorgsentrum is net 'n ander plek vir 'n kind om te wees, tensy die kwaliteit van die program versigtig en sinvol uiteengesit en uitgevoer word. Aansluitend hierby noem Barglow et al. (1998) dat die teenstrydighede met betrekking tot die effek wat die moeder se beroepsbetrokkenheid op haar kinders het, moontlik verklaar kan word aan die hand van die verskil in die kwaliteit sorg wat kinders ontvang tydens die moeder se afwesigheid. Verskeie navorsers is geïnteresseerd in die waarde van preprimêre onderwys (Schweinhart en Weikart, 1991). Die volgende gevolgtrekkings is deur Schweinhart en Weikart gemaak, op grond van navorsingsondersoeke wat die invloed van preprimêre onderwys op kinders se aanpassing beïnvloed:

- Beter skoolprestasie en sterker positiewe verbintenis met die skool.
- Beter prestasies ten opsigte van lees, wiskunde en taal, asook 'n beter (meer uitgebreide) algemene kennis.
- 'n Afname van 50% in die behoefte aan een of ander vorm van spesiale onderwys.
- 'n Verminderde neiging tot antisosiale gedrag.
- Beter vermoë om hulself verbaal uit te druk, in so 'n mate dat kinders hul idees beter in taal as in spel kon uitdruk, dus is hul psigiese lewe op 'n hoër vlak.

Entwisle, Alexander, Cadigan en Pallas (1987) sluit hierby aan en dui daarop dat kinders op twee maniere kan baat deur 'n kleuterskool by te woon. Die eerste spruit uit 'n kognitiewe perspektief, deurdat kinders kognitiewe vaardighede aanleer of hulle kognitiewe ontwikkeling bevorder. Byvoorbeeld, kinders wat letters en klanke in die kleuterskool leer, sal waarskynlik later makliker leer lees in graad 1. Die

tweede perspektief steun op 'n lewensloopbenadering. Deur vroeë geleenthede vir sosialisering en rolspel te verskaf, kan die kleuterskool kinders help om aan te pas by die leerderrol. Vir kinders wat 'n kleuterskool bygewoon het, is graad 1 nie 'n nuwe situasie met betrekking tot ervarings, soos om gewoon te raak aan skeiding van die huis, om in groepe te werk, en om instruksies te volg nie. Soortgelyke positiewe gevolge is ook deur Kantrowitz (2001) gevind by kinders wat in dagsorg gebly het eerder as by 'n familielid of tuis met 'n kinderoppasser. Hierdie kinders het sterker taalvaardighede en beter korttermyngeheue gehad, beide aspekte wat kan help om beter te vaar in skoolaktiwiteite. Die rede wat hiervoor aangevoer word, is dat versorgers in dagsorgsentrums waarskynlik beter opgelei is as tuisversorgers. Die verband tussen die kwaliteit sorg en kinders se sosiale vaardighede, is reeds herhaaldelik bevestig (Field, 1991; Goelman, 1988; Kontos, 1994; Phillips, McCartney & Scarr, 1987). Crockenberg en Litman (1991) het bewys dat swak kwaliteit dagsorg 'n negatiewe effek op die kinders se gedrag gehad het. Die potensiële voordele van hoë kwaliteit versorging is duidelik selfs wanneer verskille in gesinsagtergrond in aanmerking geneem word (Campbell et al., 2000). Daar is gevind (nadat die effekte van gesinsagtergrond statisties beheer is), dat lae kwaliteit versorging geassosieer was met hoër vlakke van portuurgroep-gerigte aggressie, terwyl die kind wat hoë kwaliteit versorging ontvang het, bevind is as sosiaal vaardig en dat hulle goeie samewerking getoon het met vreemde lede van die portuurgroep (Clarke-Stewart, Gruber & Fitzgerald, 1994). Hierdie kinders is ook meer empaties, meer sosiaal, en emosioneel beter aangepas (Andersson, 1992; Goelman; Kontos; Phillips et al.).

Entwisle et al. (1987) dui ook daarop dat die hoeveelheid tyd wat die kind in 'n kleuterskool deurbring, tot positiewe kognitiewe uitkomstes kan lei. Die langdurige voordele van kleuterskoolbywoning (tot op 15-jarige leeftyd) word deur Schweinhart en Weikart (1991) aangetoon. In aansluiting hierby noem en bevestig Campbell et al. (2000) dat nie net die kwaliteit nie, maar ook die hoeveelheid tyd bestee in alternatiewe versorging, 'n kind se aanpassing kan beïnvloed. In teenstelling met Entwisle het Kantrowitz (2001) gevind dat 17% van kinders wat meer as 30 ure per week in alternatiewe sorg bestee, gedragsprobleme gehad het. Scarr en haar kollegas (Chin-Quee & Scarr, 1994; Deater-Deckard, Pinkerton & Scarr, 1996)

rapporteur ook dat geen langtermyn verskille in die sosiale of akademiese aanpassing toegeskryf kan word aan voorskoolse kindersorgervaringe nie, ten spyte van die groot gros getuienis wat daarop dui dat alternatiewe versorging wel 'n blywende effek op kinders se ontwikkeling kan hê (Campbell et al.). Marais (1991) ondersteun hierdie bevindinge gedeeltelik, naamlik dat die invloed van preprimêre skoolbywoning op akademiese prestasie in graad 1 gering is. Alhoewel positiewe kognitiewe uitkomst gevind is, het Entwisle, Alexander en Olson (1997) se navorsing geen beduidende effek vir affektiewe of sosio-emosionele uitkomst getoon nie.

Hoë kwaliteit ontwikkelingsprogramme moet dus aangebied word om positiewe uitkomst te bevorder (Weikart, 1992). Park (1988) het 'n paar riglyne geïdentifiseer waaraan die preprimêre onderwyseres aandag behoort te gee in hierdie verband:

- Die speelkamer en die speelterrein behoort so gestruktureerd te wees, dat dit die geleentheid tot optimale groei en ontwikkeling sal bied.
- Die onderwyseres moet altyd die behoeftes en belange van die individu in aanmerking neem wanneer sy haar beplanning doen. Sy moet besef dat elke kind in haar groep, besig is om op sy eie manier en teen sy eie tempo sy vaardighede te ontdek, maats te maak en te leer hoe om die geleentheid en apparaat wat die skool hom bied, te gebruik. As ons met die veronderstelling van Piaget (soos aangehaal in Louw et al., 1990) saamstem dat sinvolle leer slegs plaasvind as die leerinhoud by die kind se ontwikkeling pas, is dit noodsaaklik dat die keuse en volgorde van die leerinhoud of kurrikulum deeglik beplan moet word (Park, 1988).
- By die beplanning van die binnenshuise en buitenshuise ruimtes, moet die onderwyseres altyd suksesvolle deelname in ag neem. Vir die gesonde persoonlikheidsontwikkeling van die jong kind is een of ander sukseservaring daaglik van groot belang. Sukses lewer 'n bydrae tot 'n gesonde selfbegrip, dit help ook om mislukkinge te verwerk, en moedig die kleuter aan om weer te probeer indien die vorige poging nie suksesvol was nie. Sukses moedig selfs 'n

kind aan om 'n moeilike of selfs minder aangename taak wel te probeer voltooi (Park, 1988).

3.5.2 Huwelikstatus

Biologiese of aanneemouers in twee-ouergesinne, het meer positiewe ouerleiding en samewerkende ouerleiding getoon as ouers in ander gesinsamestellings (Bronstein & Clauson, 1993). Hulle het bevind dat kinders uit gesinne waar beide biologiese ouers teenwoordig was, (hulle noem dit tradisionele gesinne), beter aangepas was as kinders uit ander gesinsamestellings. Uit hul studie kan afgelei word dat meer aandag gegee moet word aan die uitdagings en potensiële hindernisse wat nie-tradisionele gesinne in die gesig staar. Dit beteken egter nie dat tradisionele gesinne nie probleme ervaar nie. Volgens projeksies van die 1990-sensus, sal 40% van alle kinders in die VSA kan verwag om in 'n enkelouergesin te bly, as gevolg van egskedding voor die ouderdom van 16 jaar (Cherlin, 1992). Die toename in navorsing oor egskedding en kinders se aanpassing daarby, dui daarop dat daar gereken word dat die omstandighede en gebeure tydens die huweliksverbrokkeling potensieel 'n groter effek op die kinders se aanpassing kan hê as die egskedding self (Amato & Rezak, 1994; Emery, 1988; Fauber, Forehand, Thomas & Wierson, 1990; Shaw, Winslow & Flanagan, 1999).

Shaw et al. (1999) het twee gesinsprosesfaktore identifiseer wat konsekwent kinders se aanpassing in geskeide en tradisionele gesinne beïnvloed, naamlik ouerkonflik en ouerleiding. Konflik tussen ouers word as die mees uitstaande invloed op kinders se aanpassing by egskedding beskou (Davies & Cummings, 1994; Erel & Burman, 1995; Grych & Fincham, 1990). Die wyse waarop ouers hul kinders grootmaak, het ook 'n effek op kinders se aanpassing, ten spyte van gesinstruktuur en ontwikkelingstadiums (Gardner, 1989; Rothbaum & Weisz, 1994). Gespanne affektiewe verhoudings en mislukte pogings om 'n konstante gesagstruktuur daar te stel, is van die aspekte wat as probleemareas deur Emery (1988) en Haurin (1992) uitgewys word. Hoewel kinders verskillend reageer op egskedding is daar sekere neigings wat te voorskyn tree met betrekking tot ouderdom (Muller, 1991). Dit hou

verband met hul vlakke van kognitiewe en emosionele ontwikkeling. Hoe ouer kinders is, hoe beter is hul aanpassing in die algemeen. Egskeiding wat gedurende die kind se eerste twee lewensjare voorkom, lei nie noodwendig tot langtermyn negatiewe gevolge vir die kind nie. As die moeder se vrees, pyn of woede egter op die kind oorgedra word, kan dit baie nadelig vir die kind wees. Wanneer 'n moeder oor die algemeen goeie interpersoonlike verhoudings in haar omgewing kan handhaaf, kan sy 'n belangrike rolmodel vir haar kind wees. So kan effektiewe moederskap die vaderafwesige kind beskerm teen emosionele en interpersoonlike aanpassingsprobleme (Muller). Olivier (1990) het egter weer gevind dat die enkelouerkind ten opsigte van die emosionele faset 'n betekenisvolle agterstand getoon het in vergelyking met die kind uit die volledige gesin. Hierdie kind het probleme ondervind met toetsitems wat dui op selfbeheersing en motivering. Entwisle et al. (1997) sluit hierby aan en spreek die mening uit dat kinders in enkelouergesinne nie so goed vaar in die skool soos kinders in tradisionele twee-ouergesinne nie. 'n Rede wat hiervoor aangevoer word, is die skaarste aan ekonomiese hulpmiddels in enkelouerhuise. 'n Alternatiewe verklaring is die tekort aan 'n ekstra paar hande – die tyd en moeite wat 'n tweede ouer kon bydra om die kind se suksesvolle aanpassing en prestasie in die skool te bevorder (Entwisle et al.).

Afgesien van die veranderde struktuur van die gesin vanweë dood of egskeiding, stel die kind steeds aan sy ouers bewustelik of onbewustelik sy eie opvoedingseise. Die probleme van opvoeding, asook al die kenmerkende wordingsgebeure, is steeds in die enkeloueropvoedingsituasie ter sake (Muller, 1991). Juis daarom spreek Van Niekerk (1991) hom sterk uit, dat:

Vir positiewe emosionele groei, is 'n rustige, veilige ouerhuis nodig waar die kind geborgenheid ervaar. Presies dieselfde geld vir die enkelouerhuis. Enkelouers mag nooit agter hulle enkelouerskap wegkruip en veroorsaak dat hul onnodige skuldgevoelens en sinnelose komplekse hul gesonde verstand so beïnvloed dat hulle hul kinders bederf, oorbeskerm of emosioneel verwaarloos nie (p. 19).

3.6 SAMEVATTING

In hierdie hoofstuk is die vrou en moeder se verhoogde vlak van arbeidsbetrokkenheid bespreek. Redes vir hierdie toename en ook die impak daarvan op die vrou, het onder die loep gekom. Dit blyk dat die moeder se tevredenheid met haar rolle, en ook die ondersteuning wat sy ontvang, bepalend is van hoe haar eie psigologiese welstand beïnvloed sal word deur haar beroepsbetrokkenheid. Verder is die impak van die moeder se beroepsbetrokkenheid op haar kind bespreek, waaruit dit duidelik was dat daar teenstrydige navorsingsresultate bestaan. Nógans kon die afleiding gemaak word, dat die kind wel op verskeie vlakke geraak word deur die moeder se werkzaamheid. Daar is ook gekyk na die faktore wat die impak van die moeder se beroepsbetrokkenheid op haar kind medieer. Die meerderheid navorsing dui daarop dat indien die kind 'n hoë kwaliteit voorskoolse program bywoon, dit kognitief en sosiaal voordelig kan wees. Die huwelikstatus van die moeder kan ook 'n invloed hê op die hoeveelheid aandag en sorg wat die kind ontvang. Vervolgens word die metode van ondersoek en die statistiese prosedures van data-ontleding wat gebruik is, in hoofstuk 4 volledig uiteengesit.

Hoofstuk 4

METODE VAN ONDERSOEK

4.1. INLEIDING

In hierdie hoofstuk word die metodes waarvolgens hierdie ondersoek uitgevoer is, bespreek. Die navorsingsontwerp wat gebruik is, asook die samestelling van die ondersoekgroep word vollediger toegelig. Die meetinstrumente en data-insamelingsprosedures word ook bespreek. Die statistiese prosedures wat gebruik is vir die verwerking van die data word laastens uiteengesit.

4.2. DIE DOEL VAN DIE ONDERSOEK

Die doel van die ondersoek is om die moontlike invloed van die moeder se beroepsbetrokkenheid op die psigologiese welstand van haar kind te ondersoek. Met die psigologiese welstand van die kind word verwys na die intrapersoonlike aanpassing, interpersoonlike funksionering, stres-hanteringsvaardighede, algemene gemoedstoestand, aanpasbaarheid, skool-funksionering, gesinsbetrokkenheid en affektiewe sterkte van die kind. Ter bereiking van die doelstellings van die ondersoek, is die volgende navorsings-vrae gestel:

Hoe verskil die kinders van werkende moeders van kinders van nie-werkende moeders ten opsigte van die volgende veranderlikes?

- intrapersoonlike aanpassing
- interpersoonlike funksionering
- stres-hanteringsvaardighede

- aanpasbaarheidsvaardighede
- algemene gemoedstoestand
- skoolfunksionering
- gesinsbetrokkenheid en
- affektiewe sterkte

4.3. NAVORSINGSONTWERP

'n Eenmalige dwarsnitmetode is gebruik ter uitvoering van die ondersoek. Geen eksperimentele ingreep was aanwesig nie en die proefpersone is ook nie ewekansig aan groepe toegewys nie. Die ontwerp ter sprake is die kriteriumgroeponwerp. Die onafhanklike veranderlike is die moeder se beroepsbetrokkenheid en hier is met twee kategorieë gewerk, naamlik werkende en nie-werkende moeders. Inligting rakende gesinsamestelling is deur middel van 'n biografiese vraelys bekom.

