

6148 633 40



HIERDIE EKSEMPLAAR MAG ONDER
GEEN OMSTANDIGHEDE UIT DIE
BIBLIOTEEK VERWYDER WORD NIE

University Free State



34300002428906

Universiteit Vrystaat

**DIE STANDAARDISERING VAN 'N EMOSIONELE
INTELLIGENSIEMEETINSTRUMENT BY KINDERS**

J.B. CILLIERS

**DIE STANDAARDISERING VAN 'N EMOSIONELE
INTELLIGENSIEMEETINSTRUMENT BY
KINDERS**

deur

JULIA B CILLIERS
[HOD (SP), BA Honeurs (Sielkunde), M. Ed. (Psig.)]

Proefskrif voorgelê ter vervulling van die vereistes vir die graad

Philosophiae Doctor

in die

**FAKULTEIT GEESTESWETENSKAPPE
DEPARTEMENT PSIGO-OPVOEDKUNDE**

aan die

**UNIVERSITEIT VAN DIE VRYSTAAT
BLOEMFONTEIN**

**PROMOTOR: Dr. Z. Swanepoel
MEDEPROMOTOR: Dr. K.G.F. Esterhuysen**

Universiteit van die
Oranje-Vrystaat
BLOEMFONTEIN

7 - FEB 2005

UOVS SASOL BIBLIOTEEK

VERKLARING

Ek verklaar dat die proefskrif wat hierby vir die graad Philosophiae Doctor 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 proefskrif ten gunste van die Universiteit van die Vrystaat.

J.B. Cilliers
Mei 2004

OPGEDRA AAN

Alicia, my dogtertjie, wat leer loop en praat het tydens hierdie studie, maar ook die eerste treetjie na emosionele intelligensie gegee het, toe sy op 13 maande "help" begin sê het.

BEDANKINGS

Ek erken graag hiermee my dankbaarheid teenoor ons Hemelse Vader vir geleentheid, ondersteuning en vermoëns aan my gegun om hierdie studie te kon voltooi.

Die volgende mense verdien ook besondere vermelding:

Dr. Z Swanepoel (my promotor) vir ondersteuning en leiding in die skryf van die artikels.

Dr. KGF Esterhuyse (medepromotor) wat nie alleen sy ondersteuning en leiding by die skryf van die artikels gegee het nie, maar ook in die rol van statistikus die data deeglik ontleed en geanaliseer het.

Suzette Botha (Afrikaanse taalversorger) en Alice de Jager (Engelse taalversorger) vir die deeglike versorging van die artikels.

My moeder (Mev. MA Barnard) wat gereeld my baba opgepas en versorg het, terwyl ek aan die studie gewerk het en ook belangstelling in die werk getoon het.

My man vir sy aanmoediging en geloof in my.

Dr. Cama Vorster vir haar bystand en ondersteuning.

Vriende en familie vir hulle volgehoue ondersteuning en belangstelling.

INHOUDSOPGAWE

Paragraaf	Bladsy
ALGEMENE ORIËTERING	1
ARTIKEL 1: EMOSIONELE INTELLIGENSIE: EEN VAN VERSKEIE Tipes INTELLIGENSIE?	2
1.1 INLEIDING EN ORIËTERING	2
1.2 SIENINGE OOR INTELLIGENSIE	2
1.2.1 Tradisionele sieninge oor intelligensie	2
1.2.2 Enkele opspraakwekkende boeke oor intelligensie, wat die kwessie uitbeeld	3
1.2.3 Meer resente sieninge oor intelligensie	4
1.3 GARDNER SE TEORIE OOR MEERVOUDIGE INTELLIGENSIE	5
1.3.1 Logies-wiskundige intelligensie	5
1.3.2 Ruimtelike intelligensie	6
1.3.3 Liggaamskinestetiese intelligensie	6
1.3.4 Linguistiese intelligensie	7
1.3.5 Musikale intelligensie	7
1.3.6 Persoonlike intelligensie: Inter- en intrapersonlike intelligensie	7
1.3.6.1 Interpersoonlike intelligensie	7
1.3.6.2 Intrapersonlike intelligensie	9
1.3.7 Verdere moontlike vorme van intelligensie volgens Gardner	10
1.3.8 Gardner se teorie en hedendaagse emosionele intelligensie	11
1.4 VOORSPELLINGSWAARDE VAN INTELLIGENSIE	12
1.5 DIE METING VAN INTELLIGENSIE	14
1.6 SLOT	15
1.7 OPSOMMING	15
VERWYSINGSGLYS	18
ARTIKEL 2: EMOSIONELE INTELLIGENSIE: EMOSIONELE INTELLIGENSIE AS KONSEP EN FASETTE VAN DIE MENS SE LEWE	20
2.1 INLEIDING EN ORIËTERING	20
2.2 DEFINIËRING VAN EMOSIONELE INTELLIGENSIE	20
2.3 DIE ONTWIKKELING VAN DIE KONSEP EMOSIONELE INTELLIGENSIE (EI)	24
2.3.1 Die ontstaan van die konsep emosionele intelligensie	24

2.3.2	Die samelewing se bewuswording van die belangrikheid van emosies	25
2.4	HUIDIGE SIENINGE OOR EMOSIONELE INTELLIGENSIE	27
2.5	VOORSPELLINGSWAARDE VAN EMOSIONELE INTELLIGENSIE	27
2.6	FASETTE VAN DIE MENS SE LEWE EN EMOSIONELE INTELLIGENSIE	28
2.6.1	Emosionele intelligensie en fasette van kinders se lewens	28
	2.6.1.1 Emosionele intelligensie en emosionele probleme by kinders	29
	2.6.1.2 Emosionele intelligensie en skoolgereedheid	29
	2.6.1.3 Emosionele intelligensie en akademiese sukses	29
2.6.2	Emosionele intelligensie en fasette van volwassenes se lewens	30
	2.6.2.1 Emosionele intelligensie en werksukses	30
	2.6.2.2 Emosionele intelligensie en huweliksverhoudings	31
	2.6.2.3 Emosionele intelligensie en misdaad	32
2.7	SLOT	32
2.8	OPSOMMING	33
	VERWYSINGSGLYS	35
ARTIKEL 3:	EMOSIONELE INTELLIGENSIE: FAKTORE WAT 'N ROL SPEEL BY DIE ONTWIKKELING VAN EMOSIONELE INTELLIGENSIE	37
3.1	INLEIDING EN ORIËTERING	37
3.2	DIE NATUURLIKE EMOSIONELE ONTWIKKELING VAN KINDERS	37
3.3	FAKTORE WAT DIE ONTWIKKELING VAN EMOSIONELE INTELLIGENSIE BY KINDERS BEÏNVLOED	38
	3.3.1 Neurologiese faktore	38
	3.3.2 Taalontwikkeling as faktor	39
	3.3.3 Die mens se vermoë om vaardighede aan te leer	39
	3.3.4 Genetiese faktore	40
3.4	ROLSPELERS	41
	3.4.1 Ouers se rol in die ontwikkeling van emosionele intelligensie	41
	3.4.2 Die media se rol in die ontwikkeling van emosionele intelligensie	42
	3.4.3 Ander rolspelers in die proses	43
3.5	SLOT	43
3.6	OPSOMMING	43
	VERWYSINGSGLYS	46

ARTIKEL 4: EMOSIONELE INTELLIGENSIE: DIE MANIFESTERING EN ONTWIKKELING VAN EMOSIONELE INTELLIGENSIE BY KINDERS	48
4.1 INLEIDING EN ORIËTERING	48
4.2 DIE ASPEKTE VAN EMOSIONELE INTELLIGENSIE	48
4.2.1 Optimisme	48
4.2.2 Impulsbeheer	49
4.2.3 Herkenning van en beheer oor eie emosies	50
4.2.4 Empatie	53
4.2.5 Interpersoonlike vaardighede	55
4.3 DIE ASPEKTE VAN EMOSIONELE INTELLIGENSIE EN KINDERS SE ONTWIKKELING	56
4.3.1 Optimisme	56
4.3.2 Impulsbeheer	57
4.3.3 Herkenning en beheer van eie emosies	57
4.3.4 Empatie	60
4.3.5 Interpersoonlike vaardighede	61
4.4 SLOT	62
4.5 OPSOMMING	62
VERWYSINGSLYS	65
ARTIKEL 5: EMOSIONELE INTELLIGENSIE: DIE STANDAARDISERING VAN 'N MEETINSTRUMENT VAN EMOSIONELE INTELLIGENSIE BY JONG KINDERS	68
5.1 INLEIDING	68
5.2 FASE 1: IDENTIFISERING VAN VOORLOPIGE ITEMS	69
5.2.1 Inleidend	69
5.2.1.1 Rasionaal van optimisme	69
5.2.1.2 Rasionaal van impulsbeheer	69
5.2.1.3 Rasionaal van die herkenning van en beheer oor eie emosies	70
5.2.1.4 Rasionaal van empatie	70
5.2.1.5 Rasionaal van interpersoonlike vaardighede	70
5.2.2 Die gebruik van prente	71
5.3 FASE 2: ITEMONTLEDING EN –SELEKSIE	71
5.3.1 Steekproefsamstelling	71
5.3.2 Resultate van itemontledings	72
5.3.2.1 Itemontleding	72
5.3.2.2 Diskriminasiewaardes	72
5.3.2.3 Moeilikeidswaardes	72
5.3.2.4 Itemvariansies	73
5.4 FASE 3: NORMBEPALING	73
5.4.1 Inleiding	73

5.4.2	Steekproefsamestelling	73
5.4.3	Berekeningswyse van norms	74
5.4.4	NormTabelle	76
5.5	FASE 4: BETROUBAARHEIDONDERSOEKE	81
5.5.1	Inleiding	81
5.5.2	Gemiddeldes met verwysing na geslagsverskille	84
5.5.3	Standaardafwykings	87
5.5.4	Skeefheid en kurtose	87
5.5.5	Parallelvorm-betroubaarheid	88
5.5.6	Standaardmetingsfoute	90
5.6	SLOT	90
5.7	AANBEVELINGS	91
5.8	OPSOMMING	91
	VERWYSINGSLYS	92
	BYLAE A	93
	OPSOMMING	98
	ABSTRACT	100
	SLEUTELTERME	102
	KEY TERMS	105

LYS VAN TABELLE

Tabel	Bladsy
TABEL 5.1: BEOORDELING VAN DISKRIMINASIEWAARDES	72
TABEL 5.2: STEEKPROEFDISTRIBUSIE VAN DIE ONDERSOEKGROEP TYDENS FASE 3	74
TABEL 5.3: PESENTIELOMVANG EN BESKRYWING VAN STANEGESKAAL	76
TABEL 5.4: NORMS: 48 – 59 MAANDE (4 JAAR) AFRIKAANSSPREKENDES	77
TABEL 5.5: NORMS: 60 – 71 MAANDE (5 JAAR) AFRIKAANSSPREKENDES	77
TABEL 5.6: NORMS: 72 – 83 MAANDE (6 JAAR) AFRIKAANSSPREKENDES	78
TABEL 5.7: NORMS: 72 – 83 MAANDE (6 JAAR) ENGELSSPREKENDES	78
TABEL 5.8: NORMS: 84 – 95 MAANDE (7 JAAR) AFRIKAANSSPREKENDES	79
TABEL 5.9: NORMS: 84 – 95 MAANDE (7 JAAR) ENGELSSPREKENDES	79
TABEL 5.10: NORMS: 96 – 107 MAANDE (8 MAANDE) AFRIKAANSSPREKENDES	79
TABEL 5.11: NORMS: 96 – 107 MAANDE (8 JAAR) ENGELSSPREKENDES	80
TABEL 5.12: STATISTIESE EIENSKAPPE VAN DIE SUBTOETSE: 48 – 59 MAANDE (4 JAAR)	81
TABEL 5.13: STATISTIESE EIENSKAPPE VAN DIE SUBTOETSE: 60 – 71 MAANDE (5 JAAR)	82
TABEL 5.14: STATISTIESE EIENSKAPPE VAN DIE SUBTOETSE: 72 – 83 MAANDE (6 JAAR)	82
TABEL 5.15: STATISTIESE EIENSKAPPE VAN DIE SUBTOETSE: 84 – 95 MAANDE (7 JAAR)	82
TABEL 5.16: STATISTIESE EIENSKAPPE VAN DIE SUBTOETSE: 96 – 107 MAANDE (8 JAAR)	83
TABEL 5.17: RESULTATE VAN T-TOETSE OM VERSKILLE IN GEMIDDELDDES TUSSEN DIE TWEE GESLAGTE TE ONDERSOEK: 48 – 59 MAANDE (4 JAAR)	84
TABEL 5.18: RESULTATE VAN T-TOETSE OM VERSKILLE IN GEMIDDELDDES TUSSEN DIE TWEE GESLAGTE TE ONDERSOEK: 60 – 71 MAANDE (5 JAAR)	85

LYS VAN TABELLE

Tabel		Bladsy
TABEL 5.19:	RESULTATE VAN T-TOETSE OM VERSKILLE IN GEMIDDELDDES TUSSEN DIE TWEE GESLAGTE VIR DIE TWEE TAALGROEPE TE ONDERSOEK: 72 – 83 MAANDE (6 JAAR)	85
TABEL 5.20:	RESULTATE VAN T-TOETSE OM VERSKILLE IN GEMIDDELDDES TUSSEN DIE TWEE GESLAGTE VIR DIE TWEE TAALGROEPE TE ONDERSOEK: 84 – 95 MAANDE (7 JAAR)	86
TABEL 5.21:	RESULTATE VAN T-TOETSE OM VERSKILLE IN GEMIDDELDDES TUSSEN DIE TWEE GESLAGTE VIR DIE TWEE TAALGROEPE TE ONDERSOEK: 96 – 107 MAANDE (8 JAAR)	86
TABEL 5.22:	SPEARMAN BROWN-RESULTATE VIR DIE AFRIKAANSE EN ENGELSE SUBTOETSE VIR DIE ONDERSKEIE OUDERDOMSGROEPE	89
TABEL 5.23:	BEOORDELING VAN ITEMS VIR OPTIMISME	93
TABEL 5.24:	BEOORDELING VAN ITEMS VIR IMPULSBEHEER	94
TABEL 5.25:	BEOORDELING VAN ITEMS VIR HERKENNING EN BEHEER VAN EIE EMOSIES	95
TABEL 5.26:	BEOORDELING VAN ITEMS VIR EMPATIE	96
TABEL 5.27:	BEOORDELING VAN ITEMS VIR INTERPERSOONLIKE VAARDIGHEDE	97

LYS VAN FIGURE

Figuur		Bladsy
FIGUUR 1.1:	GARDNER (1993: 271) SE VOORSTELLING VAN INTERPERSOONLIKE INTELLIGENSIE	8
FIGUUR 1.2:	DIE WERKING VAN DIE AMIGDALA AANGEPAS UIT GOLEMAN (1995: 19)	12
FIGUUR 2.1:	BAR-ON (1997: 2) SE INDELING VAN EMOSIONELE INTELLIGENSIE	21
FIGUUR 2.2:	EMOSIONELE INTELLIGENSIE SOOS GESIEN DEUR MAYER & SALOVEY, AANGEPAS UIT MAYER EN SALOVEY (1997: 14-20)	23
FIGUUR 2.3:	EMOSIONELE INTELLIGENSIE VOLGENS GOLEMAN (1995: 43)	24
FIGUUR 4.1:	VIER KOMPONENTE VAN EMOSIES VOLGENS GREENBERG EN SNELL (1997: 93-119)	51
FIGUUR 5.1:	NORMALISERING VAN ROUPUNTE	75

ALGEMENE ORIËTERING

Hierdie proefskrif is aan die hand van Regulasie B5.19 van die Fakulteit Geesteswetenskappe aan die Universiteit van die Vrystaat gedoen wat bepaal dat 'n proefskrif alternatiewelik ook in vyf verbandhoudende artikels oor 'n goedgekeurde navorsingsontwerp in publikasiegereed formaat voorgelê kan word. Die kandidaat het besluit om hierdie opsie te kies. Al vyf artikels handel rondom emosionele intelligensie by kinders en wisselende mates van oorvleueling was onvermydelik.

Soos op die titelblad aangedui, is die oorkoepelende titel van hierdie proefskrif die volgende: *Die standaardisering van 'n emosionele intelligensiemetinstrument by kinders*. Die inhoud van die proefskrif bestaan uit vyf temas wat in die volgende artikels weerklank vind:

- Artikel 1:** Emosionele intelligensie: Een van verskeie tipes intelligensie?
- Artikel 2:** Emosionele intelligensie: Emosionele intelligensie as konsep en fasette van die mens se lewe
- Artikel 3:** Emosionele intelligensie: Faktore wat 'n rol speel by die ontwikkeling van emosionele intelligensie
- Artikel 4:** Emosionele intelligensie: Die manifestering en ontwikkeling van emosionele intelligensie by kinders
- Artikel 5:** Emosionele intelligensie: Die standaardisering van 'n meetinstrument van emosionele intelligensie by jong kinders

Die opsomming wat heel agter in hierdie proefskrif verskyn, dien ook as samevatting van die bevindings en gevolgtrekkings waartoe die navorser in elke artikel gekom het.

ARTIKEL 1: EMOSIONELE INTELLIGENSIE: EEN VAN VERSKEIE TIPES INTELLIGENSIE?

Emotional intelligence: one of several different types of intelligence?

Intelligence affects the lives of virtually all persons in all cultures in one or more ways. Nowadays, emotional intelligence is regarded as a good indicator of future success in life, while numerous educationists formerly considered this role to be fulfilled by cognitive intelligence. The aim of this article is thus to carry out a comprehensive investigation on intelligence. Traditional views, as well as methods of defining intelligence, will be examined. Various schools of thought on intelligence will also be considered. The prediction value of intelligence will be investigated and the measuring of intelligence will be discussed.

1.1 INLEIDING EN ORIËTERING

Verskillende kulture prys en eer verskillende tipes mense. Die antieke Grieke het veral mense met rasionele beoordelingsvermoëns en 'n gesonde voorkoms geprys. Die Romeine het tradisioneel moed geprys, terwyl die Islamitiese persone sogenaamde heilige soldate prys. Die Chinese populasie prys veral mense wat vaardig is met skryfwerk, musiek en tekenwerk, terwyl Indiane mense wat na ander omsien baie eer gee. In Westerse samelewings word die "intelligente" mens, wat goed presteer in tale en wiskunde, geëer. In 'n besigheidsomgewing word persone wat geleenthede kan raaksien, risiko's neem, 'n onderneming opbou, die boeke balanseer en aandeelhouers tevrede hou as intelligent beskou (Gardner, 1999: 1; Black, 1998: 26-29). Die kwessie van intelligensie raak feitlik alle persone op een of meer gebiede. Emosionele intelligensie word hedendaags as 'n goeie voorspeller van lewensukses beskou, terwyl talle opvoedkundiges vroeër gereken het dat (kognitiewe) intelligensie dié rol vervul. Dit is dus nodig dat (kognitiewe) intelligensie in die eerste plek ondersoek en beskryf word. In hierdie artikel word na verskeie tradisionele sieninge van intelligensie, sowel as na die mees aanvaarde definisies daarvan, gekyk. Die voorspellingswaarde van intelligensie word ook ondersoek, terwyl die meting van intelligensie bespreek word.

1.2 SIENINGE OOR INTELLIGENSIE

1.2.1 Tradisionele sieninge oor intelligensie

Sielkundiges probeer al vir bykans 'n eeu om die term *intelligensie* te definieer. Hierdie term is nie voor 1900 in enige boek gebruik nie. Dit het ook nie in Baldwin se sielkundewoordeboek wat in 1902 gepubliseer is, verskyn nie. Die woord *intelligensie* het selfs teen 1927 steeds nie in die meeste sielkundeboeke voorgekom nie (Guilford, 1967: 109).

Intelligensie is wel al deur verskeie mense gedefinieer, maar die meeste van die definisies is baie vaag. Pythagorus het die konsep bloot as "winde" gedefinieer. Descartes het gemeen dat intelligensie die vermoë is om tussen waarhede en veronderstellings te kan onderskei. Turman het sy definisie van intelligensie rondom die vermoë tot abstrakte denke laat draai. Ander vroeë sieninge oor intelligensie is dié van Socrates met "Know thyself", Aristotle se siening van "All men by nature desire to know," en Descartes se sinsnede "I think: therefor I am." Hierdie sieninge het reeds tussen die Klassieke tye en die Renaissance bestaan (Gardner, 1993: 5-6).

Die mees algemeen erkende definisie van intelligensie is dié van Wechsler: hy definieer intelligensie as die vermoë waaroor 'n individu beskik om sy/haar gedrag en gedagtes by sy/haar omgewing aan te pas (Sternberg, 1985: 87).

Kundiges het reeds tussen die Klassieke tye en die Renaissance begin stry oor die eenheid, al dan nie, van intelligensie. Die grootste groep kundiges het gemeen dat intelligensie een faktor is wat aangebore en onveranderd is (Gardner, 1993: 7). Die verskillende teorieë oor intelligensie handel dan veral rondom die kwessie of intelligensie uit een algemene faktor of uit verskillende faktore bestaan.

Reeds in die Klassieke tye is onderskei tussen rede, wil en gevoel. Tydens die Middeleeue het die klem op verskeie aspekte soos taal, logika, retoriese herhaling, wiskunde, geometrië, astronomie en musiek geval (Gardner, 1993: 12-13). Meer resente sieninge oor intelligensie handel veral ook oor die kwessie rondom die eenheid, al dan nie, van intelligensie.

1.2.2 Enkele opspraakwekkende boeke oor intelligensie, wat die kwessie uitbeeld

In 1994, toe die bekende boek "*The Bell Curve*" gepubliseer is, het verskeie kundiges steeds aan intelligensie as een kwaliteit gedink, wat klokvormig oor 'n populasie versprei is (Gardner, 1999: 7). Die boek het egter baie negatiewe kritiek ontvang, omdat dit hoofsaaklik die idee geskep het dat onintelligente mense verminder moes word, aangesien hulle nie nuttig vir die samelewing is nie, maar ook omdat daar 'n verband tussen patalogie en 'n lae intellektuele vermoë gevind is (Eysenck, 1998: 94; Gardner, 1999: 9).

Nog 'n boek wat opslae gemaak het, was "*Emotional Intelligence*" van Goleman (1995). In hierdie boek kritiseer Goleman die samelewing omdat hulle 'n bepaalde stel vermoëns, naamlik emosies, geïgnoreer het. Tog is die boek baie gunstig deur die samelewing ontvang. Dit kan beskou word as die boek oor sosiale wetenskappe wat nog die beste verkoop het. Teen 1998 is drie miljoen boeke al wêreldwyd verkoop en selfs in lande soos Brasilië en Taiwan was die boek vir 'n baie lang tyd hul topverkoper (Gardner, 1999:10).

Die verkope van hierdie boeke dui aan dat alhoewel kenners verskil oor die eenheid al dan nie van intelligensie, die algemene publiek die vernuwing van die tradisionele sieninge oor intelligensie verwelkom.

1.2.3 Meer resente sieninge oor intelligensie

Terwyl sielkunde as wetenskap ontwikkel het, het selfs meer fasette van intelligensie na vore gekom en is selde aan intelligensie as een algemene faktor gedink. Franz Joseph Gall het te kenne gegee dat sekere gedeeltes van die brein vir sekere funksies verantwoordelik is en die verskynsel aan verskillende intellektuele vermoëns probeer koppel. Hy het byvoorbeeld die aanname gemaak dat persone met groot voorkoppe goeie probleemoplossers is. Alhoewel dit nie noodwendig waar is nie, het hy reeds die moontlikheid van meer as een intellektuele vaardigheid beklemtoon deurdat hy 31 vermoëns van die menslike brein voorgestel het (Gardner, 1993: 12-13).

Daar was ook ander kundiges wat besef het dat intelligensie nie net uit een faktor bestaan nie. So het J. P. Guilford 120 verskillende faktore van intelligensie geïdentifiseer (Eysenck, 1998: 108 ; Gardner, Kornhaber & Wake, 1996: 47). Binet en Simon was ook sielkundiges wat nie geglo het dat intelligensie 'n onveranderbare, vaste attribuut is nie (Gardner et al., 1996: 51). Thurstone het spesifiek aangedui dat intelligensie volgens hom uit sewe faktore bestaan. Die sewe faktore was: verbale begrip, woordeskat, numeriese begrip, ruimtelike visualisering, assosiatiewe geheue, perseptuele spoed en redeneringsvermoëns (Eysenck, 1998: 23-24; Gardner, 1999: 16-17). Robert Sternberg het ook vermoed dat intelligensie veel meer as bloot akademiese vermoëns beskryf. Sternberg het na vaardighede soos om intelligent op te tree in die skool, werkplek, op straat en in liefdesverhoudings as "praktiese intelligensie" verwys en klem gelê op die belangrikheid van hierdie vermoëns vir lewensukses (Gardner, 1999: 23). Stephen Cici deel hierdie siening dat intelligensie nie net uit een algemene faktor bestaan nie (Eysenck, 1998: 54-57; Gardner et al., 1996: 233-235).

Veral Gardner (1993: 9) het dit bykans onmoontlik gevind om die bestaan van verskeie tipes intelligensie te ontken en het 'n teorie oor meervoudige intelligensie ontwikkel. Gardner se teorie van meervoudige intelligensie is gebaseer op empiriese bewysstukke (Gardner, 1999: 85). Die verskillende fasette van meervoudige intelligensie is duidelik te sien by kleuters, terwyl die fasette later 'n tipe eenheid vorm en nie so maklik by bejaardes onderskei kan word nie (Strydom, 1999: 15). By Gardner se teorie van meervoudige intelligensie is dit egter belangrik om te onthou dat 'n persoon se sterkte op een gebied van intelligensie nie sy/haar sterktes op ander gebiede voorspel nie. Sommige kinders presteer op baie terreine, soos in die akademie en op die sportveld en sommige openbaar dan selfs ook uitsonderlike leierseienskappe en musikale vermoëns. Meestal is die vorme van intelligensie egter ongebalanseerd versprei; so sal een persoon vreemde tale kan aanleer, maar nie sy/haar weg in 'n onbekende omgewing

kan kry nie. Op soortgelyke wyse sal 'n onvermoë tot ruimtelike organisasie by 'n bepaalde persoon nie gebruik kan word om die persoon se vermoë tot die aanleer van vreemde tale te voorspel nie en ook nie die persoon se vermoë om in enige van die ander vorme van intelligensie uit te styg nie (Gardner, 1999: 31). Gardner (1999: 115-134) het verder gepoog om kreatiewe en leiersintelligensie te defenieer, maar dit was onsuksesvol.

Hierteenoor het Charles Spearman sowel as die bekende sielkundige, Jean Piaget, geglo dat intelligensie een algemene faktor is. Mike Anderson het op sy beurt 'n teorie oor intelligensie saamgestel en ook hy glo in algemene intelligensie as een faktor (Gardner, 1999: 10-21).

Tans is daar meer sielkundiges wat glo dat intelligensie nie uit een enkele attribuut bestaan nie, as die hoeveelheid wat glo dat intelligensie net een faktor is. Die verskillende vorme van intelligensie word vervolgens volgens Gardner se teorie bespreek, aangesien dit die nuutste en bekendste teorie oor meervoudige intelligensie is.

1.3 GARDNER SE TEORIE OOR MEERVOUDIGE INTELLIGENSIE

Gardner se teorie oor meervoudige intelligensie sluit logies-wiskundige, linguistiese, musikale liggaamskinestetiese, ruimtelike en intra- en interpersoonlike intelligensie in. Gardner voer aan dat al die genoemde vermoëns deur bykans alle kulture as belangrik beskou word en dat dit korrelasies met sekere breinstrukture toon (Collins, 1998: 94-96; Eysenck, 1998: 108-109; Gardner, 1999: 16; Healy, 1994: 8; Nelson, 1995: 26-34).

1.3.1 Logies-wiskundige intelligensie

Logies-wiskundige intelligensie behels die vermoë om probleme logies te analiseer, wiskundige berekeninge te doen en sake wetenskaplik te ondersoek. Daar is eers geglo dat Piaget die ontwikkeling van totale intelligensie ondersoek het. Gardner (1999: 42) is egter van mening dat Piaget die ontwikkeling van veral logies-wiskundige intelligensie en in 'n mate ruimtelike intelligensie ondersoek het.

Alhoewel Piaget dit as 'n universele fenomeen ondersoek het, is logies-wiskundige intelligensie ook gekoppel aan skoling. Logies-wiskundige intelligensie ontwikkel soos volg by kinders: Teen 18 maande begin kinders 'n besef ontwikkel dat voorwerpe aanhou bestaan as dit uit hul sig beweeg. Objekpermanensie vorm 'n belangrike basis vir die latere ontwikkeling van logies-wiskundige intelligensie. Teen hierdie ouderdom begin kinders ook verskille tussen objekte opmerk. Teen ses-/sewejarige ouderdom kan kinders objekte met insig tel en vergelyk. Kort daarna kan hulle wiskundige begrippe begin toepas (Gardner, 1993: 129-131).

Universele logies-wiskundige denke sluit die koop en verkoop van produkte soos op markte en in die besigheidswêreld in en word dus algemeen in die besigheidswêreld gebruik (Gardner,

1993: 160). Wiskundiges en wetenskaplikes gebruik uiteraard veral logies-wiskundige intelligensie (Gardner, 1999: 42).

1.3.2 Ruimtelike intelligensie

Ruimtelike intelligensie behels die vermoë om visuele, ruimtelike en ander informasie sinvol te kan gebruik en fokus op die potensiaal om patrone in 'n wye ruimte te herken en te manipuleer. Piaget het bevind dat kinders met 'n hoë ruimtelike intelligensie veral oor twee vaardighede beskik. Dié twee vaardighede is die vermoë om verskillende objekte se bewegingsvermoë te begryp en hul eie weg in 'n gegewe ruimte te kan vind (Gardner, 1993: 173). Daar word gereken dat 'n hoë ruimtelike intelligensie wêreldwyd hoog aangeskryf word onder feitlik alle kulture (Gardner, 1993: 173). Ruimtelike intelligensie is dan ook nie afhanklik van perseptuele stimuli nie; blinde mense gebruik byvoorbeeld ook hierdie vorm van intelligensie om 'n tipe padkaart in hul brein te vorm. Kernvermoëns van dié tipe intelligensie behels die vermoë om beelde driedimensioneel waar te neem, sowel as om die beelde te skuif en te roteer (Gardner et al., 1996: 209). By die ontwikkeling van 'n hoë ruimtelike intelligensie speel oorerwing 'n rol, maar skoling kan dit ook verhoog (Swerdlow, 1996: 73).

Navigators en vlieëniers gebruik byvoorbeeld hierdie vermoëns. Ruimtelike intelligensie behels ook die besondere vermoë waarvoor beeldhouers, chirurgie, skaakspelers, grafiese kunstenaars en argitekte beskik (Gardner, 1999: 42).

1.3.3 Liggaamskinestetiese intelligensie

Liggaamskinestetiese intelligensie behels die vermoë om 'n mens se liggaam of 'n deel daarvan te gebruik ten einde probleme op te los of produkte of produksies te fabriseer. Liggaamskinestetiese intelligensie is ver verwyder van destydse sieninge rakende intelligensie, maar word vandag as 'n vorm van intelligensie erken (Gardner et al., 1996: 209; Glacken, 1994: 14). Dié vorm van intelligensie word in die meeste kulture hoog aangeskryf. Nigeriese, Baliese en Indiese kulture word veral gereken as kulture waar hierdie vorm van intelligensie belangrik is, aangesien dit die gebruik in dié kulture is dat 'n verskeidenheid handgemaakte artikels op markte te koop aangebied word, ten einde 'n inkomste te voorsien (Gardner, 1993: 233-235). Volgens Gardner (1993: 233) is dit nodig dat mense hul ruimtelike intelligensie met liggaamskinestetiese intelligensie kombineer ten einde 'n voorwerp, wat kan wissel van die houtwerkinstrumente van 'n arbeidsman tot die mes van 'n chirurg, suksesvol te kan manipuleer.

Dit volg logies dat dansers, akteurs en atlete oor 'n hoë liggaamskinestetiese intelligensie beskik, maar kunstenaars, mediese sjirurge, meganici en tegniese georiënteerde professionele persone beskik ook normaalweg oor 'n hoë liggaamskinestetiese intelligensie (Gardner, 1999: 42).

1.3.4 Linguistiese intelligensie

Linguistiese intelligensie sluit 'n sensitiviteit vir die gesproke en geskrewe taal in, asook die vermoë om nuwe tale aan te leer en om taal te gebruik ten einde sekere doelwitte te bereik. Linguistiese intelligensie is waarskynlik die vorm van intelligensie wat die meeste ondersoek is. Dié vorm van intelligensie ontwikkel by "normale" persone volgens 'n spesifieke patroon. Tweejarige kinders behoort enkelwoorde, soos "mamma" en "pappa", te kan gebruik. Driejarige kindertjies kan enkelvoudige sinne met gemak gebruik, terwyl vyfjarige kinders gesproke taal bykans soos volwassenes met die nodige gemak en vlotheid, kan aanwend (Gardner, 1993: 79).

Prokureurs, openbare sprekers, skrywers en digters beskik onder andere oor 'n hoë linguistiese intelligensie (Gardner, 1999: 44). Hoë vlakke van linguistiese intelligensie word ook gevind by joernaliste en kopieskrywers (Gardner et al., 1996: 205).