Die afhanklike veranderlikes ter sprake, is al die verskillende veranderlikes wat gebruik is as aanduidend van emosionele intelligensie (intrapersoonlike aanpassing, interpersoonlike funksionering, streshantering, aanpasbaarheid en algemene gemoedstoestand), soos gemeet deur die BarOn Emosionele Intelligensievraelys vir jeugdige (BarOn EQ-i:YV) (Bar-On & Parker, 2000) en emosionele- en gedragsmatigde sterktes, (gesinsbetrokkenheid, skoolfunksionering en affektiewe sterkte) soos gemeet deur die Gedrags- en Emosionele Beoordelingskaal (Behavioral and Emotional Rating Scale – BERS) (Epstein & Sharma, 1998).

4.4. NAVORSINGSPROSEDURE

4.4.1. Insameling van gegewens

Die navorser het die Onderwysdepartement gekontak om toestemming te verkry sodat die betrokke skole se leerders en onderwysers aan die navorsing

kon deelneem. Skole wie se leerders hoofsaaklik die uit middel en hoë sosio-ekonomiese groepe verteenwoordig, is in die ondersoekgroep gebruik, sodat die kinders ooreenstem ten opsigte van hul sosio-ekonomiese vlak. Nadat toestemming verkry is, is die skoolhoofde gekontak en 'n voorlegging aan elkeen gemaak rakende die navorsing. Met die skoolhoofde se goedkeuring is briewe aan die moeders van graad 1-leerders uitgestuur waarin hulle versoek is om aan die ondersoek deel te neem. 'n Volledige uiteensetting van die navorsing asook wat van die ouers, onderwysers en kinders verwag word, is in die brief gegee. 'n Toestemmingsbrief is aangeheg wat die moeders moes voltooi ter skriftelike bevestiging van hul toestemming dat hul kinders aan die navorsing mag deelneem. Deelnemers se ouers kon op aanvraag terugvoer ontvang oor die resultate.

4.4.2. Samestelling van die ondersoekgroep

Die ondersoekgroep bestaan uit graad 1-leerders van drie Bloemfonteinse primêre skole en hul moeders en onderwyseresse.

Uit die 350 moeders wat genader is om deel te neem aan die navorsing, het 165 toestemming verleen om aan die studie deel te neem en kon 153 vraelyste uiteindelik gebruik word. Dit lewer 'n responskoers van 43,7%. Elkeen van hierdie moeders het 'n biografiese vraelys en 'n Gedrags- en Emosionele Beoordelingskaal (BERS) ontvang om te voltooi. Vraelyste is vir volledigheid en patroonresponse deur die navorser gekontroleer. Moeders wat terugvoer oor die resultate versoek het, het per pos of telefonies terugvoer ontvang.

Die inligting is gegroepeer in twee groepe op grond van die beroepsbetrokkenheid van die moeders, naamlik werkende en nie-werkende moeders. Die insluitingskriterium vir kinders met voltyds werkende moeders, is dat die moeders minstens vir die laaste vyf jaar voltyds gewerk het (minstens 35 ure per week), terwyl vir die kinders met nie-werkende moeders

die kriterium is dat die moeders sedert die kind se geboorte nie in die formele arbeidsmark werksaam was nie.

TABEL 4.1: FREKWENSIEDISTRIBUSIE VAN ONDERSOEKGROEP RAKENDE DIE BEROEPSBETROKKENHEID VAN DIE MOEDER

Beroepsbetrokkenheid van moeder	N	%
Werk afgelope 5 jaar	99	64,7
Werk nie	54	35,3
Totaal	153	100

Uit tabel 4.1 blyk dat die meerderheid moeders (64,7%) wel die afgelope vyf jaar in 'n beroep gestaan het, terwyl 35,3% van die kinders se moeders nie die afgelope vyf jaar 'n beroep beoefen het nie. Verskeie pogings is aangewend om meer moeders wat nie die afgelope vyf jaar gewerk het nie, te nader. Die onderwyseresse is gevra om die moeders te herinner aan die studie sodat meer sou reageer en ander skole is ook genader. Die soektog was egter onsuksesvol en daar moes volstaan word met die beperkte getal deelnemers.

TABEL 4.2: FREKWENSIEDISTRIBUSIE VAN ONDERSOEKGROEP RAKENDE DIE HUWELIKSTATUS VAN DIE MOEDER

Huwelikstatus van moeder	N	%
Getroud	139	90,8
Weduwee	2	1,3
Geskei	9	5,9
Enkelouer	3	2
Totaal	153	100

Uit tabel 4.2 blyk dit dat die meerderheid moeders (90,8%) getroud was, terwyl 1,3% van die moeders weduwees was, 5,9% geskei en 2% van die moeders enkelouers was. Weens die klein aantal weduwees, geskeides en enkelouers is die groep slegs in twee kategorieë verdeel op grond van huwelikstatus naamlik getroud en nie-getroud.

TABEL 4.3: FREKWENSIEDISTRIBUSIE VAN ONDERSOEKGROEP RAKENDE DIE GESLAG VAN DIE GRAAD 1-LEERDERS

Geslag van deelnemers	N	%
Manlik	71	46,4
Vroulik	82	53,6
Totaal	153	100

Uit tabel 4.3 blyk dat daar meer vroulike (53,6%) as manlike deelnemers (46,4%) in hierdie ondersoekgroep was.

TABEL 4.4: FREKWENSIEDISTRIBUSIE VAN ONDERSOEKGROEP RAKENDE DIE KLEUTERSKOOBYWONING

Kleuterskoolbywoning	N	%
Het kleuterskool bygewoon	131	85,6
Het nie kleuterskool bygewoon	3	2
Onvoltooid	19	12,4
Totaal	153	100

Tabel 4.4 dui daarop dat die oorgrote meerderheid kinders 'n kleuterskool bygewoon het (85,6%), terwyl slegs 2% van die kinders nie 'n kleuterskool bygewoon het nie. Daar was ook 12,4% onvoltooid antwoorde met betrekking tot die bywoning van 'n kleuterskool.

**TABEL 4.5: FREKWENSIEDISTRIBUSIE VAN ONDERSOEKSGROEP
RAKENDE DIE MOEDER SE TEVREDENHEID MET VERSORGING**

Moeder se tevredenheid met kwaliteit versorging	N	%
Moeder tevrede met kwaliteit versorging	141	92,2
Moeder ontevrede met kwaliteit versorging	5	3,3
Moeder soms tevrede	7	4,5
Totaal	153	100

Uit tabel 4.5 blyk dat die meerderheid moeders (92,2%) wel tevrede was met die kwaliteit versorging wat hul kinders by die kleuterskool ontvang het, terwyl 3,3% van die moeders ontevrede was en 4,5% van die moeders slegs soms tevrede was met die kwaliteit versorging wat hul kinders ontvang het.

Die onderwyseresse het ook vir elke kind wat betrokke was in die ondersoek 'n Gedrags- en Emosionele Beoordelingskaal (BERS) voltooi. Daar is met die skool onderhandel om die vraelys wat die graad 1-leerders moes voltooi, in skooltyd af te neem. Die navorser het die BarOn Emosionele Intelligensievraelys vir jeugdige (BarOn Emotional Quotient inventory: Youth Version, BarOn EQ-i:YV) met behulp van drie honneursstudente in die Bedryfsielkunde, in groepe van 13–18 graad 1-leerders, afgeneem. Die vraelys is aan die einde van die derde kwartaal afgeneem; die kinders se leesvaardighede was dus reeds in 'n mate ontwikkel.

Vraelyste is vir volledigheid en patroonresponse deur die navorser gekontroleer. Die response op die biografiese vraelys, asook op die ander vraelyste is daarna gekodeer, gekontroleer en in die rekenaar ingesleutel.

Die meetinstrumente wat in die ondersoek gebruik is, sal vervolgens bespreek word.

4.5. MEETINSTRUMENTE

Die veranderlikes wat in hierdie studie ondersoek is, is met behulp van die volgende vraelyste gemeet (die oorspronklike Engelse benaming van die vraelyste word gebruik omdat die Afrikaanse benaming dalk verwarring kan skep):

4.5.1. Biografiese vraelys

Na 'n deeglike bestudering van literatuur het die navorser 'n biografiese vraelys opgestel wat uit vrae oor die moeder se demografiese veranderlikes soos tipe beroep, opvoedkundige kwalifikasies, huwelikstatus, grootte van hul gesin en ouderdomme van hul kinders, bestaan. Laastens is vrae ook ingesluit oor die kind se alternatiewe versorging – indien van toepassing – en die mate waarin die moeders tevrede was met die kwaliteit van hierdie versorging. Die doel van die biografiese vraelys was om inligting in te samel oor aspekte soos beroepsbetrokkenheid en opvoedkundige kwalifikasies wat nie spesifiek deur ander vraelyste wat in die ondersoek gebruik is, gedek word nie. Die biografiese vraelys het uit elf vrae bestaan en word in Bylae A ingesluit.

4.5.2 Gedrags- en Emosionele Beoordelingskaal

(Behavioral and Emotional Rating Scale) (Epstein & Sharma, 1998)

Inligting ten opsigte van die kinders se gesinsbetrokkenheid, skoolfunksionering en affektiewe sterkte, is verkry deur hierdie beoordelingskaal te gebruik. Die beoordelingskaal is vertaal vanaf Engels na Afrikaans.

4.5.2.1 Aard, administrasie en interpretasie van die beoordelingskaal

Dit is 'n 52-item vraelys wat deur Epstein en Sharma (1998) ontwikkel is vir gebruik by kinders van 5–18 jaar. Dit is 'n gestandaardiseerde gedragsvraelys wat ontwerp is om die emosionele en gedragsmatige sterktes van kinders te bepaal, in plaas van hul probleme en tekortkominge. Dit kan deur onderwysers, ouers, voorligters, sielkundiges of ander individue wat genoegsame kontak met die betrokke kind gehad het, voltooi word.

Die 52 items moet elkeen op 'n vierpuntskaal beantwoord word. Hierdie skaal strek van 0: stem glad nie met die kind ooreen nie, tot by 3: stem baie met die kind ooreen. Die antwoord wat die kind se gedrag of emosies (vir die afgelope drie maande) die beste beskryf, moet omkring word. Daar is met routellings gewerk. Die totaal van elke skaal word verkry deur die tellings wat aan die beantwoorde vrae toegeken is, bymekaar te tel. 'n Hoë telling is aanduidend van goeie en gevorderde persoonlike, emosionele en gedragsmatige sterktes. Baie lae tellings kan potensieel aanduidend wees van emosionele en/of gedragsversteurings. Dit neem ongeveer tien minute om hierdie vraelys in te vul (Epstein & Sharma, 1998).

4.5.2.2 Die verskillende subskale van die beoordelingskaal

Die vraelys evalueer die volgende vyf dimensies van sterk punte in die kinderjare (Epstein & Sharma, 1998):

4.5.2.2.1 Gesinsbetrokkenheid

Hierdie subskaal bestaan uit 10 items, en meet die kind se deelname in en verhoudings met sy gesin. Die minimum en maksimum tellings wat op hierdie skaal verkry kan word, is onderskeidelik 0 en 30. 'n Hoë telling op hierdie skaal dui op goeie verhoudings met die gesin en 'n hoë mate van

deelname aan gesinsaktiwiteite. Die moeder se beoordeling van haar kind se gesinsbetrokkenheid is verkry.

4.5.2.2 Skoolfunksionering

Hierdie nege-item-subskaal fokus op die kind se bevoegdheid in skool- en klasopdragte. Die minimum en maksimum tellings wat op hierdie skaal verkry kan word, is onderskeidelik 0 en 27. 'n Hoë telling op hierdie skaal dui daarop dat die kind oor voldoende vaardighede beskik om in die klaskamer te funksioneer. Die onderwyseres se beoordeling is hiervoor verkry.

4.5.2.3 Affektiewe sterkte

Dié subskaal van sewe items, meet die kind se vermoë om toegeneëtheid van ander te aanvaar, en die vermoë om gevoelens teenoor ander uit te druk. Die minimum en maksimum tellings wat op hierdie skaal verkry kan word, is onderskeidelik 0 en 21. 'n Hoë telling op hierdie skaal dui daarop dat die kind oor die vermoë beskik om emosionele kontak te aanvaar en eie emosies betekenisvol uit te druk. Ten opsigte van die kind se affektiewe sterkte het beide die moeders en onderwyseresse beoordelings verskaf. In hierdie geval is die gemiddelde beoordeling van die twee partye geneem as die kind se vlak van affektiewe sterkte.

4.5.2.4 Interpersoonlike sterk punte

Die subskaal bestaan uit 15 items en bied 'n meting van die kind om sy emosies en/of gedrag in sosiale situasies te beheer. Die minimum en maksimum tellings wat op hierdie skaal verkry kan word, is 0 en 45. Omdat hierdie skaal oorvleuel met en meer in diepte evalueer word binne 'n ander meetinstrument (BarOn EQ-i: YV, sien paragraaf 4.5.3.2.1), is hierdie skaal nie benut tydens hierdie ondersoek nie.

4.5.2.2.5 Intrapersoonlike sterk punte

Hierdie subskaal bestaan uit 11 items en verskaf 'n breë meting van die kind se persepsie van sy vaardighede en prestasies. Die minimum en maksimum tellings wat behaal kan word op hierdie skaal, is 0 en 33. Hierdie skaal oorvleuel ook met die intrapersoonlike aanpassing van die BarOn EQ-i:YV en is om hierdie rede weggelaat uit die studie.

Hierdie vraelys bevat ook 'n kwalitatiewe afdeling waarin die respondent agt sleutelvrae met betrekking tot die kind moet beantwoord. Hierdie vrae het ten doel om spesifieke inligting rakende die kind se sterk punte en hulpbronne in te win. Hierdie inligting kan dan as basis gebruik word om onderhoude te voer met betekenisvolle volwassenes in die kind se lewe, met die oog op 'n diagnose of beplanning van intervensies. Tydens hierdie ondersoek is slegs vrae 7 en 8 gebruik, met die uitsluitlike doel om meer volledige individuele terugvoer, soos vereis deur sekere ouers, te kan verskaf. Die vrae wat gebruik is, lui as volg: "In 'n tyd van nood, na wie toe gaan die kind?" en "Beskryf die beste eienskappe van die kind". Hierdie vrae is egter nie benut tydens die kwantitatiewe verwerking van die inligting nie.

4.5.2.3 Betroubaarheid en geldigheid

Epstein en Sharma (1998) is van mening dat die BERS-skaal oor uitstekende betroubaarheid beskik. Dié aanname word gebaseer op verskeie studies wat telkens betroubaarheidsindekse (vir al die subskale) van 0,8 en hoër aandui ten opsigte van interne konsekwentheid (Cronbach alfa-koëffisiënte tussen 0,84 en 0,98), toets-hertoetsbetroubaarheid (korrelasiekoëffisiënte van tussen 0,85 en 0,99 is gevind oor 'n tydperk van twee weke), sowel as interbeoordelaarbetroubaarheid (tussen 0,83 en 0,98). Suid-Afrikaanse navorsingsbevindinge deur Leeuwner (2001) bevestig die goeie betroubaarheid van die BERS-skaal. Sy het betroubaarhede van tussen 0,73 en 0,96 rapporteer by kinders van 9–13 jaar.