1.3.5 Musikale intelligensie

Musikale intelligensie stel persone in staat om kreatief met musiek te kommunikeer en behels die vermoë om met die nodige vaardigheid musikale optredes en komposisies uit te voer, asook om 'n waardering vir musiek te openbaar (Gardner, 1999: 42). Toonhoogtes en ritme is belangrike komponente van musikale intelligensie (Gardner, 1993: 104-105). Die meeste mense waardeer 'n vorm van musiek en sal dus musikale talent met eerbied bejeën (Gardner, 1993: 107).

Om werklik sukses in hierdie veld te behaal, verg meestal jare se intensiewe opleiding (Gardner et al., 1996: 208). Musikale vermoëns ontwikkel by die meeste mense volgens 'n bepaalde patroon, alhoewel diversiteit op 'n latere ouderdom voorkom. So sal die meeste babas klanke namaak. Daar is ook bewys dat babas so jonk as twee maande reeds tussen die verskillende toonhoogtes, ritmes en grade van hardheid in hul moeder se stem kan onderskei. Teen tweejarige ouderdom sal die meeste kinders bekende liedjies nasing of selfs hul eie liedjies opmaak. Teen skoolgaande ouderdom begin kinders egter verskillende vlakke van musikale aanleg openbaar (Gardner, 1993: 108-109).

Dit volg logies dat musikante oor 'n hoë musikale intelligensie beskik.

1.3.6 Persoonlike intelligensie: Inter- en intrapsoonlike intelligensie

1.3.6.1 Interpersoonlike intelligensie

Interpersoonlike intelligensie behels 'n persoon se vermoë om die intensies, motivering en begeertes van ander persone te kan begryp en effektief met ander te kan saamwerk. Gardner (1993: 271) het bevind dat interpersoonlike intelligensie uit vier vermoëns bestaan, naamlik die

vermoë om groepe te organiseer, onderhandelinge te lei, interpersoonlike aansluitings te vind en sosiale analises te kan maak. Die organisasie van groepe behels die vermoë om die pogings van 'n netwerk van mense te inisieer en te koördineer. In die proses om onderhandelinge te lei, is die volgende vermoëns van belang: die soeke na oplossings, die oplos van konflik en die beklank van transaksies. Die vermoë om interpersoonlike aansluitings te vind, behels die vermoë om ander persone se gevoelens te kan herken, hul vertrouwe te wen en daarop te repondeer. Die maak van sosiale analises behels die vermoë om ander se gevoelens, motiewe en bekommernisse vinnig en korrek op te som. Interpersoonlike intelligensie word in Figuur 1.1 voorgestel.



FIGUUR 1.1: Gardner (1993: 271) se voorstelling van interpersoonlike intelligensie

Interpersoonlike intelligensie behels verder ook die vermoë om ander se emosies, geloofsoortuigings en intensies te kan herken.

Klein kindertjies wat oor 'n hoë interpersoonlike intelligensie beskik, behoort ander in hul natuurlike omgewing te kan opsom. Hulle sal byvoorbeeld weet watter maats in hul klas skaam is, wie mooi kan sing en wie van die kinders met mekaar maats is. Verskillende kulture se sienswyses oor die gebruik van en opleiding in interpersoonlike intelligensie verskil. In die meeste kulture word die vermoë om goed met ander mense oor die weg te kom as prysenswaardig beskou en probeer volwassenes dié vaardigheid vir hulle kinders aanleer (Gardner et al., 1996: 29).

Interpersoonlike intelligensie is waarskynlik die vorm van intelligensie wat deur die meeste mense benodig word. Selfs 'n danser met 'n hoë liggaamskinestetiese en musikale intelligensie benodig 'n hoë interpersoonlike intelligensie om karakters te kan interpreteer en gehore te kan meevoer met sy/haar opvoering. Wiskundiges met 'n hoë logies-wiskundige intelligensie benodig ook interpersoonlike intelligensie om hul werk gepubliseer te kry en met kollegas oor die weg te kom (Gardner et al., 1996: 211).

1.3.6.2 Intrapersoonlike intelligensie

Intrapersoonlike intelligensie behels die vermoë van die mens om hom-/haarself te verstaan in terme van eie behoeftes, vrese en vermoëns en om dié informasie so te gebruik dat die mens sy/haar eie lewe effektief kan bestuur (Gardner, 1999: 43). Intrapersoonlike intelligensie stel mense in staat om hul eie emosies te kan herken. Mense met 'n hoë intrapersoonlike intelligensie kan ook onderskei tussen hul eie intensies en eksterne motiverings vir hul dade. Voorts gaan Gardner van die standpunt uit dat hierdie tipe intelligensie nodig is om goeie keuses rakende 'n mens se eie lewe te maak (Gardner et al., 1996: 221). Gardner glo sodanige vermoëns ontwikkel uit 'n mens se natuurlike vermoë om tussen pyn en plesier te kan onderskei. In teenstelling met die Westerse wêreld waar baie klem op logies-wiskundige en linguistiese intelligensie geplaas word, ontvang persone met 'n hoë inter- en intrapersoonlike intelligensie baie lof in tradisionele samelewings en vandag ook in Oosterse lande soos Japan (Gardner, 1993: 271).

Inter- en intrapersoonlike intelligensie ontwikkel hand aan hand. Interpersoonlike intelligensie ontwikkel eerstens uit die baba se band met sy/haar versorger wat in die meeste gevalle die moeder is. Die ontbreking van 'n sterk band tussen moeder en baba kan kinders se latere vermoë om met ander te bind benadeel (Gardner, 1993: 243-244). Die feit dat babas emosies ervaar, bewys ook aan ons dat die mens vroeg reeds met intrapersoonlike intelligensie gekonfronteer word. Babas begin vroeg op hul eie naam reageer en vrees om van hul versorger geskei te word. Dit dui ook op 'n bewuswording van hulself en ander, wat as die eerste tekens van inter- en intrapersoonlike intelligensie gesien kan word (Gardner, 1993: 245). Kinders leer tussen twee- en vyfjarige ouderdom om emosies in hulself en ander te herken, deurdadig hulle in staat is om simbolies te dink (Gardner, 1993: 246). Dit is uiteraard belangrik dat ouers en ander primêre versorgers kinders bewus maak van emosies in hulself en ander. Teen skoolgaande ouderdom weet kinders dat ander mense verskeie rolle kan inneem. Hulle verstaan ook hul eie behoeftes, begeertes, projekte en doelwitte (Vermeulen, 1999: 98). Teen skoolgaande ouderdom leer kinders om vriendskappe te vorm en om ander mense op 'n regverdige wyse te behandel. Hulle raak bewus van ander mense se intensies en interne motivering en verplaas nie meer so gereeld hul eie wense op ander soos klein kindertjies doen nie (Jordaan, 1996: 8). Tydens hul middelkinderjare vertoon kinders 'n groter sosiale sensitiwiteit vir ander persone se tekortkominge en prestasies. Kinders kan teen skoolgaande ouderdom nie net vriendskappe

vorm nie, maar ook in stand hou (Gardner, 1993: 249). Tydens kinders se adolessente jare kan hulle ook ander se verborge behoeftes en vrese uitken. Hulle fokus in vriendskappe meer op persoonlike eienskappe wat aan hulle vreugde verskaf as op materiële dinge wat hul vriende kan voorsien. Volgens Erikson (Gardner, 1993: 256) ontwikkel kinders 'n eie rolidentiteit tydens die adolessente jare. Dit kan volgens die skrywer vergelyk word met intrapersoonlike bewustheid. Kinders het ander persone se leiding nodig om inter- en intrapersoonlike intelligensie te ontwikkel. Sekere vorme van patologie, soos outisme en sekere breinbeserings, benadeel 'n persoon se vermoë om intra- en interpersoonlike intelligensie te ontwikkel (Gardner, 1993: 263).

Intrapersoonlike intelligensie is, aldus Gibbs (1995: 8), veral belangrik in die besigheidswêreld. Mense met 'n hoë intrapersoonlike intelligensie motiveer ander mense maklik en werk goed met hulle saam. Verkoopspersoneel, onderwysers, sielkundiges, dominees, politieke leiers en akteurs moet oor 'n hoë interpersoonlike intelligensie beskik om hul werk effektief te doen (Gardner, 1999: 43).

Gardner (1999: 47) voel egter dat alle tipes intelligensie nog nie ondersoek en beskryf is nie en skenk steeds aandag aan die voltooiing van die taak. Dit word in die volgende paragraaf bespreek.

1.3.7 Verdere moontlike vorme van intelligensie volgens Gardner

Gardner (1999: 47) ondersoek tans nog die moontlikheid van die definiëring van meer tipes intelligensie, naamlik natuurlike, spirituele en eksistensiële intelligensie.

In die Westerse kultuur verwys die woord 'naturalis' na iemand wat oor 'n uitgebreide kennis van die lewende wêreld beskik (Gardner, 1999: 48). Iemand met 'n hoë natuurlike intelligensie sal aantoon dat hy/sy fauna en flora in sy/haar omgewing kan herken en klassifiseer. Daar bestaan ook baie terminologie rakende die natuur wat persone met 'n hoë natuurlike intelligensie ken en gebruik (Gardner, 1999: 52). Mense met 'n hoë natuurlike intelligensie is gewoonlik goeie visvangers, boere, tuiniers en kokke.

Spirituele intelligensie het te doen met 'n vermoë om die mens se bestaan te begryp. Mense met 'n hoë spirituele intelligensie is gewoonlik vaardig met/in meditasie, die bereiking van transstate en die strewe na die bereiking van hoë lewenswaardes. Hulle is ook in voeling met hulle psigiese en spirituele fenomeene. Spirituele leiers, jogi's en mediteerders, sowel as onderwysers van vaardighede soos godsdiens, meditasie en lewenswaardes beskik normaalweg oor 'n hoë spirituele intelligensie (Gardner, 1999: 58).

Gardner (1999: 60) kon nie daarin slaag om spirituele en eksistensiële intelligensie as twee losstaande vorme van intelligensie te bewys nie. Hy beskou spirituele intelligensie as die grootste gedeelte van eksistensiële intelligensie.

Gardner (1999: 68) het ook vroeër vermoed dat morele intelligensie bestaan. Hy het egter tot die gevolgtrekking gekom dat moraliteit, soos karakter, belangrik is en selfs belangriker as intelligensie geag kan word, maar nie met intelligensie verwar moet word nie en dat daar dus nie met totale sekerheid so 'n vorm van intelligensie onderskei kan word nie. Morele intelligensie is egter sodanig ondersoek dat Gardner wel beweer dat persone met die volgende vermoëns waarskynlik oor 'n hoë morele intelligensie beskik:

- onmiddellike herkenning van probleme in die samelewing;
- fasilitering van tradisionele waardes;
- verduur betrokkenheid en reflekteer sosiale probleme; en
- gebruik meer as konvensionele metodes om sosiale probleme op te los.

Kinders leer dié moontlike vorm van intelligensie net aan as hulle in 'n kultuur opgroei waar die samelewing vir hulle duidelike riglyne ten opsigte van morele waardes stel (Gardner, 1999: 68).

Gardner (1993: 287) het ook gevoel dat sekere ander menslike kwaliteite as belangrik beskou kan word wanneer aan intelligensie gedink word, alhoewel dié kwaliteite nie in sy teorie ingesluit kan word nie. Sodanige kwaliteite is "common sense", oorspronklikheid, metamorfiese kapasiteit en wysheid. Gesonde verstand of "common sense" verwys nie hier na 'n goeie musikale, wiskundige of suiwer ruimtelike vermoë nie, maar wel na mense se goeie interpersoonlike, sowel as 'n kombinasie van liggaamlike en ruimtelike vermoëns. Oorspronklikheid word gesien in 'n innoverende storie of dans, die oplossing van persoonlike konflik of van 'n wiskundige paradoks. Mense met goeie metamorfiese kapasiteit verstaan linguistiese en logies-wiskundige begrippe maklik. Gardner (1993: 293) sien wysheid as 'n kombinasie van die voorafgenoemde vermoëns, naamlik 'n gesonde verstandsvermoë, oorspronklikheid in een of meer gebiede, saam met 'n goeie metamorfiese of analogiese kapasiteit.

1.3.8 Gardner se teorie en hedendaagse emosionele intelligensie

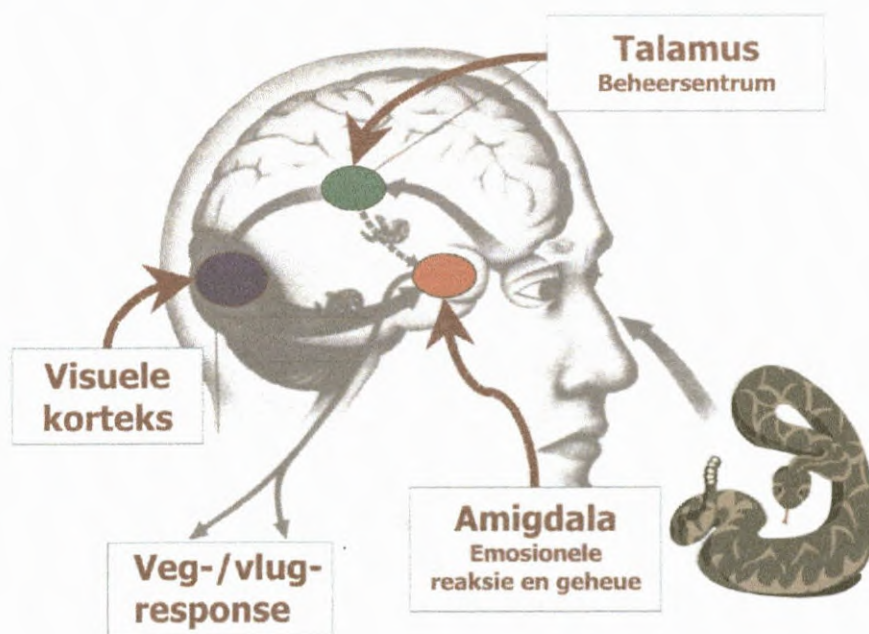
Gardner (1999:43) toon aan dat die term persoonlike intelligensie wat deur hom geskep is, intra- en interpersoonlike intelligensie insluit, en dít is waarna Goleman (1995: 43) as emosionele intelligensie verwys. Vroeëre sielkundiges soos William James en Sigmund Freud het ook reeds sodanige vorm van intelligensie in hul werk geïmpliseer en sou waarskynlik simpatiek teenoor die begrippe inter- en intrapersoonlike intelligensie gestaan het, aangesien beide sielkundiges persoonlike groei as baie belangrik bestempel het. Freud het meer op persoonlike probleme, wense en angste gefokus. Vandag sou sielkundiges meen dat hy meer op intrapersoonlike

intelligensie gefokus het, terwyl James meer belangstelling in 'n persoon se verhouding met die gemeenskap getoon het, of aldus Gardner, interpersoonlike intelligensie (Gardner 1993: 238).

Die voorspellingswaarde van intelligensie is van belang, aangesien dit hoofsaaklik die dryfveer agter die ontwikkeling van toetse om intelligensie te meet, is. Die voorspellingswaarde van intelligensie word vervolgens bespreek.

1.4 VOORSPELLINGSWAARDE VAN INTELLIGENSIE

Deur middel van die media word die publiek soms bewus van intellektueel begaafde individue wat irrasionele gedrag openbaar. So is daar berig oor 'n matrikulant wat as A-kandidaat sy onderwyser met 'n mes aangerand het, omdat dié slegs 80% aan hom toegeken het vir 'n Natuur- en Skeikunde-toets (Goleman, 1995: 13-16). Dit kan dien as bewys dat persone se emosies soms beheer oor hul gedrag oorneem ten spyte van hul hoë intellektuele vermoëns. Die mediese wetenskap bewys dat wanneer mense response waarneem wat 'n emosionele reaksie by hulle ontlok, die seine reguit na die breinarea binne die temporale lobbe van die serebrale konteks (amigdala) gaan, wat mense dan in staat stel om emosioneel te reageer, selfs voordat die seine die kortikale area van die brein bereik het en hulle kan verstaan wat aan die gebeur is (Goleman, 1995: 18). Dit word in Figuur 1.2 geïllustreer:



FIGUUR 1.2: Die werking van die amigdala
aangepas uit Goleman (1995: 19)

Volgens Jordaan (1996: 8) is intelligensie wel 'n goeie voorspeller van akademiese prestasie op skool en universiteit, maar hy reken dat intelligensie 'n uiters swak voorspeller van lewensukses is. Lewensukses word gemeet aan dinge soos belewinge van geluk, die ontvang van erkenning deur ander, 'n hoë inkomste, werkprestasie, entrepreneurskap in die sakewêreld en skeppende vernuf in die skone kunste, letterkunde en die vermaaklikheidswêreld.

Daar is ook bewys dat intelligensie wel belangrik is, maar dat persone met dieselfde kognitiewe vermoëns nie noodwendig dienooreenkomstig presteer nie en dat dit emosionele en sosiale faktore is wat vir die verskil verantwoordelik is (Famham & Carvell, 1996: 34-41; Swerdlow, 1996: 71-75; Vermeulen, 1999: 17).

Bogenoemde standpunt word ondersteun deur die volgende voorbeelde: In 1978 het 'n Amerikaanse vlieënier se onvermoë om met ander saam te werk tien mense se lewens gekos. Die vliegtuig was onderweg in slegte weersomstandighede. Volgens berig het die medevlieënier 'n ramp sien nader, maar die knorrige vlieënier se gedrag het inhibisies by sy medevlieënier ontlok, wat hom verhoed het om die inligting aan die vlieënier oor te dra. Die veronderstelling is dat die vlieënier ten minste oor 'n gemiddelde intellektuele vermoë moes beskik het (Goleman, 1995: 15).

Sielkundiges faal nog al die jare om 'n sterk korrelasie tussen kognitiewe intelligensie en akademiese prestasie te bewys en stem saam dat persone se kognitiewe vermoë slegs 20% tot hul lewensukses bydra (Gardner, 1993: 9; Gibbs, 1995: 4-12; O'Neil, 1996: 47-50). Daar bestaan ook nie 'n korrelasie tussen kognitiewe intelligensie en werksukses nie. Gardner meen dat daar wel 'n korrelasie tussen motivering, die vermoë om met ander saam te werk en werksukses is (Gardner et al., 1996: 296-297). Sedert die veertigerjare en veral in die vyftigerjare is geglo dat intelligensie en akademiese sukses tot lewensukses lei, soos gemeet aan 'n goeie inkomste, 'n gelukkige huwelik en goeie ouerskap. Goleman se werk het die deurbraak gemaak dat daar tans met sekerheid gesê kan word dat enige iemand met 'n gemiddelde intelligensie die vermoë het om wel lewensukses te behaal (Vermeulen, 1999: 18).

Ook in die besigheidswêreld is akademiese kwalifikasies vandag nie meer so belangrik nie. Sommige kenners reken selfs dat moeilike kinders met swak skoolpunte ook 'n geldige kans het om sukses in die lewe te behaal, aangesien hul moeilike gedrag hulle juis leer om emosioneel onafhanklik te word (Vermeulen, 1999: 19). Vermeulen (1999: 32) reken dat daar nie op kognisie alleen gesteun kan word nie, omdat gevoelens so 'n belangrike komponent van mense se lewens is. Dit is emosies wat vir mense aandui wat hulle innerlike begeertes is, en dus ook wat hulle gelukkig sal maak.

Vervolgens sal aandag geskenk word aan die meting van intelligensie.

1.5 DIE METING VAN INTELLIGENSIE

Sielkunde het reeds in die middel van die negentiende eeu as wetenskap begin ontwikkel. Die eerste stap was om intelligensie by individue te meet. Galton het teen 1870 geglo dat individue wat sensories vinnig reageer intelligent is en intelligensie gemeet deur individue aan verskillende ligte, gewigte en toonhoogtes bloot te stel en dan te meet hoe vinnig hulle sensories daarop reageer (Eysenck, 1998: 17-30; Gardner, 1993: 14-15). Vanaf die 1860's tot die 1890's is eksperimente, wat die uitvoering van komplekse take in reaksietye gemeet het, gebruik om "intelligensie" te meet (Gardner et al., 1996: 29; Kline, 1976: 94-95). Francis Galton was die eerste persoon wat 'n antropometriese laboratorium daargestel het met die doel om empiriese navorsing te doen oor persone se intellektuele verskille, maar sy werk is gou as onwetenskaplik afgeskryf en die eer vir die eerste toetsopsteller van 'n psigometriese toets het Alfred Binet te beurt geval. Dié Franse sielkundige het veral in kinders en opvoedkunde belang gestel (Eysenck, 1998: 147-150; Gardner, 1999: 11). Binet se toets is individueel toegepas. Lewis Terman het in die vroeë 1930's die eerste groepspsigometriese toets wat intelligensie meet, saamgestel (Gardner, 1999: 12).

Galton se opvolger, Cattell, het 'n meer gevorderde toetsbattery wat uit vyftig kognitiewe take bestaan het, opgestel. Wissler het egter in 1901 aangekondig dat daar feitlik geen korrelasie tussen die toetsvoorspellings en studente se werklike punte bestaan nie, waarna die toets ook verwerp is (Eysenck, 1998: 14; Gardner et al., 1996: 47). Vandag word verskeie psigometriese toetse vir die meting van intelligensie gebruik. Voorbeelde hiervan is die Wechsler, die S-SAISR en die JSAIS. Voorafgemelde toetse word individueel afgeneem. Daar bestaan ook toetse wat intelligensie in groepsverband meet. Die groeptoets vir vyf- en sesjarige meet onder andere individue se intelligensie binne groepsverband. Die beskikbare toetse meet die intellektuele vermoë van 'n wye spektrum ouderdomsgroepe in die samelewing.

Dit is te verstane dat sielkundiges vroeër gereken het dat die wetenskaplike meting van intelligensie die grootste prestasie en ontdekking vir Sielkunde as wetenskap was (Anastasi, 1967: 1036-1037). Baie sielkundiges en talle ander professionele persone reken egter tans dat die entoesiasme waarmee intelligensietoetsing ontvang is, oordrewe was en dat die toetse baie tekortkominge het, veral ten opsigte van hul voorspellingswaarde in terme van algemene lewensukses (Furnham & Fawles, 1999: 405-410; Gardner, 1993: 16).

Verdere kritiek wat sielkundiges het, is dat intelligensietoetse eerder bepaalde vaardighede as algemene intelligensie meet. Sommige kenners vermeld ook dat hierdie tipe psigometriese toetse volgens hulle swak opvoedkundige praktyke, soos byvoorbeeld aparte klasse, tot gevolg het (Gardner, et al., 1996: 59). Die kwessie van aparte klasse vir kinders wat op verskillende wyses, soos byvoorbeeld liggaamlik of kognitief, gestrem is, word egter deur die outeur as positief onderskryf. In teenstelling hiermee is dit huidiglik die Nasionale Onderwysdepartement

se beleid, volgens die *Revised National Curriculum Statement* dat daar van multi-vlak-onderwys gebruik gemaak moet word. Hiervolgens moet 'n stelsel van inklusiewe onderwys gevolg word en alle leerders (ongegag hulle verskille) moet in een klas geakkomodeer word (Free State Department of Education, 2004: 53).

Intelligensiemeting word gereeld deur papier-en-potloodtoetse gemeet en dit elimineer die vermoë om sekere besondere vaardighede soos die aktiewe manipulasie van die omgewing of die interaksie met ander individue, te meet. Verdere kritiek teen intelligensietoetse, soos dit tans geken word, is dat die take in 'n intelligensietoets ver verwyder van alledaagse lewenstake is. Intelligensietoetse steun ook te veel op taal en 'n persoon se vermoë om taal te manipuleer (Nelson, 1995: 26-34). Gardner reken selfs dat twee persone wat dieselfde punte in 'n intelligensietoets behaal onwaarskynlik dieselfde lewensukses sal behaal (Gardner, 1993: 18; Healy, 1995: 8-9). Dit is dus duidelik dat intelligensietoetsing, soos dit tans bekend staan, tekort skiet en dat vernuwing nodig is.

1.6 SLOT

Intelligensie is 'n konsep wat al eeue lank gebruik word om mense mee te beoordeel. Hedendaags word daar egter gemeen dat intelligensie nie 'n goeie aanduiding van 'n persoon se lewensukses, soos gemeet in terme van algemene lewensgeluk, is nie. Die meting van intelligensie word tans algemeen toegepas, tog voel die outeur dat 'n vernuwing in hierdie veld nodig is. Sieninge en definisies oor intelligensie bestaan al baie lank. Die grootste verskil tussen die sieninge oor intelligensie is dat kenners verskil oor die eenheid, al dan nie, van intelligensie. Gardner het, volgens die outeur, 'n goeie teorie oor meervoudige intelligensie saamgestel wat wetenskaplik geldig is, maar ook tot die samelewing se voordeel kan strek.

1.7 OPSOMMING

Intelligensie word alreeds vir bykans 'n eeu op 'n vae wyse deur verskeie mense gedefinieer. Die mees algemeen erkende en hedendaagse definisie van intelligensie is dié van Wechsler. Hy definieer intelligensie as die vermoë waaroor 'n individu beskik om sy/haar gedrag en gedagtes by sy/haar omgewing aan te pas. Kundiges het reeds tussen die Klassieke tye en die Renaissance begin stry oor die eenheid, al dan nie, van intelligensie. Die verskillende hedendaagse teorieë oor intelligensie handel dan ook oor die kwessie rondom die eenheid, al dan nie, van intelligensie. Voorts is daar ook twee opspraakwekkende boeke geskryf wat dié sieninge weerspieël. Ten tye van die publikasie van die een boek, "The Bell Curve", is daar steeds aan intelligensie as een algemene faktor gedink. Die boek is in 1994 gepubliseer en het heelwat kritiek ontvang. "Emotional Intelligence", wat in 1995 gepubliseer is, het wegbeweeg van die idee en is gretig deur die samelewing ontvang. Vroeër het talle sielkundiges wel aan intelligensie as een algemene faktor gedink, maar namate sielkunde as wetenskap ontwikkel

het, het selfs meer fasette van intelligensie na vore gekom en is selde aan intelligensie as een algemene faktor gedink.

Gardner se teorie oor intelligensie is die nutste en algemeenste siening oor meervoudige intelligensie. Volgens hom sluit intelligensie logies-wiskundige, linguistiese, musikale, liggaamskinestetiese, ruimtelike en inter- en intrapersonlike intelligensievermoëns in. Logies-wiskundige intelligensie behels die vermoë om probleme logies te analiseer, wiskundige bewerkings uit te voer en sake wetenskaplik te ondersoek. Wiskundiges en wetenskaplikes maak veral gebruik van logies-wiskundige intelligensie. Ruimtelike intelligensie is die vermoë om visuele, ruimtelike en ander informasie sinvol te kan gebruik. Ruimtelike intelligensie behels die vermoëns waaroor navigators, vlieëniers, beeldhouers, chirurge, skaakspelers, grafiese kunstenaars en argitekte beskik. Liggaamskinestetiese intelligensie behels weer die vermoë om 'n mens se liggaam of 'n deel daarvan te gebruik ten einde probleme op te los of produkte of produksies te fabriseer. Dit volg logies dat dansers, akteurs en atlete oor 'n hoë liggaamskinestetiese intelligensie beskik, maar kunstenaars, mediese chirurge, meganikuste en tegniesegeoriënteerde professionele persone beskik normaalweg ook oor 'n hoë liggaamskinestetiese intelligensie. Linguistiese intelligensie sluit 'n sensitiwiteit vir die gesproke en geskrewe taal in, asook die vermoë om nuwe tale aan te leer en om taal te gebruik ten einde sekere doelwitte te bereik. Prokureurs, publieke sprekers, skrywers en digters beskik onder andere oor 'n hoë linguistiese intelligensie. Musikale intelligensie stel persone in staat om kreatief met musiek te kommunikeer en behels die vermoë om met die nodige vaardigheid musikale optredes en komposisies uit te voer asook om 'n waardering vir musiek te openbaar. Dit volg logies dat musikante oor 'n hoë musikale intelligensie beskik. Interpersoonlike intelligensie behels 'n persoon se vermoë om die intensies, motivering en begeertes van ander persone te kan begryp en effektief met ander te kan saamwerk. Verkoopspersoneel, onderwysers, sielkundiges, dominees, politieke leiers en akteurs moet oor 'n hoë interpersoonlike intelligensie beskik om hul werk effektief te doen.

Intrapersonlike intelligensie behels die vermoë waaroor mense beskik om hulself te verstaan in terme van hul eie behoeftes, vrese en vermoëns en om die informasie so te gebruik dat mense hulle eie lewe effektief kan bestuur. Persone met 'n hoë intrapersonlike intelligensie presteer beter in enige werk as gelykes daarsonder. Gardner voel dat die term *persoonlike intelligensie* wat deur hom geskep is, intra- en interpersoonlike intelligensie insluit, en dat dit is waarna Goleman as emosionele intelligensie verwys. Vroeëre sielkundiges soos William James en Sigmund Freud sou waarskynlik simpatiek teenoor inter- en intrapersonlike intelligensie gestaan het, aangesien beide sielkundiges persoonlike groei as baie belangrik bestempel het. Gardner ondersoek nog tans die moontlikheid van die definiëring van meer tipes intelligensie, naamlik natuurlike, spirituele en eksistensiële intelligensie. Sielkundiges faal nog al die jare om 'n sterk korrelasie tussen kognitiewe intelligensie en skoolpunte te bewys en stem saam dat

persone se kognitiewe vermoë slegs 20% tot hul lewensukses bydra. Lewensukses word gemeet aan dinge soos gelukkige interpersoonlike verhoudings, wat huweliksverhoudings en ouerskap insluit, sowel as bevredigende werksukses. Alfred Binet was die eerste sielkundige wat 'n psigometriese toets saamgestel het. Daar bestaan vandag 'n wye spektrum van psigometriese toetse wat intelligensie meet; dit is egter noodsaaklik dat daar vernuwing op die vlak plaasvind, aangesien intelligensie en intelligensiemeting so 'n swak voorspeller van lewensukses is.

VERWYSINGSLYS

- Anastasi, A. (1967). Psychology, psychologists, and psychological testing. *American Psychologist*, 26 (1), 1036-1037.
- Black, S. (1998, October). How are you smart? *American School Board Journal*, 26-29.
- Collins, J. (1998, Oct 19). Seven kinds of smart. *Time* 136 (12), 94-96.
- Eysenck, H.J. (1998). *A new look: intelligence*. London: Transaction Publishers.
- Farnham, A. & Carvell, T. (1996). Are you smart enough to keep your job? *Fortune*, 133, 34-41.
- Farnham, A. & Fawles, R. (1999). Correlations between self-estimated and psychometrically measured IQ. *Journal of Social Psychology*. 139(4): 405-410.
- Free State Department of Education. (2004). *Modules on generic issues for implementation of the RNCS: Intermediate Phase*. Bloemfontein: Free State Department of Education.
- Gardner, H. (1993). *Frames of mind: the theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: multiple intelligences for the 21st century*. New York: Basic Books.
- Gardner, H., Kornhaber, M.L. & Wake, W.K. (1996). *Intelligence: multiple perspectives*. New York: Harcourt Brace.
- Gibbs, N. (1995). The EQ factor. *Time*, 146(14): 4-12.
- Glacken, B. (1994, September 19). And how is your bodily kinesthetic IQ? *The Irish Times*, City Edition, 14.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York: Bantam Books.
- Guilford, J.P. (1967). *The nature of human intelligence*. New York: McGraw-Hill.
- Healy, Y. (1994, September 13). There is more than one kind of intelligence: Interview with Howard Gardner. *The Irish Times*, City Edition: 8.
- Healy, Y. (1995, January 24). Understanding intelligence: Education pioneer Howard Gardner on the human mind. *The Irish Times*, 8-9.
- Jordaan, W. (1996, Julie 29). Hierna sal mens gewis anders oor jouself dink. *Beeld*, 8.

- Kline, P. (1976). *Psychological Testing: The measurement of intelligence, ability and personality*. New York: Crane Russak.
- Nelson, K. (1995, July/August). Nurturing kids' seven ways of being smart. *Instructor*, 1: 26-34.
- O' Neil, J. (1996). On emotional intelligence: A conversation with Daniël Goleman. *Educational Leadership*, 148(887): 47-50.
- Stenberg, R.J. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. New York: Cambridge University Press.
- Strydom, I. (1999). *Emosionele intelligensie in sielkundige opvoedkundige perspektief*. Ongepubliseerde magisterverhandeling, Universiteit van Suid-Afrika: Pretoria.
- Swerdlow, J. (1996). Miracles of the brain. *Reader's Digest*, 148 (885): 71-75.
- Vermeulen, S. (1999). *EQ: emotional intelligence for everyone*. Cape Town: Zebra.

ARTIKEL 2: EMOSIONELE INTELLIGENSIE: EMOSIONELE INTELLIGENSIE AS KONSEP EN FASETTE VAN DIE MENS SE LEWE

Emotional intelligence: Emotional intelligence as concept and aspects of humans' lives. Emotional intelligence is a relatively new concept, which has been defined recently. However, it is an important predictor of success. It predicts success with regard to a large variety of fields in life, such as in job situations, during parenthood and in the marriage relationship. Emotional intelligence consists of the recognition and control of one's own emotions, the expression of empathy with regard to the emotions of others, the controlling of impulses and the displaying of optimism and good interpersonal skills. The development of emotional intelligence occurs chiefly as a result of the quality of attention that parents give to their children. Emotional intelligence is acquired gradually over a period of several years.

2.1 INLEIDING EN ORIËTERING

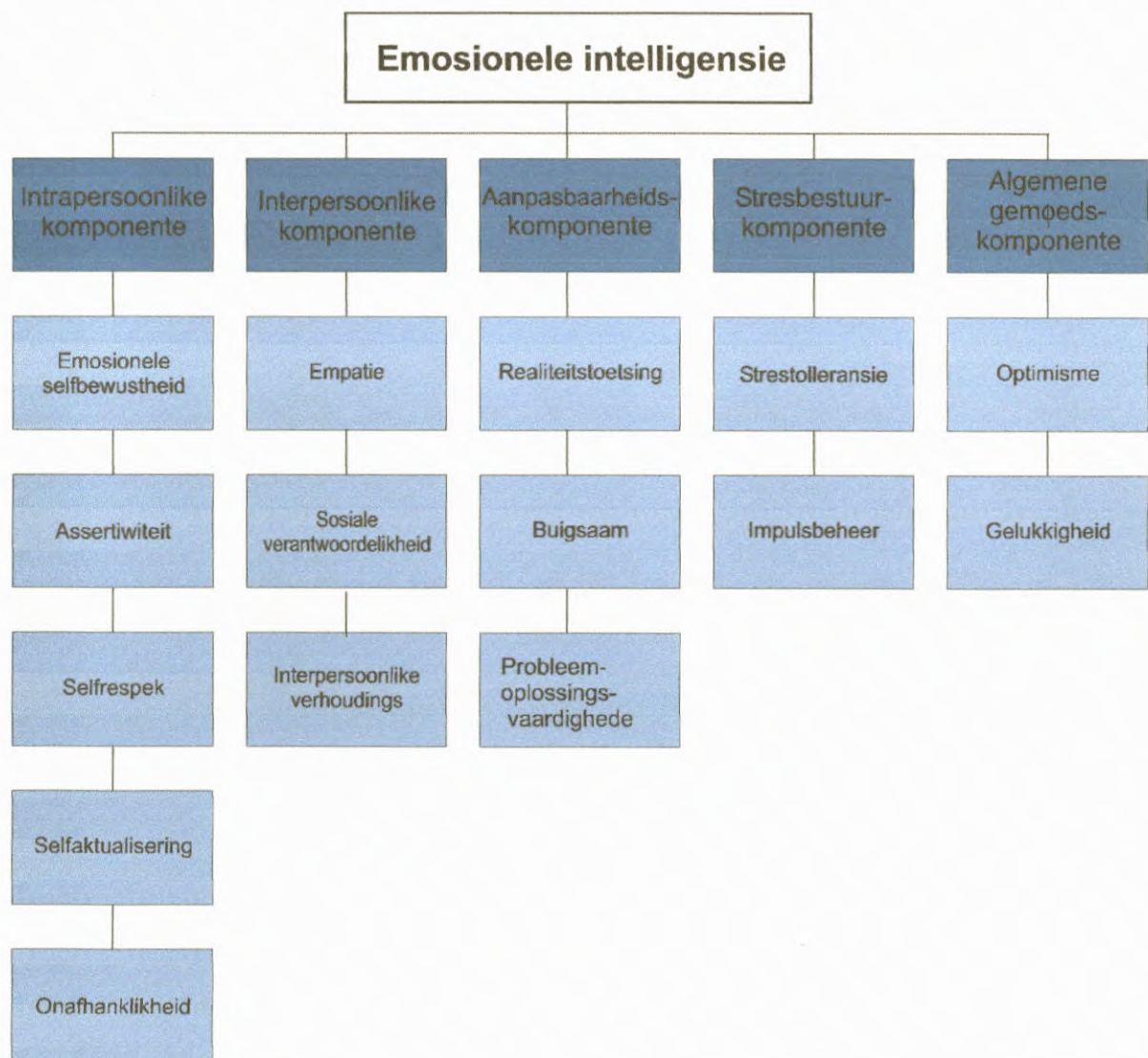
Hierdie artikel handel hoofsaaklik oor emosionele intelligensie. Die definiëring van emosionele intelligensie word eerstens bespreek. Die voorspellingswaarde van hierdie tipe intelligensie word ook bespreek, sowel as die ontstaan van die konsep, die samelewing se bewuswording van emosies en huidige sieninge oor emosionele intelligensie. Emosionele intelligensie word in verband gebring met kinders se lewens, skoolgereedheid, akademiese sukses, asook volwassenes se werksukses, huweliksverhoudings, en die voorkoms van misdaad.

2.2 DEFINIËRING VAN EMOSIONELE INTELLIGENSIE

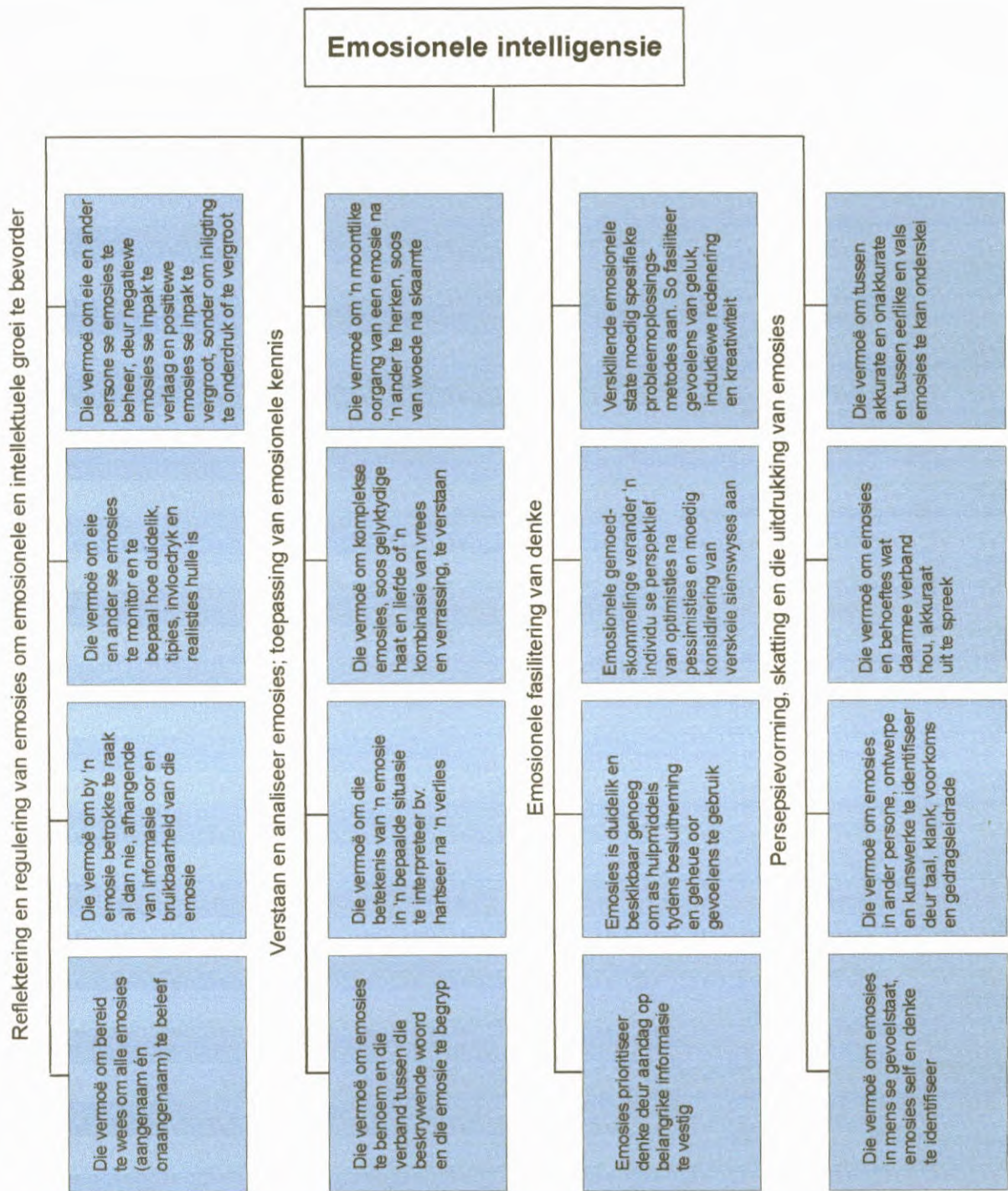
Die begrip *emosionele intelligensie* bevat twee terme, naamlik intelligensie en emosies. Om emosionele intelligensie volkome te begryp, moet die twee terme omskryf word. Sedert die 18de eeu erken sielkundiges die invloedrykheid van drie afsonderlike dele van die menslike gees, naamlik die kognitiewe, die affektiewe en die konatiwew. Die kognitiewe sfeer sluit funksies soos menslike geheue, redenering, besluitneming en abstrakte denke in. Sielkundiges en ander kundiges het vroeër bloot 'n persoon se kognitiewe vlak beoordeel om sy/haar intelligensie te bepaal. Emosies behoort tot die affektiewe vlak van verstandelike funksionering. Hierdie vlak sluit emosies self, gemoedstemmings, evaluerende gedagtes en ander gevoelens soos moegheid en energie in. Definisies van emosionele intelligensie moet emosies op een of ander wyse met intelligensie kombineer. Die derde vlak van persoonlikheid, naamlik konatiwiteit of motivering, is sekondêr betrokke by emosionele intelligensie (Mayer, Di Paolo & Salovey, 1990: 772-781). Gardner (1999: 32), wat intelligensie breedvoerig ondersoek het, is van mening dat die vermoë om 'n andersoortige taal vir 'n bepaalde veld op te stel 'n kriterium vir die definiëring

van enige tipe intelligensie is. Emosionele intelligensie beskik wel oor 'n eiesoortige terminologie.

Emosionele intelligensie bestaan volgens Bar-On (1997: 2) uit vyf komponente wat weer in onderafdelings verdeel word. Dit is: intrapersoonlike vaardighede wat bestaan uit die herken en beheer van jou eie emosies, assertiwiteit, selfrespek, selfaktualisering en onafhanklikheid; interpersoonlike vaardighede wat bestaan uit empatie, sosiale verantwoordelikheid en interpersoonlike verhoudings; aanpasbaarheid wat bestaan uit realiteitstoetsing, buigsaamheid en probleemoplossingsvaardighede; stresbestuur wat bestaan uit 'n persoon se strestolleransie, impulsbeheer en laastens algemene gemoedstoestand, wat bestaan uit optimisme en gevoelens van geluk. Dit word aan die hand van Figuur 2.1 geïllustreer:



FIGUUR 2.1: Bar-On (1997: 2) se indeling van emosionele intelligensie



FIGUUR 2.2: Emosionele intelligensie soos gesien deur Mayer & Salovey, aangepas uit Mayer en Salovey (1997: 14-20)

Emosionele intelligensie word ook deur Wilks (1998: 11) gedefinieer as die vermoë om jou eie en ander persone se emosies te kan herken, beheer en transformeer. Dit sluit ook die vermoë tot selfmotivering in.

Verder verteenwoordig emosionele intelligensie die aanleg of vermoë om emosies by 'n mens se redeneringsproses te betrek. Emosionele prestasie impliseer dat 'n persoon kennis opgedoen het oor emosies of inligting wat daarmee verband hou. Emosionele bevoegdheid bestaan wanneer 'n persoon 'n verwagte vlak van emosionele prestasie bereik het (Mayer & Salovey, 1997: 4-20).

Goleman (1995: 43) het bogenoemde definisies verkort en opgesom en definieër emosionele intelligensie as die vermoë om mens se eie emosies te kan herken en beheer, jousef te kan motiveer, impulse te kan beheer, emosies in ander te kan herken en verhoudings suksesvol te kan hanteer. Emosionele intelligensie, soos gesien deur Goleman, word in Figuur 2.3 geïllustreer.



FIGUUR 2.3: Emosionele intelligensie volgens Goleman (1995: 43)

Die ontstaan en die samelewing se bewuswording van die konsep "emosionele intelligensie" sal vervolgens bespreek word.

2.3 DIE ONTWIKKELING VAN DIE KONSEP EMOSIONELE INTELLIGENSIE (EI)

2.3.1 Die ontstaan van die konsep emosionele intelligensie

Volgens Bar-On (1997: 3) het Wechsler met sy definisie van intelligensie impliseer dat intelligensie die vermoë insluit om by nuwe situasies aan te pas en lewensomstandighede suksesvol te hanteer. Dit regverdig die bestaan van niekognitiewe intellektuele vermoëns soos sosiale, persoonlike en emosionele intelligensie naas (kognitiewe) intelligensie.

In die 1930's het Thurstone die bestaan van verskeie tipes intellektuele vermoëns bekend gemaak. Alhoewel sosiale intelligensie hier na vore gekom het, het hy die onderskeie vermoëns later in slegs twee hoofgroepe verdeel, naamlik verbaal-proporsionele en ruimtelike-oriëntasievermoëns. Dit was baie moeilik om die konsep *sosiale intelligensie* te ontwikkel, omdat dit so 'n hoë korrelasie met bogenoemde twee tipes intelligensies getoon het, en dus nie maklik van hulle geskei kon word nie (Salovey & Mayer, 1990: 185-211). Gardner (1993: 27-30) het reeds in die vroeë tagtigerjare gevoel dat daar nie net een soort intelligensie nodig is vir die voorspelling en behaling van lewensukses nie, maar eerder 'n wye spektrum intellektuele

vermoëns met sewe sleutelvariasies. Verbale en logies-wiskundige vermoëns kom wel as twee sleutelvariasies voor. Die lys sluit egter ook ruimtelike kapasiteit, soos dié waaroor 'n argitek beskik, liggaamskinstetiese vermoë, soos dié waaroor 'n gimnas beskik, en musikale vermoëns in. Die lys word afgerond met interpersoonlike en intrapersoonlike vermoëns. Gardner het interpersoonlike intelligensie gedefinieer as die vermoë om ander mense te verstaan. Dit sluit in om te weet wat mense motiveer en hulle werkswyse korrek op te som om suksesvol saam met hulle te kan werk. Intrapersoonlike intelligensie is 'n korrelerende vermoë wat na 'n persoon self verwys. Dit is die kapasiteit om oor 'n akkurate model van 'n mens self te beskik en om die model te gebruik om effektief te funksioneer.

Gedurende die afgelope jare het 'n groeiende aantal sielkundiges egter tot die gevolgtrekking gekom dat (kognitiewe) intelligensie, wat deur 'n intelligensietoets bepaal word, 'n goeie voorspeller van skolastiese sukses is, maar beslis nie voorspel wie sukses in 'n wyer spektrum lewensomstandighede sal behaal nie (Goleman, 1995: 169). Die term *emosionele intelligensie* is reeds in 1990 gebruik deur Peter Salovey en John Mayer (Gibbs, 1995: 4-12). Goleman (1996a: 21) het ongeveer vyf jaar later emosionele intelligensie verder ondersoek en die definisie vereenvoudig tot vyf vaardighede, naamlik die vermoë om 'n mens se eie emosies te herken en te kan beheer; jousef te kan motiveer en optimisties te wees; impulsbeheer te kan toepas; emosies in ander te kan herken en empaties te kan reageer; en om oor goeie interpersoonlike vaardighede te beskik. Die term *emosionele intelligensie* verskyn egter nog nie algemeen in alle woordeboeke nie (Bar-On, 1997: 3).

2.3.2 Die samelewing se bewuswording van die belangrikheid van emosies

Emosies is vroeër as 'n irrasionele, belemmerende krag gesien. Salovey en Mayer (1990: 185-211) erken egter dat doeltreffende emosionele beredenering in die alledaagse lewe tot groter bereiking van lewensukses kan lei. Goleman (1995: 18) voel ook dat oorweldigende emosies wel met denke inmeng, maar dat sekere besluite, soos dié wat ons lewenslank sal beïnvloed, nie sonder emosionele bewustheid geneem mag word nie. Hieronder is besluite oor 'n studierigting, werksaanvaarding, werksverandering en die keuse van 'n lewensmaat.

Een rede waarom die waardering en uitdrukking van emosies as 'n intellektuele vermoë vroeër onderskat is, is dat emosionele belewing dikwels op 'n nie-verbale vlak plaasvind en dus moeilik waarneembaar en meetbaar is (Salovey & Mayer, 1990: 185-211).

Die emosionele areas van die mens se brein was oorspronklik daar om mense te beskerm. Dit wat hulle seer of ongelukkig gemaak het, het 'n emosionele reaksie ontlok, wat hulle gewaarsku het om dit te staak (Segal, 1997: 17). Segal beveel daarom aan dat mense steeds ag moet slaan op hul emosies. Volgens Jordaan (1996: 8) kan emosies nie sonder meer tot vyand van die menslike verstand verklaar word nie. Talle leiers ontdek hedendaags dat die aanspreek van

emosies mense in staat stel om hul gedagtes en energie beter te fokus, wat tot beter resultate en hoër produktiwiteit lei. Onderdrukte emosies lei tot passiewe aggressie, wat tot depressie kan lei (Cooper, 1997: 31-39; Jordaan, 1996: 8). Onderdrukte emosies kan ook tot obsessiewe gedrag, soos aanhoudende etery of rokery, lei (Segal, 1997: 10). Om emosies te ervaar, is nie 'n teken van menslike swakheid nie. Sommige mense wat hulself probeer onttrek van negatiewe emosies, sal dit waarskynlik doen deur ander persone te blameer vir hul probleme. Laasgenoemde gedrag word wel beskou as 'n teken van menslike swakheid en lei tot swak interpersoonlike verhoudings met ander (Segal, 1997: 11). Om deur emosies en veral onaangename emosies oorheers te word, strek ook nie tot 'n mens se voordeel nie. Emosies kan mense motiveer om aandag te skenk. Dit gebeur deurdat informasie wat 'n persoon se belangstelling prikkel, gewoonlik kontroversieel of bedreigend is. Hierdie menslike belangstelling in dinge wat kontroversieel of bedreigend is, kan effektief gebruik word as assosiasiemetode by studente wat studiemateriaal moet memoriseer. Emosies kan 'n persoon ook verhoed om voldoende aandag te skenk, omdat emosies mense se denke okkupeer, van die huidige informasie aflei en by ander sake as die tersaaklike betrek (Greenberg & Snell, 1997: 93-119). Dit is egter emosies, en nie denke nie, wat mense motiveer om tot dade oor te gaan (Segal, 1997: 19).

Volgens Farnham en Carvell (1996: 34-41) speel emosies 'n belangrike rol in besluitneming. Hulle voer aan dat oorweldigende emosies redenering negatief kan beïnvloed, maar dat die afwesigheid van emosies dieselfde tot gevolg kan hê. Goleman (1995: 50) gee 'n ekstreme, maar werklike voorbeeld. 'n Prokureur moes tydens 'n breinoperasie 'n tumor in sy limbiese sisteem laat verwyder. Al sy kognitiewe funksies, insluitende logiese redenering en geheue, het normaal gebly, maar hy het sy vermoë om emosies te beleef en daarmee saam die vermoë om besluite te neem, verloor. Hy kon byvoorbeeld nie 'n voorkeur vir die oop- of toemaak van 'n venster beleef nie, of 'n voorkeur vir die drink van tee of koffie ervaar nie, hy kon ook nie meer werksbesluite neem nie. Emosies verskaf aan die mens belangrike informasie oor die hede, verlede en toekoms, oor voor-die-hand-liggende en intens persoonlike doelwitte, waardes en sinsbelewings (Wilks, 1998: 23-24). Emosies verskaf inligting omtrent verskeie belangrike sake aan die mens. Hieronder is ander persone, waardes, aktiwiteite en behoeftes wat ons motiveer tot dade (Segal, 1997: 16). Mense herstel volgens Goleman (1995: 171) ook vinniger na 'n operasie as daar voor die operasie ook aan hulle emosionele behoeftes aandag gegee is, in teenstelling met mense wie se emosionele behoeftes afgeskeep is. Emosies is betrokke by probleemoplossing. Eerstens lei emosionele veranderinge tot verskeie moontlike oplossings van 'n probleem, omdat emosies die generering van kreatiewe denke bevorder. Positiewe emosies bevorder ook beter integrasie van verskeie idees (Salovey & Mayer, 1990: 185-211). Volgens Gibbs (1995: 4-12) is emosionele en tradisionele (kognitiewe) intelligensie nie teenoorgesteldes van mekaar nie. Hulle beïnvloed mekaar. Die vermoë van mense om impulsbeheer, wat 'n kenmerk van emosionele intelligensie is, toe te pas, beïnvloed hulle vermoë om kognitiewe

vermoë te benut. Jung het gevoel en denke albei as rasionele funksies beskou, in teenstelling met persepsies, wat hy as 'n irrasionele funksie beskou het (Wilks, 1998: 19).

Vervolgens word huidige sieninge oor die konsep "emosionele intelligensie" bespreek.

2.4 HUIDIGE SIENINGE OOR EMOSIONELE INTELLIGENSIE

Talle sielkundiges en ook lede van die publiek erken hedendaags dat kognitiewe intelligensie alleen nie 'n persoon se lewensukses kan voorspel nie. Hulle hang dan veral emosionele intelligensie as goeie voorspeller van lewensukses aan. Talle skrywers beklemtoon ook die voordele van emosionele intelligensie en die belangrikheid van emosionele opleiding (Bar-On, 1997: 3; Cooper, 1997: 31-39; Goleman, 1996b: 46-50; Howe, 1988: 349-360; Segal, 1997: 11 & Wilks, 1998: 9).

Volgens Goleman (1995: 286) is daar egter steeds sielkundiges wat skepties staan teenoor emosionele intelligensie. Hulle voel dat dit nie so maklik aangeleer kan word nie en ook dat dit 'n manier is waarop ander mense mekaar makliker kan manipuleer. Volgens Salovey en Mayer (1990: 185-211) beskou sommige sielkundiges sosiale intelligensie as die voorloper van emosionele intelligensie en reken daardie groep tereg dat daar reeds voldoende navorsing oor sosiale intelligensie gedoen is. Die feit dat daar steeds geen maatstaf bestaan waarvolgens sosiale intelligensie gemeet kan word nie, het veroorsaak dat sommige sielkundiges skepties gelaat is teenoor hierdie vorm van intelligensie.

Die waarde van enige vorm van intelligensie lê waarskynlik in die vermoë om sekere voorspellings aangaande mense se prestasies op sekere gebiede te meet. Die voorspellingswaarde van emosionele intelligensie sal dan ook vervolgens bespreek word.

2.5 VOORSPELLINGSWAARDE VAN EMOSIONELE INTELLIGENSIE

Sielkundiges stem saam dat persone se kognitiewe vermoë slegs 20% tot hul lewensukses bydra. Goleman (1995: 36) glo dat die orige 80% hoofsaaklik deur emosionele intelligensie bepaal word. Gibbs (1995: 4-12) reken ook dat kognitiewe vermoëns 20% tot 'n mens se lewensukses bydra. Die orige 80% word deur sosiale klas, blote geluk, die neurologiese veranderinge wat oor miljoene jare deur evolusie plaasgevind het en veral deur emosionele intelligensie, bepaal. Volgens Mayer (1990: 4) is emosionele intelligensie 'n baie belangrike voorspeller van persone se algemene lewensukses. Hy het in sy navorsing bevind dat emosionele intelligensie 25% tot 'n persoon se lewensukses bydra. Goleman se voorspelling van 80% was wel hoër, maar Mayer (1990: 4) se voorspelling het die bevinding bevestig dat emosionele intelligensie 'n beter voorspeller van lewensukses as kognitiewe vermoë alleen is.

O'Neil (1996: 47-50) ondersteun Goleman se standpunt en sê dat (kognitiewe) intelligensie in 'n groot mate bepaal hoe goed 'n mens op skool presteer. Emosionele intelligensie, daarenteen, dra nie net by tot sukses op skool nie, maar ook tot verhoudingsgedrag soos in die huwelik en werksituasies gevind word. Gordon (1995: 285-288) gee te kenne dat emosionele intelligensie binne 'n werksopset baie belangriker as kognitiewe vermoë is.

Volgens Goleman (1995: 166-167) het Adendorf en Aken in 1994 deur navorsing bewys dat kinders met 'n hoë kognitiewe vermoë nie noodwendig selfvertroue in sosiale situasies sal openbaar tydens hul middelkinderjare nie. Hierdie persoonlikheidstrek is tog nodig om vordering binne skoolverband, sowel as later in die werksopset te maak. Goleman rapporteer ook dat kinders wat oor presies dieselfde kognitiewe vermoë beskik dikwels verskillend op skool presteer. Hy het bevind dat emosioneel intelligente kinders in graad 3 hoër punte in Wiskunde, sowel as Lees, behaal het as kinders met dieselfde kognitiewe vermoë, maar met een of meer duidelik lae faset(te) van emosionele intelligensie.

2.6 FASETTE VAN DIE MENS SE LEWE EN EMOSIONELE INTELLIGENSIE

Emosionele intelligensie raak verskeie fasette van beide kinders en volwassenes se lewens. Hier word spesifiek gekyk na emosionele probleme by kinders, skoolgereedheid en akademiese sukses. Emosionele intelligensie beïnvloed volwassenes se lewens ten opsigte van hul werksukses, huweliksverhoudings en misdaad.

2.6.1 Emosionele intelligensie en fasette van kinders se lewens

Tydens die babajare gebruik die mens emosies om te kommunikeer (Greenberg & Snell, 1997: 93-119). Navorsing toon aan dat vier- tot sesjarige kinders wat baie negatiewe emosies ervaar en oor min impulsbeheer beskik, oor die algemeen swak vaar wat hul funksionering in 'n sosiale konteks betref (Eisenberg, Fabes & Losoya, 1997: 129-163). Kinders wie se ouers hulle emosionele behoeftes aangespreek het, is gesonder en gelukkiger as hul emosioneel afgeskepte klasmaats. Hulle is ook gewilder, het minder gedragsprobleme en vaar selfs in hul Tale en Wiskunde beter as kinders met dieselfde kognitiewe intelligensievermoë, wat emosioneel afgeskeep is (Goleman, 1995: 192-193).

Volgens Saarni (1997: 35-66) moet kinders oor die volgende vermoëns beskik om gesond en gelukkig te wees:

- Die vermoë om hul eie, soms komplekse, emosionele toestand te herken.
- Die vermoë om 'n opsomming van ander persone se emosionele toestand te kan maak.
- Die vermoë om hul eie emosies te kan kommunikeer.

- Die vermoë om ander mense se emosies akkuraat op te som en te verstaan dat mense nie altyd hul emosies akkuraat ervaar nie.
- Die vermoë om normaal met verskillende emosionele situasies saam te leef.
- Die vermoë om bewus te wees van die belangrikheid van emosionele kommunikasie met ander persone.
- Die vermoë om te besef dat alle mense oor die vermoë beskik om hul emosionele respons in 'n gegewe situasie te kies.

Bogenoemde vermoëns kan breedweg saamgevat word deur die term *emosionele intelligensie*.

Graad 7-leerlinge aan 'n Amerikaanse skool wat 'n program oor emosionele intelligensie deurloop het, was na afloop van die program in staat om impulsbeheer toe te pas, het beter gedrag openbaar, en het konflik en ander interpersoonlike probleme beter hanteer (O'Neil, 1996: 47-50). Goleman (1995: 193) beweer dat 'n hoë emosionele intelligensie langtermyn emosionele en sosiale gevolge vir skoliere kan inhou, selfs tot in hul volwasse lewens. Die gevolge is byvoorbeeld minder substansmisbruik, suksesvolle huwelike en 'n groter inkomste (Goleman, 1995: 199; Goleman, 1996a: 21).

2.6.1.1 Emosionele intelligensie en emosionele probleme by kinders

Om 'n mens se eie emosies te kan herken en beheer, wat 'n komponent van emosionele intelligensie is, help uiteraard om emosionele probleme te verminder. Tieners wat emosionele probleme het en ook dié wat nie hul emosies kan herken en beheer nie, se kans is groter om substansie te misbruik as emosioneel gesonde tieners (Goleman, 1995: 231). In twee afsonderlike studies is ook bevind dat tieners kan leer om pessimistiese denke wat depressie veroorsaak, af te leer deur die aanleer van basiese emosionele vaardighede (Segal, 1997: 167).

2.6.1.2 Emosionele intelligensie en skoolgereedheid

Kinders moet nie net kognitief gereed wees vir skooltoetreding nie, maar ook emosioneel. Kinders wat emosioneel gereed is vir skooltoetreding, het vertroue in hulself en die wêreld, is nuuskierig, kan gedrag inisieer en het beheer oor hul emosies. Hulle toon ook empatie met ander en kan met ander kommunikeer en saamwerk (Goleman, 1995: 193). Indien leerders hierdie eienskappe besit, bring dit mee dat daar 'n meer harmoniese aanpassing tussen leerders en hulle omgewing plaasvind. Verskeie van die genoemde eienskappe vorm deel van die konsep emosionele intelligensie.

2.6.1.3 Emosionele intelligensie en akademiese sukses

Defalco (1997: 32-34) is van mening dat emosionele stressore kinders verhoed om hul akademiese potensiaal te bereik. Sy meen ook dat emosionele en sosiale vaardighede vir

kinders aangeleer moet word, aangesien sy uit ondervinding geleer het dat hul skoolwerk daardeur verbeter.

Die fisiologie van die brein verklaar waarom emosionele intelligensie so 'n belangrike invloed op leer uitoefen, naamlik die feit dat alle vorme van leer op die gebruik van die pre-frontale lobbe staatmaak. Daar is 'n verband tussen die prefrontale lobbe en die breinarea wat gemoedstemminge soos angs en woede beheer. Wanneer persone emosioneel reageer teenoor enige gebeurtenis, ervaar hulle daardie emosie as 'n indringende gedagte. Die gedagte verhoed hulle dan om aandag te skenk aan dit wat hulle leer (O'Neil, 1996: 47-50).

Greenberg en Snell (1997: 93-119) is van mening dat die skenk van voldoende aandag aan kinders se emosies binne die klaskamer tot beter persoonlike groei en akademiese prestasies sal lei. Volgens Goleman (1995: 193) is daar vasgestel dat kinders se sukses op skool grootliks bepaal word deur emosionele karaktertrekke wat reeds gevorm is tydens die kind se voorskoolse jare. Emosies speel 'n belangrike rol in die leerproses deurdat sodanige emosies die kind se vermoë om aandag te skenk, sy/haar vermoë om nuwe inligting te begryp en sy/haar geheue beïnvloed (Greenberg & Snell, 1997: 119). Volgens kenners van kleuterprogramme word skolastiese sukses nie soveel deur intellektuele faktore beïnvloed as deur emosionele en sosiale norme nie (Goleman, 1995: 193). Hieronder word genoem: die vermoë om selfversekerd en geïnteresseerd te wees, om te weet watter tipe gedrag verwag word, die vermoë om impulsbeheer toe te pas, om instruksies te volg, jou na onderwysers te wend vir hulp, jou eie behoeftes bekend te maak en goed met ander oor die weg te kom. Die verslag meld dat een of meer elemente van emosionele intelligensie ontbreek by alle kinders wat skolasties swak vaar, ongeag hul kognitiewe en leervermoë.

2.6.2 Emosionele intelligensie en fasette van volwassenes se lewens

2.6.2.1 Emosionele intelligensie en werksukses

Volgens Jordaan (1996: 8) is emosionele intelligensie 'n belangrike vennoot in die strewe na geluk en die bereiking van beroepssukses. Murray (1998: 12) meen dat emosionele intelligensie noodsaaklik is in 'n werksopset. Veral personeellede wat met mense werk, moet verkieslik oor 'n hoë emosionele intelligensie beskik. Daar moet ook in gedagte gehou word dat baie leiers in besighede en ander instellings noodwendig met mense werk, dit sluit byvoorbeeld afdelingshoofde in.

'n Persoon wat stoksielalleen werk se sukses kan egter ook deur aspekte van emosionele intelligensie beïnvloed word. Vir dié tipe werkers word sukses grootliks bepaal deur hul impulsbeheer (vermoë om op die taak voor hulle te fokus) en hul vermoë om hulself deur optimisme te motiveer. Volgens Cooper (1997: 31-39) dui navorsing daarop dat mense met 'n hoë emosionele intelligensie meer beroepssukses en beter persoonlike verhoudings geniet.

Hulle is ook effektiewe leiers en beleef minder gesondheidsprobleme as mense met 'n lae emosionele intelligensie. Mense met 'n hoë emosionele intelligensie is ook in staat om hulself en ander mense tot beter prestasies te motiveer.

Volgens Cooper (1997: 31-39) het die bestuurder van 'n groot organisasieer-ontwikkelingsentrum in Amerika sy werknemers in die laaste dekade gewaarsku dat suksesvolle mense nie kan bekostig om tussen hul kognitiewe en emosionele vermoëns te kies en net op een staat te maak nie, net soos mense beslis nie tussen hulle arm en been kan kies en steeds suksesvol kan funksioneer nie. Volgens Cooper is produktiwiteit gekoppel aan die gevoel van werknemers teenoor hulle werk, kollegas en die organisasie waarvoor hulle werk.

Emosionele intelligensie bevorder respek, kreatiwiteit en kameraadskap. Dit is juis dié elemente wat 'n groep lei om sy volle potensiaal te bereik (Segal, 1997: 143). Volgens Cooper (1997: 31-39) dryf goedbeheerde emosionele belewinge mense tot beter onderlinge vertroue, lojaliteit en betrokkenheid. Hierdie drie komponente lei weer tot beter produktiwiteit, innoverende denke en prestasies by individue, spanne en organisasies.

Persone wat nie negatiewe emosies beleef nie is meer produktief, gemotiveerd, avontuurlustig, geduldig, kreatief, samewerkend, aanpasbaar, empaties en aanvaardend teenoor ander as persone wat negatiewe emosies beleef. Volgens Hein (1997: 37) is emosionele intelligensie, as gevolg van bogenoemde redes, en spesifiek die vermoë om negatiewe emosies te kan beheer, veral in die werkplek noodsaaklik.