4.5.2.4 Motivering vir keuse en gebruik

Die salutogene/fortigene klemverskuiwing in die sosiale wetenskappe fokus toenemend op die oorsprong en aard van psigologiese welstand en die rol wat persoonlike sterktes daarin speel (Antonovsky, 1979; Smith & Carlson, 1997). Redes vir die gebruik van die BERS-skaal vir hierdie ondersoek, is dat die skaal ontwerp is met die oog op sterktegebaseerde assessering, wat in lyn is met die salutogene/fortigene aard van hierdie ondersoek, omdat daar juis op die sterktes van die kinders gefokus word. Die skaal kan ook gebruik word by die evaluering van gedrags- en emosionele sterkte punte van kinders van verskillende geslagte en ouderdomme. Die skaal word voltooi deur 'n betekenisvolle volwassene, (wat die kind goed ken), wat 'n duidelike beoordeling van die kind se gedrags- en emosionele sterktes verskaf. Die instrument beskik oor uitstekende psigometriese eienskappe (Epstein & Sharma, 1998).

4.5.3 Die BarOn Emosionele Intelligensievraelys vir jeugdiges (BarOn Emotional Quotient inventory: Youth Version) (Bar-On & Parker, 2000)

Ter evaluering van die kinders se intrapersoonlike aanpassing, sowel as hul interpersoonlike funksionering, stresshanteringsvaardighede, algemene gemoedstoestand en aanpasbaarheid, is die BarOn EQ-i:YV-vraelys toegepas. Dit is 'n selfrapporteringsinstrument wat ontwerp is vir die meting van emosionele intelligensie by kinders en adolessente tussen die ouderdomme van 7-18 jaar (Bar-On & Parker, 2000). Die vraelys is vertaal met die hulp van graad 1-onderwyseresse. Die antwoordblad se lettergrootte is verander en prente is bygesit om dit meer gebruikersvriendelik vir die graad 1-leerders te maak. Die struktuur (aantal vrae, ensovoorts) van die vraelys het onveranderd gebly.

4.5.3.1 Aard, administrasie en interpretasie van die vraelys

Hierdie selfrapporteringsvraelys bestaan uit 60 vrae wat elkeen op 'n vierpuntskaal beantwoord word. Hierdie skaal strek van 1: Dis nie soos ek is nie, tot by 4: Dit is soos ek is.

'n Leesbaarheidsanalise is gedoen tydens die opstel van hierdie vraelys en die Dale-Chall-formule (Chall & Dale, 1995) is gebruik. Met behulp van hierdie formule is bepaal dat die vraelys op 'n graad 4-leesvlak is (Bar-On & Parker, 2000). Om hierdie rede en omdat die proefpersone tans in graad 1 is, het die navorser die voorkoms van die vraelys en die afneemprosedure gewysig. Graad 1-onderwyseresse is genader om die lees- en verstaanbaarheid van die vertaalde weergawe van hierdie vraelys vir graad 1-leerders te bepaal. Die vraelys se skrifgrootte is vergroot om dit meer leesbaar te maak en die vrae is een vir een hardop gelees vir die proefpersone, tydens die afneem daarvan. Die onderwyseresse van die leerders het ook elke vraag aan die leerders verduidelik en die toetsafnemers bygestaan tydens die toetsproses.

Die vraelys neem ongeveer 20–25 minute om te voltooi (Bar-On & Parker, 2000). Dit het egter vir hierdie groep proefpersone in graad 1 gemiddeld een uur geneem om die vraelys te voltooi. Tydens die afneemprosedure is die groepe wat groter as tien was, met hulp hanteer ('n honneursstudent), soos deur Bar-On en Parker aanbeveel. Daar is met die routellings gewerk en nie met standaardtellings nie. Hoe hoër die telling, hoe gunstiger is die persoon se beoordeling ten opsigte van die bepaalde skaal.

4.5.3.2 Die verskillende subskale van die vraelys

Die vraelys bestaan uit die volgende sewe skale (Bar-On & Parker, 2000):

4.5.3.2.1 Interpersoonlike skaal

Hierdie subskaal bestaan uit ses items wat die kind se vermoë meet om bewus te wees van ander se gevoelens, dit te verstaan en te waardeer, die vermoë om die self aan te bied as 'n samewerkende, bydraende en konstruktiewe lid van 'n sosiale groep en die vermoë om onderlinge bevredigende verhoudings wat gekenmerk word deur emosionele nabyheid, te vestig, te behou en instand te hou. Die minimum en maksimum tellings wat op hierdie skaal verkry kan word, is onderskeidelik 6 en 24. 'n Hoë telling op hierdie skaal dui daarop dat hierdie individue bevredigende interpersoonlike verhoudings kan handhaaf. Hulle is gewoonlik goeie luisteraars en kan ander se gevoelens verstaan en waardeer.

4.5.3.2.2 Intrapersoonlike skaal

Hierdie subskaal bestaan uit 12 items en meet die kind se vermoë om eie gevoelens te herken en verstaan, die vermoë om gevoelens, gedagtes en menings uit te druk, om die self akkuraat te takseer, om potensiaal te besef en die vermoë om selfgerig en selfbeheersd te wees in eie denkprosesse, asook om vry te wees van emosionele afhanklikheid. Die minimum en maksimum tellings wat op hierdie skaal verkry kan word, is onderskeidelik 12 en 48. 'n Hoë telling op hierdie skaal dui op individue wat hul eie emosies verstaan. Hul is ook in staat om hul gevoelens uit te druk en hul behoeftes effektief te kommunikeer.

4.5.3.2.3 Streshanteringskaal

Die kind se vermoë om teëspoed en stresvolle situasies te oorleef, deur die stres aktief en positief te hanteer en ook die vermoë om 'n impuls te weerstaan of uit te stel, asook om emosies te beheer, word deur die 12 items van hierdie subskaal gemeet. Die minimum en maksimum tellings wat op hierdie skaal verkry kan word, is onderskeidelik 12 en 48. 'n Hoë telling op

hierdie skaal dui op 'n persoon wat oor die algemeen kalm is en goed kan funksioneer onder druk. Hierdie persoon is selde impulsief en kan gewoonlik sonder 'n emosionele uitbarsting reageer op 'n stresvolle situasie.

4.5.3.2.4 Aanpasbaarheidskaal

Hierdie subskaal bestaan uit 10 items wat die kind se vermoë meet om die geldigheid van eie emosies te bepaal, die vermoë om eie emosies, denke en optrede aan te pas by veranderende situasies en omstandighede en die vermoë om probleme te identifiseer en te definieer, asook om potensiële effektiewe oplossings te genereer en te implementeer. Die minimum en maksimum tellings wat op hierdie skaal verkry kan word, is onderskeidelik 10 en 40. 'n Hoë telling op hierdie skaal dui op 'n persoon wat verandering effektief hanteer deur 'n buigsame, realistiese benadering. Hierdie persoon slaag goed daarin om positiewe wyses om alledaagse probleme aan te pak, te identifiseer.

4.5.3.2.5 Algemene gemoedstoestand

Die kind se vermoë om 'n positiewe houding te handhaaf, selfs in tye van teëspoed en die vermoë om tevrede te voel met die lewe, om die self en ander te geniet en om pret te hê, word deur die 14 items van hierdie subskaal gemeet. Die minimum en maksimum tellings wat op hierdie skaal verkry kan word, is onderskeidelik 14 en 56. 'n Hoë telling op hierdie skaal dui daarop dat hierdie persone optimiste is, met 'n positiewe uitkyk op die lewe en dat hulle teenwoordigheid positief beleef word deur ander mense.

4.5.3.2.6 Positiewe indruk

Hierdie skaal reflekteer die mate waarin die kind neig om 'n oormatige positiewe beeld van homself te skep. Hierdie skaal is nie gebruik nie, omrede

dit nie direk van toepassing is op die reeds genoemde doelwitte van hierdie ondersoek nie.

4.5.3.2.7 Inkonsekwentheid

'n Hoë telling op hierdie skaal dui op inkonsekwente antwoorde deur die lede van die ondersoekgroep. Verklarings vir inkonsekwente antwoorde dui moontlik op 'n misverstand tydens die oordra van instruksies. Omdat die vrae een vir een deur die navorser hanteer is en die instruksies vraag vir vraag herhaal is, word hierdie skaal nie benut nie, omdat daar voortdurend tydens die afneem van die toets, seker gemaak is dat almal die instruksies heeltemal verstaan.

4.5.3.3 Betroubaarheid en geldigheid

Bar-On en Parker (2000) rapporteer Cronbach alfa-koëffisiënte vir al die subskale en vir die totale emosionele intelligensie, wat wissel tussen 0,65 tot 0,90. Uitstekende toets-hertoets betroubaarheidskoëffisiënte van tussen 0,77 en 0,89 is gevind oor 'n tydperk van drie weke. Die interbeoordelaar-betroubaarheid is tussen 0,83 en 0,98 (Bar-On & Parker, 2000). Hulle het die konstrukgeldigheid ondersoek en korrelasies tussen die BarOn EQ-i en die BarOn EQ-i: YV is gevind wat wissel tussen 0,56 tot 0,88.

4.5.3.4 Motivering vir keuse en gebruik

Die BarOn Emosionele Intelligensievraelys vir jeugdige is 'n nuwe instrument wat juis ontwikkel is vir die gebruik met jong kinders (vanaf 7 jaar) (Bar-On & Parker, 2000). Die rede vir die gebruik van hierdie vraelys is omdat die kind 'n selfrapportering kan lewer van homself. 'n Bykomende rede is dat dit ook belangrik is om die bruikbaarheid van hierdie meetinstrument in Suid-Afrika te ondersoek.

4.6. HIPOTESE EN ONTLEDINGSPROSEDURES

Soos reeds aangetoon in paragraaf 4.3 is daar 'n enkele onafhanklike veranderlike, naamlik beroepsbetrokkenheid en verskeie afhanklike veranderlikes (intra- sowel as interpersoonlike vaardighede, stresshanteringsvaardighede, algemene gemoedstoestand, aanpasbaarheid, skoolfunksionering, gesinsbetrokkenheid en affektiewe sterkte) in die studie betrokke. Verder is dit duidelik dat die onafhanklike veranderlike digotomies van aard is aangesien dit net twee kategorieë het, naamlik die moeders wat die afgelope vyf jaar gewerk het en die wat nie gewerk het nie. Gevolglik kan die geformuleerde navorsingsvraag (sien paragraaf 4.2) in statistiese terme vir die veranderlike beroepsbetrokkenheid, soos volg gestel word:

$$H_0 : \mu_{v1} = \mu_{v2}$$

$$H_1 : \mu_{v1} \neq \mu_{v2}$$

waar: μ_{v1} = die vektor van die gemiddeldes (μ) van die afhanklikeveranderlikes vir die populasie kinders wie se moeders die afgelope vyf jaar gewerk het (1)
 μ_{v2} = die vektor van die gemiddeldes (μ) van die afhanklike veranderlikes vir die populasie kinders wie se moeders nie die afgelope vyf jaar gewerk het nie (2)

Volgens Tabachnick en Fidell (1989) is Hotelling se T^2 -toets die aangewese statistiese tegniek om in so 'n geval te gebruik. Met die T^2 -toets word die twee vektore van gemiddeldes vir die afhanklike veranderlikes gelyktydig met mekaar vergelyk en sodoende word die Tipe I-fout beperk. Indien 'n beduidende T^2 -waarde gevind sou word, sal die analise met *post hoc t*-toetse opgevolg word ten einde te bepaal op watter van die afhanklike veranderlikes daar beduidende verskille in gemiddeldes vir die bepaalde twee subgroepe voorkom.

Om ook uitspraak te lewer oor die praktiese belang van statisties beduidende resultate wat met die ondersoek gevind sou word, sal ook na die praktiese beduidendheid van die resultate gekyk word. As maatstaf van praktiese beduidendheid sal effekgroottes bereken word. By die bepaling van die praktiese beduidendheid van die Hotelling T^2 -waarde, word die gemiddelde vektore vergelyk en sal die effekgrootte (f) soos volg bereken word (Steyn, 1999):

$$f = T/\sqrt{N}$$

Ten einde hierdie effekgroottes te interpreteer, kan die volgende riglynwaardes gebruik word:

$$f = 0,1 \quad : \quad \text{klein effek}$$

$$f = 0,25 \quad : \quad \text{medium effek}$$

$$f = 0,4 \quad : \quad \text{groot effek}$$

Indien 'n beduidende T^2 -waarde met groot praktiese beduidendheid gevind word, sal die analise met *post hoc t*-toetse opgevolg word. Ten opsigte van laasgenoemde toetse sal die aangepaste effekgroottes soos volg bereken word:

$$\delta_a = \mu_1 - \mu_2 / \sqrt{p\sigma^2_1 + q\sigma^2_2}$$

waar p en q onderskeidelik op die proporsies van die getal kinders vanuit die twee populasies dui. Die riglyne wat hier gebruik kan word, is soos volg:

$$|\delta| = 0,2 \quad : \quad \text{klein effek}$$

$$|\delta| = 0,5 \quad : \quad \text{matige effek}$$

$$|\delta| = 0,8 \quad : \quad \text{groot effek}$$

(die absolute waarde van δ word gegee, aangesien negatiewe waardes verkry kan word wanneer $\mu_1 < \mu_2$).

Slegs wanneer statisties beduidende resultate (op die 1%- of 5%-peil) gevind word, sal die ooreenstemmende effekgroottes bereken word.

4.7 SAMEVATTING

In hierdie hoofstuk is die metode van ondersoek wat ter uitvoering van die ondersoek gevolg is, bespreek. In hoofstuk 5 sal daar vervolgens nou oorgegaan word tot die bespreking van die ondersoek se resultate.

Hoofstuk 5

RESULTATE EN INTERPRETASIE

5.1 INLEIDING

In hierdie hoofstuk word die resultate van die ondersoek vervolgens ontleed aan die hand van die statistiese prosedure soos in hoofstuk 4 aangedui. 'n Interpretasie van die resultate word ook gegee.

5.2 AANBIEDING EN INTERPRETASIE VAN DIE RESULTATE

Uit die resultate (tabel 4.4) blyk dit dat 85,6% van die ondersoekgroep 'n kleuterskool bygewoon het, terwyl 14,4% ander versorging (moeder, familielid of huishulp) ontvang het. Uit die moeders van die groep kinders wat kleuterskool bygewoon het, was 92,2% tevrede met die kwaliteit versorging wat verskaf is (tabel 4.5). Soos reeds in hoofstuk 3 bespreek, is die bywoning van 'n kleuterskool wat 'n goeie kwaliteit opleidingsprogram aanbied, baie belangrik, omdat die kind op verskeie vlakke van funksionering daarby kan baat. Die huwelikstatus van die moeder (getroud, geskei, weduwee of enkelouer) kan ook 'n invloed hê op die kind se funksionering. Die persentasie kinders (tabel 4.2) wat in gesinne met getroude ouers woon, is 90,8%, terwyl die oorblywende 9,2% verdeel word tussen geskeide, enkelouers en weduwees. Na aanleiding van bogenoemde, moet daar dus tydens die bespreking van die resultate in gedagte gehou word dat die twee aspekte, naamlik hoë kwaliteit kleuterskoolbywoning deur die kinders van werkende sowel as nie-werkende moeders en getroude huwelikstatus van die moeder, as modererings-veranderlikes kan intree.