Emosioneel intelligente mense is goeie werkers, want hulle kan hulself en ander mense se emosies beter hanteer en is daarom meer effektiewe spanwerkers (Wilks, 1998: 9). Diesulkes is volgens Salovey en Mayer (1990: 185-211) in staat om hul werkers goed te laat voel oor hul werk, om op 'n interessante wyse met ander te kommunikeer en om projekte te ontwerp waar mense se gevoelens met estetiese waarde gekombineer word.

2.6.2.2 Emosionele intelligensie en huweliksverhoudings

Emosioneel intelligente persone het ook meestal bevredigende intieme verhoudings aldus Wilks (1998: 9). Volgens Goleman (1995: 117) bevoordeel 'n hoë emosionele intelligensie romantiese en ander interpersoonlike verhoudings. Die huidige wêreldtendens van hoë egskeidingsyfers beklemtoon die belangrikheid van 'n hoë emosionele intelligensie. Huwelikspare waarin een of albei lede gereeld emosionele buie beleef, is meer geneig tot oormatige konflik en egskeidings. Om huweliksverhoudings in stand te hou, is dit dus uiters noodsaaklik dat mans en vrouens hul eie en hul maat se emosies op 'n effektiewe wyse kan beheer. Sielkundiges leer emosionele vaardighede aan beide maats, wat 'n bydrae lewer tot 'n hoër emosionele intelligensie en om huwelike in stand te help hou. So leer mans dat vrouens emosioneel raak oor dit wat vir hulle belangrik is. Hulle leer ook daarteen waak om tydens hul vrouens se emosionele buie te gou

raad te verskaf en dus die emosie as onbenullig af te maak. Vrouens leer weer om hul mans meer empaties te kritiseer, deur die gedrag aan te spreek en nie die persoon te beledig nie en ook oor 'n spesifieke punt te praat en nie veralgemenings te maak nie.

Verskeie navorsingsprojekte het reeds aangedui dat vrouens moontlik meer empaties is, terwyl mans in staat is om hul eie emosies beter te beheer. Goleman (1995: 61) rapporteer dat seuns hul eerder tot aggressiewe gedrag wend wanneer hulle konflik beleef, terwyl dogters hulself tot tegnieke soos skinder, indirekte vendettas, blamering en ernstige gesprekke wend wanneer hulle konflik beleef. Wanneer dogters in primêre skole saamspeel, speel hulle in klein groepies waar koöperatiewe spel die norm is. Seuns speel weer op laerskool in groter groepe en die klem val by hulle op kompetisie. Hierdie ondersoeke dui waarskynlik aan waarom dogters en later vrouens gewoonlik meer empaties as mans is. Brown (1996: 85-86) het in 'n goedontwerpte ondersoek ook bewys dat mans hul eie emosies beter as vrouens kan beheer. Mans moet dus bedag wees daarop om hul empatiese vermoë verder te ontwikkel, en verstaan dat hul vrouens nie noodwendig hul emosies so goed soos hulself sal kan beheer nie. Vrouens moet weer bedag wees daarop om te leer om hul eie emosies te beheer, terwyl hulle moet aanvaar dat hul mans nie noodwendig so empaties soos hulself en hul vriendinne sal wees nie.

2.6.2.3 Emosionele intelligensie en misdaad

Brown (1996: 85-86) het bevind dat daar drie elemente is wat 'n persoon vatbaar maak om 'n kriminele oortreding te begaan. Dié elemente is die persoonlikheidstrek *impulsiwiteit*, 'n onvermoë om woede buie te beheer en 'n tekort aan empatie. Al drie dié elemente is komponente van emosionele intelligensie. Die algemene publiek is deur middel van die media bewus van die hoë misdaadsyfer in die land. Binne die Suid-Afrikaanse konteks is dit duidelik dat dit veral hier nodig is dat emosionele intelligensie vir mense aangeleer moet word.

2.7 SLOT

Emosionele intelligensie is sedert 1990 deur verskeie mense gedefinieer waaronder die bekendstes Bar-On (1997: 2), Mayer & Salovey (1997: 14-20) en Goleman (1995: 43) is. In hierdie tyd het kenners en die algemene publiek se siening oor emosionele intelligensie ook gegroei. Vandag word merendeels gereken dat 'n hoë emosionele intelligensie voordelig is en selfs 'n goeie voorspeller van latere lewensukses is. Emosionele intelligensie beïnvloed dan ook volwassenes en kinders se lewens. Kinders se emosionele probleme, skoolgereedheid al dan nie en akademiese sukses word deur hul emosionele intelligensie beïnvloed. Volwassenes se werksukses, huweliksverhoudings en geneigtheid al dan nie om by misdaad betrokke te raak, word ook deur 'n hoë of gebrekkige emosionele intelligensie beïnvloed.

2.8 OPSOMMING

Die begrip *emosionele intelligensie* bevat twee terme, naamlik *intelligensie* en *emosies*. Sielkundiges en ander kundiges het vroeër bloot 'n persoon se kognitiewe vlak beoordeel om sy intelligensie te bepaal.

Emosies behoort tot die affektiewe vlak van verstandelike funksionering. Hierdie vlak sluit emosies self, gemoedstemmings, evaluerende gedagtes en ander gevoelens soos moegheid en energie in. Definisies van emosionele intelligensie moet dus emosies met intelligensie kombineer. Daar bestaan tans verskeie definisies vir die konsep *emosionele intelligensie*. Emosionele intelligensie bestaan volgens Bar-On uit vyf komponente wat weer in onderafdelings verdeel word. Dit is interpersoonlike vaardighede wat bestaan uit die herken en beheer van jou eie emosies, assertiwiteit, selfrespek, selfaktualisering en onafhanklikheid; interpersoonlike vaardighede bestaande uit empatie, sosiale verantwoordelikheid en interpersoonlike verhoudings; aanpasbaarheid wat bestaan uit realiteitstoetsing, buigsaamheid en probleemoplossingsvaardighede; stresbestuur wat bestaan uit 'n persoon se strestolleransie, impulsbeheer en laastens algemene gemoedstoestand, wat bestaan uit optimisme en gevoelens van geluk.

Mayer en Salovey se hersiene definisie van emosionele intelligensie lui soos volg: Emosionele intelligensie sluit die vermoë in om emosies akkuraat waar te neem, 'n skatting van die emosie te maak en uiting te gee aan emosies op 'n sosiaal aanvaarbare wyse. Dit sluit die vermoë in om toegang tot emosies te kry en die emosies te gebruik wanneer denke gefasiliteer word. Emosionele intelligensie word ook deur Wilks gedefinieer as die vermoë om jou eie en ander persone se emosies te kan herken, te beheer en te transformeer. Voorts sluit dit die vermoë tot selfmotivering in. Goleman het bogenoemde definisies verkort en opgesom en definieer emosionele intelligensie as die vermoë om mens se eie emosies te kan herken en beheer, jouself te kan motiveer, impulse te kan beheer, emosies in ander te kan herken en verhoudings suksesvol te kan hanteer. Die konsep *emosionele intelligensie* het oor die jare heen ontwikkel. In die 1930's het Thurstone die bestaan van verskeie tipes intellektuele vermoëns bekend gemaak. Gardner het reeds in die vroeë tagtigerjare gevoel dat daar nie net een soort intelligensie nodig is vir die voorspelling en bereiking van lewensukses nie, maar eerder 'n wye spektrum intellektuele vermoëns met sewe sleutelvariasies. Die term *emosionele intelligensie* is reeds in 1990 deur Peter Salovey en John Mayer gebruik. Goleman het ongeveer vyf jaar later emosionele intelligensie verder ondersoek en die definisie vereenvoudig tot vyf vaardighede. Die term *emosionele intelligensie* verskyn tans nog nie algemeen in woordeboeke nie. Een rede waarom die waardering en uitdrukking van emosies as 'n intellektuele vermoë vroeër onderskat is, is dat emosionele belevinge dikwels op 'n nie-verbale vlak plaasvind en dus moeilik waarneembaar en meetbaar is. Verskeie skrywers en kundiges het egter in die laaste 15 jaar die belangrikheid van emosionele beheer en emosionele opleiding beklemtoon en die gedagte

het dus al by die geletterde samelewing begin posvat. Talle sielkundiges en ook lede van die publiek erken tans dat kognitiewe intelligensie alleen nie 'n persoon se lewensukses kan voorspel nie. Hulle hang dan veral emosionele intelligensie as goeie voorspeller van lewensukses aan. Talle skrywers beklemtoon dan ook die voordele van emosionele intelligensie en die belangrikheid van emosionele opleiding. Volgens Goleman is daar egter steeds sielkundiges wat skepties staan teenoor emosionele intelligensie. Hulle voel hoofsaaklik dat dit nie maklik aangeleer kan word nie en ook dat dit 'n manier is waarop mense mekaar makliker kan manipuleer. Sielkundiges stem saam dat persone se kognitiewe vermoëns slegs 20% tot hul lewensukses bydra. Goleman glo dat die orige 80% hoofsaaklik deur emosionele intelligensie bepaal word. Daar is ook ander skrywers wat reken dat emosionele intelligensie 'n belangrike voorspeller van 'n persoon se algemene lewensukses is. Emosionele intelligensie raak verskeie fasette van beide kinders en volwassenes se lewens. Emosionele intelligensie beïnvloed kinders se lewens in terme van emosionele probleme, algemene skoolgereedheid en akademiese sukses. Emosionele intelligensie beïnvloed ook sekere fasette van volwassenes se lewens. Hieronder is werksukses, huweliksverhoudings en misdaad. Kinders met 'n hoë emosionele intelligensie se kans om emosionele probleme te ondervind, verskraal. Emosionele intelligensie verbeter weer kinders se kans op skoolgereedheid en akademiese sukses. Volwassenes met 'n hoë emosionele intelligensie behaal oor die algemeen werksukses en het bevredigende huweliksverhoudings. Hul kans om kriminele oortredings te begaan verminder ook. Emosionele intelligensie beïnvloed dus die meeste fasette van die mens se lewe positief.

VERWYSINGSLYS

- Bar-On, R. (1997, August). *Development of the BarOn EQ-I: A measure of emotional and social intelligence*. Paper presented at the 105th Annual Convention of the American Psychological Association, Chicago.
- Brown, S.A. (1996). Talent for living. *People's Weekly*, **45**, 85-86.
- Cooper, R.K. (1997). Applying emotional intelligence in the workplace. *Training and Development*, **51**(12): 31-39.
- Defalco, K. (1997). Educator's commentary. In P. Salovey & D.J. Sluyter (Eds), *Emotional development and emotional intelligence* (pp. 32-34). New York: Basic Books.
- Eisenberg, N., Fabes, R.A. & Losoya, S. (1997). Emotional responding: regulation, social correlates, and socialization. In P. Salovey & D.J. Sluyter (Eds), *Emotional development and emotional intelligence*. (pp. 129-163). New York: Basic Books.
- Farnham, A. & Carvell, T. (1996). Are you smart enough to keep your job? *Fortune*, **133**(1): 34-41.
- Gardner, H. (1993). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed*. New York: Basic Books.
- Gibbs, N. (1995). The EQ factor. *Time*, **146**(14): 4-12.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York: Bantam Books.
- Goleman, D. (1996a, January 21). Can you resist marshmallows? *Sunday Times*: 21.
- Goleman, D. (1996b). What's your emotional IQ? *Reader's Digest*, **148**(887): 47-50.
- Gordon, W.I. (1995). People should be as important as profits: From enchantment to empowerment. *Vital speeches of the Day*, **185**, 285-288.
- Greenberg, M.T. & Snell, J.L. (1997). Brain development and emotional development: The role of teaching in organizing the frontal lobe. In P. Salovey & D.J. Sluyter (Eds), *Emotional development and emotional intelligence* (pp. 93-119). New York: Basic Books.

- Hein, S. (1997). IABC to look at emotional intelligence in business. *Long Island Business News*, 37: 21-30.
- Howe, M.J. (1988). Intelligence as an explanation. *British Journal of Psychology*, 79(3): 349-360.
- Jordaan, W. (1996, Julie 29). Hiema sal mens gewis anders oor jouself dink. *Beeld*, p.8.
- Mayer, J.D. (1990, September). Emotional intelligence: Popular or scientific psychology? *APA Monitor*. 4.
- Mayer, J.D. & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D.J. Sluyter (Eds), *Emotional development and emotional intelligence*. (pp.4-20). New York: Basic Books.
- Mayer, J.D., Di Paolo, M. & Salovey, P. (1990). Perceiving affective content in ambiguous visual stimuli: A component of emotional intelligence. *Journal of Personality Assessment*, 54(3&4): 772-781.
- Murray, B. (1998, July). Does 'emotional intelligence' matter in the workplace? *APA Monitor*. 12.
- O'Neil, J. (1996). On emotional intelligence: A conversation with Daniël Goleman. *Educational Leadership*, 148(887), 47-50.
- Saarni, C. (1997). Emotional competence and self-regulation in childhood. In P. Salovey & D.J. Sluyter (Eds), *Emotional development and emotional intelligence*. (pp. 35-66). New York: Basic Books.
- Salovey, P. & Mayer, J.D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9 (3), 185-211.
- Segal, J. (1997). *Raising your emotional intelligence*. New York: Owl Books.
- Wilks, F. (1998). *Intelligent emotion*. London: William Heinemann.

ARTIKEL 3: EMOSIONELE INTELLIGENSIE: FAKTORE WAT 'N ROL SPEEL BY DIE ONTWIKKELING VAN EMOSIONELE INTELLIGENSIE

Emotional intelligence: factors that play a role in the development of emotional intelligence: Emotional intelligence is a concept which is currently being discussed widely. Moreover, it is summarised that emotional intelligence consists of a range of skills which can be acquired. This article investigates this premise and discusses the factors that influence the development of emotional intelligence. In this regard, neurological factors, the normal development of children, as well as the linguistic development of children, are considered. The role of parents in the development of their children's emotional intelligence is also discussed.

3.1 INLEIDING EN ORIËTERING

Emosionele intelligensie is 'n konsep wat tans wyd bespreek word. Talle sielkundiges, opvoedkundiges en hoopvolle ouers glo dat hierdie konsep 'n meer gelukkige, stabiele samelewing tot gevolg sal hê. Die rede hiervoor is dat die literatuur oor emosionele intelligensie oor die algemeen aandui dat emosionele intelligensie uit 'n reeks faktore bestaan, wat grootliks aangeleer kan word. Hierdie artikel ondersoek hierdie feit krities en kyk na faktore wat die ontwikkeling van emosionele intelligensie beïnvloed.

3.2 DIE NATUURLIKE EMOSIONELE ONTWIKKELING VAN KINDERS

Neisser (Saarni, 1997: 36) se model van die drieledige self kan onder andere gebruik word om kinders se emosionele ontwikkeling te bestudeer. Volgens hierdie model ontwikkel kinders eers 'n fisiese en sosiale omgewingsbewustheid, asook 'n gevoel van hulle ekologiese self. Tweedens ontwikkel kinders relatief tot hulle tydelike raamwerk en ontwikkel hulle uitgebreide self. Laastens sal kinders in respons tot die standaarde en waardes van die gesin en sosiale konteks waarin hulle opgroei, ontwikkel en word daar gesê dat die evaluerende self ontwikkel (Saarni, 1997: 35-66).

Die frontale lobbe speel 'n groot rol in emosionele ontwikkeling. Alhoewel die lobbe tydens adolessensie wasdom bereik, begin die frontale lobbe reeds teen eenjarige ouderdom ontwikkel en begin babas se emosionele ontwikkeling dus dan reeds (Greenberg & Snell, 1997: 93-119). Babas ervaar hul emosies op 'n sensories-motoriese vlak. Dit kan byvoorbeeld gesien word wanneer hul liggaampies verstyf as hulle vrees ervaar (Haviland-Jones, Gebelt & Stapley, 1997: 233-253). Tussen vier- en sesjarige ouderdom word kinders meer kompetender en die gevolg is

dat hulle minder empaties optree (Weston & Weston, 1996: 81). Tussen vier- en sesjarige ouderdom begin kinders egter wel aan koöperatiewe speletjies deelneem en só word hulle meer bewus van ander se opinies en gevoelens (Weston & Weston, 1996: 104). Kinders kan vanaf vyf- tot en met sewejarige ouderdom begin om emosies en denke, wat hulle vroeër met groot moeite behartig het, te internaliseer. Die vermoë om probleemsituasies goed te deurdink, is 'n voordeel hiervan. Dit lei tot groter emosionele beheer (Greenberg & Snell, 1997: 93-119). Soos kinders ouer word, is hulle minder emosioneel as kleiner kinders. Hulle ervaar egter steeds baie emosies, maar het al geleer om hul emosies volgens kulturele standaarde uit te druk (Haviland et al., 1997: 233-253). Kinders kan gehelp word om 'n bewustheid van hul eie en ander persone se emosionele prosesse te ontwikkel deurdat hulle geleer word om emosies te benoem. Ondersteunende gesprekke en empatiese identifikasie met ander, vorm die eerste stap in die ontwikkeling van die frontale lobbe wat lei tot groter interpersoonlike bewustheid en selfbeheer (Greenberg & Snell, 1997: 93-119). Vervolgens sal ander faktore wat die ontwikkeling van emosionele intelligensie by kinders beïnvloed, bespreek word.

3.3 FAKTORE WAT DIE ONTWIKKELING VAN EMOSIONELE INTELLIGENSIE BY KINDERS BEÏNVLOED

3.3.1 Neurologiese faktore

Neurologiese faktore speel 'n rol by feitlik alle menslike gedrag en kan nie uitgeskakel word by emosionele reaksies nie. Dié feit kan die moontlikheid dat emosionele intelligensie aangeleer kan word, belemmer. Hierdie afdeling sal meer lig op die onderwerp werp. Die vraag ontstaan ook of intervensies gemaak kan word wat neurologiese ontwikkeling kan versnel, al dan nie.

Emosionele belewings ontwikkel uit dié deel van die brein wat as die limbiese sisteem bekend staan, en spesifiek uit die amigdala, vanwaar gevoelens soos geluk, afsku, vrees en woede ontwikkel. Volgens kundiges het die mens deur evolusie ook 'n neurokorteks ontwikkel. Die neurokorteks stel 'n mens in staat om te beplan, te leer en te onthou. Skielike begeertes ontwikkel uit die limbiese sisteem, terwyl liefde uit die neurokorteks ontwikkel. Diere, soos reptiele, het geen neurokorteks nie en kan ook nie moederlike liefde ondervind nie. 'n Voorbeeld hiervan, wat in die natuur waargeneem word, is dat moederslange gereeld hul pasgebore babas opeet (Gibbs, 1995: 4-12). Die limbiese sisteem reageer wel soms nog voordat die prikkel die neurokorteks bereik het. Dit is in 'n navorsingsprojek van Le Doux (Goleman, 1995: 15) bewys waar rotte se ouditiewe korteks verwyder is en hulle toe aan 'n hoë toon, met gepaardgaande elektriese skokke, blootgestel is. Die rotte het feitlik dadelik geleer om die toon te vrees, selfs al kon die toon nie in die neurokorteks, wat hul in staat stel om dit wat hulle hoor te interpreteer, geregistreer word nie en al het dit later ook nie meer met die elektriese skokke gepaardgegaan nie. Goleman (1995: 16) redeneer dat mense ook soms radikaal sal optree en selfs moord pleeg as hulle 'n sterk emosionele reaksie ondervind. Hy verklaar dit neurologies deur te sê dat sensoriese boodskappe normaalweg van die oog of oor na die talamus vorder, en dan na die

amigdala en die neurokortex, wat denke beheer. Die amigdala is aan die talamus verbind deur 'n enkele sinaps en as 'n mens iets waameem wat 'n sterk emosie opwek, sal die boodskap die amigdala bereik, voor dit die neurokortex bereik, en kan mense dade pleeg waaraan hulle normaalweg nie eens sou dink nie. Die emosionele reaksie wat deur die amigdala opgewek word, is selfs hewiger wanneer verskeie stressore kort na mekaar waargeneem word. Gedurende die mens se kinderjare begin senuweepunte van en na die limbiese sisteem, wat die kern van emosionele beheer neurologies bepaal, ontwikkel (Goleman, 1995: 19).

Goleman (1995: 20) bewys deur navorsing van Kagan dat die invloed van die amigdala wel oorwin kan word deurdat kinders herhaaldelik die regte voorbeeld van die hantering van emosiewekkende situasies waameem. Die kind se natuurlike taalontwikkeling het ook 'n invloed op die ontwikkeling van sy/haar emosionele intelligensie en sal vervolgens bespreek word.

3.3.2 Taalontwikkeling as faktor

Wanneer kleuters taal aanleer, is hulle in staat om hul emosies verbaal uit te spreek. Dit help hulle om hul emosies te reguleer deurdat hulle die emosies kan deurdink en met ander kan bespreek wat dus aan hulle groter beheer daarvoor gee. Hierdie vermoë help hulle op dieselfde manier om probleme inter- en intrapersoonlik op te los (Greenberg & Snell, 1997: 93-119). Brody en Hall (Goleman, 1995: 56-64), wat navorsing oor emosionele verskille tussen die geslagte gedoen het, het bevind dat dogters hul eie en ander se emosies beter herken en beheer as seuns. Dit gebeur omdat dogters taal vinniger as seuns aanleer en taal 'n belangrike medium tot emosionele ekspressie is.

Taal is ook 'n belangrike medium waarmee persone hulself moet kalmeer, alvorens probleemoplossingsmetodes toegepas kan word. Voorskoolse kinders kan taal reeds in 'n beperkte mate gebruik om selfkontrole toe te pas en om kognitiewe beplanning te doen. Dit lei tot beter impulsbeheer. Die vermoëns ontwikkel egter beter en vinniger vanaf ses- tot en met agtjarige ouderdom, omrede taalontwikkeling dan ook toeneem (Greenberg & Snell, 1997: 93-119). Gardner (1993: 96) meen dat taal 'n belangrike medium vir emosionele ontwikkeling en dus ook emosionele intelligensie is.

3.3.3 Die mens se vermoë om vaardighede aan te leer

Sielkundiges maak die stelling dat emosionele intelligensie aangeleer kan word, aangesien dit grotendeels uit 'n reeks vaardighede bestaan (O'Neil, 1996: 47; Cooper, 1997: 31 & Salovey & Mayer, 1990: 195). Ook Jordaan (1996: 8) reken dat emosionele intelligensie nie 'n vaste gegewe is nie. Hy meen dat die menslike brein soepel genoeg is om 'n mens se leerervarings saam te snoer en dat 'n mens emosionele intelligensie deur oefeninge en positiewe leerervarings kan verhoog. Hy beklemtoon ouers en skole se deurslaggewende rol hierin. Brown (1996: 85-86) voel dat selfs volwasse persone hul emosionele intelligensie kan verhoog.

Voorafgaande word gewoonlik deur psigoterapie, 'n huweliksmaat se voorbeeld of deur besigheidsgerigte opleiding gedoen. Ook volgens Wilks (1998: 27-28) kan emosionele geleetherheid wel aangeleer word. Hy beveel aan dat mense dit doen deur eerlik met hulself te wees, te leer om hul eie emosies te benoem, die emosie ten volle te beleef, dit wat hul daaruit leer te reflekteer en die oorsaak van die emosie vas te stel. Goleman (1995: 262) beweer dat emosionele intelligensie aangeleer kan word deur alle mense wat gemotiveerd is daartoe. Die gesin waarin 'n persoon opgroei, die lewenslesse wat die persoon oor emosies geleer het en die lewensgebeure wat 'n persoon beleef het, bepaal wel op 'n gegewe stadium hoeveel 'n persoon al oor emosies geleer het. 'n Mens het geen keuse ten opsigte van die gesin waarin hy/sy opgroei nie en ook nie oor die lewensgebeure waarmee hy/sy gekonfronteer word nie, maar alle ouers en onderwysers wat die belangrikheid van emosionele intelligensie beseef, kan op enige ouderdom wel begin om emosionele lesse vir hul kinders te leer (Salovey & Mayer: 1990: 185-211). Morele waardes is egter onontbeerlik vir sekere aspekte van emosionele intelligensie, soos byvoorbeeld empatie en die beheer van emosies. Dit is egter eienskappe wat moeilik op 'n laat ouderdom aangeleer word. Daar bestaan ook 'n klein persentasie persone met persoonlikheidsversteurings vir wie dit feitlik onmoontlik is om morele waardes aan te leer (Saarni, 1997: 35-66).

3.3.4 Genetiese faktore

Daar is wel persone wat skepties staan teenoor die gedagte dat emosionele intelligensie aangeleer kan word. Die hoeveelheid emosionele intelligensie wat 'n persoon geneties erf, is onbekend. Brown (1996: 85-86) is van mening dat die grootste gedeelte daarvan aangeleer kan word. Dit gebeur deurdat die brein en latere emosionele gedrag beïnvloed word deur herhaalde leerervarings. Goleman erken wel dat sommige outomatiese reaksies op vrees reeds eeue gelede in die neurologiese sisteem van die mens ingeëts is. Emosionele opwekking en emosionele regulering kan wel deur genetiese faktore beïnvloed word en 'n rol speel by kinders se emosionele beheer. So sal sommige persone wat baie emosionele opwekkings beleef sekere inhibisies openbaar in stresvolle situasies, terwyl ander dit weer moeilik sal vind om hul gedrag te beheer. Sekere emosies word ook geassosieer met biologies ingeëtste emosionele regulering. Vyandigheid hou byvoorbeeld verband met onderregulering, terwyl angstigheid en skaamheid met oorregulering geassosieer word (Eisenberg, Fabes & Losoya, 1997: 129-163).

Daar is egter talle persone wat reken dat genetiese faktore nie die aanleer van emosionele intelligensie sal belemmer nie. Hassler (1995: 117) bevestig dat mense se persoonlikhede deur neurochemiese reaksies gevorm word, maar dat aangeleerde gedrag wel persoonlikhede in 'n mate kan verander en vestig. O'Neil (1996: 47-50) rapporteer dat Goleman wel erken dat kinders met 'n bepaalde temperament gebore word. Goleman (1995: 215-218) voer egter navorsing van Kagan aan om te bewys dat temperament nie noodwendig onveranderd hoef te bly nie. Kagan het gevind dat skaamheid by kinders reeds op twee weke geïdentifiseer kan

word. Die belangrikste uitkoms van sy navorsing dui egter aan dat skaam kleuters wie se ouers hulle gereeld aan nie-bedreigende, nuwe situasies blootgestel het, nie meer oormatig skaam was teen skoolgaande ouderdom nie (O'Neil, 1996: 47-50). Volgens Bar-On (1997: 3) bestaan emosionele intelligensie wel uit persoonlikheidsienskappe. Tog voel hy dat die spesifieke eienskappe veranderbaar is en in die loop van 'n mens se lewe verander. Emosionele intelligensie kan ook, volgens Goleman (1995: 10-11), wel met gemak vir veral kinders aangeleer word. Volgens Gibbs (1995: 4-12) kom die ontwikkeling van die prefrontale breinlobbe eers in die middel van die adolessensiejare tot stilstand. Hierdie deel van die brein beheer 'n mens se gedrag en gevoelens. Hiervolgens is dit dus moeilik om emosionele beheer ná adolessensie aan te leer. Goleman (1996: 21) meen egter dat selfs volwasse mense emosionele intelligensie kan aanleer as hulle gemotiveerd is daartoe. Daar is laastens ook sekere rolspelers wat kinders se vermoë om 'n hoë emosionele intelligensie te ontwikkel, al dan nie, beïnvloed.

3.4 ROLSPELERS

3.4.1 Ouers se rol in die ontwikkeling van emosionele intelligensie

Dit behoort vir die leser van die artikel reeds duidelik te wees dat kinders veral emosionele beheer van hul ouers af leer. Die ouer-kind-verhouding se belang by emosionele ontwikkeling word deur Saarni (1997: 35-66) beklemtoon. Volgens haar beïnvloed die kwaliteit van die binding wat kinders met hul ouers beleef hul latere emosionele styl. So sal 'n gesonde binding die kind in staat stel tot die ekspressie van en eksperimentering met 'n wye reeks emosionele gedragsvorme, terwyl 'n onveilige of vermydingsbinding tot enkele rigiede emosionele response by die kind sal lei. Greenberg en Snell (1997: 93-119) beklemtoon ook die belangrikheid van die kind se vroeë binding met betekenisvolle persone.

Ouer-kind-interaksies en die manier waarop ouers met hul eie emosies omgaan, is ook belangrik vir die ontwikkeling van emosionele intelligensie by kinders. Ouers kan hul kinders help om emosioneel te ontwikkel deur hulle kinders van emosies bewus te maak, sodat hulle dit later self sal kan herken. Ouers kan ook vir kinders verkeerde emosionele gedrag aanleer, onder andere deur hul eie emosies self swak te beheer. Ouers doen dit byvoorbeeld deur hul emosies verbaal te ontken, maar dan onnatuurlik op te tree. Soos in afdeling 1.2 bespreek is, is die mens neurologies in staat om emosionele lesse, hetsy goed of sleg, te onthou en later onbepland dan ook so op te tree. Dit blyk dat baie kinders in die negentigerjare slegs twintig minute per dag effektief saam met hul ouers deurgebring het en slegs dan van volwassenes kon leer hoe om emosies te beheer (Covey, 1997: 261). Daar is ook vandag heelwat enkelouers en verlengde werksure. Werksgeleenthede het daartoe gelei dat gesinne meer geïsoleerd van hul families woon as vroeër. Gesinne ken ook nie meer hul bure so goed soos vroeër nie (Covey, 1997: 273). Dit alles het tot gevolg dat kinders se geleenthede om emosionele beheer

deur ander se voorbeeld aan te leer, ernstig verskraal is en dat daar 'n doelgerigte poging aangewend moet word om vir kinders emosionele vaardighede aan te leer.

Ontwikkelyngsnavorsing toon aan dat kinders wat empatiese gedrag openbaar, meestal ook empatiese ouers het (Saarni, 1997: 35-66). Daar is bevind dat babas wie se moeders positiewe gesigsuitdrukkings aan hulle gegee het op grond van hul pro-sosiale gedrag, as kinders meestal empaties en pro-sosiaal opgetree het. Jong kinders word weer deur hul ouers se verbale responsiwiteit op pro-sosiale dade aangemoedig om later empaties en pro-sosiaal op te tree (Eisenberg et al., 1997: 129-163).

Persone wat as kinders mishandel is, mishandel dikwels ook hul eie kinders wanneer hulle self ouers is. Die rede hiervoor is weer eens dat die amigdala dit wat herhaaldelik in emosiewekkende situasies waargeneem is, kan herroep by soortgelyke gebeure en mense weer so kan laat optree, nog voordat hulle aan hul dade kon dink (Goleman, 1995: 18). Hierdie feit rig 'n ernstige waarskuwing aan ouers om hul eie emosies effektief te beheer.

Volgens Goleman (in Brown, 1996: 85-86) kan ouers hul kinders help deur hulle te leer om nie hulpeloos te reageer teenoor sterk emosies nie. Wanneer kinders byvoorbeeld ontsteld is, kan die ouers hul kinders help om die emosie te herken, hul aandag daarvan weg te lei en hul selfs verder te help deur probleemoplossingswyses saam met hul kinders te ondersoek. Goleman (1995: 25) reken voorts dat ouers met hulle kinders oor emosies moet gesels, sonder om krities of veroordelend te wees, en probleemoplossings vir emosionele buie en alternatiewe vir aggressie gerig teen ander moet voorstel. Kinders kan ook geleer word om hulle te onttrek wanneer hulle emosionele buie beleef. Deur dit te doen, is kinders beter in staat om die amigdala en die vlug- of vegrespons, wat biologies by almal teenwoordig is, teen te werk.

Optimisme, 'n komponent van emosionele intelligensie, ontwikkel soos reeds bespreek deur 'n persoon se verduidelikingstyl van gebeure. Kinders leer hul verduidelikingstyl van gebeure by hul ouers (Seligman, 1998: 127). Daar is ook bewys dat daar 'n sterk korrelasie tussen 'n pessimistiese verduidelikingstyl en 'n persoon se geneigdheid om depressie te ontwikkel, is. Hierdie feit lê verdere klem op die belangrikheid daarvan dat ouers se eie verduidelikingstyl van gebeure positief moet wees (Seligman, 1998: 143).

3.4.2 Die media se rol in die ontwikkeling van emosionele intelligensie

Kinders kyk hedendaags baie televisie en die voorbeelde van emosionele toestande wat op die televisie uitgebeeld word, is merendeels sensasiewekkend, wat vyandigheid tussen mense, geweld en emosionele uitbarstings insluit. Die koerante en sommige tydskrifte beeld ook sensasiewekkende, eerder as eerbare voorbeelde van emosionele beheer, uit. Enkelouers wat werk moet dus eerder ander volwassenes wat hulle vertrou betrek om hul kinders emosioneel

op te voed as om hul aan hulself oor te laat of die televisie as kinderopasser aan te stel (Covey, 1997: 134).