Alvorens oorgegaan word om die gestelde navorsingshipotese te ondersoek, word die beskrywende statistiek (gemiddeldes en standaardafwykings) vir die twee groepe (kinders van werkende moeders en kinders van nie-werkende moeders) rakende die betrokke afhanklike veranderlikes in Tabel 5.1 verskaf.

TABEL 5.1: GEMIDDELDDES EN STANDAARDAFWYKINGS VAN DIE AFHANKLIKE VERANDERLIKES VIR DIE TWEE GROEPE

Afhanklike veranderlike	Moeders werk			Moeders werk nie		
	N	X	s	N	X	s
BarOn-skale						
Intrapersoonlike aanpassing	97	16,94	4,46	53	17,85	4,46
Interpersoonlike funksionering	99	39,46	13,27	53	39,51	14,53
Streshanteringsvaardighede	99	27,13	9,43	54	28,80	10,69
Aanpasbaarheid	99	33,16	8,89	54	33,61	8,91
Algemene gemoedstoestand	99	48,18	12,90	54	47,26	14,04
BERS-skale						
Skoolfunksionering	41	22,51	4,61	23	20,69	7,08
Gesinsbetrokkenheid	99	23,09	8,41	54	21,14	9,37
Affektiewe sterkte	99	16,26	3,89	54	16,35	2,66

Soos blyk uit tabel 5.1 is die verskille in gemiddeldes tussen die kinders van werkende moeders en nie-werkende moeders betreklik klein. Die gemiddelde tellings ten opsigte van interpersoonlike funksionering en affektiewe sterkte van kinders van nie-werkende moeders was onderskeidelik 0,05 en 0,09 hoër as dié van kinders van werkende moeders. Die verskille is egter nie beduidend nie. Hieruit wil dit dus voorkom asof die kinders van werkende moeders in die ondersoekgroep nie beduidend verskil van die kinders van nie-werkende moeders ten opsigte van hul interpersoonlike funksionering en affektiewe sterkte nie. Die hoë persentasie van 85,6% (tabel 4.4) van kinders van werkende én nie-werkende moeders wat hoë kwaliteit kleuterskole (92,2% moeders tevrede met kwaliteit) bygewoon het, kan die nie-beduidende

verskil tussen die twee groepe se interpersoonlike funksionering moontlik verklaar. Volgens Campbell et al. (2000) en Lamb (1998) het kinders in alternatiewe versorging, in vergelyking met kinders in eksklusiewe ouersorg-situasies, baie meer en 'n groter verskeidenheid soorte interaksies met heelwat meer en met 'n meer diverse groep jongmense en volwassenes, wat hul interpersoonlike funksionering positief beïnvloed. Omdat kinders van werkende moeders, sowel as kinders van nie-werkende moeders, kleuterskole bywoon, ontvang beide groepe dus blootstelling aan dieselfde tipes situasies en ervarings, wat beide groepe se interpersoonlike funksionering op dieselfde wyse beïnvloed. Verder word interpersoonlike vaardighede ook deur kleuterskoolbywoning bevorder. Die kind wat hoë kwaliteit versorging ontvang het, is bevind as sosiaal vaardig en het goeie samewerking getoon met vreemde lede van die portuurgroep (Clarke-Stewart, Gruber & Fitzgerald, 1994). Volgens die literatuur is kinders wat kleuterskole bywoon, ook meer empaties en meer sosiaal (Andersson, 1992; Goelman, 1988; Kontos, 1994; Phillips, et al., 1987).

Alhoewel dit uit die resultate van hierdie ondersoek nie moontlik is om die spesifieke impak van kleuterskoolbywoning op die funksionering van die kinders te bepaal nie, kon dit moontlik 'n rol gespeel het (weens die klein groep kinders wat nie in 'n kleuterskool was nie, kon geen sinvolle vergelyking tussen die twee groepe getref word nie).

Groter verskille is gevind ten opsigte van die algemene gemoedstoestand, intrapersoonlike aanpassing en aanpasbaarheid van die twee groepe. Die kinders van nie-werkende moeders se gemiddelde tellings op intrapersoonlike aanpassing en aanpasbaarheid was onderskeidelik 0,91 en 0,54 hoër as dié van kinders van werkende moeders. Kinders van werkende moeders se gemiddelde tellings op algemene gemoedstoestand was 0,92 hoër as die kinders van nie-werkende moeders. Geen van hierdie verskille was egter beduidend nie. Dus blyk dit uit hierdie ondersoek dat die kinders van werkende moeders in die ondersoekgroep nie beduidend verskil van die

kinders van nie-werkende moeders ten opsigte van intrapersoonlike aanpassing, algemene gemoedstoestand en aanpasbaarheid nie.

Die onbeduidende verskil tussen die twee groepe se aanpasbaarheid en intrapersoonlike aanpassing is 'n aanduiding dat, soos Goldberg en Easterbrooks (1988) uitgewys het, stabiliteit in die meerderheid van die kinders in die ondersoekgroep se lewens teenwoordig is, wat tot effektiewe aanpassingsvaardighede lei. Stabiliteit kan onder andere gevestig word deur die organisering van stabiele alternatiewe versorging of die ondersteuning van 'n uitgebreide familie. Die stabiliteit in die gesinsverhoudings en meer spesifiek in die verhouding tussen die moeder en die vader, beïnvloed ook die stabiliteit wat die kind beleef. Die meeste kinders in die ondersoekgroep (90,8%), is woonagtig in gesinne met twee getroude ouers. Na aanleiding van Bronstein en Clauson (1993) se bevindinge, kan die geringe nie-beduidende verskil van die aanpasbaarheid en intrapersoonlike aanpassing van die kinders van werkende moeders en die kinders van nie-werkende moeders, verklaar word deur na die moeder se huwelikstatus te verwys. Hulle het bevind dat kinders uit gesinne waar beide biologiese ouers teenwoordig was, (in hierdie ondersoek 90,8%), beter aangepas was as kinders uit ander gesinsamestellings.

Groter, maar steeds nie beduidende verskille is ook gevind ten opsigte van stresreageringsvaardighede (kinders van nie-werkende moeders: 1,67 hoër), skoolfunksionering (kinders van werkende moeders: 1,82 hoër) en gesinsbetrokkenheid (1,95 hoër by kinders van werkende moeders). Uit hierdie resultate kan dus afgelei word dat daar vir hierdie ondersoekgroep geen beduidende verskille is tussen hul stresreageringsvaardighede, skoolfunksionering en gesinsbetrokkenheid nie. Die klein (alhoewel nie-beduidende) verskil met betrekking tot gesinsbetrokkenheid, stem ooreen met Gottfried et al. (1988) se ondersoek wat meer positiewe gesinsbetrokkenheid gevind het by 5-jarige kinders van werkende moeders.

Uit tabel 5.1 is dit duidelik dat daar vir baie min kinders volledige inligting rakende hulle skoolfunksionering voorkom. Daar kom slegs volledige inligting rakende hierdie veranderlike vir 64 (41,8%) van die 153 kinders voor. Gevolglik is besluit om hierdie veranderlike nie verder in die ontledings te gebruik nie, aangesien dit die groep baie klein sou maak.

Die gemiddeldes en standaardafwykings vir hierdie ondersoekgroep vir die veranderlikes afkomstig uit die BarOn Emosionele Intelligensievraelys vir jeugdiges, kan vergelyk word met Bar-On en Parker (2000) se navorsing op 'n groep 7-9-jarige seuns en dogters en word in tabel 5.2 getoon:

TABEL 5.2: GEMIDDELDDES EN STANDAARDAFWYKINGS VAN DIE AFHANKLIKE VERANDERLIKES VIR TWEE GROEPE MET BETREKKING TOT GESLAG SOOS DEUR BAR-ON EN PARKER (2000), VIR DIE OUDERDOMSGROEP 7-9 JAAR, GEVIND

Afhanklike veranderlike	Manlik (7-9jaar)			Vroulik (7-9jaar)		
	N	X	s	N	X	s
Intrapersoonlike aanpassing	1348	14,90	3,95	1253	15,06	3,77
Interpersoonlike funksionering	1348	39,82	5,58	1253	40,24	5,24
Stresshanteringsvaardighede	1348	33,56	6,77	1253	33,73	6,58
Aanpasbaarheid	1348	30,01	5,62	1253	30,16	5,37
Algemene gemoedstoestand	1348	47,40	6,3	1253	47,74	5,97

Bar-On & Parker (2000, p. 39)

Uit tabelle 5.1 en 5.2 blyk dit dat die kinders in hierdie ondersoekgroep hoër gemiddelde tellings op die subskale: intrapersoonlike funksionering en aanpasbaarheid behaal het as die gemiddelde tellings van 'n groep 7-9-jarige kinders waarvoor Bar-On en Parker (2000) rapporteer. Die gemiddelde telling van hierdie ondersoekgroep op stresshanteringsvaardighede was laer as dié van Bar-On en Parker se groep 9-jarige dogters. Daar was egter geen verskille tussen die gemiddelde tellings van hierdie ondersoekgroep (seuns

en dogters) en Bar-On se groep 7-9-jarige seuns ten opsigte van stresshanteringsvaardighede nie. Hierdie groep se gemiddelde tellings op algemene gemoedstoestand het ook ooreengestem met die seuns en dogters in Bar-On en Parker se ondersoekgroep. Geen Suid-Afrikaanse navorsingsresultate oor die BarOn EQ-i:YV kon gevind word nie. (Dit is met mevrou Terblanche by die NRF - "National Research Foundation" - op 18 November 2002 bevestig.) Uit die resultate wil dit dus voorkom asof die tellings van hierdie ondersoekgroep gunstig vergelyk met Bar-On en Parker (2000) ten opsigte van hul intrapersoonlike aanpassing, interpersoonlike funksionering, stresshanteringsvaardighede, aanpasbaarheid en algemene gemoedstoestand.

Die kinders in hierdie ondersoek se gemiddelde tellings op die drie subskale van die BERS, naamlik: skoolfunksionering, gesinsbetrokkenheid en affektiewe sterkte, is al drie hoër as die gemiddelde tellings van Epstein en Sharma (1998) se groep kinders sonder geïdentifiseerde emosionele en gedragsprobleme.

Die Gedrags- en Emosionele Beoordelingskaal is reeds in Suid-Afrika deur onder andere Leeuwner (2001) gebruik in haar ondersoek na psigologiese weerbaarheid en coping by kinders tussen 9-13 jaar. In tabel 5.3 word etlike van haar resultate getoon en kortliks vergelyk met hierdie ondersoek se resultate.

TABEL 5.3: GEMIDDELDES OP DIE SUBSKALE VAN DIE BERS VIR TWEE GROEPE MET BETREKKING TOT GESLAG SOOS DEUR LEEUWNER (2001) VIR DIE OUDERDOMSGROEP 9-13 JAAR, GEVIND

Subskale	Manlik	Vroulik
	X	X
Skoolfunksionering	19,80	20,70
Gesinsbetrokkenheid	24,27	24,10
Affektiewe sterkte	15,188	16,04

Leeuwner (2001, p. 164, aangepas)

Die gemiddelde tellings van hierdie ondergroep vergelyk uit tabel 5.1 en tabel 5.3 soos volg met dié wat deur Leeuwner (2001) bevind is vir 'n groep 9-13-jarige seuns en dogters. Die gemiddelde tellings van hierdie ondergroep ten opsigte van skoolfunksionering is hoër as die gemiddelde tellings van die 9-13-jarige seuns in Leeuwner se groep. Die gemiddelde tellings van kinders van werkende moeders is hoër as dié van die groep 9-13-jarige dogters, maar die kinders van nie-werkende moeders se gemiddelde tellings is effens laer as Leeuwner se groep 9-13-jarige dogters. Met betrekking tot gesinsfunksionering is die gemiddelde tellings van hierdie ondergroep laer as die gemiddelde tellings van beide Leeuwner se groepe 9-13-jarige seuns en dogters. Die gemiddelde tellings van affektiewe sterkte wat Leeuwner bevind het (vir beide seuns en dogters), is laer as die gemiddelde tellings van hierdie ondergroep.

Daar sal nou oorgegaan word om die hipotese te ondersoek. Vir hierdie doel is die vektorgemiddeldes van die sewe oorblywende afhanklike veranderlikes vir die twee groepe (moeders werk/moeders werk nie) vergelyk. Die Hotelling T^2 -toets vir onafhanklike groepe is vir hierdie doel gebruik en dit is met behulp van die BMDP P3D-program (Dixon, 1985) gedoen. Die resultate verskyn in Tabel 5.4.

TABEL 5.4: RESULTATE VAN DIE T^2 - EN F-WAARDE VIR DIE VERGELYKING VAN DIE VEKTORGEMIDDELDDES VAN DIE VERSKILLENDE GROEPE:

Mahalanobis D^2	Hotelling T^2	F-waarde	p-waarde
0,14	4,83	0,66	0,7031

Vryheidsgrade= 7; 145

Vanuit tabel 5.4 is dit duidelik dat die berekende T^2 -waarde nie minstens op die 5%-peil beduidend is nie. Die nulhipotese moet dus behou word en

gevolglik suggereer die resultate dat daar nie beduidende verskille in die gemiddelde tellings van die intrapersoonlike aanpassing, interpersoonlike funksionering, stresshanteringsvaardighede, aanpasbaarheid, algemene gemoedstoestand, skoolfunksionering, gesinsbetrokkenheid en affektiewe sterkte van die kinders van werkende moeders en die kinders van nie-werkende moeders voorkom nie. Hierdie gevolgtrekking stem ooreen met verskeie navorsers, wat ook geen verskille tussen kinders van werkende teenoor kinders van nie-werkende moeders gevind het nie (Barglow et al., 1998; Muller, 1991). Dit is egter teenstrydig met ander navorsing wat gevind het dat moeders se beroepsbetrokkenheid 'n positiewe of 'n negatiewe impak kan hê op hul kinders, naamlik meer positiewe betrokkenheid by die gesin (Gottfried et al., 1988), 'n wyer verwysingsraamwerk (Campbell et al., 2000) en beter probleemoplossingsvaardighede (Rossi, 1998). Negatiewe implikasies wat 'n moeder se beroepsbetrokkenheid op haar kind kan hê, is volgens die genoemde navorsers: probleme met die kind se algemene gedrag (Baydar & Brooks-Gunn, 1991) en probleme met taalontwikkeling (Barglow et al., 1998).

5.3 SAMEVATTING

In die hoofstuk is die resultate en interpretasie van hierdie ondersoek aangebied en bespreek. Dit blyk uit die resultate dat daar geen beduidende verskille is tussen die twee groepe (kinders van werkende moeders en dié van nie-werkende moeders) ten opsigte van hul intrapersoonlike aanpassing, interpersoonlike funksionering, stresshanteringsvaardighede, aanpasbaarheid, algemene gemoedstoestand, skoolfunksionering, gesinsbetrokkenheid en affektiewe sterkte nie.