3.4.3 Ander rolspelers in die proses

Brown (1996: 85-86) rapporteer dat Amerikaanse kinders wat programme deurloop het wat daarop gemik was om hul emosionele intelligensie te verbeter, na deurloping van sodanige program in minder bakleiery betrokke was, minder gedissiplineer moes word, meer empaties was en akademies beter presteer het. Sleek (1997: 25) dui aan dat sommige mense egter voel dat onderwysers nie tyd aan die aanleer van emosionele intelligensie, ten koste van kognitiewe vermoëns, kan afstaan nie en dat die aanleer van dié vaardigheid elders moet geskied. Indien 'n kind se ouers en onderwysers deur hul optrede vir die kind verkeerde emosionele lesse aanleer, kan die kind wel nog hulp van 'n sielkundige ontvang. Sielkundiges word onder andere opgelei om kinders te leer om hulle emosies te herken. 'n Sielkundige kan ook emosies wat die kind onderdruk, ontlok en herkonstrueer en daarmee saam ontvang die kind die geleentheid om beter emosionele beheer aan te leer (Salovey & Mayer, 1990: 185-211).

3.5 SLOT

Emosionele intelligensie bestaan uit 'n reeks vaardighede, naamlik optimisme, impulsbeheer, die herkenning van en beheer oor eie en ander se emosies, die openbaring van empatie en goeie interpersoonlike vaardighede. Hierdie vaardighede kan, net soos enige ander vaardighede, deur bykans alle mense aangeleer word, alhoewel sommige mense dit makliker as ander vind om sodanige vaardighede aan te leer. Daar is dan ook sekere ander faktore wat die ontwikkeling van hierdie vaardighede, of anders gestel, die ontwikkeling van emosionele intelligensie, beïnvloed. Die faktore word opgesom as: neurlogiese faktore, taalontwikkeling, genetiese faktore, die mens se vermoë om te leer en rolspelers in die proses. Die rolspelers wat die ontwikkeling van emosionele intelligensie kan beïnvloed en hier bespreek is, is ouers, die media en professionele beroepslui, soos sielkundiges en onderwyseresse. Die blote feit dat rolspelers genoem word, beklemtoon die feit dat emosionele intelligensie grootliks aangeleer kan word.

3.6 OPSOMMING

Emosionele intelligensie is 'n konsep wat tans wyd bespreek word. Talle sielkundiges, opvoedkundiges en hoopvolle ouers glo dat hierdie konsep 'n meer gelukkige en stabiele samelewing tot gevolg sal hê. Die rede hiervoor is dat die literatuur oor emosionele intelligensie oor die algemeen aandui dat emosionele intelligensie uit 'n reeks faktore bestaan, wat grootliks aangeleer kan word. Daar is egter ook faktore wat die ontwikkeling van emosionele intelligensie by kinders beïnvloed. Die natuurlike emosionele ontwikkeling van kinders vind volgens 'n bepaalde model plaas. Volgens Neisser se model ontwikkel die kind eers 'n fisiese en sosiale

omgewingsbewustheid, asook 'n gevoel van sy/haar ekologiese self. Tweedens ontwikkel die kind relatief tot sy/haar tydelike raamwerk en ontwikkel sy/haar uitgebreide self. Laastens sal die kind in respons tot die standaarde en waardes van die gesin en sosiale konteks waarin hy/sy opgroei, ontwikkel en word daar gesê dat die evaluerende self ontwikkel. Die frontale lobbe speel 'n groot rol in emosionele ontwikkeling. Alhoewel die lobbe tydens adolessensie wasdom bereik, begin die frontale lobbe reeds teen eenjarige ouderdom ontwikkel en begin babas se emosionele ontwikkeling dan reeds. Daar is egter sekere faktore wat die ontwikkeling van emosionele intelligensie kan versnel of vertraag. Die faktore is neurologiese faktore, taalontwikkeling, die mens se vermoë om vaardighede aan te leer en genetiese faktore. Neurologiese faktore speel 'n rol by feitlik alle menslike gedrag en kan nie uitgeskakel word by emosionele reaksies nie. Emosionele belewing ontwikkel uit dié deel van die brein wat as die limbiese sisteem bekend staan, en spesifiek uit die amigdala, vanwaar gevoelens soos geluk, afsku, vrees en woede ontwikkel. Volgens kundiges het die mens deur evolusie ook 'n neurokorteks ontwikkel. Die neurokorteks stel 'n mens in staat om te beplan, te leer en te onthou. Die limbiese sisteem reageer wel soms nog voordat die prikkel die neurokorteks bereik het. Dit word neurlogies soos volg verklaar: sensoriese boodskappe vorder normaalweg van die oog of oor na die talamus, en dan na die amigdala en die neurokorteks wat denke beheer. Die amigdala is aan die talamus verbind deur 'n enkele sinaps en as 'n mens iets waarneem wat 'n sterk emosie opwek, sal die boodskap die amigdala bereik voor dit die neurokorteks bereik en kan mense dade pleeg waaraan hulle normaalweg nie eens sou dink nie. Goleman bewys deur navorsing van Kagan dat die invloed van die amigdala wel oorwin kan word deurdat kinders herhaaldelik die regte voorbeeld van die hantering van emosiewekkende situasies waarneem. Gardner meen dat taal 'n belangrike medium vir emosionele ontwikkeling en dus ook emosionele intelligensie is. Wanneer kleuters taal aanleer, is hulle in staat om hul emosies verbaal uit te spreek. Dit help hulle om hul emosies te reguleer deurdat hulle die emosies kan deurdink en met ander kan bespreek en gee dus aan hulle groter beheer daarvoor. Hierdie vermoë help hulle ook op dieselfde manier om probleme inter- en intrapersoonlik op te los en lei ook tot beter impulsbeheer. Sielkundiges maak die stelling dat emosionele intelligensie aangeleer kan word, aangesien dit grotendeels uit 'n reeks vaardighede bestaan. Daar is wel persone wat skepties staan teenoor die gedagte dat emosionele intelligensie aangeleer kan word. Die hoeveelheid emosionele intelligensie wat 'n persoon geneties erf, is onbekend. Brown is van mening dat die grootste gedeelte daarvan aangeleer kan word. Dit gebeur deurdat die brein en latere emosionele gedrag beïnvloed word deur herhaalde leerervarings.

Ouers speel veral 'n rol in die aanleer van hul kinders se emosionele intelligensie. Ouer-kind-interaksies en die manier waarop ouers met hul eie emosies omgaan, is veral belangrik vir die ontwikkeling van emosionele intelligensie by kinders. Ouers kan hul kinders help om emosioneel te ontwikkel deur hulle kinders van emosies bewus te maak, sodat hulle dit later self sal kan herken. Ouers kan ook vir kinders verkeerde emosionele gedrag aanleer, onder andere

deur hul eie emosies swak te beheer. Optimisme, 'n komponent van emosionele intelligensie, ontwikkel deur 'n persoon se verduidelikingstyl van gebeure. Kinders leer hul verduidelikingstyl van gebeure by hul ouers.

Die media speel ook 'n rol in die ontwikkeling van kinders se emosionele intelligensie. Ongelukkig is die rol meestal negatief, aangesien die beelde wat die televisie uitbeeld merendeels sensasiewekkend is, wat vyandigheid tussen mense, geweld en emosionele uitbarstings insluit. Ouers moet dus daarteen waak dat hul kinders alleen televisie kyk en die korrektheid, al dan nie, van die TV-persoonlikhede se emosionele response met hul kinders bespreek. Sielkundiges en sekere opgeleide kursusaanbieders kan ook ingespan word om kinders se emosionele intelligensie te verhoog.

VERWYSINGSLYS

- Bar-On, R. (1997, August). *Development of the BarOn EQ-I: A measure of emotional and social intelligence*. Paper presented at the 105th Annual Convention of the American Psychological Association, Chicago.
- Brown, S.A. (1996). Talent for living. *People's Weekly*, 45, 85-86.
- Cooper, R.K. (1997). Applying emotional intelligence in the workplace. *Training and Development*, 51(12), 31-39.
- Covey, S.R. (1997). *The 7 habits of highly effective families*. London: Simon & Schuster.
- Eisenberg, N., Fabes, R.A. & Losoya, S. (1997). Emotional responding: Regulation, social correlates, and socialization. In P. Salovey & D.J. Sluyter (Eds), *Emotional development and emotional intelligence*. (pp. 129-163). New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1993). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Gibbs, N. (1995). The EQ factor. *Time*, 146(14), 4-12.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York: Bantam Books.
- Goleman, D. (1996, January 21). Can you resist marshmallows? *Sunday Times*, p. 21.
- Greenberg, M.T. & Snell, J.L. (1997). Brain development and emotional development: The role of teaching in organizing the frontal lobe. In P. Salovey & D.J. Sluyter (Eds), *Emotional development and emotional intelligence*. (pp. 93-119). New York: Basic Books.
- Hassler, P. (1995). Review of 'emotional intelligence' by D. Goleman. *Booklist*, 92(2), 117.
- Haviland-Jones, J., Gebelt, J.L. & Stapley, J.C. (1997). The questions of development in emotion. In P. Salovey & D.J. Sluyter (Eds), *Emotional development and emotional intelligence*. (pp. 233-253). New York: Basic Books.
- Jordaan, W. (1996, Julie 29). Hierna sal mens gewis anders oor jouself dink. *Beeld*, p.8.
- O'Neil, J. (1996). On emotional intelligence: A conversation with Daniël Goleman. *Educational Leadership*, 148(887), 47-50.

Saarni, C. (1997). Emotional competence and self-regulation in childhood. In P. Salovey & D.J. Sluyter (Eds), *Emotional development and emotional intelligence*. (pp. 35-66). New York: Basic Books.

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

Seligman, M.E.P. (1998). *Learned optimism*. New York: Pocket Books.

Sleek, S. (1997, June). Can 'emotional intelligence' be taught in today's schools? *APA Monitor*, p.25.

Weston, D.C. & Weston, M.S. (1996). *Playwise*. New York: Tarcher Putnam.

Wilks, F. (1998). *Intelligent emotion*. London: William Heinemann.

ARTIKEL 4: EMOSIONELE INTELLIGENSIE: DIE MANIFESTERING EN ONTWIKKELING VAN EMOSIONELE INTELLIGENSIE BY KINDERS

Emotional intelligence: The manifestation and development of emotional intelligence in children: Emotional intelligence consists of a group of aspects. These aspects can also be called aptitude, as people gradually develop it, but also have the ability to acquire it through therapeutic interventions. The clear definition of these aptitudes is necessary, when emotional intelligence is discussed. It is also necessary to define how the aptitudes normally develop in children in order to identify deficiencies more easily and to apply the necessary therapeutic treatment. The aim of this article is to find answers to the above mentioned problems.

4.1 INLEIDING EN ORIËTERING

Emosionele intelligensie bestaan uit 'n reeks vaardighede en die vraag ontstaan hoe, wanneer en of die vaardighede natuurlik by kinders ontwikkel. Hierdie artikel sal dié vrae beantwoord. Alvorens dit kan gebeur, sal daar vervolgens eers op 'n breedvoerige bespreking van die aspekte waaruit emosionele intelligensie bestaan, gefokus word.

4.2 DIE ASPEKTE VAN EMOSIONELE INTELLIGENSIE

Emosionele intelligensie bestaan uit 'n reeks vaardighede. Dit is die vermoë om optimisties te wees, impulsbeheer toe te pas, jou eie emosies te herken en te beheer, emosies in ander te herken en empaties daarteenoor te reageer en goeie interpersoonlike verhoudings te handhaaf (Goleman, 1995: 43). Elkeen van hierdie aspekte sal vervolgens bespreek word.

4.2.1 Optimisme

Optimisme word gedefinieer as hoopvolheid dat die goeie sal seëvier (Labuschagne & Eksteen, 1993: 708). Optimisme sluit positiewe denke en hoopvolheid in. Hoop is nie 'n geloof dat alles perfek sal verloop nie, maar wel 'n besef dat 'n mens oor die nodige vaardighede beskik om gestelde doelwitte te bereik (Goleman, 1995: 151). Volgens Frankl (1984: 123) sal mense wat optimisme openbaar eerstens, nie moed opgee in 'n situasie nie en tweedens, die sin van hul huidige situasie verstaan.

Optimisme is van belang wanneer aan werksukses gedink word. Seligman (1998: 102) het in 'n ondersoek bewys dat optimistiese verkoopsmanne, ten spyte van vroeëre mislukkings, 21% beter as hul pessimistiese kollegas gevaar het in hul eerste nuwe projek en 57% beter as die

ander groep in hul tweede projek. Optimisme was 'n beter voorspeller van besigheidsmanne se verkoopsprestasie as hul kognitiewe vermoë (Goleman, 1996a: 47-50).

Alhoewel Hickman, Watson en Morris (1996: 521-525) hul navorsing hoofsaaklik op die verband tussen optimisme, pessimisme en die persoonlikheidsversteuring, narsisme, gefokus het, het hulle terselfdetyd gevind dat daar 'n positiewe verband tussen optimisme en geestesgesondheid bestaan. Strongman (1987: 211) ondersteun ook hierdie siening. Optimisme speel voorts 'n rol in fisiese gesondheid. Daar is bewys dat pessimistiese mans se kans vier keer groter was om na 'n groot operasie te sterf as dié van optimistiese mans (Goleman, 1995: 177).

Goleman (1995: 279) het in 'n studie bewys dat optimisme 'n beter voorspeller van eerstejaarstudente se akademiese sukses was as die punte wat hulle in 'n intelligensietoets behaal het. Seligman (1998: 163-166) het ook bevind dat optimistiese swemmers, na 'n terugslag, beter uitslae behaal het as hul pessimistiese spanmaats.

Farnham en Carvell (1996: 34-41) sowel as Seligman (1998: 205-281) ondersteun die siening dat optimisme aangeleer kan word.

4.2.2 Impulsbeheer

'n Impuls word gedefinieer as 'n sterk, skielike begeerte om tot 'n handeling oor te gaan sonder voorafgaande besinning of, volgens psigoanalise, as 'n drang wat op 'n spesifieke moment vanuit die id voortspruit (Plug, Louw, Gouws & Meyer, 1997: 154). Beheer word gedefinieer as die vermoë om kontrole oor iets uit te oefen (Labuschagne & Eksteen, 1993: 77). Impulsbeheer is dus die vermoë om ondeurdagte begeertes te kontroleer.

Volgens Goleman (1996b: 47-50) het Walter Mischel in die sestigerjare die belangrikheid van impulsbeheer in sy bekende malvalekkereksperiment bewys. Hy het in die eksperiment aan 'n groep vyfjarige kinders elkeen 'n malvalekker gegee. Elke kind is dan alleen gelaat met die malvalekker. Die kinders kon die malvalekker dadelik eet, maar daar is aan hulle gesê dat dié wat wag tot die navorser terugkeer voor hulle die lekker eet, nog 'n malvalekker kon kry. Die kinders is vir 'n kwartier alleen gelaat en met behulp van 'n versteekte videokamera dopgehou. Party kinders het die lekker dadelik geëet, terwyl ander impulsbeheer toegepas en hul aandag van die lekker af weggelei het deur hul oë toe te druk of met hulself te praat. Die twee groepe kinders is oor die jare opgevolg en daar is bevind dat die kinders wat impulsbeheer kon toepas, as tieners hul frustrasies beter kon hanteer en steeds onmiddellike bevrediging kon uitstel om hul doel te bereik. Hulle was ook meer bekwaam en assertief. Die kinders wat dadelik die malvalekker geëet het, was as tieners meer hardkoppig, besluiteloos en gespanne.

Goleman (1995: 192) het bevind dat kinders wat swak impulsbeheer toepas, besonder baie probleme ervaar om hul aandag by hul skoolwerk te bepaal. Die vaardigheid om impulsiwiteit te weerstaan en belonings uit te stel tot later, help kinders ook om akademies beter te presteer (Goleman, 1995: 193).

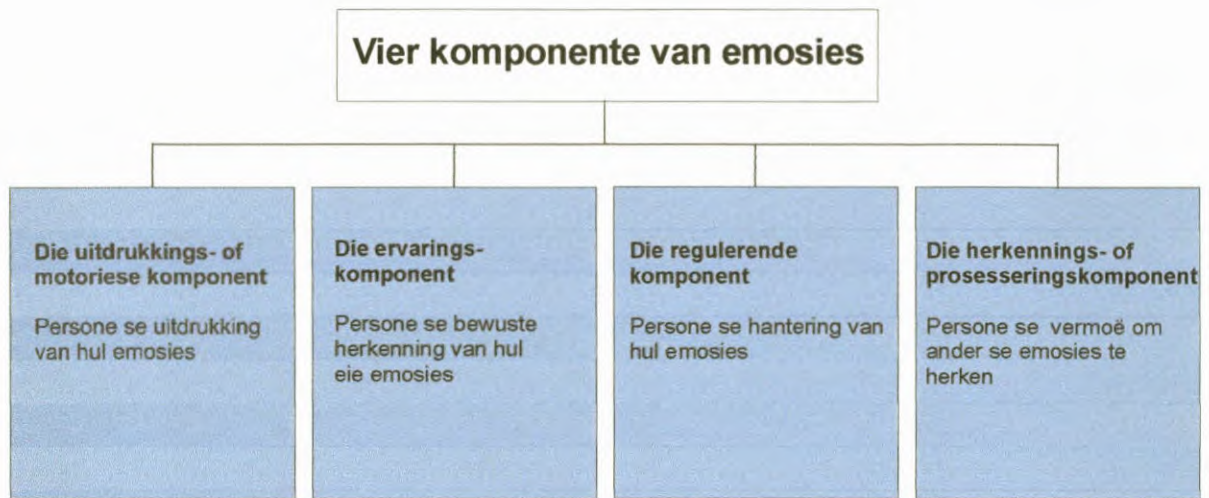
Swak impulsbeheer is ook 'n aanduiding van moontlike latere kriminaliteit. Seuns wat baie impulsief optree en reeds in graad twee gereeld in gevegte beland se kanse om as tieners kriminele oortredings te begaan en gewelddadige gedrag te openbaar, is sewe keer meer as dié van seuns wat impulsbeheer toepas (Goleman, 1995: 259). Ander sielkundige probleme word ook met swak impulsbeheer verbind. Daar is 'n verband tussen beide alkoholmisbruik en antisosiale gedrag en impulsbeheer gevind (Goleman, 1995: 254-255).

Die vermoë om impulsbeheer toe te pas, kan deur oefening aangeleer word. Dit word veral gedoen deurdat mense leer om op hul langtermyn doelwitte, eerder as op die impuls voor hulle, te fokus (Goleman, 1996b: 47-50).

4.2.3 Herkenning van en beheer oor eie emosies

Selfbewustheid behels 'n bewustheid wat 'n mens oor sy/haar eie gemoed en gedagtes het (Goleman, 1995: 43). Mense wat selfbewustheid aangeleer het, is bewus van hul emosies en emosionele buie, maar hulle is ook in staat om hul emosies te beheer. So kan hulle byvoorbeeld vinniger 'n slegte buie afskud as mense wat bloot aanvaar dat hulle verskeie emosies beleef en dit selfs herken, maar niks daaromtrent doen nie of mense wat so bewus is van hulle emosies dat hulle daardeur oorheers word en nie in staat voel om dit te beheer nie (Goleman, 1995: 43). Volgens Goleman stel emosionele intelligensie basies 'n assertiewe houding voor. Dit beklemtoon die feit dat persone bewus moet wees van hul eie emosionele toestand.

Emosies sluit, volgens Greenberg en Snell (1997: 93-119) vier komponente in: 'n uitdrukkings- of motoriese komponent, 'n ervaringskomponent, 'n regulerende komponent en 'n herkennings- of prosesseringskomponent. Elkeen van hierdie komponente betrek ook 'n bepaalde senuweebaar en/of breinproses (Greenberg & Snell, 1997: 93-119). Die vier komponente van emosies word in Figuur 4.1 geïllustreer.



FIGUUR 4.1: Vier komponente van emosies volgens Greenberg en Snell (1997: 93-119)

Die uitdrukkings- of motoriese komponent is die vermoë om emosies deur gesigsuitdrukkings en liggaamsposture, asook vokale tone en kontekste uit te druk. Babas word met dié komponent gebore. Die uitdrukkings- of motoriese komponent verfyn wel heelwat soos kinders groei (Greenberg & Snell, 1997: 93-119).

Die ervaringskomponent is persone se bewuste herkenning van hul eie emosies. Emosies is die gevolg van 'n mens se bewuswording van verandering in sy/haar sentrale sensuweestelsel. Dié veranderinge sluit 'n veranderde hartklop asook neurochemiese veranderinge in die sentrale sensuweestelsel in. Emosies kan ook die gevolg wees van menslike interpretasies van hul omgewing of van verbale of nie-verbale terugvoer wat hulle van ander persone ontvang. Die terugvoer word meestal deur mense se gesigsuitdrukkings bekend gestel (Greenberg & Snell, 1997: 93-119). Mense onderdruk hulle emosies egter maklik of ervaar dit net onbewustelik. Dit gebeur omdat emosionele belevings baie kompleks is (Greenberg & Snell, 1997: 93-119).

Die derde komponent van emosies is die regulerende komponent. Babas reageer direk op hul emosies en sal byvoorbeeld na iemand slaan vir wie hulle kwaad voel. Namate hulle ouer word en kognitiewe en sensuweevolwassenheid bereik, leer hulle wel om emosies volgens bepaalde standaarde te reguleer (Greenberg & Snell, 1997: 93-119).

Die herkennings- of prosesseringskomponent sluit die vermoë in om ander se emosies te herken. Hierdie vermoë ontwikkel reeds tydens die babajare (Greenberg & Snell, 1997: 93-119).

Salovey en Mayer (1990: 185-211) het bevind dat die vermoë om jou eie en ook ander persone se emosies te kan beheer 'n baie belangrike faset van emosionele intelligensie is. Mense wat ander se emosies kan beheer, kan hulle ook motiveer tot 'n sekere doel. Volgens hulle kan

mense ander egter ook manipuleer vir persoonlike gewin, indien hulle beheer oor die mense se emosies verkry.

Jong kinders ervaar nie baie inhibisies nie en onderdruk ook nie hulle emosies nie. Hulle sal byvoorbeeld een oomblik hartstogtelik huil wanneer hulle hartseer is en minute later weer vrolik rondhardloop. Volgens Segal (1997: 17) dui dit daarop dat 'n mens makliker onaangename emosies vergeet as die emosie eers herken en beleef is.

Emosionele beheer behels nie die ontwyking van onaangename emosies nie, maar wel die hoeveelheid tyd wat 'n persoon se gedagtes en dade deur 'n negatiewe emosie beïnvloed word (Goleman, 1996a: 47-50). Mense kan in die meeste situasies voel asof hulle in beheer is, as hulle beheer oor hulle emosies aangeleer het. Frankl (1984: 153) beskryf in sy boek hoe sekere konsentrasiekampslagoffers wat maar tingerig was, oorleef het, terwyl talle robuuste mense gesterf het. Hy skryf dit toe aan hul vermoë om emosionele beheer te kon behou tydens die moeilike omstandighede. Mense wat nie hul emosies kan herken nie, kan dit dikwels ook nie beheer nie en kan soos 'n slagoffer van hulle eie emosionele buie voel (Jordaan, 1996: 8). Deur 'n mens se eie emosies te leer ken en beheer, word mense gemaklik met hulself. Dit lei tot 'n beter selfbeeld (Segal, 1997: 113).

Terapeute benodig vroeëre inligting oor die voorbeelde van emosionele beheer wat persone waargeneem het, ten einde te begryp hoe sekere persone uiting aan hul gevoelens gee (Salovey & Mayer, 1990: 185-211). Terapeute soos sielkundiges kan persone wel leer om uiteindelik emosionele beheer te kry, ten spyte van 'n negatiewe agtergrond. Kognitiewe terapie word veral aangewend om emosionele beheer by pasiënte te bewerkstellig (Oatley & Jenkins, 1996: 334).

'n Onvermoë om emosies te herken en beheer, lei dikwels tot geestesongesteldheid. Daar is in 'n studie, waarin meer as negehonderd tienermeisies betrek is, gevind dat die onvermoë om gevoelens van mekaar te onderskei die belangrikste faktor is vir die voorspelling van latere eetversteurings (Segal, 1997: 22; O'Neil, 1996: 47-50; Goleman, 1995: 59). Hoe minder die meisies hul emosies kon beheer, hoe erger was hul eetversteurings. Dieselfde beginsels is van toepassing op tieners met verslawingsverwante probleme, soos alkohol- en dwelmmisbruik en selfs obesiteit (Segal, 1997: 22; Goleman, 1995: 252-253). Die herkenning van 'n mens se eie emosies stel jou in staat om 'n emosioneel gesonde lewe te lei, waardevolle en tydlose verhoudings op te bou, en sukses in jou werk te behaal (Wilks, 1998: 13). Die vermoë tot selfbewustheid of die herkenning en beheer van 'n mens se eie emosies, is volgens Segal (1997: 128) belangrik omdat dit later tot empatie lei. Die herkenning van 'n mens se emosies help mense om gewoontes en gewoontevormende gedrag wat nie by hulle pas nie, uit te ken. So ontwikkel 'n mens integriteit (Segal, 1997: 112). Persone met baie goeie interpersoonlike vaardighede, maar met 'n gebrek aan empatie, kan hul goeie interpersoonlike vaardighede

nadelig gebruik om ander mense te manipuleer. Integriteit is die enigste eienskap wat manipulerings kan voorkom.

Kennedy (1995: 23) meen dat die onvermoë om persoonlike emosies te herken en te beheer bykans elke aspek van 'n mens se lewe negatief beïnvloed. Hieronder tel veral intieme en formele verhoudingsprobleme. Saarni (1997: 35-66) beskou selfs emosionele beheer as die grootste bydraende faktor tot geluk. Mense wat hul eie emosies kan herken, kan die emosie benoem, die oorsaak vasstel en die verskil tussen hulle gevoelens en aksies ken (Goleman, 1995: 48 & Wilks, 1998: 12).

Navorsing toon aan dat kinders wat nie hul emosies verbaliseer nie, geneig is tot impulsiewe en aggressiewe gedrag (Greenberg & Snell, 1997: 93-119). Dit gebeur deurdadig kinders wat ander boelie hul maats se skadelose gedrag wanvertolk of verkeerd interpreteer en as vyandig beskou (Goleman, 1995: 59 & Segal, 1997: 68). Aggressie laat gevoelens van vrees, magteloosheid en vernedering ontstaan. Wanneer mense egter oor dié gevoelens praat, verhoed dit hulle om aktiewe of passiewe aggressie toe te pas (Wilks, 1998: 13). Goleman (1995: 171) rapporteer dat daar in 'n studie by Yale Universiteit gevind is dat mans met kardiovaskulêre probleme wat hul aggressie beheer, se kans om 'n hartaanval te kry drie keer minder is as mans met 'n onvermoë om hul aggressie te beheer.

Ook kinders word deur hul vermoë om hul emosies te kan beheer, al dan nie, geaffekteer. Kinders wat hul emosies kan herken se kans verskraal om gemolesteer te word. Hulle is in staat om hul emosies te identifiseer wanneer hulle ongemaklik begin voel en kan vlug voordat hulle fisies in gevaar verkeer (Goleman, 1995: 101). Die prefrontale lobbe beheer die mens se denke. Die deel van die brein wat emosies beheer (limbiese sisteem), is naby die prefrontale lobbe geleë. Kinders wat dus angstig of kwaad is, sal ervaar dat hierdie emosies inmeng met hulle denkvermoë en dat hulle swakker punte in hulle skoolwerk sal behaal (O'Neil, 1996: 47-50). Kinders, en veral tieners, het vandag (selfs meer as in die verlede) die vermoë om hul emosies te beheer, nodig. Volgens Goleman (1995: 283) het tieners in die VSA in 1990, in vergelyking met twintig jaar gelede, meer probleme. Die jeugmisdadaasyfer is geweldig hoog, die hoeveelheid verkrachtings het verdubbel, tienermoorde is drie keer meer algemeen en so ook selfmoordgevalle onder tieners.

4.2.4 Empatie

Empatie word gedefinieer as 'n persoon se begrip vir die gevoelens van 'n ander persoon sonder dat dit noodwendig deur middel van woorde oorgedra word en sonder dat die twee persone (soos in die geval van simpatie) dieselfde emosies ervaar (Plug et al., 1997: 90). Empatie kan ook beskryf word as die funksie, waardeur die mens poog om dit wat ander mense beleef, waar te neem en te verstaan (Greenhalgh, 1994: 87).

Mayer, Di Paolo en Salovey (1990: 772-781) het deur navorsing bewys dat die herkenning van persone se nie-verbale gedrag, 'n belangrike deel van empatie vorm. Strongman (1987: 181-183) ondersteun die stelling maar beklemtoon ook die feit dat die blote herkenning van ander se emosies nie empatie is nie. Empatie ontwikkel ook uit selfbewustheid (Goleman, 1995: 96; Salovey en Mayer, 1990: 185-211; Hillman, 1960: 94-95). Dit is dus vir 'n persoon wat empatie wil aanleer nodig om eers selfbewustheid aan te leer. Farnham en Carvell (1996: 34-41) beskou empatie as die fundamentele vermoë wat nodig is om mense te kan bestuur.

Empatie is belangrik vir die bereiking van werksukses. Die vermoë tot empatie is veral belangrik in hulpverlenende beroepe (Jordaan, 1996: 8). Rogers (1961: 39-57), een van die grondleggers van die humanistiese sielkunde, het selfs beweer dat enige terapeutiese situasie suksesvol kan wees, indien die terapeut voldoende onvoorwaardelike aanvaarding, kongruensie en veral empatie aan sy/haar kliënt kan bied.

Studies waarby meer as seweduisend mense in agtien Amerikaanse state betrek is, dui op die voordele van empatie. Die voordele sluit in: die vermoë om emosioneel goed aan te pas, en om meer gewild en meer suksesvol in romantiese verhoudings te wees (Goleman, 1996b: 47-50). Empatie maak mense meer assertief en selfbewus omdat dit vir hulle inligting oor ander mense en dié mense se houdings teenoor hulle, verskaf. Deur te weet wat ander mense emosioneel beleef, leer mense verder om hulle eie individualiteit te waardeer (Segal, 1997: 137).

Empatie is ook belangrik ten einde oor goeie interpersoonlike vaardighede te beskik. Cacioppa het volgens Goleman (1995: 117) bepaal dat mense wat nie emosionele boodskappe kan stuur en ontvang nie, gereeld probleme in hulle verhoudings ervaar. Die rede hiervoor is dat ander mense ongemaklik voel by hulle, selfs al kan hulle dikwels nie 'n rede vir die ongemak verskaf nie. Empatie is ook op 'n groter skaal in sosiale verband nodig. Sonder empatie sou mense geen sin van genade of goedertierendheid kon ervaar nie. Dit sou lei tot selfs meer misdade en misdadigers sou uitermatig gestraf geword het (Saami, 1997: 35-66). 'n Onvermoë om ander se emosies reg te interpreteer, kan in sommige gevalle ook tot geweld lei. In 'n navorsingsprojek het Goleman bepaal dat mans wat aggressief teenoor hul vrouens optree, hul vrouens se nie-verbale gedrag verkeerd lees en dit as vyandig interpreteer. Hulle voel dat die vyandigheid van hul vrouens dan hul eie aggressiewe gedrag regverdig. Mense wat gehuur word om ander te straf deur fisiese geweld, soos die gebruik in sommige lande is, getuig dat hulle eers moes leer om hulself van hul emosies te distansieer, voordat hulle die werk kon doen (Goleman, 1995: 132). Mense wat kriminele oortredings, soos verkragting, aanranding en molestering pleeg, is nie in staat tot empatie nie. Hulle toon duidelik dat hulle nie besef dat hulle die ander persoon skade berokken nie, en ook nie die ander persoon se verset, vrees en afkeur aanvoel nie. Hulle dink trouens dat hulle die ander persoon nie te wreed behandel nie en selfs help. So sal molesteerders aanvoer dat hulle 'n bepaalde kind so liefhet dat hulle die kind self van liefde wil leer, of ouers wat hul kinders aanrand, voer aan dat hulle hul kinders 'n guns bewys deur hulle

te dissipliner. Alle mense wat nie in staat is om empatie aan te leer nie, sal egter nie noodwendig misdadigers word nie. Psigologiese, ekonomiese en sosiale faktore speel ook 'n rol in die bepaling van 'n persoon se geneigdheid om 'n kriminele oortreding te begaan (Goleman, 1995: 109).

4.2.5 Interpersoonlike vaardighede

Die voorvoegsel *inter-* beteken tussen, met mekaar of wedersyds en word gebruik om aan te toon dat 'n betrokke saak op die verhouding tussen twee of meer objekte, persone, groepe of idees betrekking het. Die term *interpersoonlik* dui op 'n verhouding wat tussen twee of meer persone bestaan (Plug et al., 1997: 154). Vaardighede word gedefinieer as 'n bestaande bedrewenheid in een of ander taak of saak. Voorbeelde is motoriese, kognitiewe of sosiale vaardighede (Plug et al., 1997: 391).

Werksverwante sake word ook aangeraak deur hierdie aspek van emosionele intelligensie. Volgens Goleman (1996a: 47-50) is daar in 'n ondersoek bewys dat goeie interpersoonlike vaardighede die grootste faktor was wat uitblinker-ingenieurs en wetenskaplikes van gemiddelde ingenieurs en wetenskaplikes onderskei het, alhoewel almal 'n bo-gemiddelde intellektuele vermoë gehad het. In 'n studie is bewys dat ingenieurs met goeie interpersoonlike vaardighede oor die algemeen beter vaar as diegene daarsonder, juis omdat hulle 'n goeie netwerk, wat as ondersteuningsbronne en inligtingverskaffers dien, kon opbou (Salovey & Mayer, 1990: 185-211). Goleman (1995: 34) het vroeër vermoed dat emosionele intelligensie ook positief met (kognitiewe) intelligensie korreleer. Hy het egter later uit sy bevindinge afgelei dat daar veral onder wiskundiges 'n negatiewe verband tussen kognitiewe en emosionele intelligensie bestaan, met ander woorde dat hulle waarskynlik oor 'n lae emosionele intelligensie beskik ten spyte van 'n hoë kognitiewe intelligensie. Kroonco (1996: 19) skryf selfs die suksesvolle leierskappotensiaal van sommige gewese Amerikaanse presidente toe aan goeie interpersoonlike vaardighede en nie aan hul hoë kognitiewe vermoëns nie.

Navorsing wat kinders se nie-verbale vermoëns bestudeer, het gevind dat kinders wat nie ander mense se nie-verbale boodskappe kan opsom nie en hul eie gedrag dan daarby kan aanpas nie, 'n groter risiko loop om emosionele probleme op te doen. Die navorsing het getoon dat die rede hiervoor is dat volwassenes en kinders ongemaaklik voel in sulke kinders se geselskap. Hulle begin hulle dus geleidelik vermy en so raak die kinders dan later geïsoleerde individue. Hulle het skoolstudies ook gemiddeld swakker presteer as dit waartoe hulle volgens hul intelligensietellings in staat is (Salovey & Mayer, 1990: 189-201; Buck, 1991: 129-131). Klasse waarin matig depressiewe studente interpersoonlike vaardighede aangeleer het, het hul depressiewe simptome verminder of opgeklar, en ook hul kans om 'n major depressiewe episode te ontwikkel en hul kans om later weer depressie te kry, verminder (Goleman, 1995: 177). Goleman noem ook dat antidepressante nog nie as effektief en veilig vir gebruik by

kinders bewys is nie en dat alternatiewe metodes dus noodsaaklik is. Swak interpersoonlike vaardighede kan verder ook tot verhoudingsprobleme lei. Verhoudingsprobleme is veral by jong mense die oorsaak van depressie (Goleman, 1995: 178). Huweliksproblematiek kan ook by volwassenes 'n depressiewe episode aanwakker (Oatley & Jenkins, 1996: 333).

Mense se gesondheid word onder andere deur hul goeie of swak interpersoonlike vaardighede geraak. Volgens Goleman (1995: 178) is daar bevind dat vrouens met borskanker wat aan 'n ondersteuningsgroep behoort het, twee keer langer geleef het as mense met dieselfde siekte, wat in isolasie geleef het. Goleman het bevind dat mense wat 'n goeie vriend het die helfte minder gesondheidsprobleme ervaar as mense wat niemand het om hul probleme mee te bespreek nie. Die risiko dat mense wat geïsoleerd voel aan 'n nieterminale siekte kan sterf, is ook groter as die risiko van mense wat rook, aan hoë bloeddruk of hoë cholestrol lei, te veel eet en nie oefen nie. Rook verhoog wel 'n persoon se kans om op 'n jong ouerdom te sterf met 1,6 keer, terwyl sosiale isolasie 'n persoon se kans om op 'n jong ouderdom te sterf, twee keer vermeerder. Mense wat alleen woon en min vriende het, kan wel gesond en gelukkig wees. Dit is die gevoel dat 'n mens jou na niemand kan wend wanneer jy die dag wil nie, wat 'n risiko veroorsaak (Goleman, 1995: 178).

Sekere mense is egter sosiale manipuleerders. Hulle gebruik hul goeie interpersoonlike vaardighede tot ander se nadeel. Hulle word uitgeken aan inkongruente optrede en kortstondige interpersoonlike verhoudings wat hulle bloot aanwend om gewildheid te verwerf. Hulle gewildheid is egter van korte duur (Goleman, 1995: 287).

Sielkundiges help talle mense deur vir hulle beter interpersoonlike vaardighede aan te leer, alhoewel daar nie ontken kan word dat genetiese predisposisies ook 'n rol speel en sekere mense dié vaardighede moeiliker as ander sal aanleer nie.

4.3 DIE ASPEKTE VAN EMOSIONELE INTELLIGENSIE EN KINDERS SE ONTWIKKELING

Vervolgens sal emosionele intelligensie met spesifieke betrekking tot kinders se ontwikkeling bespreek word. Die aspekte is optimisme, impulsbeheer, herkenning en beheer van eie emosies, empatie en interpersoonlike vaardighede, en dit word dan ook in genoemde volgorde bespreek.

4.3.1 Optimisme

Daar is 'n verband tussen optimisme en kinders se geestesgesondheid. Optimistiese kinders hanteer verwerping beter as hulle pessimistiese klasmaats. Hulle maak planne om nuwe maats te maak en raak minder depressief (Goleman, 1995: 89). Die grootste voorspeller van latere depressie by jong kinders is dan ook 'n pessimistiese lewensuitkyk. Selfs kinders wat

aanhoudende verwerpings ervaar en/of byvoorbeeld swak punte behaal het, maar optimisties is, se kans is skraal om depressie te ontwikkel (Goleman, 1995: 175).

Goleman (1995: 88) het bevind dat optimistiese kinders positief ingestel is teenoor hulle eie vermoëns, ander se vermoëns en hul lewensomstandighede.

Optimistiese kinders stel meer doelwitte vir hulself en streef ook na die bereiking daarvan (Goleman, 1996b: 21; Weston & Weston, 1996: 82). Goleman (1997: 1) het voorts bevind dat kinders optimisme aanleer deur probleme in duidelike stappe en doelwitte op te breek en dan na die bereiking daarvan te strewe. Goleman (1996b: 21) is van mening dat optimisme nodig is ten einde 'n mens self te motiveer om doelwitte te stel en na die bereiking daarvan te strewe.

4.3.2 Impulsbeheer

Om impulsbeheer toe te pas, veronderstel om skielike oorweldigende emosies in jouself te beheer. Alle emosies lei tot 'n begeerte om op te tree (Goleman, 1995: 60).

Volgens Barnard (1987: 134) kan kinders emosionele beheer verkry deur die probleem te intellektualiseer, voorsorg te tref teen oorweldigende emosies, vir hulself te lag, aktief hul eie aandag van die emosie af weg te lei, en laastens deur introspeksie en retrospeksie toe te pas. Om impulsbeheer toe te pas, veronderstel ook die vermoë om tussen emosies en daad te onderskei. Kinders wat impulsbeheer kan toepas, verstaan dat planne soms skeefloop en blameer hulself nie vir onaangenaamhede nie (Goleman, 1995: 83).

Goleman (1995: 57) beweer dat mense wat swak impulsbeheer toepas hulle makliker tot kriminele, antisosiale en destruktiewe gedrag sal wend as mense met goeie impulsbeheer. Volgens Wilks (1998: 79) kan die uitpraat van pynlike gevoelens mense daarvan weerhou om uiting te gee aan hulle aggressiewe begeertes tydens woedebuie.

Kinders wat hul impulse kan beheer en belonings kan uitstel, is in staat om hul huiswerk en ander take beter te voltooi as kinders wat nie impulsbeheer kan toepas nie (O'Neil, 1996: 47-50). Volgens Weston en Weston (1996: 83) sal kinders sonder impulsbeheer eerder fokus op take en projekte wat 'n onmiddellike beloning vir hulle inhou. Daarteenoor sal mense wat goeie impulsbeheer toepas, gewoonlik op langtermyn doelwitte fokus (Goleman, 1996a: 47-50). Kinders wat impulsbeheer kan toepas, presteer ook akademies goed, kan hul gedagtes goed verbaal uitdruk, reageer positief op rede, kan goed konsentreer, kan planne maak en dit deurvoer, en is gretig om te leer (Goleman, 1995: 82).

4.3.3 Herkenning en beheer van eie emosies

Herkenning word gedefinieer as die vel van 'n oordeel dat iets identies is aan wat by 'n vorige geleentheid waargeneem is (Labuschagne & Eksteen, 1993: 296). Emosie word gedefinieer as

'n komplekse toestand van 'n organisme wat gekenmerk word deur die aktivering van die sentrale en outonome senuweestelsels, ingewandreaksies en gevoelens soos vrees, woede, vreugde, ang, medelye en afkeer. Die nadere omskrywing van emosie word in 'n groot mate bepaal deur die outeur se teoretiese uitgangspunt. Die meeste sielkundiges is dit eens dat emosies meer omvat as slegs gevoel, aangesien die hele organisme by emosionele belewinge betrokke is. Dit kan ook makliker objektief waargeneem word as gevoel vanweë die fisiologiese veranderinge wat daarmee gepaardgaan, soos 'n versnelde harttempo, verhoogde bloeddruk en aktiwiteit van die sweetkliere. Die rol van die sentrale en outonome senuweestelsels tydens emosionele belewinge word as belangrik beskou, maar op verskillende wyses geïnterpreteer. Volgens die JamesLange teorie (Plug, et al., 1997: 53) is die bewuste aspekte van emosionele belewinge bloot die gevolg van fisiologiese reaksies op emosiewekkende situasies. Volgens die CannonBard teorie (Plug et al., 1997: 53) is die talamus en hipotalamus verantwoordelik vir emosionele opwekking. Volgens dié teorie vind liggaamlike reaksies en die ooreenstemmende emosie gelyktydig plaas en nie ná mekaar nie (Plug et al., 1997: 53). Alhoewel die twee teorieë verskil ten opsigte van die volgorde waarin die fisiologiese reaksie by die emosionele beleving betrek word, erken beide dat liggaamlike reaksies en emosionele belewenisse wel saamloop.

Kinders beleef die volgende emosies: vrees, woede, jaloesie, hartseer, nuuskierigheid, vreugde en 'n gevoel van omgee vir ander (Deetlefs & Kemp, 1990: 45-49). Volgens Goleman (1995: 289) is daar sewe basiese emosies wat wêreldwyd erken word, naamlik geluk, hartseer, woede, verbasing, vrees, afkeer en skuldgevoelens. Om emosioneel goedgebalanseerd te wees, moet kinders leer om hul emosies te kan beheer. Hulle moet dus in staat wees om eers na te dink oor die gevolge wat 'n emosionele reaksie uitlok en dan op 'n sosiaal aanvaarbare wyse op die prikkels reageer (Deetlefs & Kemp, 1990: 44).

Vrees is 'n staat van opwekking of spanning wat veroorsaak word deur 'n spesifieke gebeurtenis (Craig, 1996: 238). Volgens Deetlefs en Kemp (1990: 45) sal 'n kind tipies op vrees reageer deur weg te kruip, te huil, 'n angsvolle gesigsuitdrukking te toon, situasies wat vrees veroorsaak te vermy, te bewe en te kla oor denkbeeldige siektes.

Kinders sal waarskynlik woede ervaar wanneer daar ingemeng word met hul aktiwiteit, wanneer hul speelgoed nie wil werk nie, wanneer hul pogings om iets te doen misluk, wanneer hulle verplig word om sekere aktiwiteit uit te voer, geterg word, hul pogings gekritiseer word, hul aktiwiteit onderbreek word of daar vir hulle gepreek word (Deetlefs & Kemp, 1990: 47). Kinders sal op woede reageer deur te slaan, te skop, te spoeg, te skreeu, hulself te bejammer of te dreig om weg te loop (Deetlefs & Kemp, 1990: 47). Kinders wat hulle griewe verbaal lug, sal moontlik nie aggressie openbaar tydens woedebuie nie (Eisenberg, Fabes & Losoya, 1997: 129-163; Wilks, 1998: 81). Oatley en Jenkins (1996: 236) het ook bewys dat kinders wat by hulle ouers woede en 'n gevoel van haat waarneem, meer geneig sal wees om woede-uitbarstings te hê.

Die oorsaak van jaloesie by kinders is altyd sosiaal van aard. Kinders sal kenmerkend op jaloesie reageer deur aggressiewe optrede, kompeterende gedrag, neerhalende opmerkings, huilerigheid en regressie (Deetlefs & Kemp, 1990: 48).

Kinders hanteer hartseer meestal goed, omdat hulle aandag maklik afleibaar is en hulle plaasvervangende mense en dinge geredelik aanvaar. Wanneer hulle wel hartseer is, sal hulle huil of hulleself onttrek (Deetlefs & Kemp, 1990: 48).

Kinders is van nature nuuskierig oor hulleself, ander mense en voorwerpe (Deetlefs & Kemp, 1990: 49). Kinders ervaar vreugde wanneer hulle ander se goedkeuring ontvang of sukses beleef. Hulle sal kenmerkend op vreugde reageer deur te spring, te hardloop, te lag of 'n persoon, dier of voorwerp te omhels (Deetlefs & Kemp, 1990: 49; Louw, Van Ede & Ferns, 1998: 326-381; Craig, 1996: 318).

Kinders ervaar ook geredelik 'n liefdevolle gevoel wat op ander gemik is. Hulle rig hierdie gevoel van warmte, vriendelikheid, simpatie en hulpvaardigheid op 'n persoon, dier of voorwerp. Kinders hou daarvan om persone vir wie hulle omgee, behulpsaam te wees en naby dié persoon te wees (Deetlefs & Kemp, 1990: 49).

Kinders wat hul eie emosies kan herken en beheer, openbaar gereeld ook empatie en positiewe, hulpvaardige gedrag. Hulle is dan ook gewild by hulle onderwysers en klasmaats (Eisenberg et al., 1997: 129-163). Kinders moet liefsvolle plekke soos byvoorbeeld fliekteaters en begrafnisse waar sterk emosionele opwekkings plaasvind, weggehou word totdat hulle in staat is om hul eie emosies te beheer. Dit moet gedoen word omdat sterk emosies waaroor 'n mens geen beheer het nie, tot die mens se nadeel kan strek (Barnard, 1987: 135). Kinders wat hul emosies kan beheer, het ook meestal positiewe gevoelens oor hulself, die skool en hul gesin. Verder het hulle die vermoë om terugslae en teleurstellings redelik gou te bowe te kom (Jordaan, 1996: 8). Hulle kan ook self-kontrole toepas (Goleman, 1995: 82).

Kinders kan verskeie strategieë aanleer om hul eie emosies te beheer in situasies waaroor hulle redelik beheer het. Dit sluit probleemoplossingstrategieë, die vra van hulp by ander en distansiëringstrategieë in. Wanneer kinders min beheer oor 'n situasie het, kan hulle dus hul emosies beheer deur hul aandag weg te lei van die stimulus af, die negatiewe gevoel of konteks te herkonstrueer of deur meer inligting in te win (Saarni, 1997: 35-66; Greenhalgh, 1994: 108). Hierdie strategieë ontwikkel namate kinders ouer word, maar moet vir jong kinders aangeleer word. Ouers kan dit doen deur modellering en deur 'n veilige leeromgewing vir hulle kinders te verseker (Greenhalgh, 1994: 120). Dit veronderstel dat ouers 'n geleentheid vir kommunikasie met hulle moet skep (Greenhalgh, 1994: 180).

Deurdadig kinders taal aanleer, leer hulle ook om hul emosies te beheer. Taal stel kinders op drie maniere in staat om hulle emosies te beheer. Eerstens dien taal as 'n manier vir kinders om hul

gevoelens en begeertes te deurdink voordat hulle optree. Tweedens word die kinders se emosies dan aan ander, wat hulle kan bystaan, bekend en derdens leer kinders hul eie emosionele toestand ken deur hul emosies uit te spreek (Greenberg & Snell, 1997: 93-119).

Ouer kinders sal meer kognitiewe vaardighede, soos taalstrategieë, as jonger kinders inspan om hul emosies te beheer. Jonger kinders sal eerder gedragsveranderinge toepas (Brenner & Salovey, 1997: 168-193). Jonger kinders is meer van ander afhanklik om hul emosies te beheer as ouer kinders. Hulle kan egter wel hul aandag van hul emosie af weglei, deur te speel (Strongman, 1987: 148). Jong kinders beheer gereeld hul emosies deur negatiewe situasies te probeer vermy. Dogters maak meer van ander persone se ondersteuning gebruik om hul emosies te beheer, terwyl seuns fisiese oefeninge drie keer meer as dogters gebruik om hul emosies te beheer (Brenner & Salovey, 1997: 168-193).

4.3.4 Empatie

Kinders word met die vermoë tot simpatie gebore. Hulle raak byvoorbeeld ontsteld wanneer hulle 'n ander baba wat huil, waameem (Goleman, 1995: 98). Simpatie word algemeen as die voorloper van empatie beskou. Empatie spruit ook uit selfbewustheid, omdat mense wat ingestel is op hul eie emosies ander se emosies ook maklik herken (Goleman, 1995: 96; 6 Seconds, 1998: 1). Alhoewel empatie veronderstel dat 'n mens hom-/haarself in 'n ander se situasie moet kan indink, behels dit beslis differensiasie tussen 'n mens self en die persoon aan wie gedink word (Eisenberg & Fabes, 1982: 129-163). Volgens Pinchas (1984: 167-201) bestaan empatie uit drie basiese komponente: sensitiwiteit, perseptuele vermoë en projeksie. Volgens Goleman (1995: 284) behoort empatiese kinders oor die volgende eienskappe te beskik: hulle moet 'n ander persoon se perspektief kan insien en dus verskille tussen mense respekteer, hulle moet sensitief wees teenoor hoe ander voel en in staat wees om na ander te luister. Empatiese kinders is ingestel op ander persone se behoeftes en kan dit in 'n mate beheer (Goleman, 1995: 100). Hierdie vaardighede verfyn vanaf sesjarige ouderdom (Louw et al., 1998: 326-380).

Kenner se sieninge oor kinders en hul vermoë tot empatie verskil egter ook. Volgens Deetlefs en Kemp (1990: 56) is empatie 'n vaardigheid wat voorskoolse kinders reeds kan en moet aanleer. Hulle beveel aan dat ouers hul kinders doelbewus op ander se emosies bedag maak. Goleman (1995: 105) meen ook dat ouers hul kinders bewus moet maak van ander se swaarkry ten einde empatie te ontwikkel. Eisenberg en haar kollegas beweer egter dat kinders wat gereeld aan negatiewe emosionele opwekking blootgestel word, eerder sal leer om hul eie gedagtes van slegte gebeure af te lei as om empatie te ontwikkel (Eisenberg et al., 1997: 129-163). Goleman (1995: 102-104) erken ook dat persone wat baie sterk emosies beleef nie empaties kan reageer nie, selfs al is hulle normaalweg empaties. Eisenberg en haar kollegas het ook bewys dat sensitiewe kinders soms juis nie ander mense kan bystaan nie, omdat hulle

hulself moet beskerm teen psigiese ongemak (Eisenberg et al., 1997: 129-163). Empatiese kinders is dan ook gewoonlik emosionele kinders (Goleman, 1995: 99).

Eisenberg et al. (1997: 129-163) het bevind dat kinders met empatie vir ander minder aggressiewe uitbarstings in die klas en op die skoolgronde openbaar het. Mehrabian (1997: 433-445) het ook bewys dat empatiese mense hulle nie maklik tot aggressie sal wend nie. Kinders se vermoë tot die openbaring van goeie interpersoonlike vaardighede sal vervolgens bespreek word.

4.3.5 Interpersoonlike vaardighede

Die vermoë om oor interpersoonlike vaardighede te beskik, behels dat kinders verskeie vaardighede moet kan aanleer en toepas. Volgens kenners soos Deetlefs en Kemp (1990: 55) en Asher en Rose (1997: 196-224) moet kinders die volgende sosiale vaardighede aanleer: mededeelsaamheid en deelname, empatie, hulpvaardigheid, regverdigheid, samewerking, en die sluit en instand hou van vriendskappe. Mededeelsame kinders kan toerusting, ervarings en mense se geselskap en aandag met ander deel (Deetlefs & Kemp, 1990: 55). Hulpvaardigheid veronderstel om ander te vertroos, fisies hulp te verleen, saam aan oplossings te dink en saam besluite te neem (Deetlefs & Kemp, 1990: 56; Asher & Rose, 1997: 196-224). Regverdigheid veronderstel dat 'n kind weet dat almal basiese regte, soos byvoorbeeld die reg op privaatheid, het (Deetlefs & Kemp, 1990: 56). Kinders met goeie interpersoonlike vaardighede is ook lojaal teenoor hulle vriende, sal nie geheime wat maats met hulle deel, bekend maak nie en sal hul maats verdedig as hulle gekritiseer word (Asher & Rose, 1997: 196-224). Interpersoonlike vaardighede veronderstel verder dat kinders hulself en hul maats as gelykes sien, belofes teenoor hul maats nakom en konflik binne hul portuurgroep kan oplos (Hatch, 1997: 70-89; Weston & Weston, 1996: 104). Kinders met goeie interpersoonlike vaardighede moet ook kontak met hul maats kan maak wanneer hulle hul maats buite die bekende omgewing waar hulle gewoonlik ontmoet, raakloop. Hulle moet pret, informasie en genotvolle geselskap kan uitdeel en selfonthullings kan maak, asook hul maats kan vergewe. Hulle spreek ook liefdevolle belangstelling in, bekommemis oor en respek vir hul maats uit (Asher & Rose, 1997: 196-224). Kinders met goeie interpersoonlike vaardighede beheer hul eie behoeftes en reageer op die denke en gevoelens van ander mense. (Hatch, 1997: 70-89). Volgens Weston en Weston (1996: 104) beskik kinders met goeie interpersoonlike vaardighede oor die vermoëns om hul eie gedagtes en gevoelens verbaal uit te druk, na ander te luister en hulle te verstaan, die reëls van 'n sosiale verhouding te begryp en te interpreteer, en laastens oor die vermoë om met ander as lid van 'n span saam te werk. Die vermoë om ander mense se nie-verbale gedrag korrek te interpreteer, is van belang vir goeie interpersoonlike vaardighede (6 Seconds, 1998: 1).

4.4 SLOT

Emosionele intelligensie bestaan uit 'n aantal faktore. Daar kan ook na die faktore as vaardighede verwys word. Mense ontwikkel hierdie vaardighede tot 'n mate as kinders, maar dit vereis sekere optrede van hul ouers en ander versorgers. Mense wie se ouers nie so opgetree het nie, kan egter nog deur sielkundige behandeling leer om hierdie vaardighede te ontwikkel, en dit is omrede dit aangeleer kan word, dat daar juis van vaardighede gepraat kan word. Die faktore waaruit emosionele intelligensie bestaan is optimisme, impulsbeheer, die vermoë om 'n mens se eie emosies te kan herken en beheer, om empatie met ander mense te hê en goeie interpersoonlike vaardighede te handhaaf.

4.5 OPSOMMING

Emosionele intelligensie bestaan uit 'n reeks aspekte, wat ook vaardighede genoem kan word, aangesien dit aangeleer kan word. Die aspekte/vaardighede is: die vermoë om jou eie emosies te herken en te beheer, emosies in ander te herken en empaties daarteenoor te reageer, impulsbeheer toe te pas, optimisties te wees en goeie interpersoonlike verhoudings te handhaaf. Optimisme word gedefinieer as hoopvolheid dat die goeie sal seëvier. Optimisme sluit positiewe denke en hoopvolheid in. Hoop is nie 'n geloof dat alles perfek sal uitdraai nie, maar wel 'n besef dat 'n mens oor die nodige vaardighede beskik om gestelde doelwitte te bereik. Mense wat optimisme openbaar sal eerstens nie moed opgee in 'n gegewe situasie nie en tweedens die sin van die huidige situasie verstaan. Optimisme speel 'n positiewe rol in die bereiking van werksukses, geestesgesondheid, fisiese gesondheid en akademiese sukses.

Optimisme kan aangeleer word. Optimisme word veral bereik as persone 'n positiewe verduidelikingsstyl van gebeure kan aanleer. 'n Impuls word gedefinieer as 'n sterk, skielike begeerte om tot 'n handeling oor te gaan, sonder voorafgaande besinning of, volgens psigoanalise, as 'n drang wat op 'n spesifieke moment vanuit die id voortspruit. Impulsbeheer is dus die vermoë om ondeurdagte begeertes te kontroleer. Die vaardigheid om impulsiwiteit te weerstaan en belonings uit te stel tot later, help kinders om akademies beter te presteer. Swak impulsbeheer is ook 'n aanduiding van moontlike latere kriminaliteit. Ander sielkundige probleme word ook met swak impulsbeheer verbind. Daar is 'n verband tussen beide alkoholmisbruik en antisosiale gedrag en impulsbeheer gevind. Die vermoë om impulsbeheer toe te pas, kan deur oefening aangeleer word. Dit word veral gedoen deurdat mense leer om op hul langtermyn doelwitte eerder as op die impuls voor hulle te fokus. Selfbewustheid behels 'n bewustheid wat 'n mens van sy/haar eie gemoed en gedagtes het. Mense wat selfbewustheid aangeleer het, is bewus van hul emosies en emosionele buie, maar hulle is ook in staat om hul emosies te beheer. Emosies sluit vier komponente in naamlik: 'n uitdrukkings- of motoriese komponent, 'n ervaringskomponent, 'n regulerende komponent en 'n herkennings- of prosesseringskomponent. Emosionele beheer behels nie die ontwyking van onaangename

emosies nie, maar wel die hoeveelheid tyd wat 'n persoon se gedagtes en daede deur 'n negatiewe emosie beïnvloed word. 'n Onvermoë om emosies te herken en beheer lei maklik tot geestesongesteldheid. Mense met 'n onvermoë om emosies te herken en beheer se intieme en formele verhoudings word ook negatief beïnvloed.

Empatie word gedefinieer as 'n persoon se begrip vir die gevoelens van 'n ander persoon, sonder dat dit noodwendig deur middel van woorde oorgedra word en sonder dat die twee persone (soos in die geval van simpatie) dieselfde emosies ervaar. Empatie kan ook beskryf word as die funksie, waardeur die mens poog om dit wat ander mense beleef, waar te neem en te verstaan. Die herkenning van persone se nie-verbale gedrag is 'n belangrike deel van empatie. Persone wat oor empatie beskik, behaal normaalweg werksukses, is emosioneel goed aangepas, is gewild en is suksesvol in romantiese verhoudings. Mense wat kriminele oortredings, soos verkragting, aanranding en molestering pleeg, is nie in staat tot empatie nie. Die voorvoegsel *inter-* beteken tussen, met mekaar of wedersyds en word gebruik om aan te toon dat 'n betrokke saak op die verhouding tussen twee of meer objekte groepe of idees betrekking het.

Die term *interpersoonlik* dui op 'n verhouding wat tussen twee of meer persone bestaan. Vaardighede word gedefinieer as 'n bestaande bedreweheid in een of ander taak of saak. Voorbeelde is motoriese, kognitiewe of sosiale vaardighede. Persone wat oor 'n hoë interpersoonlike intelligensie beskik, vaar normaalweg goed in hul werk en geniet ook goeie gesondheid. Daar is ook 'n verband tussen al vyf aspekte van emosionele intelligensie en kinders se ontwikkeling. Daar is 'n verband tussen optimisme en kinders se geestesgesondheid. Optimistiese kinders is positief ingestel teenoor hulle eie vermoëns, ander se vermoëns en lewensomstandighede. Optimistiese kinders stel meer doelwitte vir hulself en streef ook na die bereiking daarvan. Om impulsbeheer toe te pas, veronderstel ook om skielike oorweldigende emosies in jouself te beheer. Kinders kan emosionele beheer verkry deur 'n probleem te intellektualiseer, voorsorg te tref teen oorweldigende emosies, vir hulself te lag, aktief hul eie aandag van die emosie af weg te lei en laastens deur introspeksie en retrospeksie toe te pas. Kinders wat hul impulse kan beheer en belonings kan uitstel, is in staat om hul huiswerk en ander take beter te voltooi as kinders wat nie impulsbeheer kan toepas nie. Kinders beleef die volgende emosies: vrees, woede, jaloesie, hartseer, nuuskierigheid, vreugde en 'n gevoel van omgee vir ander.

Vrees is 'n staat van opwekking of spanning wat veroorsaak word deur 'n spesifieke gebeurtenis. 'n Kind sal tipies op vrees reageer deur weg te kruip, te huil, 'n angsvolle gesigsuitdrukking te toon, situasies wat vrees veroorsaak te vermy, te bewe en te kla oor denkbeeldige situasies. Kinders sal waarskynlik woede ervaar wanneer daar ingemeng word met hul aktiwiteite, wanneer hul speelgoed nie wil werk nie, wanneer hul pogings om iets te doen misluk, wanneer hul verplig word om sekere aktiwiteite uit te voer, geterg word, hul

pogings gekritiseer word, hul aktiwiteite onderbreek word of daar vir hulle gepreek word. Kinders sal op woede reageer deur te slaan, te skop, te spoeg, te skreeu, hulself te bejammer of te dreig om weg te loop. Die oorsaak van jaloesie by kinders is altyd sosiaal van aard. Kinders sal kenmerkend op jaloesie reageer deur aggressiewe optrede, kompeterende gedrag, neerhalende opmerkings, huilerigheid en regressie. Kinders hanteer hartseer meestal goed, omdat hulle aandag maklik afleibaar is en hulle plaasvervangende mense en dinge geredelik aanvaar. Wanneer hulle wel hartseer is, sal hulle huil of hulself onttrek. Kinders is van nature nuuskierig oor hulleself, ander mense en voorwerpe. Kinders ervaar vreugde wanneer hulle ander se goedkeuring ontvang of sukses beleef. Hulle sal kenmerkend op vreugde reageer deur te spring, te hardloop, te lag of 'n persoon, dier of voorwerp te omhels. Kinders ervaar ook geredelik 'n liefdevolle gevoel wat op ander gemik is. Hulle rig hierdie gevoel van warmte, vriendelikheid, simpatie en hulpvaardigheid op 'n persoon, dier of voorwerp. Kinders hou daarvan om persone vir wie hulle omgee, behulpsaam te wees en naby die persoon te wees. Kinders wat hul eie emosies kan herken en beheer, openbaar gereeld ook empatie en positiewe, hulpvaardige gedrag. Kinders kan verskeie strategieë aanleer om hul eie emosies te beheer in situasies waaroor hulle redelik beheer het. Dit sluit probeemoplossingstrategieë, die vra van hulp by ander en distansiëringstrategieë in. Deurdat kinders taal aanleer, leer hulle ook om hul emosies te beheer. Ouer kinders sal meer kognitiewe vaardighede, soos taalstrategieë, as jonger kinders inspan om hul emosies te beheer. Jonger kinders sal eerder gedragsveranderinge toepas. Empatie spruit uit selfbewustheid. Kinders met empatie vir ander, openbaar minder aggressiewe uitbarstings as kinders daarsonder. Die vermoë om oor interpersoonlike vaardighede te beskik, behels dat kinders die volgende sosiale vaardighede aanleer: mededeelsaamheid, deelname, empatie, hulpvaardigheid, regverdigheid, samewerking en die sluit en instand hou van vriendskappe. Die vermoë om ander mense se nieverbale gedrag korrek te interpreteer, is ook van belang vir goeie interpersoonlike vaardighede.

VERWYSINGSLYS

- 6 Seconds. (1998). Research. *Emotional intelligence research*, Retrieved on March 27, 1998 from the World Wide Web: <http://www.6seconds.org/eq/eq.html>
- Asher, S.R. & Rose, A.J. (1997). Promoting children's social-emotional adjustment with peers. In P. Salovey & D.J. Sluyter (Eds), *Emotional development and emotional intelligence* (pp. 196-224). New York: Basic Books.
- Barnard, J.S. (1987). Die emosionele lewe van die kind. In J.S. Barnard (Red.), *Opvoedkundig-sielkundige beginsels*. Pretoria: HAUM.
- Buck, R. (1991). Motivation, Emotion and Cognition: A Developmental-Interactionist View. In K.T. Strongman (Ed.), *International review of studies on emotion* (pp. 101-142). New York: Wiley & Sons.
- Brenner, E.M. & Salovey, P. (1997). Emotional regulation during childhood: developmental, interpersonal and individual considerations. In P. Salovey & D.J. Sluyter (Eds), *Emotional development and emotional intelligence* (pp. 168-193). New York: Basic Books.
- Craig, G.J. (1996). *Human development*. New Jersey: Prentice Hall.
- Deetlefs, G. & Kemp, J. (1990). *Ken die kind – 'n praktiese handleiding*. Sunridge Park: Kwik Pick.
- Eisenberg, N. & Fabes, J. (1982). *Empathy and its development*. New York: University of Cambridge.
- Eisenberg, N., Fabes, R.A. & Losoya, S. (1997). Emotional responding: regulation, social correlates, and socialization. In P. Salovey & D.J. Sluyter (Eds), *Emotional development and emotional intelligence*. (pp. 129-163). New York: Basic Books.
- Farnham, A. & Carvell, T. (1996). Are you smart enough to keep your job? *Fortune*, **133**(1): 34-41.
- Frankl, V.E. (1984). *Man's search for meaning*. New York: Washington Square.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York: Bantam Books.
- Goleman, D. (1996a). What's your emotional IQ? *Reader's Digest*, **148**(887): 47-50.
- Goleman, D. (1996b, January 21). Can you resist marshmallows? *Sunday Times*: 21.