Hoofstuk 6

GEVOLGTREKKING EN AANBEVELINGS

6.1 INLEIDING

In hierdie hoofstuk word 'n samevatting van die literatuurstudie en van die navorsingsresultate, asook die afleidings wat daaruit gemaak is, weergegee. Verder word sekere tekortkominge van die huidige ondersoek en die implikasie daarvan vir verdere navorsing uitgelig. Laastens word sekere aanbevelings gemaak vir verdere navorsing.

6.2 SAMEVATTING EN GEVOLGTREKKING

6.2.1 Gevolgtrekking gebaseer op die literatuurstudie

Uit die literatuuroorsig het dit geblyk dat psigologiese welstand 'n multidimensionele konstruk is wat 'n aanduiding gee van die individu se emosionele gesondheid en wat beïnvloed kan word deur interaksie met die omgewing.

Daar is aangedui dat sekere konstrunkte van psigologiese welstand teoretiese ooreenkomste toon met emosionele intelligensie (Van Eeden, 1996). Die spiritualiteit van psigologiese welstand vergelyk gunstig met die optimisme van emosionele intelligensie. Die selfregulerende aard van die dimensies van psigologiese welstand, oorvleuel ook met verskeie komponente van emosionele intelligensie, byvoorbeeld realiteitstoetsing en stresshantering. Emosionele intelligensie as operasionalisering van psigologiese welstand en

verskeie teoretiese verklaringsmodelle vir emosionele intelligensie is aangetoon.

Faktore wat die ontwikkeling van emosionele intelligensie beïnvloed, naamlik risiko- en beskermingsfaktore, het onder die soeklig gekom. Intrapersoonlike faktore soos selfagting, goeie gesondheid en optimisme, asook interpersoonlike faktore soos 'n stabiele gesinsomgewing, voldoende portuur-groepondersteuning en positiewe verhoudings met onderwysers blyk 'n potensiële positiewe impak op 'n individu te hê, wat gevolglik emosionele intelligensie kan bevorder.

Die toenemende beroepsbetrokkenheid van vroue met kinders en die effek daarvan op hulle en hul kinders is verder toegelig. Faktore wat die moeder se psigologiese welstand beïnvloed het, was haar siening van haar tweeledige rol (Lerner & Galambos, 1988), haar eggenoot se bereidwilligheid om te help met die huishouding (Beatty, 1996; Brannon & Feist, 2000; Evetts, 1994; Lemmer, 1989; Rosener, 1995), en ook die tevredenheid wat sy ervaar ten opsigte van die alternatiewe versorging wat haar kind ontvang (Tingey et al., 1996).

Met verwysing na die impak van die moeder se beroepsbetrokkenheid op haar kind is positiewe én negatiewe resultate gevind, soos byvoorbeeld dat die kind van die werkende moeder oor 'n wyer ervaringswêreld beskik en die kind van die nie-werkende moeder meer gedragsprobleme getoon het (Gottfried et al., 1988; Nel, 1993).

Uit die literatuur is dit duidelik dat daar ander faktore aanwesig is wat die impak wat die moeder se beroepsbetrokkenheid op haar kind het kan beïnvloed. Die eerste is die versorging van die kind (kleuterskool/dagmoeder) en tweedens die moeder se huwelikstatus. Die bywoning van 'n kleuterskool stel die kind bloot aan 'n verskeidenheid interaksies met meer volwassenes en ander kleuters, wat interpersoonlike funksionering positief beïnvloed. Die

huwelikstatus van die moeder is 'n aanduiding van die stabiliteit wat 'n kind is sy lewe ervaar. Die voordeel om in 'n gesin te bly waar beide ouers teenwoordig is, is dat daar 'n verdeling van ouerskapverpligtinge kan plaasvind, wat andersins alleen deur die enkelouer hanteer moet word.

6.2.2 Gevolgtrekking na aanleiding van die resultate en interpretasie

Geen beduidende verskille is ten opsigte van die twee groepe kinders van werkende of nie-werkende moeders gevind nie. Hierdie bevinding weerspreek onder andere dié van Gottfried et al. (1988) wat aandui dat werkende moeders hoër akademiese aspirasies het vir hul kinders, en dat hierdie werkende moeders se kinders meer gesinsbetrokkenheid toon. Die nie-beduidende resultate verskil ook van ander navorsers wat 'n negatiewe impak van die werkende moeder op haar kind gevind het (Baydar & Brooks-Gunn, 1991). Die bevindinge stem ooreen met Barglow et al. (1998) wat geen verskille kon vind tussen twee groepe kinders van werkende en nie-werkende moeders nie. Te veel ander faktore oefen ook 'n rol uit op die kind, sodat dit moeilik is om slegs die impak van die moeder se beroepsbetrokkenheid op haar kind te bepaal, naamlik ander versorgers, die vader se betrokkenheid, die skool, ensovoorts.

In hierdie ondersoek was die gemiddelde tellings ten opsigte van interpersoonlike funksionering, affektiewe sterkte, stresshanteringsvaardighede, intrapersoonlike aanpassing en aanpasbaarheid vir kinders van nie-werkende moeders, hoër as die van kinders van werkende moeders. Geen van hierdie verskille was egter beduidend nie.

Met betrekking tot skoolfunksionering en gesinsbetrokkenheid was die gemiddelde tellings van kinders van werkende moeders hoër. Die verskille was egter nie beduidend nie. Die verskil met betrekking tot gesinsbetrokkenheid stem ooreen met Gottfried et al. (1988) se ondersoek

wat meer positiewe gesinsbetrokkenheid gevind het by 5-jarige kinders van werkende moeders.

Hieruit wil dit dus voorkom asof die kinders van werkende moeders in die ondersoekgroep nie beduidend verskil van die kinders van nie-werkende moeders ten opsigte van hul interpersoonlike funksionering, affektiewe sterktes, intrapersonlike aanpassing, algemene gemoedstoestand, aanpasbaarheid, stressteringsvaardighede, skoolfunksionering en gesinsbetrokkenheid nie.

Uit die resultate blyk dit dat die meerderheid kinders in die ondersoekgroep 'n kleuterskool (of soortgelyke instansie) bygewoon het. Die meeste moeders van die groep kinders wat kleuterskool bygewoon het, was tevrede met die kwaliteit versorging wat verskaf is. Die bywoning van 'n kleuterskool wat 'n goeie kwaliteit opleidingsprogram aanbied, is baie belangrik, omdat die kind op verskeie vlakke van funksionering daarby kan baat. Ten opsigte van die huwelikstatus van die moeder blyk dit dat die meeste kinders in gesinne met getroude ouers woon.

Die kinders van hierdie ondersoek vergelyk gunstig met Bar-On en Parker (2000) se groep 7-9-jarige seuns en dogters ten opsigte van hul intrapersonlike aanpassing, interpersoonlike funksionering, stressteringsvaardighede, aanpasbaarheid en algemene gemoedstoestand.

Die kinders in hierdie ondersoek se gemiddelde tellings op die drie subskale van die BERS, naamlik skoolfunksionering, gesinsbetrokkenheid en affektiewe sterkte, is al drie hoër (nie-beduidend) as die gemiddelde tellings van Epstein en Sharma (1998) se groep kinders sonder geïdentifiseerde emosionele en gedragsprobleme. Die gemiddelde tellings van hierdie ondersoekgroep vergelyk gunstig met dié wat deur Leeuwner (2000) bevind is vir 'n groep 9-13-jarige seuns en dogters ten opsigte van skoolfunksionering, gesinsbetrokkenheid en affektiewe sterkte.

Die invloed wat taal op die resultate kon hê, moet beklemtoon word. Volgens die handleiding kan die BarOn Emosionele Intelligensievraelys op 7-18-jarige kinders toegepas word (Bar-On & Parker, 2000). Hulle noem egter dat die leesbaarheidsvlak van die vraelys op 'n graad 4-vlak is. Dit dui daarop dat daar verskille bestaan tussen die Amerikaanse en Suid-Afrikaanse Onderwysstelsels, omdat Suid-Afrikaanse 7-jariges sops begin lees het in die skool, en gevolglik was hulle lees- en begripsvlak waarskynlik onder die vereiste vlak vir die voltooiing van die vraelys.

6.3 TEKORTKOMINGE VAN HIERDIE ONDERSOEK

- Die navorser het probleme ondervind om 'n groter ondersoekgroep as 153 te kry. Die groep nie-werkende moeders was gevolglik klein wat beperkings geplaas het op die aantal veranderlikes wat by die ondersoek ingesluit kon word.
- Die klein ondersoekgroep beperk die veralgemeenbaarheid van die bevindinge. Hierdie ondersoek se resultate en aanbevelings is beperk tot blanke 7-jarige kinders en hul moeders uit die middel/hoë sosio-ekonomiese groep. Nuttige inligting in verband met byvoorbeeld verskillende hanteringsvaardighede en kultuurverskille kan hierdeur ondersoek word.
- Die BarOn Emosionele Intelligensievraelys is nog nuut en gevolglik kon geen Suid-Afrikaanse navorsingsresultate oor die BarOn EQ-i:YV gevind word nie. Dus kon daar nie vergelykings getref word met betrekking tot soortgelyke Suid-Afrikaanse groepe nie.
- Alhoewel die BarOn Emosionele Intelligensievraelys ontwerp is vir 7-18-jariges, dit deur die navorser vertaal en vergroot is, onderwyseresse met die bewoording behulpzaam was, elke vraag hard-op gelees is, en

onderwyseresse enige onduidelikhede uitgeklaar het tydens die afneem van hierdie vraelys, het die 7-jarige ondersoekgroep die vraelys se bewoording en leesbaarheid steeds as moeilik ondervind. Die taalvaardighede van die graad een-leerders kon dus 'n belemmerende effek op die resultate van die ondersoek gehad het, ten spyte van al die voorsorgmaatreëls wat deur die ondersoeker getref is.

6.4 AANBEVELINGS

Op grond van bevindinge in hierdie ondersoek word die volgende aanbevelings gemaak:

- Individuele, en nie groepnavorsing nie, sal waarskynlik meer inligting kan verskaf om die konsep van emosionele intelligensie voldoende te ondersoek. Verskillende persone beskik oor verskillende vlakke van dieselfde komponent, en die afsonderlike komponente kan dan op grond hiervan duideliker omskryf word, wat weer lei tot 'n meer akkurate beskrywing van emosionele intelligensie.
- Soortgelyke navorsing kan by andersoortige skole, byvoorbeeld Engelsmedium, en in ander gemeenskappe (byvoorbeeld stedelike teenoor plattelandse) en bevolkingsgroepe, (byvoorbeeld Swart, Kleurling en Indiër) gedoen word, om sodoende inligting in te win ten opsigte van byvoorbeeld verskille in hanteringstrategieë, en ook of sekere eienskappe kultuurvry is.
- Die BarOn Emosionele Intelligensievraelys moet eerder by ouer kinders afgeneem word, omdat graad 1-leerders se lees- en begripsvermoë nog nie voldoende ontwikkel is om die vraelys ten volle te verstaan nie.

- Die BarOn Emosionele Intelligensievraelys, moet ook by ouer groepe kinders gebruik word, sodat die toepaslikheidswaarde daarvan vir Suid-Afrikaanse ondersoekgroepe bepaal kan word.
- Langtermynnavorsing word aanbeveel om te bepaal of die invloed van die moeder se beroepsberokkenheid nie moontlik eers later, in byvoorbeeld adolessensie, in werking tree nie.

6.5 SAMEVATTING

In hierdie hoofstuk is 'n kort samevatting van die ondersoek gegee en die gevolgtrekkings waartoe gekom is uit die literatuur en die empiriese ondersoek, is weergegee. Laastens is sekere aanbevelings gemaak.

BRONNELYS

- Amato, P.R. & Rezak, S.J. (1994). Contact with non-resident parents, interparental conflict, and children's behavior. *Journal of Family Issues*, **15**, 191-207.
- Andersson, B.E. (1992). Effects of day care on cognitive and socioemotional competence of thirteen-year-old Swedish school children. *Child Development*, **63**, 20-63.
- Aneshensel, C.S. & Pearlin, L.I. (1987). Structural context of sex differences in stress. In G.K. Baruch, L. Biener & R.C. Barnett (Eds). *Gender and stress* (pp. 75-95). New York: Free Press.
- Antonovsky, A. (1979). *Health, stress and coping*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Antonovsky, A. (1987). *Unraveling the mystery of health: How people manage stress and stay well*. San Francisco: Jossey Bass.
- Bachman, J., Stein, S., Campbell, K. & Sitarenios, G. (2000). Emotional intelligence in the collection of debt. *International Journal of Selection and Assessment*, **8**(3), 176-182.
- Barglow, P., Contreras, J., Kavesh, L. & Vaughn, B.E. (1998). Developmental follow-up of 6-7 year old children of mothers employed during their infancies. *Child Psychiatry and Human Development*, **29**(1), 3-19.
- Bar-On, R. (1997). *BarOn Emotional Quotient Inventory: Technical Manual*. Toronto, ON: Multi-Health Systems Inc.
- Bar-On, R. & Parker, J.D.A. (2000). *BarOn Emotional Quotient Inventory: Youth Version (EQ- I:YV) Technical Manual*. Toronto, ON: Multi-Health Systems Inc.
- Baydar, N. & Brooks-Gunn, J. (1991). Effects of maternal employment and child-care arrangements on preschoolers' cognitive and behavioral outcomes: Evidence from the children of the national longitudinal survey of youth. *Developmental Psychology*, **6**, 932-945.
- Beatty, C.A. (1996). The stress of managerial and professional women: Is the price too high? *Journal of Organizational Behavior*, **17**, 233-251.
- Berk, S. (1985). *The gender factory: The apportionment of work in American households*. New York: Plenum.

- Berndt, T.J. (1987). Obtaining support from friends during childhood and adolescence. In D. Belle (Ed.), *Children's social networks and social supports* (pp. 308-331). New York: Wiley.
- Bielby, W.T. & Bielby, D.D. (1989). Family ties: Balancing commitments to work and family in dual-earner households. *American Sociological Review*, **54**, 776-789.
- Blom, B. (2000). 'n Gestaltherapiehulpprogram in maatskaplike werk vir juniorprimêre skoolkinders se emosionele intelligensie. Ongepubliseerde Ph.D.-proefskrif, Universiteit van die Vrystaat: Bloemfontein.
- Bohlin, G. (2000). Social inhibition and overfriendliness as related to socioemotional functioning in 7 and 8-year-old children. *Journal of Clinical Child Psychology*, **29**(3), 414-424.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss* (Vol. 1). London: Hogarth.
- Bowlby, J. (1977). The making and breaking of affectional bonds. Aetiology and psychopathology in the light of attachment theory. *British Journal of Psychiatry*, **130**, 201-210.
- Brannen, J. & Moss, P. (1991). *Managing Mothers: Dual earner households after maternity leave*. London: Unwin Hyman Ltd.
- Brannon, L. & Feist, J. (2000). *Health Psychology*. London: Brooks/Cole.
- Bronstein, P. & Clauson, J. (1993). Parenting behavior and children's social, psychological, and academic adjustment in diverse family structures. *Family Relations*, **42**(3), 268-277.
- Campbell, J.J., Lamb, M.E. & Hwang, C.P. (2000). Early child-care experiences and children's social competence between 1 ½ and 15 years of age. *Applied Development Science*, **4**(3), 166-176.
- Camras, L.A., Ribordy, S., Hill, J., Martino, S., Spaccarelli, S., & Stefani, R. (1988). Recognition and posing of emotional expressions by abused children and their mothers. *Developmental Psychology*, **24**, 776-781.
- Cartwright, S. & Cooper, C.L. (1996). Coping in occupational settings. In M. Zeidner & S.E. Endler (Eds), *Handbook of coping: theory, research and applications* (pp. 202-220). New York: John Wiley.
- Chall, J.S. & Dale, E. (1995). *Readability revisited: The new Dale-Chall readability formula*. Cambridge, MA: Brookline Books.