- Goleman, D. (1997). Emotional intelligence's Daniel Goleman on secrets of happiness. *Bottom Line*, Retrieved March 27, 1998 from the World Wide Web: www.boardroom.com/blp.html/articles/goleman_happiness.html
- Greenberg, M.T. & Snell, J.L. (1997). Brain development and emotional development: The role of teaching in organizing the frontal lobe. In P. Salovey & D.J. Sluyter (Eds), *Emotional development and emotional intelligence* (pp. 93-119). New York: Basic Books.
- Greenhalgh, P. (1994). *Emotional growth and learning*. New York: Routledge.
- Hatch, T. (1997): Friends, diplomats and leaders in kindergarten: interpersonal intelligence in play. In P. Salovey & D.J. Sluyter (Eds), *Emotional development and emotional intelligence* (pp. 70-89). New York: Basic Books.
- Hickman, S.E., Watson, P.J. & Morris, R.J. (1996). Optimism, pessimism, and the complexity of narcissism. *Personality-and-Individual-Differences*, 20(4): 521-525.
- Hillman, J. (1960). *Emotion*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Jordaan, W. (1996, Julie 29). Hierna sal mens gewis anders oor jouself dink. *Beeld*: 8.
- Kennedy, E. (1995). Review of 'emotional intelligence' by D. Goleman. *New York Times Book Review*, 144(50187): 23.
- Kroonce, R. (1996). Review of 'emotional intelligence' by D. Goleman. *Training and Development* 50(2): 19.
- Labuschagne, F.J. & Eksteen, L.C. (1993). *Verklarende Afrikaanse Woordeboek* (8^{ste} Uitgawe). Pretoria: Van Schaik.
- Louw, D.A., Van Ede, D.M. & Fems, I. (1998). Die middelkinderjare. In D.A. Louw, D.M. van Ede & A.E. Louw, *Menslike ontwikkeling* (3^e Uitgawe) (pp. 326-380). Pretoria: Kagiso.
- Mayer, J.D., Di Paolo, M. & Salovey, P. (1990). Perceiving affective content in ambiguous visual stimuli: A component of emotional intelligence. *Journal of Personality Assessment*, 54(3&4): 772-781.

- Mehrabian, A. (1997). Relations among personality scales of aggression, violence and empathy: Validation evidence bearing on the Risk of Eruptive Violence Scale. *Aggressive Behaviour*, 23: 433-445.
- Oatley, K & Jenkins, J.M. (1996). *Understanding emotions*. Oxford: Blackwell.
- O'Neil, J. (1996). On emotional intelligence: A conversation with Daniel Goleman. *Educational Leadership*, 148(887): 47-50.
- Pinchas, N. (1984). The three components of empathy: Normal and pathological development. In J. Lichtenberg, M. Bornstein & D. Silver (Eds), *Empathy 1* (pp. 167-201). London: Analytic Press.
- Plug, C., Louw, D.A.P, Gouws, L.A. & Meyer, W.F. (1997). *Verklarende en vertalende sielkundewoordeboek*. Johannesburg: Heinemann.
- Rogers, C.R. (1961). *On becoming a person*. New York: Houghton Mifflin.
- Saarni, C. (1997). Emotional competence and self-regulation in childhood. In P. Salovey & D.J. Sluyter (Eds), *Emotional development and emotional intelligence* (pp. 35-66). New York: Basic Books.
- Salovey, P. & Mayer, J.D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3): 185-211.
- Segal, J. (1997). *Raising your emotional intelligence*. New York: Owl Books.
- Seligman, M.E.P. (1998). *Learned optimism*. New York: Pocket Books.
- Strongman, K.T. (1987). *The psychology of emotion*. New York: Wiley & Sons.
- Weston, D.C. & Weston, M.S. (1996). *Playwise*. New York: Tarcher Putnam.
- Wilks, F. (1998). *Intelligent emotion*. London: William Heinemann.

ARTIKEL 5: EMOSIONELE INTELLIGENSIE: DIE STANDAARDISERING VAN 'N MEETINSTRUMENT VAN EMOSIONELE INTELLIGENSIE BY JONG KINDERS

Emotional intelligence: The standardisation of a measuring test that measures the emotional intelligence of young children: Emotional intelligence is a relatively new concept, and this article discusses the complex process of the standardisation of an instrument which, as far as is known, is South Africa's first standardised measuring instrument to objectively evaluate emotional intelligence in children. The test is precisely aimed at young children (age four to eight), since emotional intelligence is comprised of skills which can be acquired, and since these skills are more easily acquired by children than by adults. The article also specifically discusses the course of the standardisation of the psychometric test. It also reflects the statistic results obtained on the test.

5.1 INLEIDING

Die opstel van psigometriese toetse (in hierdie geval die emosionele intelligensietoets) wat doeltreffend tussen individue met verskillende vermoëns kan onderskei, hang af van die spesifieke items waaruit hierdie toetse saamgestel is. Verder lewer 'n individu se telling op 'n toets geen aanduiding oor hoe goed of sleg hy/sy gevaar het nie, alvorens dit nie met ander individue se tellings op dieselfde toets en met 'n soortgelyke agtergrond vergelyk word nie. Ten einde hierdie vergelyking moontlik te maak, word norms benodig. Verder moet psigometriese meetmiddels ook geldige en betroubare metings verskaf, anders het dit geen gebruikswaarde nie.

Ten einde aan hierdie vereistes te voldoen, is die volgende fases gevolg om nuwe emosionele intelligensietoetse op te stel, naamlik:

Fase 1: Identifisering van voorlopige items

Fase 2: Itemontleding en -seleksie

Fase 3: Normbepaling

Fase 4: Betroubaarheidsondersoeke

Elk van hierdie fases sal vervolgens in meer besonderhede bespreek word. Daar sal by elke fase verwys word na die prosedures wat gevolg is, die resultate wat verkry is en die resultate sal bespreek word.

5.2 FASE 1: IDENTIFISERING VAN VOORLOPIGE ITEMS

5.2.1 Inleidend

Die doel van hierdie ondersoek is om 'n meetinstrument saam te stel waarmee jong kinders (4 - 8 jaar) se vlak van emosionele intelligensie geassesseer kan word. Vir hierdie doel het die navorser 'n meetinstrument saamgestel wat 'n meting van vyf verskillende dimensies (subtoetse) van die konstruk *emosionele intelligensie* verskaf, naamlik optimisme, impulsbeheer, herkenning en beheer van eie emosies, empatie en interpersoonlike vaardighede. Die rasionaal van elke subtoets is opgestel nadat die navorser 'n deeglike studie van die teoretiese onderbou van die bepaalde aspek gemaak het en word vervolgens bespreek.

5.2.1.1 Rasionaal van optimisme

Kinders wat optimisties is, is geneig om:

- nie moed op te gee in moeilike omstandighede nie en 'n poging aan te wend om die sin van 'n situasie (selfs 'n negatiewe situasie) te begryp en te aanvaar;
- positief ingestel teenoor hul eie vermoëns, ander persone se vermoëns en hul lewensomstandighede te wees;
- doelwitte vir hulleself te stel en te streef na die bereiking daarvan; en
- verwerping te aanvaar en planne te beraam om nuwe maats te maak eerder as om depressief te word.

5.2.1.2 Rasionaal van impulsbeheer

Kinders wat impulsbeheer toepas, is geneig om:

- ondeurdagte begeertes te kontroleer;
- hul eie emosies te kan beheer;
- probleme te intellektualiseer;
- voorsorg te tref teen oorweldigende emosies;
- hul aandag self van onaangename emosies of versoekinge weg te lei;
- introspeksie en/of retrospeksie toe te pas;
- op langtermyn doelwitte te fokus;
- hul gevoelens verbaal uit te druk;
- positief te reageer op redelike verduidelikings;
- planne te beraam en dit deur te voer; en
- eers verskeie opsies te deurdink voordat hulle reageer.

5.2.1.3 Rasionaal van die herkenning van en beheer oor eie emosies

Kinders wat hul emosies herken, kan:

- te kenne gee dat hulle bewus is van hul eie emosies;
- die oorsaak van hul emosies bepaal; en
- onderskei tussen hul dade en gevoelens.

Kinders wat hul emosies beheer, sal:

- op 'n sosiaal-aanvaarbare wyse uiting gee aan hul emosies;
- hul gevoelens verbaal lug;
- ander se hulp inroep, of denk- of gedragstrategieë gebruik om hul emosies te beheer; en
- terugslae en teleurstellings redelik gou te bowe kom.

5.2.1.4 Rasionaal van empatie

Empatiese kinders:

- is in staat om ander se emosies op te som;
- is bewus van hul eie emosies;
- kan ander persone se nie-verbale gedrag opsom;
- sal hulp aanbied wanneer hulle ander se ongemak opmerk en nie byvoorbeeld bloot net saamhuil nie;
- kan 'n ander persoon se perspektief insien;
- respekteer verskille tussen mense;
- is sensitief vir hoe ander persone voel;
- is in staat om na ander te luister;
- is ingestel op ander se behoeftes; en
- kan ander mense se emosies in 'n mate beheer.

5.2.1.5 Rasionaal van interpersoonlike vaardighede

Kinders met goeie interpersoonlike vaardighede sal:

- mededeelsaam wees;
- empatie met ander openbaar;
- hulpvaardig wees;
- regverdig wees;
- met ander kan saamwerk;

- vriendskappe kan sluit en in stand hou;
- konflik binne hul portuurgroep kan oplos;
- nie geheime wat hul maats met hul gedeel het, bekend maak nie;
- hul maats as gelykes sien;
- pret, informasie en genotvolle geselskap verskaf;
- selfonthullings kan maak;
- hul maats kan vergewe;
- vrywillig aan groepsaktiwiteite deelneem; en
- in 'n geselskap vrae vra, bruikbare voorstelle maak en hul eie gedagtes en gevoelens bekend maak.

Elke item is saam met 'n spesifieke prent gebruik. Die prente is deeglik geselekteer. Die gebruik van die prente sal vervolgens bespreek word.

5.2.2 Die gebruik van prente

Konsentrasie is 'n belangrike vereiste tydens die afneem van die items van 'n meetinstrument. Konsentrasie is 'n mens se vermoë om op 'n spesifieke taak te konsentreer en dan 'n mens se aandag vir die verlangde tyd op die taak te fokus (Deetlefs & Kemp, 1990: 11). Voorskoolse kinders, kinders met minimale breindisfunksies en kinders met emosionele probleme ervaar dikwels probleme met konsentrasie (Louw, 1993: 364). Schreuder (1987: 369) meen verder dat kinders se belangstelling in 'n voorwerp, taak of aktiwiteit hulle motiveer om beter te konsentreer.

Om hierdie redes het die toetsopsteller besluit om van prente gebruik te maak om die kinders se belangstelling in die items te verhoog en sodoende hul konsentrasie te verbeter. Dit verseker verder dat die grootste moontlike teikenpopulasie met die meetinstrument bereik kan word.

Die toetsopsteller het die prente geselekteer om te verseker dat hierdie prente verteenwoordigend is van dinge wat waarskynlik aan kinders bekend is. Dit verseker dat die kinders met die prente kan identifiseer.

5.3 FASE 2: ITEMONTLEDING EN -SELEKSIE

5.3.1 Steekproefsamstelling

Vir hierdie studie is al nege provinsies se onderwysdepartemente genader vir goedkeuring om hul leerders te betrek. Daarna is spesifieke kleuterskole en skole betrek in areas waar psigometriste beskikbaar was. Die toetslinge is landwyd getrek en verskeie etniese groepe is weereens by die studie betrek.

Die toets het aanvanklik uit twintig items per gemete aspek bestaan. In 2000 is 114 toetslinge vanuit verskillende etniese groepe getoets (Cilliers, 2000: 51). Vanuit daardie navorsingsprojek is die beste tien items per itemontleding geselekteer, waaruit die finale meetinstrument, wat met hierdie studie gestandaardiseer is, saamgestel is.

5.3.2 Resultate van itemontledings

Die proses waarvolgens die finale tien items vir elke subtoets bereken is, sal nou bespreek word.

5.3.2.1 Itemontleding

Itemontleding dra by tot die objektiwiteit van 'n psigometriese toets. Itemontleding stel die navorser verder in staat om die items wat die beste tussen kinders met goeie en swak vermoëns onderskei, te identifiseer (Magnusson, 1996:197). Tydens itemontleding is die diskriminasiewaardes van die items, die moeilikheidsgraad van die items en die itemvariansie van belang. Hierdie drie aspekte van itemontleding word nou in meer besonderhede bespreek.

5.3.2.2 Diskriminasiewaardes

Die diskriminasiewaardes (r_{it} -tellings) van elke item is bereken. Volgens die klassieke toetsteorie is die diskriminasiewaarde van 'n item die produkmomentkorrelasie tussen die itemtelling en die totaalstelling op die toets. Wanneer items op grond van 'n hoë korrelasie tussen die items en die toetstotaalstelling geselekteer word, lei dit tot 'n interne konsekwente (betroubare) toets (Huysamen, 1996: 22). Volgens Esterhuyse (1997: 118) kan diskriminasiewaardes soos volg ingedeel word:

TABEL 5.1: BEOORDELING VAN DISKRIMINASIEWAARDES	
Diskriminasiewaarde-grense (r_{it}-tellings)	Beoordeling
0.60 en hoër	Uitstekend
0.40 tot 0.59	Baie goed
0.25 tot 0.39	Goed
0.20 tot 0.24	Redelik
Laer as 0.20	Swak

5.3.2.3 Moeilikeidswaardes

Tweedens is die moeilikeidswaarde van elke item bereken. Die moeilikeidswaarde (p) van 'n item word gedefinieer as die gemiddelde itemtelling van die item oor al die toetslinge in die groep. Wanneer die toetslinge se antwoorde digotomies van aard is, soos in hierdie geval, word

die moeilikheidswaarde van 'n item bepaal deur te kyk na die persentasie toetslinge wat die bepaalde item korrek beantwoord het (Huysamen, 1996: 49). 'n Item wat dus korrek beantwoord is deur 70% van die toetslinge ($p=0,70$) word makliker geag as 'n item wat slegs deur 10% ($p=0,10$) van die groep korrek beantwoord word. Tydens die seleksieproses behoort items met p-waardes wat tussen 0,16 en 0,84 wissel, geselekteer te word (Huysamen, 1996: 52).

5.3.2.4 Itemvariensies

Die variansie van 'n digotomiese item, soos in hierdie ondersoek gebruik is, word bereken deur die proporsie persone wat die item korrek beantwoord het te vermenigvuldig met die proporsie persone wat die item verkeerd beantwoord het (Huysamen, 1988: 150). Die variansie van 'n item sal sy maksimum waarde bereik wanneer die helfte van die proefpersone 'n item korrek beantwoord het. Hoe makliker of hoe moeiliker 'n item is, hoe kleiner sal sy variansie wees. 'n Psigometriese meetinstrument se doel is juis om te onderskei tussen toetslinge wat hoë punte behaal op 'n bepaalde attribuut en toetslinge wat lae punte behaal vir die bepaalde attribuut, wat in hierdie geval toetslinge se emosionele intelligensie is. Toetse met hoë toetsvariensies slaag hierin. Dit is dus wenslik om items met hoë itemvariensies in die finale meetinstrument in te sluit.

In Bylaag A verskyn die tabelle wat die onderskeie itemvariensies, diskriminasiewaardes en moeilikheidswaardes van sowel die oorspronklike twintig items as van die geselekteerde tien items aandui.

Vervolgens sal die proses en resultate van die normbepaling bespreek word.

5.4 FASE 3: NORMBEPALING

5.4.1 Inleiding

Jong kinders is landswyd betrek om aan die navorsing deel te neem. Hier is van 'n toevallige steekproefmetode gebruik gemaak. Items is op grond van die vorige fase geselekteer. Die outeur het vele toetse self afgeneem, terwyl vyf ander sielkundiges en bykans dertig psigometriste ook landswyd toetse afgeneem het.

5.4.2 Steekproefsamestelling

Vervolgens word die verspreiding van die steekproef volgens geslag en taalgroep en vir die onderskeie ouderdomsgroepe in Tabel 5.2 verskaf.

TABEL 5.2: STEEKPROEFDISTRIBUSIE VAN DIE ONDERSOEKGROEP TYDENS FASE 3

Ouderdom in maande	Afrikaans				Engels				Totaal	
	Seuns		Dogters		Seuns		Dogters		N	%
	N	%	N	%	N	%	N	%		
48 – 59	78	40.6	114	59.4	-	-	-	-	192	17.1
60 – 71	103	49.0	107	51.0	-	-	-	-	210	18.7
72 – 83	111	54.1	94	45.9	30	36.6	52	63.4	287	25.6
84 – 95	53	47.7	58	52.3	54	50.9	52	49.1	217	19.4
96 – 107	61	44.5	76	55.5	35	44.9	43	55.1	215	19.2
Totaal	406	36.2	449	40.1	119	10.6	147	13.1	1121	100.0

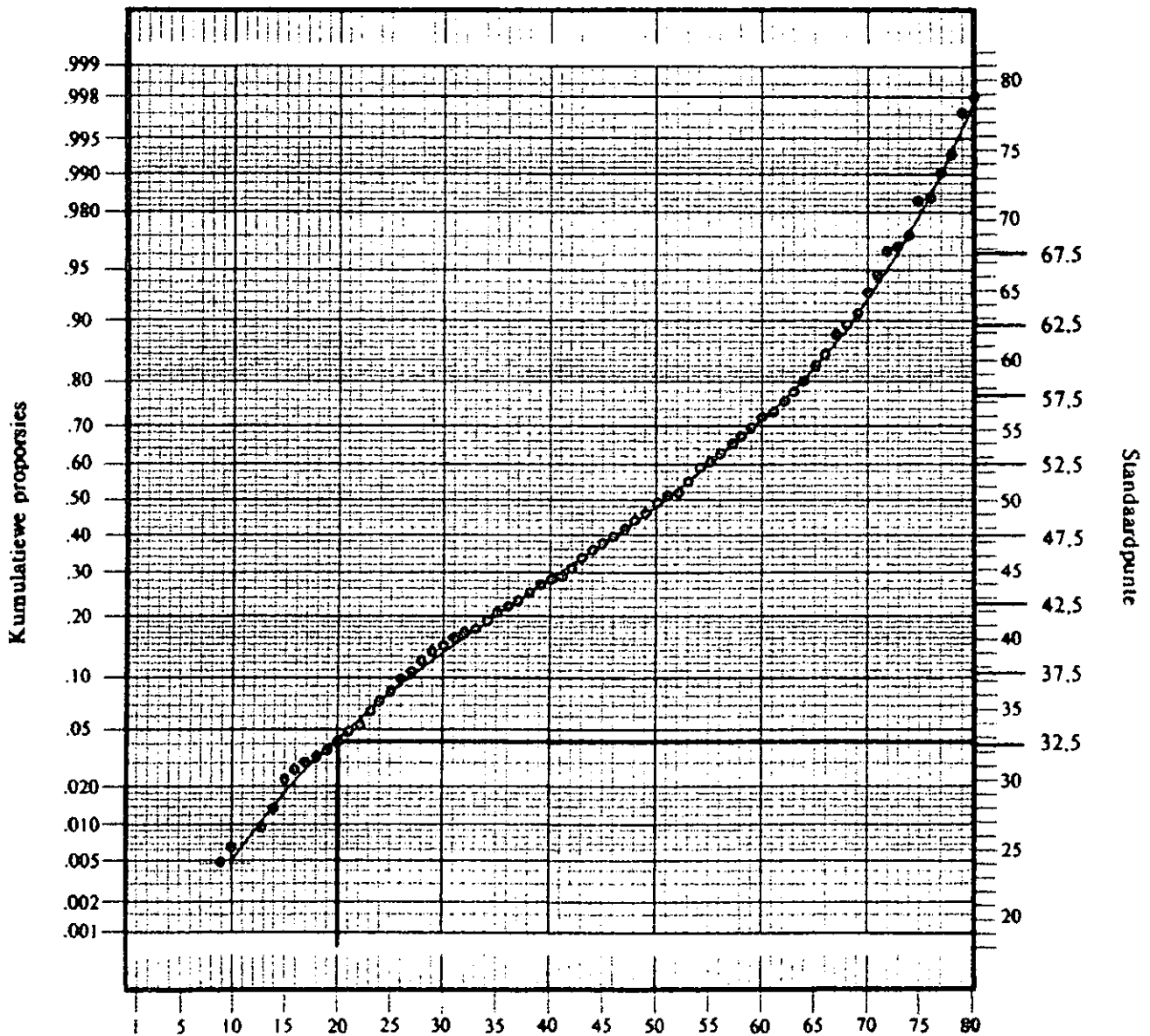
Soos in Tabel 5.2 aangedui is 1 121 kinders tydens hierdie ondersoek getoets. Die leser sal opmerk dat die outeur nie Engelse vier- en vyfjarige leerders by die navorsing betrek het nie. Die rede hiervoor is dat daar weens persoonlike voorkeur met die Afrikaanse groep begin is. Vier- en vyfjarige kinders se aandagspan is egter nog kort en die toets kon nie as geheel afgeneem word nie, maar moes in subafdelings ingedeel word. Die toetsafnemers het agt maande bloot aan die Afrikaanse groep getoets en aangesien dit baie arbeidsintensief was, wat hoë koste teweeg gebring het, is besluit om nie die Engelse groep by hierdie studie te betrek nie. (Sien ook die aanbevelings hieroor.) Verder blyk dit uit Tabel 2 dat daar redelik goed daarin geslaag is om ewe veel seuns en dogters by die normgroepe te betrek.

5.4.3 Berekeningswyse van norms

Routellings wat in 'n toets behaal word, verskaf nie direk interpreteerbare inligting ten opsigte van 'n individu se prestasiepeil nie. Wanneer dit egter met die frekwensieverdeling van die tellings van die normpopulasie waaraan die individu behoort, vergelyk word, kan betekenisvolle afleidings gemaak word rakende die individu se prestasiepeil in die bepaalde toets. Hierdie tellings waarmee die individu se roupunt vergelyk kan word, staan as norms bekend. Ten einde 'n toetsling se routelling te evalueer, moet dit eers na die een of ander standaardtelling wat in die normtabelle verskaf word, omgeskakel word. In die praktyk bestaan daar verskeie skale wat genormaliseerde standaardpunte tot gevolg het. Twee van die mees algemene skale is die *stanegeskaal* en *persentielrange* en dit is dan ook skale wat in hierdie studie te benut is.

Alvorens hierdie omskakeling gedoen kan word, is dit volgens Schepers (1992: 171) nodig dat die roupuntverdelings eers genormaliseer behoort te word. Ten einde die roupunte te normaliseer, is van normale waarskynlikheidsgrafiekpapier gebruik gemaak. Op die linkerkantse vertikale lyn verskyn 'n skaal wat die kumulatiewe frekwensies aandui en hier kan die persentielrange afgelees word. Op die regterkantse lyn van die grafiek verskyn 'n indeling wat 'n standaardskaal (McCall se T-skaal) aandui. Op die onderste horisontale lyn word die indeling

van rouppunte gemaak. Hierdie rouppunte wissel tussen 0 en 10 (slegs 10 items per subtoets), behalwe vir die grafieke vir die toetslinge se totale emosionele intelligensie, waar die rouppunte wissel tussen 0 en 50. Elke ouderdomsgroep se subtoetstellings is vir die Afrikaanse en Engelse kinders op aparte grafiekpapier uitgestip. Die eerste twee ouderdomsgroepe is slegs in Afrikaans beskikbaar. 'n Tipiese voorbeeld van die normalisering van rouppunte word in Figuur 5.1 voorgestel.



FIGUUR 5.1: NORMALISERING VAN ROUPUNTE

Die kumulatiewe frekwensiepersentasie wat vir elke subtoets met behulp van die SAS-rekenaarprogrammatuur (SAS Institute, 1991: 761) bereken is, is op die grafiekpapier teenoor die routellings uitgestippel. Nadat alle punte uitgestip is, is 'n lyn deur hierdie punte getrek en wel op so 'n wyse dat ewe veel punte aan weerskante van die lyn lê. Dit verskaf 'n kurwe wat

kontinu en glad is. Indien die verdeling van tellings normaal is, behoort hierdie lyn min of meer reguit te wees. Enige roupunt kan nou met behulp van dié grafiek in 'n standaardtelling omgeskakel word. In hierdie studie word van die stanegeskaal en persentielrange as genormaliseerde standaardtellings gebruik gemaak.

5.4.4 Normtabelle

Vervolgens is die norms vir die finale subtoetse vir elk van die ouderdoms- en taalgroepe, soos hierbo uiteengesit, bereken. Die betekenis van stanegetellings word eers deur middel van Tabel 5.3 verduidelik (Esterhuise, 1997: 6).

TABEL 5.3: PEsENTIELOMVANG EN BESKRYWING VAN STANEGESKAAL				
Persentasie toetslinge	Stanege	Kumulatiewe persentasie	Beskrywing	Benaderde % toetslinge
Laagste 4.01%	1	4.01%	Baie swak	4%
Volgende 6.55%	2	10.56%	Swak	19%
Volgende 12.1 %	3	22.66%		
Volgende 17.47 %	4	40.13%	Gemiddeld	54%
Middelste 19.74%	5	59.87%		
Volgende 17.47%	6	77.34%		
Volgende 12.1%	7	89.44%	Goed	19%
Volgende 6.55%	8	95.99%		
Hoogste 4.01%	9	100%	Baie goed	4%

Nadat 'n individu die subtoetse gedoen het, word een punt aan 'n korrekte antwoord en nul aan die foutiewe antwoord toegeken. Al die korrekte tellings word gesommeer om die individu se roupunkte op elk van die onderskeie subtoetse te gee. Al vyf die subtoetse se totaaltellings word gesommeer om 'n toetsling se totaaltelling vir emosionele intelligensie te gebruik. Hierdie roupunkte word dan omgeskakel na 'n stanege deur van die toepaslike tabel gebruik te maak. Die nomtabelle vir die onderskeie groepe word vervolgens in Tabele 5.4 tot 5.11 aangetoon.

TABEL 5.4: NORMS: 48 – 59 MAANDE (4 JAAR) AFRIKAANSSPREKENDES

Stanege	Persentiel-rang	Optimisme	Impulsbeheer	Herkenning en beheer van emosies	Empatie	Interpersoonlike vaardighede	Totaal
1	4	0	0-1	0-1	0-2	0	0-16
2	11	1	2	2	3	1	17-19
3	23	2	3	3	-	2-3	20-22
4	40	3-4	4	4-5	4	4	23-25
5	60	5	5	6	5	5	26-29
6	77	6	6	7	6	6	30-32
7	89	7	7	8	7	7	33-35
8	96	8	8	9	8	8	36-39
9	100	9-10	9-10	10	9-10	9-10	40-50
Gemiddelde:		5.17	5.14	6.32	5.88	5.27	27.78
Standaardafwyking:		2.31	2.00	2.35	1.84	2.21	6.55

TABEL 5.5: NORMS: 60 – 71 MAANDE (5 JAAR) AFRIKAANSSPREKENDES

Stanege	Persentiel-rang	Optimisme	Impulsbeheer	Herkenning en beheer van emosies	Empatie	Interpersoonlike vaardighede	Totaal
1	4	0-1	0-2	0-1	0-2	0-1	0-18
2	11	2	3	2-3	3	2	19-22
3	23	3	4	4	4	3	23-25
4	40	4	5	5	5	4-5	26-29
5	60	5-6	6	6-7	6	6	30-32
6	77	7	-	8	7	7	33-35
7	89	8	7	-	8	8	36-39
8	96	9	8	9	9	9	40-41
9	100	10	9-10	10	10	10	42-50
Gemiddelde:		5.85	5.98	6.60	6.47	6.21	31.11
Standaardafwyking:		2.33	1.89	2.23	2.03	2.24	6.44

TABEL 5.6: NORMS: 72 – 83 MAANDE (6 JAAR) AFRIKAANSSPREKENDES

Stanege	Persentiel-rang	Optimisme	Impulsbeheer	Herkenning en beheer van emosies	Empatie	Interpersoonlike vaardighede	Totaal
1	4	0-2	0-3	0-2	0-3	0-2	0-22
2	11	3	4	3-4	4	3-4	23-27
3	23	4	-	5	5-6	5	28-32
4	40	5-6	5	6	7	6-7	33-35
5	60	7	6	7	-	8	36-38
6	77	8	7	8	8	-	39-41
7	89	9	-	9	9	9	42-43
8	96	-	8	-	-	-	44-45
9	100	10	9-10	10	10	10	46-50
Gemiddelde:		6.98	6.47	7.57	7.71	7.59	36.32
Standaardafwyking:		2.21	1.55	1.97	1.82	2.00	6.49

TABEL 5.7: NORMS: 72 – 83 MAANDE (6 JAAR) ENGELSSPREKENDES

Stanege	Persentiel-rang	Optimisme	Impulsbeheer	Herkenning en beheer van emosies	Empatie	Interpersoonlike vaardighede	Totaal
1	4	0-2	0-1	0-2	0-2	0-2	0-17
2	11	3	2	3	3-4	3	18-23
3	23	4	3	4	5	4-5	24-27
4	40	5	4	5-6	6	6	28-30
5	60	6	5-6	7	7	-	31-34
6	77	7	7	8	-	7	35-37
7	89	-	-	-	8	8	38-40
8	96	8	8	9	9	-	41
9	100	9-10	9-10	10	10	9-10	42-50
Gemiddelde:		5.99	5.82	6.93	6.96	6.70	32.40
Standaardafwyking:		1.90	2.41	2.10	1.88	1.78	7.06

TABEL 5.8: NORMS: 84 – 95 MAANDE (7 JAAR) AFRIKAANSSPREKENDES

Stanege	Persentiel-rang	Optimisme	Impulsbeheer	Herkenning en beheer van emosies	Empatie	Interpersoonlike vaardighede	Totaal
1	4	0-2	0-3	0-4	0-4	0-3	0-27
2	11	3-4	4	5	5	4	28-30
3	23	5	5	6	6	5-6	31-34
4	40	6	6	7	7	7	35-38
5	60	7	7	8	8	8	39-40
6	77	8	-	9	-	9	41-43
7	89	9	8	-	9	-	44
8	96	-	-	-	-	-	45-46
9	100	10	9-10	10	10	10	47-50
Gemiddelde:		7.41	7.05	8.32	8.05	8.05	38.86
Standaardafwyking:		2.07	1.57	1.45	1.53	1.85	5.42

TABEL 5.9: NORMS: 84 – 95 MAANDE (7 JAAR) ENGELSSPREKENDES

Stanege	Persentiel-rang	Optimisme	Impulsbeheer	Herkenning en beheer van emosies	Empatie	Interpersoonlike vaardighede	Totaal
1	4	0-2	0-2	0-2	0-2	0-2	0-21
2	11	3-4	3	3	3-4	3-4	22-24
3	23	5	4	4	5	5	25-29
4	40	6	5	5-6	6	6	30-33
5	60	7	6	7	7	7	34-36
6	77	-	7	8	8	8	37-39
7	89	8	8	-	-	-	40-41
8	96	9	-	9	9	9	42
9	100	10	9-10	10	10	10	43-50
Gemiddelde:		6.85	6.12	7.01	7.07	7.08	34.12
Standaardafwyking:		1.75	1.89	1.98	1.82	1.82	6.15

TABEL 5.10: NORMS: 96 – 107 MAANDE (8 MAANDE) AFRIKAANSSPREKENDES

Stanege	Persentiel-rang	Optimisme	Impulsbeheer	Herkenning en beheer van emosies	Empatie	Interpersoonlike vaardighede	Totaal
1	4	0-3	0-3	0-5	0-4	0-3	0-27
2	11	4	4	6	5	4	28-31
3	23	5	5	7	6	5-6	32-34
4	40	6	6	-	7	7	35-38
5	60	7	7	8	8	8	39-41
6	77	8	-	-	-	-	42-43
7	89	9	8	9	9	9	44-45
8	96	-	-	-	-	-	46
9	100	10	9-10	10	10	10	47-50
Gemiddelde:		7.39	7.04	8.46	8.20	7.99	39.06
Standaardafwyking:		1.95	1.51	1.36	1.45	1.80	5.6

TABEL 5.11: NORMS: 96 – 107 MAANDE (8 JAAR) ENGELSSPREKENDES

Stanege	Persentiel-rang	Optimisme	Impulsbeheer	Herkenning en beheer van emosies	Empatie	Interpersoonlike vaardighede	Totaal
1	4	0-3	0-3	0-3	0-3	0-3	0-26
2	11	4	4	4	4-5	4-5	27-29
3	23	5	5	5	6	6	30-32
4	40	6	6	6	7	7	33-35
5	60	7	-	7	-	-	36-37
6	77	-	7	8	8	8	38-40
7	89	8	8	9	9	9	41-42
8	96	9	-	-	-	-	43-44
9	100	10	9-10	10	10	10	45-50
Gemiddelde:		7.08	6.86	7.37	7.76	7.76	36.82
Standaardafwyking:		1.60	1.58	1.84	1.63	1.65	4.1

Vervolgens word enkele statistiese eienskappe van die subtoetse vir die onderskeie ouderdoms en taalgroepe bespreek.

5.5 FASE 4: BETROUBAARHEIDONDERSOEKE

5.5.1 Inleiding

Die meeste statistiese eienskappe van die subtoetse soos dit by itemontleding en normbepaling voorkom, is reeds bespreek. Hier volg egter 'n samevatting van die vernaamste statistiese eienskappe van die finale subtoetse soos bereken vir die verskillende groepe. Inligting rakende die

- gemiddeldes en standaardafwykings van die subtoetstellings;
- betroubaarheidskoeffisiënte;
- standaardmetingsfoute;
- skeefheid; en
- kurtose

word in die Tabele 5.12 tot 5.16 aangetoon.