- Cherlin, A.J. (1992). *Marriage, divorce, and remarriage*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Chin-Quee, D.S. & Scarr, S. (1994). Lack of early child care effects on school-age children's social competence and academic achievement. *Early Development and Parenting*, **3**, 103-112.
- Cicchetti, D. & Rogosch, F. (1997). The role of self-organization in the promotion of resilience in maltreated children. *Development and Psychopathology*, **9**, 797-815.
- Clarke-Stewart, K.A., Gruber, C.P. & Fitzgerald, L.M. (1994). *Children at home and in day care*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Clearey, P.D. (1987). Gender differences in stress-related disorders. In R. Barnett, L. Biener & G.K. Baruch (Eds), *Gender and stress* (pp.39-73). New York: Free Press.
- Compas, B.E. (1987). Stress and life events during childhood and adolescence. *Clinical Psychology Review*, **7**, 275-302.
- Comprehensive training to assure resiliency in students. (1996). *Moving beyond risk to resiliency: the school's role in supporting resiliency in children*. Minneapolis public schools - CTARS Project: Minneapolis.
- Conlin, M. (2000). The new debate over working moms. *Business Week*, **3699**, 102-105.
- Connel, J.P., Spencer, M.B. & Aber, J.L. (1994). Educational risk and resilience in African American youth: Context, self, action, and outcomes in school. *Child Development*, **65**, 493-506.
- Crockenberg, S & Litman, C. (1991). Effects of maternal employment on maternal and two-year-old child behavior. *Child Development*, **62**, 930-953.
- Croese, R., Nicholas, D.R., Gobble, D.C. & Frank, B. (1992). Gender and wellness: A multidimensional systems model for counselling. *Journal of Counselling and Development*, **71**, 149-156.
- Davies, P.T. & Cummings, E.M. (1994). Marital conflict and child adjustment: An emotional security hypothesis. *Psychological Bulletin*, **116**, 387-411.

- De Jager, J.N.B. (1992). *Die opvoedingsopgawe van die werkende moeder met voorskoolse kinders – 'n psigopedagogiese ondersoek*. Ongepubliseerde M.Ed.-verhandeling, Universiteit van die Vrystaat: Bloemfontein.
- Deater-Deckard, K., Pinkerton, R. & Scarr, S. (1996). Child care quality and children's behavioral adjustment: A four-year longitudinal study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, **37**, 937-948.
- Dixon, W.J. (1985). *Biomedical computer programs*. Berkeley: University of California Press.
- Easterbrooks, M.A. & Goldberg, W.A. (1985). Effects of early maternal employment on toddlers, mothers, and fathers. *Developmental Psychology*, **21**(5), 774-783.
- Edmonds, R. (1982). Programs of school improvement: an overview, *Educational Leadership*, **40**(62), 4-11.
- Egnal, N.S. (1966). *The psychodynamic interaction between the problems of mothers and their children when examined in a clinical setting*. Ongepubliseerde M.A.-verhandeling, Universiteit van Pretoria.
- Emery, R.E. (1988). *Marriage, divorce, and children's adjustment*. Beverly Hills: Sage.
- Entwisle, D.R., Alexander, K.L., Cadigan, D., & Pallas, A.M. (1987). Kindergarten experience: Cognitive effects or socialization? *American Educational Research Journal*, **24**, 337-364.
- Entwisle, D.R., Alexander, K.L. & Olson, L.S. (1997). *Children, schools and inequality*. Boulder, CO: Westview.
- Epstein, M.H. & Sharma, J.M. (1998). *Behavioral and emotional rating scale: A strength-based approach to assessment: Examiners Manual*. Texas: Pro-Ed.
- Epstein, S. (1998). *Constructive thinking: the key to emotional intelligence*. Connecticut: Praeger Publishers.
- Erel, O. & Burman, B. (1995). Interrelatedness of marital relations and parent-child relations: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, **118**, 108-132.
- Erwee, R. (1994). South African women: Changing career patterns. In N.J. Adler & D.N. Izraeli (Eds), *Competitive frontiers: Women managers in a global economy* (pp. 325-343). Cambridge, MA: Blackwell Business.

- Evetts, J. (1994). *Women and career: Themes and issues in advanced industrial societies*. London: Longman.
- Fauber, R., Forehand, R., Thomas, A. & Wierson, M. (1990). A mediational model of the impact of marital conflict on adolescent adjustment in intact and divorced families: The role of disrupted parenting. *Child Development*, **61**, 1112-1123.
- Field, T. (1991). Quality infant day-care and grade school behavior and performance. *Child Development*, **62**, 863-870.
- Fox, N.A. (1989). Psychophysiological correlates of emotional reactivity during the first year of life. *Developmental Psychology*, **25**, 364-372.
- Fox, N.A. & Calkins, S.D. (1993). Pathways to aggression and social withdrawal: Interactions among temperament, attachment, and regulation. In K.H. Rubin & J.B. Asendorpf (Eds), *Social withdrawal, inhibition, and shyness* (pp. 81-100). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Gardner, F. (1989). Inconsistent parenting: Is there evidence for a link with children's conduct problems? *Journal of Abnormal Child Psychology*, **17**, 223-233.
- Goelman, H. (1988). A study of the relationship between structure and process variables in home and day care settings on children's language development. In A.R. Pence (Ed.), *Ecological research with children and families: From concepts to methodology* (pp. 16-34). New York: Teachers College Press.
- Goldberg, W.A. & Easterbrooks, M.A. (1988). Maternal employment when children are toddlers and kindergartners. In A.E. Gottfried & A.W. Gottfried (Eds), *Maternal employment and children's development: Longitudinal research* (pp. 121-154). New York: Plenum Press.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York: Bantam.
- Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. New York: Bantam.
- Gore, S. & Eckenrode, J. (1994). Context and process in research on risk and resilience. In: R. Haggerty et al. (Eds), *Stress, Risk and Resilience in Children and Adolescents: processes, mechanisms and interventions* (pp. 40-58). New York: Cambridge University Press.

- Gottfried, A.E. & Gottfried, A.W. (1988). Maternal employment and children's development: An integration of longitudinal findings with implications for social policy. In A.E. Gottfried & A.W. Gottfried (Eds), *Maternal employment and children's development: Longitudinal research* (pp. 269-287). New York: Plenum Press.
- Gottfried, A.E., Gottfried, A.W. & Bathurst, K. (1988). Maternal employment, family environment, and children's development: Infancy through the school years. In A.E. Gottfried & A.W. Gottfried (Eds), *Maternal employment and children's development: Longitudinal research* (pp. 11-58). New York: Plenum Press.
- Gottfried, A.W. & Gottfried, A.E. (1984). Home environment and cognitive development in young children of middle-socioeconomic-status families. In A.W. Gottfried (Ed.), *Home environment and early cognitive development: Longitudinal research* (pp. 57-115). New York: Academic Press.
- Grove, M.C. (1982). *Op die drumpel : 'n gids vir ouers met skooltoetrede*. Pretoria/Kaapstad: Haum.
- Grych, J.H. & Fincham, F.D. (1990). Marital conflict and children's adjustment: A cognitive-contextual framework. *Psychological Bulletin*, **108**, 267-290.
- Harter, S. (1998). The development of self-representations. In W. Damon & N. Eisenberg, (Eds), *Handbook of child psychology: Vol.3. Social, emotional, and personality development* (pp. 553-617). New York: Wiley.
- Haurin, R.J. (1992). Patterns of childhood residence and the relationship to young adult outcomes. *Journal of Marriage and the Family*, **54**, 846-860.
- Hawley, D.R. & DeHaan, L. (1996). Toward a definition of family resilience: Integrating life-span and family perspectives. *Family Process*, **35**, 283-298.
- Hayes, C.D., Palmer, Z.L. & Zaslow, M.E. (1990). *Who cares for America's children? Child care policy for the 1990's*. Washington DC: National Academy Press.
- Hayge, H. (1986). Rise in mothers' labor force activity includes with infants. *Monthly Labor Review*, **109**(2), 43-45.
- Hoffman, L.W. (2000). Positive effects of working mothers. *USA Today Magazine*, **128**(2659), 4-6.

- Howard, S., Dryden, J. & Johnson, B. (1999). Childhood resilience: Review and critique of literature. *Oxford Review of Education*, **25**(3), 307-323.
- Hunt, J.G. & Hunt, L.L. (1987). Male resistance to role symmetry in dual earner households: Three alternative explanations. In N. Gerstel & H. Gross (Eds), *Families and Work* (pp. 192-203). Philadelphia: Temple University Press.
- Kantrowitz, B. (2001). A new battle over day care. *Newsweek*, **137**(18), 38.
- Kelly, K. (1999). Get that TV out of your children's bedroom. *U.S. News & World Report*, **127**(21), 79.
- Kontos, S. (1994). The ecology of family day care. *Early Childhood Research Quarterly*, **9**, 87-110.
- Kornberg, M.S. & Kaplan, G. (1980). Risk factors and preventive intervention in child therapy: A review. *Journal of Prevention*, **1**, 71-133.
- Lamb, M.E. (1998). Nonparental child care: Context, quality, correlates, and consequences. In W. Damon, I. Sigel, & K.A. Renninger (Eds), *Handbook of child psychology: Vol.4. Child psychology in practice* (pp. 73-133). New York: Wiley.
- Leeuwner, M. (2001). *Geslagsverskille by die psigologiese weerbaarheid en coping van kinders in die laat-middelkinderjare*. Ongepubliseerde M.A.-verhandeling, Potchefstroom: PU vir CHO.
- Lemmer, E.M. (1989). *The re-entry of women into the labour market and the implications for educational provision*. Unpublished D.Ed. thesis, Pretoria: Unisa.
- Lerner, J.V. & Galambos, N.L. (1988). The influences of maternal employment across life: The New York longitudinal study. In A.E. Gottfried & A.W. Gottfried (Eds), *Maternal employment and children's development: Longitudinal research* (pp. 59-83). New York: Plenum Press.
- Lotyczewski, B.S., Cowen, E.L. & Weissberg, R.P. (1986). Relationships between health problems and school adjustment of young children. *The Journal of Special Education*, **20**(2), 241-250.
- Louw, D.A., Van Ede, D.M. & Louw, A.E. (1990). *Menslike ontwikkeling (3^{de} uitgawe)*. Pretoria : Kagiso.
- Luthar, S.S. (1991). Vulnerability and resilience: A study of high-risk adolescents. *Child Development*, **62**, 600-612.

- Marais, J.L. (1991). Evaluering van kriteria vir klasgroepering by skoolbeginners. *Suid-Afrikaanse Tydskrif van Opvoedkunde*, **11**(2), 76-80.
- Masten, A., Best, K. & Garmezy, N. (1990). Resilience and development: contributions from the study of children who overcome adversity. *Development and Psychopathology*, **2**, 425-444.
- Mayer, J.D., Caruso, D.R. & Salovey, P. (2000) Emotional intelligence as Zeitgeist, as Personality, and as a Mental Ability. In R. Bar-On & J.D.A. Parker. (Eds), *The handbook of emotional intelligence* (pp. 92-117). San Francisco: Jossey-Bass.
- Mayer, J.D., Dipaolo, M. & Salovey, P. (1990). Perceiving the affective content in ambiguous visual stimuli: A component of emotional intelligence. *Journal of Personality Assessments*, **50**, 772-782.
- Mayer, J.D. & Salovey, P. (1993). The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*, **17**(4), 433-442.
- Mayer, J.D. & Salovey, P. (1995). Emotional intelligence and the construction and regulation of feelings. *Applied & Preventive Psychology*, **4**(3), 197-208.
- Mayer, J.D. & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter, (Eds), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3-31). New York: Basic Books.
- Mayer, J.D., Salovey, P. & Caruso, D. (1999). Models of emotional intelligence. In R.J. Sternberg.(Ed.), *Handbook of human intelligence. 2nd edition*. New York: Cambridge.
- McCubbin, H.I. & McCubbin, M.A. (1988) Typologies of resilient families: emerging roles of social class and ethnicity, *Family Relations*, **37**, 247-254.
- Mukti, J.C. (1995). *Who's fit to be a parent?* London: Routledge.
- Muller, J.M. (1991). *Faktore wat die aanpassing van die graad 1-kind in die skool beïnvloed*. Ongepubliseerde M.Ed.-verhandeling, Potchefstroom: PU vir CHO.
- Nel, G.J. (1993). *Enkele faktore wat skoolgereedheid beïnvloed*. Ongepubliseerde M.Ed-verhandeling, Pretoria: Unisa.
- Oatley, K. & Jenkins, J.M. (1996). *Understanding emotions*. Cambridge: Blackwell Publishers.

- Olivier, M.A.J. (1990). Skoolgereedheid van die kind in die enkelouergesin. *Suid-Afrikaanse Tydskrif van Opvoedkunde*, **10**(3), 230-234.
- Owen, M.T. & Cox, M.J. (1988). Maternal employment and the transition to parenthood. In A.E. Gottfried & A.W. Gottfried (Eds), *Maternal employment and children's development: Longitudinal research* (pp. 85-119). New York: Plenum Press.
- Parcel, T.L. & Menaghan, E.G.(1994). *Parents' jobs and children's lives*. New York: De Gruyter.
- Park, H.J.R.B. (1988). *Die prognose vir suksesvolle leer by die vyfjarige skooltoetreders*. Ongepubliseerde D.Ed.-proefskrif, Pretoria: Unisa.
- Paul, A.M. (1998). Do parents really matter? *Psychology Today*, **31**(1), 46-51.
- Petillon, H. (1993). How do children get along with one another in the first school years? *European Education*, **25**(3), 5-18.
- Petrides, K.V. & Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality*, **15**, 425-448.
- Phillips, D., McCartney, K. & Scarr, S. (1987). Child-care quality and children's social development. *Developmental Psychology*, **23**, 537-543.
- Pienaar, I. (2002). *Die verband tussen hoop en psigologiese welstand by adolessente*. Ongepubliseerde Ph.D.-proefskrif, Universiteit van die Vrystaat: Bloemfontein.
- Pleck, J.H. (1985). *Working wives / Working husbands*. Beverley Hills, CA: Sage.
- Plomin, R. & Daniels, D. (1987). Genetics and shyness. In W.H. Jones, M.Cheek. & S.R. Biggs (Eds), *Shyness: Perspectives on research and treatment* (pp. 63-80). New York: Plenum.
- Pretorius, T.B. (1997). *Salutogenic resistance resources. The role of personal and environmental characteristics in stress-resistance*. Unpublished Ph.D. thesis, University of the Orange Free State: Bloemfontein.
- Rigsby, L.C., Reynolds, M.C. & Wang, M.C. (1995). *School-community connections: exploring issues for research and practice*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Rosener, J.B. (1995). *America's competitive secret: Women managers*. Oxford: Oxford Press.

- Rossi, A. (1998). Women re-entering the work force. *Society*, **35**(2), 11-16.
- Rothbaum, F. & Weisz, J. (1994). Parental caregiving and child externalizing behavior in nonclinical samples: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, **116**, 55-74.
- Rutter, M.(1987). Psychosocial resilience and protective mechanisms. *American Journal of Orthopsychiatry*, **57**, 23-51.
- Rutter, M. (1989). Pathways from childhood to adult life. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, **30**, 23-51.
- Rutter, M. (1990). Psychosocial adversity: Risk, resilience and recovery. *South African Journal of Child and Adolescent Psychology*, **7**(2), 75-88.
- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. New York: Guilford.
- Saarni, C. (2000). Emotional competence: a developmental perspective. In R. Bar-On & J.D.A. Parker (Eds), *The handbook of emotional intelligence* (pp. 69-91). San Francisco: Jossey-Bass.
- Salovey, P. & Mayer, J.D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, **9**, 185-211.
- Samson, R. (1999). Peace of mind for working moms. *Family Life*, **Aug**, 22-23.
- Scharfe, E. (2000). Development of emotional expression, understanding, and regulation in infants and young children. In R. Bar-On & J.D.A. Parker (Eds), *The handbook of emotional intelligence* (pp. 244-262). San Francisco: Jossey-Bass.
- Schoeman, R. (1994). *'n Psigopedagogiese ondersoek na die rol van die ouer by die aanpassing van die koshuisskoolbeginner*. Ongepubliseerde D.Ed.-proefskrif, Universiteit van die Vrystaat: Bloemfontein.
- Schweinhart, L.J. & Weikart, D.P. (1991). *Young children grow up: The effects of the Perry Preschool program on youths through age 15*. Michigan: The High/Scope Press.
- Sears, H.A. & Galambos, N.L. (1992). Women's work conditions and marital adjustment in two-earner couples: A structural model. *Journal of Marriage and the Family*, **54**, 789-797.
- Shapiro, L.E. (1997). *How to raise a child with a high EQ: A parents guide to emotional intelligence*. New York: Harpe Collins.

- Shaw, D.S., Winslow, E.B. & Flanagan, C. (1999). A prospective study of the effects of marital status and family relations on young children's adjustment among African American and European American families. *Child Development*, **70**(3), 742-755.
- Silva, E.B. (1999). Transforming housewifery: Dispositions, practices and technologies. In E.B. Silva & C. Smart (Eds), *The new family?* (pp. 46-65). London: Sage Publications.
- Smith, C. & Carlson, B.E. (1997). Stress, coping and resilience in children and youth. *Social Service Review*, **71**(2), 231-256.
- Sroufe L.A. (1997). Psychopathology as an outcome of development. *Development and Psychopathology*, **9**, 251-268.
- Statistieke SA (1996). Census in brief. Available at <http://www.statssa.gov.za/census96/HTML/CIM/Population/226-234.htm>, 23/11/02.
- Sterling, S., Cowen, E.L., Weissberg, R.P., Lotyczewski, B.S. & Boike, M. (1985). Recent stressful life events and young children's school adjustment. *American Journal of Community Psychology*, **13**, 31-48.
- Steyn, H.S. (1999). *Praktiese beduidendheid: die gebruik van effekgroottes*. Potchefstroom: Publikasiebeheer Komitee, PU vir CHO.
- Strümpfer, P.J.W. (1990). Salutogenesis: A new paradigm. *South African Journal of Psychology*, **20**(4), 265-276.
- Strümpfer, P.J.W. (1995). The origins of health and strength. *South African Journal of Psychology*, **25**(2), 81-89.
- Strydom, I. (1999). *Emosionele intelligensie in sielkundige opvoedkundige perspektief*. Ongepubliseerde M.Ed.-verhandeling, Unisa: Pretoria.
- Swanepoel, E.M. (1986). *Die eerste drie jaar. 'n Handboek vir ouers en versorgsters*. Kaapstad: Jute en Kie Beperk.
- Tabachnick, B.G. & Fidell, L.S. (1989). *Using multivariate statistics* (2nd ed.). New York: Harper & Row.
- Teltsch, T. & Breznitz, Z. (1988). The effect of school entrance age on academic achievement and social-emotional adjustment of children. *Journal of Genetic Psychology*, **149**(4), 471-483.
- Terry, D.J. (1994). Determinants of coping: The role of stable and situational factors. *Journal of Personality and Social Psychology*, **66**(5), 895-910.

- Tingey, H., Kiger, G. & Riley, P.J. (1996). Juggling multiple roles: Perceptions of working mothers. *The Social Science Journal*, **33**(2), 183-191.
- Van den Berg, H.S. (2001). *Stres en die Beroepsvrou: 'n fortigene ondersoek*. Ongepubliseerde Ph.D.-proefskrif, Universiteit van die Vrystaat: Bloemfontein.
- Van Eeden, C. (1996). *Psigologiese welstand en koherensiesin*. Ongepubliseerde Ph.D. proefskrif, Potchefstroom: PU vir CHO.
- Van Niekerk, J. (1991). Skoolgereedheid. *Die Vrystaatse Onderwyser*, **Feb**, 14-20.
- Van Rooyen, J. (1981). *Female career commitment: A life-span perspective*. CSIR-special report. Braamfontein: CSIR.
- Verschueren, K. & Marcoen, A. (1999). Representation of self and socioemotional competence in kindergartners: Differential and combined effects of attachment to mother and to father. *Child Development*, **70**(1), 183-201.
- Wang, M.C., Carter, R., Trice, C. & Schweizer, A. (1995). *Case studies of Inner City Schools [Interim report]*. Philadelphia: National Centre on Education in the Inner Cities.
- Warr, P. & Parry, G. (1982). Paid employment and women's psychological well-being. *Psychological Bulletin*, **91**(3), 498-516.
- Weikart, D.P. (1992). The long-term benefits of pre-school education, *Educamus*, **38**(4), 15-16.
- Weinraub, M. & Wolf, B. (1983). Effects of stress and social supports on Mother-Child interactions in Single and Two-Parent Families. *Child Development*, **54**, 1297-1311.
- Werner, E.E. (1982). Resilient children. *Young Children*, **10**, 68-72.
- Werner, E.E. & Smith, R.S. (1982). *Vulnerable but invincible: A Longitudinal study of resilient children and youth*. McGraw-Hill Book Company: New York.
- Werner, E.E. & Smith, R.S. (1988). *Vulnerable, but invincible: A longitudinal study of resilient children and youth*. New York: Adams, Bannister & Cox.
- Werner, E.E. (1989). High risk children in young adulthood: A longitudinal study from birth to 32 years. *American Journal of Orthopsychiatry*, **59**, 72-81.

- Wissing, M.P. & Van Eeden, C. (1998). Psychological well-being: A fortigenic conceptualization and empirical clarification. In L. Schlebusch (Ed.), *South Africa beyond transition: Psychological well-being* (pp. 379-393). Proceedings of the 3rd Annual Congress of the Psychological Society of South Africa. Pretoria: PsySSA.
- Witmer, J.M. & Sweeney, T.J.(1992). A holistic model of wellness and prevention over the lifespan. *Journal of Counselling and Development*, **71**, 140-148.
- Wolff, E. (1982). Emosie. In D.A.P. Louw (Ed.) *Inleiding tot die Psigologie*. 2de uitgawe. Johannesburg: Lexicon Uitgewers.
- Zigler, S.S. (1993). Annotation: Methodological and Conceptual Issues in Research on Childhood Resilience. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, **34**, 441-453.

BYLAE A: BIOGRAFIESE VRAELYS

Biografiese vraelys:

1. Naam van kind: _____
2. Ouderdom van kind: _____
3. Geslag van kind: _____
4. Getal kinders in die gesin: _____
5. Posisie van kind in die gesin (bv. eerste, tweede): _____

6. Gesondheid van kind:

GOED	
GEMIDDELD	
SWAK	

7. Huwelikstatus van moeder:

GETROUD	
WEDUWEE	
GESKEI	
ENKELOUER	
ANDER: (spesifiseer asb.)	

8. Gesinsamestelling:

8.1 Woon u kind saam met:

BEIDE BIOLOGIESE OUIERS	
EEN BIOLOGIESE OUIER EN STIEFOUER	
ANDER: (spesifiseer asb.)	

8.2 Ander gesinslede wat saam met u kind woon:

Spesifiseer asseblief die ouderdom en posisie van elke kind. Los 'n spatie oop vir u kind in graad een, sien voorbeeld:

Naam	Seun/dogter	Ele/stief	Ouderdom	Posisie
bv. Jan	seun	ele	3	3
Sen	dogter	stief	9	1

Naam	Seun/dogter	Ele/stief	Ouderdom	Posisie
1				
2				
3				
4				
5				
6				

8. Beroepstatus van moeder:

8.1 Wat is u vlak van opleiding?

LAER AS Matriek	
Matriek voltooi	
2 JAAR NA-SKOOLSE OPLEIDING	
4 JAAR NA-SKOOLSE OPLEIDING	
VERDERE OPLEIDING: (spesifiseer asb.)	

9.2 Is u die afgelope 5 jaar voltyds in 'n beroep?

JA	NEE
----	-----

**Indien u NEE geantwoord het op vraag 9.2: voltooi asseblief vraag 10 en indien nodig, vraag 11.

**Indien u JA geantwoord het op vraag 9.2, voltooi asseblief die res van die vraelys.

9.3 Watier tipe werk doen u?

9.4 Hoeveel ure werk u per week?

MINDER AS 35 URE PER WEEK	
35-39 URE PER WEEK	
40-44 URE PER WEEK	
45-49 URE PER WEEK	
50 + URE PER WEEK	

10. Versorging van kind voor skooltoetreding:

10.1 Het u self u kind bedags versorg?

JA	NEE
----	-----

10.2 Het u kind tydens sy/haar kleuterjare:

'N KLEUTERSKOOI BYGEWOON	JA	NEE
BY 'N DAGMOEDER GEBLY	JA	NEE
BY 'N FAMILIELID GEBLY	JA	NEE
ANDER: (spesifiseer asb.)		

11. Was u tevrede met die kwaliteit versorging wat u kind ontvang het by voorgenoemde instansie / persoon?

JA	NEE
----	-----

Enige opmerkinge:

baie dankie vir u samewerking!

Die resultate van hierdie navorsing sal aan die onderwyseresse

beskikbaar gestel word na voltooiing van die studie. Kontak hulle gerus indien u daarin sou belangstel.

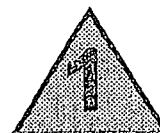
Baie dankie weereens.

Roets
Iise Roets
Navorsers

H. S. Van der Berg
Dr. H.S. van den Berg
Studeieleier

**BYLAE B: BARON EMOSIONELE INTELLIGENSIE-
VRAELYS (vertaal en uitleg aangepas)**

am: _____ Geslag: Manlik Vroulik



ndag se datum: _____

boortedatum: ___ / ___ / ___ Ouderdom: ___

Instruksies: Lees elke sin en kies die antwoord wat jou die beste beskryf. Daar is VIER moontlike antwoorde:

Dit is nie soos ek nie; 2 = Ek is meeste van die tyd nie so nie; 3 = Dit is amper soos ek is; 4 = Dit is soos ek is.

tel ons hoe jy voel, dink of optree meeste van die tyd in meeste omstandighede. Kies een en slegs EEN antwoord

elke sin, en omkring die nommer wat met jou antwoord ooreenstem. Byvoorbeeld, indien jou antwoord "Ek is

este van die tyd nie so nie" is, sal jy die nommer 2 omkring in diéselwde ry as die sin. Hierdie is nie 'n toets nie;

er is geen "goeie" of "slegte" antwoorde nie.

omkring asseblief 'n antwoord vir elke sin, bv. (2)

Dit is nie soos ek nie	Ek is meestal nie so nie	Dit is amper soos ek is	Dit is soos ek is
1	2	3	4
1	2	3	4
1	2	3	4
1	2	3	4
1	2	3	4
1	2	3	4
1	2	3	4
1	2	3	4
1	2	3	4
1	2	3	4



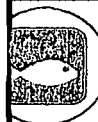
1. Ek geniet dit om pret te hê.



2. Ek is goed daarin om te verstaan hoe ander voel.



3. Ek kan kalm bly wanneer ek ontsteld is.



4. Ek is gelukkig.



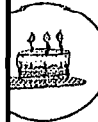
5. Ek gee om wat met ander mense gebeur.



6. Dit is moeilik om my woede te beheer.



7. Dit is maklik om vir mense te vertel hoe ek voel.


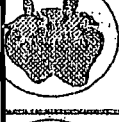


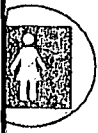





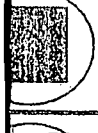



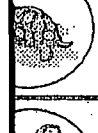

8. Ek hou van almal wat ek ontmoet.






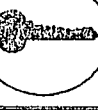
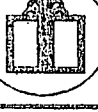










9. Ek voel seker oor myself.

	10. Ek weet gewoonlik hoe ander mense voel.	1	2	3	4
	11. Ek weet hoe om kalm te bly.	1	2	3	4
	12. Ek probeer verskillende maniere om moeilike vrae te antwoord.	1	2	3	4
	13. Ek dink dat meeste dinge wat ek doen goed sal uitwerk.	1	2	3	4
	14. Ek is in staat om ander te respekteer.	1	2	3	4
	15. Ek raak te ongelukkig oor dinge.	1	2	3	4
	16. Dit is maklik vir my om nuwe dinge te verstaan.	1	2	3	4
	17. Ek kan maklik praat oor my gevoelens.	1	2	3	4
	18. Ek het goeie gedagtes oor almal.	1	2	3	4
	19. Ek hoop vir die beste.	1	2	3	4
	20. Om vriende te hê is belangrik.	1	2	3	4
	21. Ek baklei met mense.	1	2	3	4

	22. Ek kan moeilike vrae verstaan.	1	2	3	4
	23. Ek hou daarvan om te glimlag.	1	2	3	4
	24. Ek probeer om nie ander se gevoelens seer te maak nie.	1	2	3	4
	25. Ek probeer om met 'n probleem te werk tot ek dit oplos.	1	2	3	4
	26. Ek word maklik kwaad.	1	2	3	4
	27. Niks pla my nie.	1	2	3	4
	28. Dit is moeilik om oor my diep gevoelens te praat.	1	2	3	4
	29. Ek weet dinge sal "ok" wees.	1	2	3	4
	30. Ek kan goeie antwoorde vir moeilike vrae uitdink.	1	2	3	4
	31. Ek kan my gevoelens maklik beskryf.	1	2	3	4
	32. Ek weet hoe om 'n goeie tyd te hê.	1	2	3	4
	33. Ek moet die waarheid vertel.	1	2	3	4

	34. Ek kan aan klomp maniere dink om moeilike vrae te antwoord as ek wil.	1	2	3	4
	35. Ek word gou kwaad.	1	2	3	4
	36. Ek hou daarvan om dinge vir ander te doen.	1	2	3	4
	37. Ek is nie baie gelukkig nie.	1	2	3	4
	38. Ek kan maklik verskillende maniere gebruik om probleme op te los.	1	2	3	4
	39. Dit vat baie voor ek ongelukkig raak.	1	2	3	4
	40. Ek voel goed oor myself.	1	2	3	4
	41. Ek maak maklik vriende.	1	2	3	4
	42. Ek dink ek is die beste in als wat ek doen.	1	2	3	4
	43. Dit is maklik vir my om vir mense te vertel hoe ek voel.	1	2	3	4
	44. Wanneer ek moeilike vrae beantwoord, probeer ek aan klomp antwoorde dink.	1	2	3	4
	45. Ek voel sleg as ander mense se gevoelens seergemaak word.	1	2	3	4

	46. As ek kwaad is vir iemand, bly ek kwaad vir 'n lang ruk.	1	2	3	4
	47. Ek is gelukkig met die soort mens wat ek is.	1	2	3	4
	48. Ek is goed daarmee om probleme op te los.	1	2	3	4
	49. Dit is moeilik vir my om my beurt af te wag.	1	2	3	4
	50. Ek geniet die dinge wat ek doen.	1	2	3	4
	51. Ek hou van my vriende.	1	2	3	4
	52. Ek het nie slegte dae nie.	1	2	3	4
	53. Ek sukkel om ander te vertel van my gevoelens.	1	2	3	4
	54. Ek raak maklik ontsteld.	1	2	3	4
	55. Ek kan sien as een van my goeie vriende ongelukkig is.	1	2	3	4
	56. Ek hou van my liggaam.	1	2	3	4
	57. Selfs as dinge moeilik raak, gee ek nie moed op nie.	1	2	3	4

	58. As ek kwaad word, reageer ek sonder om te dink.	1	2	3	4
	59. Ek weet wanneer mense ongelukkig is, selfs al sê hulle niks.	1	2	3	4
	60. Ek hou van die manier hoe ek lyk.	1	2	3	4

**BYLAE C: GEDRAGS- EN EMOSIONELE
BEOORDELINGSKALE (vertaal en aangepas)**

BERS RESPONSBLAD (moeder)

NO.

IDENTIFISERENDE BESONDERHEDE:

Kind se: Naam: _____
Skool: _____ Graad: _____
Geboortedatum: _____
Ouderdom: _____
Verhouding met kind (bv. Moeder, stief-moeder): _____

Indien u onseker is oor sommige van die vrae, voltooi asseblief so volledig as moontlik. Die onderwyseres ontvang ook 'n vraelys, en behoort die vrae te beantwoord wat u nie kan nie.

Gebruiksaanwysing: Die volgende skaal bevat 'n aantal stelling; wat gebruik word om 'n kind se gedrag en emosies op 'n positiewe wyse te evalueer. Lees elke stelling en omring die syfer wat ooreenstem met die telling wat die kind die beste beskryf, ten opsigte van die afgelope 3 maande. As die stelling die kind baie goed beskryf, omring die 3; as die stelling die kind goed beskryf, omring die 2; as die stelling nie baie goed met die kind se gedrag en emosies ooreenstem nie, omring die 1; as die stelling glad nie met die kind ooreenstem nie, omring die 0.

- 3 = Stem baie met die kind ooreen
2 = Stem met die kind ooreen
1 = Stem nie baie met die kind ooreen nie
0 = Stem glad nie met die kind ooreen nie

STELLING

- 1 Dit lyk of die kind voel dat hy/sy by sy/haar gesin hoort. 3 2 1 0
- 2 Vertrou 'n belangrike persoon met sy/haar lewe. 3 2 1 0
- 3 Aanvaar 'n drukkie. 3 2 1 0
- 4 Neem deel aan buitenuurse aktiwiteite (bv. Voortrekkers). 3 2 1 0
- 5 Is self-versekerd. 3 2 1 0
- 6 Erken gevoelens wat seermaak. 3 2 1 0
- 7 Handhaaf positiewe gesinsverhoudinge. 3 2 1 0
- 8 Het 'n goeie humorsin. 3 2 1 0
- 9 Vra vir hulp. 3 2 1 0
- 10 Maak gebruik van tegnieke om aggressie te hanteer. 3 2 1 0
- 11 Praat met ouer oor gedrag by die huis. 3 2 1 0
- 12 Is immer oor gedrag wat ander seermaak of ontstel. 3 2 1 0
- 13 Wys dat hy/sy ander se gevoelens in ag neem en omgee. 3 2 1 0
- 14 Voltooi take wanneer hy/sy vir die eerste keer gevra word om dit te doen. 3 2 1 0

- 15 Het positiewe interaksie met ouers. 3 2 1 0
- 16 Reageer op 'n kalm wyse wanneer daar teleurstellings oor sy/haar pad kom. 3 2 1 0
- 17 Neem die gevolge van eie gedrag in ag. 3 2 1 0
- 18 Aanvaar kritiek. 3 2 1 0
- 19 Neem deel aan kerk-aktiwiteite. 3 2 1 0
- 20 Beskik oor ouderdomsgepasde higiëniese aktiwiteite. 3 2 1 0
- 21 Vra vir ondersteuning van portuurgroep en vriende. 3 2 1 0
- 22 Beoefen en geniet 'n stokperdjie. 3 2 1 0
- 23 Bespreek probleme met ander. 3 2 1 0
- 24 Voltooi skool-opdragte betyds. 3 2 1 0
- 25 Aanvaar intimiteit en nabyheid van ander. 3 2 1 0
- 26 Identifiseer eie gevoelens. 3 2 1 0
- 27 Identifiseer persoonlike sterkpunte. 3 2 1 0
- 28 Aanvaar verantwoordelikheid vir eie aksies. 3 2 1 0
- 29 Gaan op 'n positiewe wyse met sibbe (broers en susters) om. 3 2 1 0
- 30 Aanvaar dit sonder moeite om te verloor tydens 'n spelletjie. 3 2 1 0
- 31 Voltooi huiswerk gereeld. 3 2 1 0
- 32 Is gewild onder portuurgroep. 3 2 1 0
- 33 Luister na ander. 3 2 1 0
- 34 Druk gevoelens vir ander uit. (Express affection) 3 2 1 0
- 35 Erken dit wanneer hy/sy 'n fout begaan het. 3 2 1 0
- 36 Neem deel aan gesinsaktiwiteite. 3 2 1 0
- 37 Aanvaar dit as daar "Nee" gesê word. 3 2 1 0
- 38 Glimlag gereeld. 3 2 1 0

39 Skenk aandag in 'n klassituasie.

3	2	1	0
---	---	---	---

40 Voltooi Wiskunde probleme op 'n hoër vlak as die graad waarin die kind is.

3	2	1	0
---	---	---	---

41 Lees dieselfde of beter as normgroep.

3	2	1	0
---	---	---	---

42 Is entoesiasies oor die lewe.

3	2	1	0
---	---	---	---

43 Het respek vir ander se regte.

3	2	1	0
---	---	---	---

44 Deel met ander.

3	2	1	0
---	---	---	---

45 Hou by die reëls (tuis).

3	2	1	0
---	---	---	---

46 Vra om verskoning wanneer hy/sy verkeerd was.

3	2	1	0
---	---	---	---

47 Leer vir toetse.

3	2	1	0
---	---	---	---

48 Praat oor die positiewe aspekte van die lewe.

3	2	1	0
---	---	---	---

49 Is vriendelik en goed vir ander.

3	2	1	0
---	---	---	---

50 Gebruik gepaste taal.

3	2	1	0
---	---	---	---

51 Woon gereeld skool by.

3	2	1	0
---	---	---	---

52 Gebruik luistervaardighede en "note-taking" op skool.

3	2	1	0
---	---	---	---

53 In 'n tyd van nood, na wie toe gaan u kind vir ondersteuning?
(bv. moeder, vader, onderwyser, vriend, familielid)

54 Beskryf die beste eienskappe van u kind

BERS RESPONSBLAD (onderwyseres)

NO.

IDENTIFISERENDE BESONDERHEDE:

Kind se: Naam: _____
 Skool: _____ Graad: _____
 Geboortedatum: _____
 Ouderdom: _____

Indien u onseker is oor sommige van die vrae, voltooi asseblief so volledig as moontlik. Die ouer ontvang ook 'n vraelys, en behoort die vrae te beantwoord wat u nie kan nie.

Gebruiksaanwysing: Die volgende skaal bevat 'n aantal stellings wat gebruik word om 'n kind se gedrag en emosies op 'n positiewe wyse te evalueer. Lees elke stelling en omkring die syfer wat ooreenstem met die taling wat die kind die beste beskryf, ten opsigte van die afgelope 3 maande. As die stelling die kind baie goed beskryf, omkring die 3; as die stelling die kind goed beskryf, omkring die 2; as die stelling nie baie goed met die kind se gedrag en emosies ooreenstem nie, omkring die 1; as die stelling glad nie met die kind ooreenstem nie, omkring die 0.

- 3 = Stem baie met die kind ooreen
- 2 = Stem met die kind ooreen
- 1 = Stem nie baie met die kind ooreen nie
- 0 = Stem glad nie met die kind ooreen nie

STELLING

- | | | | | |
|--|---|---|---|---|
| 1 Dit lyk of die kind voel dat hy/sy by sy/haar gesin hoort. | 3 | 2 | 1 | 0 |
| 2 Vertrou 'n belangrike persoon met sy/haar lewe. | 3 | 2 | 1 | 0 |
| 3 Aanvaar 'n drukkie. | 3 | 2 | 1 | 0 |
| 4 Neem deel aan buitemuurse aktiwiteite (bv. Voortrekkers). | 3 | 2 | 1 | 0 |
| 5 Is self-versekerd. | 3 | 2 | 1 | 0 |
| 6 Erken gevoelens wat seermaak. | 3 | 2 | 1 | 0 |
| 7 Handhaaf positiewe gesinsverhoudinge. | 3 | 2 | 1 | 0 |
| 8 Het 'n goeie humorsin. | 3 | 2 | 1 | 0 |
| 9 Vra vir hulp. | 3 | 2 | 1 | 0 |
| 10 Maak gebruik van tegnieke om aggressie te hanteer. | 3 | 2 | 1 | 0 |
| 11 Praat met ouer oor gedrag by die huis. | 3 | 2 | 1 | 0 |
| 12 Is jammer oor gedrag wat ander seermaak of ontstel. | 3 | 2 | 1 | 0 |
| 13 Wys dat hy/sy ander se gevoelens in ag neem en omgee. | 3 | 2 | 1 | 0 |
| 14 Voltooi take wanneer hy/sy vir die eerste keer gevra word om dit te doen. | 3 | 2 | 1 | 0 |

- | | | | | |
|--|---|---|---|---|
| 15 Het positiewe interaksie met ouers. | 3 | 2 | 1 | 0 |
| 16 Reageer op 'n kalm wyse wanneer daar teleurstellings oor sy/haar pad kom. | 3 | 2 | 1 | 0 |
| 17 Neem die gevolge van eie gedrag in ag. | 3 | 2 | 1 | 0 |
| 18 Aanvaar kritiek. | 3 | 2 | 1 | 0 |
| 19 Neem deel aan kerk-aktiwiteite. | 3 | 2 | 1 | 0 |
| 20 Beskik oor ouderdomsgepasstige higiëniese aktiwiteite. | 3 | 2 | 1 | 0 |
| 21 Vra vir ondersteuning van portuurgroep en vriende. | 3 | 2 | 1 | 0 |
| 22 Beoefen en geniet 'n stokperdie. | 3 | 2 | 1 | 0 |
| 23 Bespreek probleme met ander. | 3 | 2 | 1 | 0 |
| 24 Voltooi skool-opdragte betyds. | 3 | 2 | 1 | 0 |
| 25 Aanvaar intimiteit en nabyheid van ander. | 3 | 2 | 1 | 0 |
| 26 Identifiseer eie gevoelens. | 3 | 2 | 1 | 0 |
| 27 Identifiseer persoonlike sterkpunte. | 3 | 2 | 1 | 0 |
| 28 Aanvaar verantwoordelikeid vir eie aksies. | 3 | 2 | 1 | 0 |
| 29 Gaan op 'n positiewe wyse met sibbe (broers en susters) om. | 3 | 2 | 1 | 0 |
| 30 Aanvaar dit sonder moeite om te verloor tydens 'n speletjie. | 3 | 2 | 1 | 0 |
| 31 Voltooi huiswerk gereeld. | 3 | 2 | 1 | 0 |
| 32 Is gewild onder portuurgroep. | 3 | 2 | 1 | 0 |
| 33 Luister na ander. | 3 | 2 | 1 | 0 |
| 34 Druk gevoelens vir ander uit. (Express affection) | 3 | 2 | 1 | 0 |
| 35 Erken dit wanneer hy/sy 'n fout begaan het. | 3 | 2 | 1 | 0 |
| 36 Neem deel aan gesinsaktiwiteite. | 3 | 2 | 1 | 0 |
| 37 Aanvaar dit as daar "Nee" gesê word. | 3 | 2 | 1 | 0 |
| 38 Gilllag gereeld. | 3 | 2 | 1 | 0 |

39 Skenk aandag in 'n klassituasie.

3	2	1	0
---	---	---	---

40 Voltooi Wiskunde probleme op 'n hoër vlak as die graad waarin die kind is.

3	2	1	0
---	---	---	---

41 Lees dieselfde of beter as normgroep.

3	2	1	0
---	---	---	---

42 Is entoesiasies oor die lewe.

3	2	1	0
---	---	---	---

43 Het respek vir ander se regte.

3	2	1	0
---	---	---	---

44 Deel met ander.

3	2	1	0
---	---	---	---

45 Hou by die reëls (tuis).

3	2	1	0
---	---	---	---

46 Vra om verskoning wanneer hy/sy verkeerd was.

3	2	1	0
---	---	---	---

47 Leer vir toetse.

3	2	1	0
---	---	---	---

48 Praat oor die positiewe aspekte van die lewe.

3	2	1	0
---	---	---	---

49 Is vriendelik en goed vir ander.

3	2	1	0
---	---	---	---

50 Gebruik gepaste taal.

3	2	1	0
---	---	---	---

51 Woon gereeld skool by.

3	2	1	0
---	---	---	---

52 Gebruik luistervaardighede en "note-taking" op skool.

3	2	1	0
---	---	---	---

53 In 'n tyd van nood, na wie toe gaan die kind vir ondersteuning ?
(bv. moeder, vader, onderwyser, vriend, familieid)

54 Beskryf die beste eienskappe van die kind.

BOVENBLOK