TABEL 5.12: STATISTIESE EIENSKAPPE VAN DIE SUBTOETSE: 48 – 59 MAANDE (4 JAAR)							
Aspek van EI	Taal	\bar{x}	s	Betroubaar- heid (KR_{20})	Standaard- metingsfout	Skeefheid	Kurtose
Optimisme	Afr.	5.17	2.31	0.6255	1.41	-0.03	-0.55
Impulsbeheer	Afr.	5.14	2.00	0.492	1.42	-0.17	-0.50
Herkenning en beheer van emosies	Afr.	6.32	2.35	0.6511	1.39	-0.44	-0.64
Empatie	Afr.	5.88	1.84	0.4244	1.40	-0.14	-0.48
Interpersoonlike vaardighede	Afr.	5.27	2.21	0.5847	1.42	-0.20	-0.56
Totaal	Afr.	27.77	6.55	0.7530	3.25	0.64	-0.24

**TABEL 5.13: STATISTIESE EIENSKAPPE VAN DIE SUBTOETSE:
60 – 71 MAANDE (5 JAAR)**

Aspek van EI	Taal	\bar{x}	s	Betroubaar- heid (KR ₂₀)	Standaard- metingsfout	Skeefheid	Kurtose
Optimisme	Afr.	5.85	2.33	0.6481	1.38	-0.23	-0.46
Impulsbeheer	Afr.	5.98	1.89	0.4622	1.39	-0.52	0.34
Herkenning en beheer van emosies	Afr.	6.60	2.23	0.6350	1.35	-0.72	0.20
Empatie	Afr.	6.47	2.03	0.5697	1.33	-0.43	-0.20
Interpersoonlike vaardighede	Afr.	6.21	2.24	0.6138	1.39	-0.32	-0.61
Totaal	Afr.	31.11	6.44	0.7562	3.18	-0.29	-0.09

**TABEL 5.14: STATISTIESE EIENSKAPPE VAN DIE SUBTOETSE:
72 – 83 MAANDE (6 JAAR)**

Aspek van EI	Taal	\bar{x}	s	Betroubaar- heid (KR ₂₀)	Standaard- metingsfout	Skeefheid	Kurtose
Optimisme	Afr.	6.98	2.21	0.6453	1.32	-0.79	0.51
	Eng.	5.99	1.90	0.4038	1.47	-0.29	-0.36
Impulsbeheer	Afr.	6.47	1.55	0.2324	1.36	-0.28	0.18
	Eng.	5.82	2.41	0.6645	1.40	-0.40	-0.63
Herkenning en beheer van emosies	Afr.	7.57	1.97	0.6123	1.23	-0.82	0.08
	Eng.	6.93	2.10	0.6004	1.33	-0.87	0.31
Empatie	Afr.	7.71	1.82	0.5688	1.20	-0.88	0.30
	Eng.	6.96	1.88	0.5298	1.29	-0.71	1.49
Interpersoonlike vaardighede	Afr.	7.59	2.00	0.6217	1.23	-0.83	-0.06
	Eng.	6.70	1.78	0.4241	1.35	-0.78	0.21
Totaal	Afr.	36.32	6.49	0.8009	2.89	-0.83	0.98
	Eng.	32.40	7.05	0.8052	3.11	-0.87	1.90

TABEL 5.15: STATISTIESE EIENSKAPPE VAN DIE SUBTOETSE:

84 – 95 MAANDE (7 JAAR)							
Aspek van EI	Taal	\bar{x}	s	Betroubaar- heid (KR ₂₀)	Standaard- metingsfout	Skeefheid	Kurtose
Optimisme	Afr.	7.41	2.07	0.6293	1.26	-0.99	0.96
	Eng.	6.85	1.75	0.3675	1.39	-0.69	0.13
Impulsbeheer	Afr.	7.05	1.57	0.4110	1.20	-0.85	0.64
	Eng.	6.12	1.89	0.4167	1.44	-0.39	-0.49
Herkenning en beheer van emosies	Afr.	8.32	1.45	0.4129	1.11	-0.75	-0.07
	Eng.	7.01	1.98	0.5573	1.32	-0.37	-0.38
Empatie	Afr.	8.05	1.53	0.4420	1.14	-0.88	0.59
	Eng.	7.07	1.82	0.4803	1.31	-0.48	-0.42
Interpersoonlike vaardighede	Afr.	8.05	1.85	0.6126	1.15	-1.10	0.68
	Eng.	7.08	1.82	0.4643	1.33	-0.57	-0.21
Totaal	Afr.	38.86	5.72	0.7536	2.69	-0.66	-0.24
	Eng.	34.12	6.15	0.7478	3.09	-0.47	-0.47

TABEL 5.16: STATISTIESE EIENSKAPPE VAN DIE SUBTOETSE: 96 – 107 MAANDE (8 JAAR)							
Aspek van EI	Taal	\bar{x}	s	Betroubaar- heid (KR ₂₀)	Standaard- metingsfout	Skeefheid	Kurtose
Optimisme	Afr.	7.39	1.95	0.5508	1.31	-0.67	0.43
	Eng.	7.08	1.60	0.2740	1.36	-0.34	-0.72
Impulsbeheer	Afr.	7.04	1.51	0.3470	1.22	-0.62	0.29
	Eng.	6.86	1.58	0.2582	1.36	-0.45	0.04
Herkenning en beheer van emosies	Afr.	8.46	1.36	0.3878	1.06	-1.25	2.04
	Eng.	7.37	1.84	0.5076	1.29	-0.72	0.28
Empatie	Afr.	8.20	1.45	0.4404	1.08	-1.16	1.85
	Eng.	7.76	1.63	0.4518	1.21	-0.76	0.86
Interpersoonlike vaardighede	Afr.	7.99	1.80	0.5757	1.17	-1.03	0.55
	Eng.	7.76	1.65	0.4211	1.26	-0.77	0.37
Totaal	Afr.	39.06	5.60	0.7756	2.65	-0.69	-0.08
	Eng.	36.82	5.00	0.6555	2.93	-0.25	-0.10

Die statistiese eienskappe van die onderskeie subtoetse sal vervolgens in meer besonderhede bespreek word.

5.5.2 Gemiddeldes met verwysing na geslagsverskille

Die rekenkundige gemiddeldes van die subtoetse toon 'n progressiewe toename vanaf die jong ouderdomsgroep (48 – 59 maande) na die ouer ouderdomsgroep (96 – 107 maande). Dit is verder opmerklik dat vir die ouderdomsgroepe waarin individue vanuit beide taalgroepe betrek is, die Engelssprekende kinders op al vyf die subtoetse 'n laer gemiddelde as die Afrikaanssprekende kinders behaal het. Kultuurverskille kan 'n moontlike rede hiervoor wees, aangesien baie Engelssprekende toetslinge nie-blanke kinders was, wie se moedertaal nie Engels is nie.

Ten einde te bepaal of die twee geslagte se gemiddeldes op die verskillende subtoetse verskil, is vir elke ouderdoms- en taalgroep 'n vergelyking getref deur die *t*-toets vir onafhanklike groepe te gebruik (Huysamen, 1996: 61). Die resultate verskyn in Tabela 5.17 tot 5.21.

Aspek van EI	Taal	Seuns			Dogters			t-waardes	p-waardes
		N	\bar{x}	s	N	\bar{x}	s		
Optimisme	Afr.	78	5.63	2.33	114	4.85	2.24	2.32	0.0215
Impulsbeheer	Afr.	78	5.21	1.98	114	5.10	2.03	0.37	0.7129
Herkenning en beheer van emosies	Afr.	78	6.35	2.39	114	6.30	2.33	0.14	0.8906
Empatie	Afr.	78	5.87	1.74	114	5.89	1.91	-0.05	0.9583
Interpersoonlike vaardighede	Afr.	78	5.23	2.44	114	5.30	2.05	-0.21	0.8361

TABEL 5.18: RESULTATE VAN T-TOETSE OM VERSKILLE IN GEMIDDELDDES TUSSEN DIE TWEE GESLAGTE TE ONDERSOEK: 60 – 71 MAANDE (5 JAAR)

Aspek van EI	Taal	Seuns			Dogters			t-waardes	p-waardes
		N	\bar{x}	s	N	\bar{x}	s		
Optimisme	Afr.	103	5.95	2.17	107	5.76	2.09	0.60	0.5470
Impulsbeheer	Afr.	103	5.74	1.95	107	6.21	1.82	-1.80	0.0734
Herkenning en beheer van emosies	Afr.	103	6.36	2.10	107	6.83	2.34	-1.54	0.1256
Empatie	Afr.	103	6.40	1.98	107	6.53	2.08	-0.48	0.6318
Interpersoonlike vaardighede	Afr.	103	6.31	2.41	107	6.12	2.08	0.61	0.5420

TABEL 5.19: RESULTATE VAN T-TOETSE OM VERSKILLE IN GEMIDDELDDES TUSSEN DIE TWEE GESLAGTE VIR DIE TWEE TAALGROEPE TE ONDERSOEK: 72 – 83 MAANDE (6 JAAR)

Aspek van EI	Taal	Seuns			Dogters			t-waardes	p-waardes
		N	\bar{x}	s	N	\bar{x}	s		
Optimisme	Afr.	111	6.95	2.30	94	7.01	2.11	-0.18	0.8578
	Eng.	30	5.93	1.98	52	6.02	1.87	-0.20	0.8452
Impulsbeheer	Afr.	111	6.41	1.57	94	6.55	1.53	-0.68	0.4973
	Eng.	30	5.07	2.13	52	6.25	2.48	-2.19	0.0317
Herkenning en beheer van emosies	Afr.	111	7.39	2.02	94	7.79	1.89	-1.46	0.1472
	Eng.	30	6.67	1.88	52	7.10	2.23	-0.89	0.3766
Empatie	Afr.	111	7.62	1.80	94	7.81	1.85	-0.73	0.4654
	Eng.	30	6.27	1.62	52	7.37	1.92	-2.64	0.0100*
Interpersoonlike vaardighede	Afr.	111	7.62	1.96	94	7.54	2.07	0.28	0.7792
	Eng.	30	7.10	1.63	52	6.46	1.84	1.58	0.1189

* $p \leq 0.01$

TABEL 5.20: RESULTATE VAN T-TOETSE OM VERSKILLE IN GEMIDDELDES TUSSEN DIE TWEE GESLAGTE VIR DIE TWEE TAALGROEPE TE ONDERSOEK: 84 – 95 MAANDE (7 JAAR)

Aspek van EI	Taal	Seuns			Dogters			t-waardes	p-waardes
		N	\bar{x}	s	N	\bar{x}	s		
Optimisme	Afr.	53	7.08	2.06	58	7.72	2.06	-1.66	0.0999
	Eng.	54	6.67	1.66	52	7.04	1.84	-1.09	0.2763
Impulsbeheer	Afr.	53	6.77	1.78	58	7.29	1.31	-1.76	0.0814
	Eng.	54	5.61	2.02	52	6.65	1.60	-2.94	0.0040*
Herkenning en beheer van emosies	Afr.	53	8.04	1.57	58	8.57	1.29	-1.96	0.0528
	Eng.	54	6.59	2.10	52	7.44	1.81	-2.23	0.0279
Empatie	Afr.	53	7.70	1.26	58	8.36	1.69	-2.32	0.0220
	Eng.	54	6.78	1.86	52	7.37	1.75	-1.67	0.0971
Interpersoonlike vaardighede	Afr.	53	7.77	1.99	58	8.29	1.69	-1.49	0.1393
	Eng.	54	6.85	1.87	52	7.31	1.77	-1.29	0.1998

* $p \leq 0.01$

TABEL 5.21: RESULTATE VAN T-TOETSE OM VERSKILLE IN GEMIDDELDES TUSSEN DIE TWEE GESLAGTE VIR DIE TWEE TAALGROEPE TE ONDERSOEK: 96 – 107 MAANDE (8 JAAR)

Aspek van EI	Taal	Seuns			Dogters			t-waardes	p-waardes
		N	\bar{x}	s	N	\bar{x}	s		
Optimisme	Afr.	61	7.21	1.82	76	7.53	2.05	-0.93	0.3517
	Eng.	35	6.91	1.54	43	7.21	1.66	-0.81	0.4220
Impulsbeheer	Afr.	61	6.93	1.57	76	7.12	1.47	-0.71	0.4810
	Eng.	35	7.11	1.75	43	6.65	1.41	1.30	0.1990
Herkenning en beheer van emosies	Afr.	61	8.49	1.29	76	8.43	1.43	0.25	0.8066
	Eng.	35	7.29	1.92	43	7.44	1.79	-0.37	0.7117
Empatie	Afr.	61	8.21	1.33	76	8.18	1.56	0.12	0.9085
	Eng.	35	7.63	1.65	43	7.86	1.63	-0.62	0.5353
Interpersoonlike vaardighede	Afr.	61	8.18	1.51	76	7.83	2.00	1.13	0.2584
	Eng.	35	7.74	1.77	43	7.77	1.56	-0.07	0.9482

Die inligting uit Tabelle 5.17 tot 5.21 toon aan dat vir die Afrikaanssprekende kinders geen beduidende verskille (op die 1%-peil) in die gemiddeldes rakende enige van die vyf subtoetse vir die twee geslagte voorkom nie. Vir die Engelssprekende kinders kom daar wel in die ouderdomsgroepe 72 – 83 maande (op empatie) en 84 – 95 maande (op impulsbeheer) op die 1%-peil beduidende verskille in die gemiddeldes vir die twee geslagte voor. Die dogters het

telkens 'n hoër gemiddeld as die seuns behaal. Op al die ander subtoetse kom daar nie beduidende verskille vir die Engelssprekende seuns en dogters voor nie.

5.5.3 Standaardafwykings

Die standaardafwykings van die verskillende subtoetstellings word ook in Tabelle 5.15 tot 5.19 aangetoon. Die standaardafwyking (σ) is die vierkantswortel van die variansie. Laasgenoemde word gedefinieer as die gemiddelde van die gekwadreerde afwykings vanaf die toetstellings se gemiddelde (Huysamen, 1982: 64). In 'n normaalverdeling lê 99,74% van die toetslinge se tellings tussen -3σ en $+3\sigma$, dit wil sê binne ses standaardafwykings, naamlik drie bokant en drie onderkant die rekenkundige gemiddelde van die verdeling (Huysamen, 1982: 64).

Uit voorafgaande inligting kan die afleiding gemaak word dat die ideale standaardafwyking vir 'n toets wat uit 10 tel, dus $10/6 = 1,67$. Die standaardafwykings vir die verskillende ouderdomsgroepe wissel tussen 1,26 en 2,48, dit wil sê van 0,41 onder tot 0,81 bo die ideale. Dit is by die Engelssprekende groep wat die grootste standaardafwykings voorkom. 'n Moontlike verklaring hiervoor is die heterogeniteit van die skoolpopulasies wat veral hedendaags by die Engelsmediumskole voorkom, asook die grootte van die groep.

5.5.4 Skeefheid en kurtose

Skeefheid is 'n statistiek wat benodig word om die mate te bepaal waarin die distribusie van 'n groep toetstellings 'n normaalkurwe benader, aangesien dit die afwyking vanaf simmetrie meet. Die waardes varieer gewoonlik tussen -3 en +3. Indien die waarde gelyk aan nul is, is die distribusie van tellings simmetries om die gemiddelde. 'n Positiewe waarde dui daarop dat die meerderheid van toetslinge 'n telling kleiner as die gemiddelde het en 'n negatiewe waarde dat die meerderheid 'n telling groter as die gemiddelde behaal het. Wanneer die waarde groot positief is, word die toets as moeilik beskou. 'n Groot negatiewe waarde dui weer op 'n maklike toets.

Uit Tabelle 5.10 tot 5.14 is dit duidelik dat vir die Afrikaanssprekende kinders in die ouderdomsgroep 96 – 107 maande op drie subtoetse, naamlik *herkenning en beheer van emosies*, *empatie* en *interpersoonlike vaardighede* redelike hoë skeefheidskoëffisiënte (wissel tussen -1,03 en -1,25) voorkom. Dit wil dus voorkom of die Afrikaanssprekende kinders in hierdie ouderdomsgroep genoemde drie subtoetse as redelik maklik ervaar het. Rakende die oorblywende ouderdomsgroepe en subtoetse is klein negatiewe skeefheidskoëffisiënte (wissel tussen -0,03 en -0,88) gevind. Dit wil dus voorkom of daar 'n redelike mate van simmetriese distribusie van tellings in al hierdie gevalle voorkom. Dit is egter belangrik om te onthou dat al die routellings van die onderskeie subtoetse genormaliseer is voordat die norms bereken is (sien kommentaar by paragraaf 4.4).

Kurtose handel oor die relatiewe platheid of spitsheid van die verspreidingskurwe. 'n Normaalkurwe sal 'n kurtose van nul hê, terwyl 'n positiewe kurtosewaarde op 'n spitser kurwe dui. 'n Negatiewe kurtosewaarde dui weer daarop dat die distribusie platter as die normaalkurwe is.

Met die uitsondering van die subtoets *empatie* (72 – 83 maande Engelssprekendes) en vir die Afrikaanssprekende kinders in die ouderdomsgroep 96 – 107 maande vir die subtoetse *herkenning en beheer van emosies* en *empatie*, toon die ander subtoetse relatiewe klein kurtosewaardes en kan aanvaar word dat die tellings oor die algemeen normaal verdeel.

5.5.5 Parallelevorm-betroubaarheid

'n Skatting van die subtoetse se parallelevorm-betroubaarheid is verkry deur twee verskillende prosedures te benut, naamlik die halveringsmetode en die α -koëffisiënte. 'n Bespreking van die betroubaarheidskoëffisiënt volg nou.

(a) Alfa-koëffisiënt

Aangesien die response van die toetsling slegs as korrek of verkeerd aangetoon word, word hier met binêre items gewerk. In hierdie geval is die alfa-koëffisiënt gelyk aan die Kuder-Richardson-formule 20 (Huysamen, 1988: 69). Daar is met behulp van die SPSS-rekenaarprogrammatuur die alfa-koëffisiënt vir elke subtoets bereken. Die inligting verskyn in Tabelle 5.10 tot 5.14. Dit is duidelik dat die koëffisiënte nie baie hoog is nie, maar dit is te wagte aangesien hier net met 'n uitsluitlik kognitiewe konstruk gewerk word. Volgens Foster en Parker (1999: 90) kan toetse wat nie-kognitief van aard is, betroubaarheidskoëffisiënte lewer wat heelwat laer as 0,8 (vir kognitiewe toetse) is. Dit gebeur aangesien hierdie tipe subtoetse 'n breër konstruk verteenwoordig as wat kognitiewe toetse doen.

(b) Halveringsmetode

Die tweede prosedure wat gebruik is om 'n skatting van die verskillende ouderdomsgroepe se parallelevorm-betroubaarheid te verkry, is die halveringsmetode. Met hierdie metode word elke subtoets in die helfte verdeel, sodat die items met gelyke nommers die een helfte en die items met ongelyke nommers die ander helfte vorm. Vir elke toetsling word 'n totaaltelling op die twee helftes bereken en gekorreleer. Aangesien die toetse op hierdie wyse met die helfte verkort word, lewer die Spearman-Brown-formule 'n beter skatting van die volledige toetse se betroubaarheid (Huysamen, 1996: 26). Hierdie formule is benut en die resultate word in Tabel 5.22 verskaf.

TABEL 5.22: SPEARMAN BROWN-RESULTATE VIR DIE AFRIKAANSE EN ENGELSE SUBTOETSE VIR DIE ONDERSKEIE OUDERDOMSGROEPE

Ouderdomsgroep	Subtoets	Afrikaanse toetse		Engelse toetse	
		N	Koëffisiënt	N	Koëffisiënt
48 – 59 maande 4 jaar	Optimisme	192	0.69*	-	-
	Impulsbeheer	192	0.53*	-	-
	Herkenning en beheer van emosies	192	0.68*	-	-
	Empatie	192	0.36*	-	-
	Interpersoonlike vaardighede	192	0.59*	-	-
60 – 71 maande 5 jaar	Optimisme	210	0.59*	-	-
	Impulsbeheer	210	0.47*	-	-
	Herkenning en beheer van emosies	210	0.65*	-	-
	Empatie	210	0.58*	-	-
	Interpersoonlike vaardighede	210	0.56*	-	-
72 – 83 maande 6 jaar	Optimisme	205	0.65*	82	0.33*
	Impulsbeheer	205	0.41*	82	0.68*
	Herkenning en beheer van emosies	205	0.68*	82	0.55*
	Empatie	205	0.59*	82	0.47*
	Interpersoonlike vaardighede	205	0.63*	82	0.53*
84 – 95 maande 7 jaar	Optimisme	111	0.50*	106	0.25*
	Impulsbeheer	111	0.51*	106	0.51*
	Herkenning en beheer van emosies	111	0.51*	106	0.56*
	Empatie	111	0.36*	106	0.65*
	Interpersoonlike vaardighede	111	0.62*	106	0.47*
96 – 107 maande 8 jaar	Optimisme	137	0.52*	78	0.15
	Impulsbeheer	137	0.25*	78	0.25*
	Herkenning en beheer van emosies	137	0.46*	78	0.37*
	Empatie	137	0.41*	78	0.55*
	Interpersoonlike vaardighede	137	0.56*	78	0.58*

* $p \leq 0.01$

Met die uitsondering van die subtoets *optimisme* by die Engelssprekende kinders (84 – 95 maande), is al die ander koëffisiënte op die 1%-peil beduidend. Nie alleen is al hierdie korrelasiekoëffisiënte statisties beduidend groter as nul nie, maar die meerderheid koëffisiënte is hoër as 0,50. Volgens Steyn (1999: 7) verteenwoordig 'n korrelasie van 0,50 'n groot effek en gevolglik is hierdie resultate van groot praktiese waarde. Die betroubaarheidsresultate wat met behulp van hierdie metode bereken is, blyk aanvaarbaar tot redelik goed te wees. Die totale toets se betroubaarheidsresultate vergelyk goed met dié van 'n kognitiewe toets, al is emosionele intelligensie nie 'n kognitiewe konstruk nie. Die 8-jarige groep se betroubaarheidsresultate is die laagste.

5.5.6 Standaardmetingsfoute

Die standaardmetingsfoute van die Afrikaanssprekende kinders 48 – 59 maande, se subtoetse (Tabel 5.10) wissel tussen 1,39 tot 1,42 (graad 7-leestoets). Dit beteken dat indien 'n Afrikaanssprekende kind vanuit hierdie ouderdomsgroep 'n telling van 6 uit 10 op die *optimisme* subtoets sou behaal, daar met 'n waarskynlikheid van 0,95 gesê kan word dat die kind se ware telling nie buite die omvang van $6 - 2,7 = 3,3$ en $6 + 2,7 = 8,7$ sal val nie. Die waarde 2,7 is verkry deur 1,41 met 1,96 te vermenigvuldig. Indien egter slegs met een standaardafwykingseenheid weerskante van die routelling gewerk word, dan beteken dit dat die grense vir dieselfde subtoets $6 - 1,41 = 4,59$ en $6 + 1,41 = 7,41$ is, maar nou kan slegs met 'n waarskynlikheid van 0,68 gesê word dat die ware telling binne hierdie grense sal val.

Nie een van die toetse se standaardmetingsfoute is groter as 2 nie.

5.6 SLOT

Met die opstel van hierdie toets is 'n deurbraak in die sielkunde gemaak. Enige persoon wat bewus is van die voordele wat 'n hoë emosionele intelligensie inhou, sal opgewonde wees oor die feit dat die vorm van intelligensie ook nou gemeet kan word. Sielkundiges word aangeraai om dit in te sluit by skoolgereedheids- en ander evaluasies. Terapeutiese doelwitte kan ook vanuit die rasionaal vir elke toets opgestel word. Hier word aanbeveel dat die toets so vroeg moontlik afgeneem word, dit wil sê: op jong kinders, en dat daar dan terapieë gewerk word aan aspekte wat laag toets. Van sesjarige ouderdom af is die toets in Afrikaans en Engels gestandaardiseer. Die toets word as 'n goeie meetinstrument vir emosionele intelligensie by die voorskoolse kind beskou. Later onderskei die toets nie meer so goed tussen gemiddelde en goeie vermoëns nie en word aanbeveel dat dit by die ouer kind as diagnostiese instrument gebruik word om probleemareas mee te identifiseer en om dit dan terapieë aan te spreek.

5.7 AANBEVELINGS

- Die toets maak staat op kinders se eerlikheid en 'n vertikale verhouding tussen toetsafnemer en toetsling is van belang. Indien die terapeut twyfel aan die kind se eerlikheid kan die rasionaal van elke toets aan die betrokke ouers of onderwysers voorgehou word, wat die kind dan objektief kan evalueer ten opsigte van die gestelde verwagtings.
- Normtabelle moet aangevul word vir 4- en 5-jarige Engelse leerders.

5.8 OPSOMMING

Daar bestaan al dekades 'n leemte in die sielkunde om emosionele toestande by veral kinders objektief te meet. Met die standaardisering van hierdie psigometriese toets is hierdie leemte uiteindelik gevul. Die opstel van so 'n toets is egter 'n komplekse proses. Tydens die standaardisering van so 'n toets word deur verskeie fases gewerk. Die fases is:

Fase 1: Identifisering van voorlopige items

Fase 2: Itemontleding en -seleksie

Fase 3: Normbepaling

Fase 4: Betroubaarheidsondersoeke

Fase 1 het oor etlike jare en verskeie studies deur die navorser gestrek. Tydens hierdie fase is 'n deeglike teoretiese onderbou van elk van die vyf aspekte van emosionele intelligensie, naamlik: optimisme, impulsbeheer, herken en beheer van eie emosies, empatie en interpersoonlike vaardighede, gedoen en vandaar is die rasionaal vir elke toets bereken. Die items is deur die navorser vanuit die rasionaal opgestel. Tydens fase 2 is die oorspronklike toets verkort tot 10 items per toetsaspek. Dit is gedoen deur 'n proses van itemontleding, waar elke item se diskriminasiewaardes, moeilikheidswaardes en itemvariensies ontleed is. Norms is in fase 3 vir elke van die ouderdomsgroepe bereken. Tydens fase 4 is die finale meetinstrument ontleed ten opsigte van sy: 1) kurtose; 2) skeefheid; 3) standaardmetingsfout; en 4) betroubaarheidskoëffisiënt. Die gemiddeldes en standaardafwykings van die subtoetstellings is ook tydens dié fase bereken.

VERWYSINGSLYS

- Cilliers, J.B. (2000). *Die assessering van emosionele intelligensie by kinders*. Ongepubliseerde meestersgraadverhandeling, Universiteit van die Vrystaat.
- Deetlefs, G. & Kemp, J. (1990). *Ken die kind – 'n praktiese handleiding*. Sunridge Park: Kwik Pick.
- Esterhuyse, K.G.F. (1997). *Die opstel en standaardisering van lees- en speltoetse vir primêre skoolleerlinge*. Ongepubliseerde doktorsale proefskrif, Universiteit van die Vrystaat.
- Foster, J.J. & Parker, I. (1999). *Carrying out Investigations in Psychology: methods and Statistics*. Leicester: BPS Books.
- Huysamen, G.K. (1982). *Beskrywende statistiek vir die sosiale wetenskappe*. Bloemfontein: Academica.
- Huysamen, G.K. (1988). *Psychological and educational test theory*. Bloemfontein: Van Schaik.
- Huysamen, G.K. (1996). *Sielkundige meting: 'n inleiding*. Bloemfontein: Van Schaik.
- Louw, D.A. (1993). Die fisiologiese basis van gedrag. In D.A. Louw & D.J.A. Edwards (Reds.). *Sielkunde: 'n Inleiding vir studente in Suider-Afrika*. Johannesburg: Lexicon.
- Magnusson, D. (1996). *Test theory*. London: Assison -Wesley.
- SAS Institute (1991). *SAS User's guide: statistics version 5th edition*. Cary: Author.
- Schepers, J.M. (1992). *Toetskonstruksie: teorie en praktyk*. Johannesburg: RAU Druipers.
- Schreuder, J.H. (1987). Leer- en studievoordigting. In J.S. Barnard (Red.). *Opvoedkundige-sielkundige beginsels*. Pretoria: HAUM.
- Steyn, H.S. (1999). *Praktiese beduidenheid: Die gebruik van effekgroottes*. Potchefstroom: Potchefstroom se Universiteit vir Christelike Hoër Onderwys.

BYLAE A

Oorspronklik het die toets uit 20 items per aspek bestaan. Al 20 items is op grond van hulle diskriminasiewaardes, moeilikheidswaardes en itemvariensies beoordeel en slegs die beste tien items per aspek is in die finale toets ingesluit. In Tabelle 5.23 – 5.27 verskyn die beoordeelde items.

TABEL 5.23: BEOORDELING VAN ITEMS VIR OPTIMISME				
FINALE ITEM NR.	VOORLOPIGE ITEM NR.	DISKRIMINASIE-WAARDE (r_{tt}-tellings)	MOEILIKHEIDS-WAARDE (p-tellings)	ITEMVARIANSIE (s²)
1	20	0.29720	0.816	0.150
2	4	0.43042	0.807	0.156
3	5	0.41353	0.781	0.171
4	11	0.51443	0.746	0.189
5	6	0.52319	0.693	0.213
6	1	0.44559	0.675	0.219
7	10	0.54515	0.632	0.233
8	14	0.46610	0.623	0.235
9	15	0.34593	0.579	0.244
10	8	0.60478	0.570	0.245
	3	0.26035	0.825	0.144
	13	0.24848	0.465	0.249
	16	0.20412	0.456	0.248
	9	0.17556	0.807	0.156
	19	0.14372	0.553	0.247
	17	0.37113	0.860	0.120
	2	0.31024	0.930	0.065
	12	0.29940	0.851	0.127
	7	0.26534	0.956	0.042
	18	0.11670	0.851	0.127

TABEL 5.24: BEOORDELING VAN ITEMS VIR IMPULSBEHEER				
FINALE ITEM NR.	VOORLOPIGE ITEM NR.	DISKRIMINASIE-WAARDE (r _{it} -tellings)	MOEILIKHEIDS-WAARDE (p-tellings)	ITEMVARIANSIE (s ²)
1	4	0.48957	0.833	0.139
2	10	0.54747	0.816	0.150
3	5	0.70118	0.772	0.176
4	1	0.68267	0.754	0.185
5	20	0.50687	0.728	0.198
6	13	0.47301	0.728	0.198
7	16	0.62422	0.675	0.219
8	9	0.50499	0.614	0.237
9	15	0.47795	0.588	0.242
10	17	0.54244	0.553	0.247
	2	0.42690	0.789	0.166
	19	0.30037	0.719	0.202
	11	0.54216	0.842	0.133
	7	0.45270	0.868	0.115
	3	0.38882	0.947	0.050
	8	0.33259	0.947	0.050
	12	0.31002	0.965	0.034
	14	0.24472	0.868	0.115
	6	0.23541	0.939	0.057
	18	0.11206	0.982	0.018

TABEL 5.25: BEOORDELING VAN ITEMS VIR HERKENNING EN BEHEER VAN EIE EMOSIES

FINALE ITEM NR.	VOORLOPIGE ITEM NR.	DISKRIMINASIE-WAARDE (r _r -tellings)	MOEILIKHEIDS-WAARDE (p-tellings)	ITEMVARIANSIE (s ²)
1	20	0.41062	0.825	0.144
2	19	0.49025	0.816	0.150
3	12	0.41380	0.658	0.225
4	3	0.51508	0.535	0.249
5	1	0.59371	0.526	0.249
6	5	0.59301	0.518	0.250
7	17	0.35415	0.500	0.250
8	6	0.56297	0.421	0.244
9	2	0.53311	0.395	0.239
10	4	0.53284	0.351	0.228
	15	0.29779	0.579	0.244
	8	0.29460	0.632	0.233
	14	0.27495	0.833	0.139
	7	0.25706	0.702	0.209
	10	0.20641	0.254	0.189
	11	0.16209	0.518	0.250
	9	0.43803	0.140	0.120
	18	0.21833	0.956	0.042
	16	0.10259	0.939	0.057
	13	0.03506	0.860	0.120

TABEL 5.26: BEOORDELING VAN ITEMS VIR EMPATIE

FINALE ITEM NR.	VOORLOPIGE ITEM NR.	DISKRIMINASIE-WAARDE (r _{it} -tellings)	MOELIKHEIDS-WAARDE (p-tellings)	ITEMVARIANSIE (s ²)
1	14	0.47855	0.895	0.094
2	18	0.47538	0.816	0.150
3	10	0.44869	0.798	0.161
4	16	0.47520	0.781	0.171
5	2	0.51695	0.737	0.194
6	4	0.56098	0.632	0.233
7	11	0.40713	0.632	0.233
8	1	0.43472	0.509	0.250
9	5	0.42878	0.509	0.250
10	6	0.49086	0.412	0.242
	19	0.12400	0.772	0.176
	15	0.11175	0.746	0.189
	20	0.15236	0.781	0.171
	7	0.39852	0.860	0.120
	8	0.39004	0.886	0.101
	3	0.37184	0.868	0.115
	9	0.34416	0.877	0.108
	17	0.32906	0.930	0.065
	12	0.30946	0.939	0.057
	13	0.19827	0.912	0.080

TABEL 5.27: BEOORDELING VAN ITEMS VIR INTERPERSOONLIKE VAARDIGHEDE				
FINALE ITEM NR.	VOORLOPIGE ITEM NR.	DISKRIMINASIE-WAARDE (r _r -tellings)	MOEILIKHEIDS-WAARDE (p-tellings)	ITEMVARIANSIE (s ²)
1	19	0.48169	0.833	0.139
2	9	0.45237	0.798	0.161
3	20	0.51464	0.789	0.166
4	8	0.52362	0.772	0.176
5	14	0.47454	0.702	0.209
6	16	0.54018	0.658	0.225
7	12	0.45037	0.596	0.241
8	17	0.58299	0.588	0.242
9	15	0.57276	0.570	0.245
10	4	0.51735	0.526	0.249
	7	0.45029	0.807	0.156
	11	0.44524	0.491	0.250
	3	0.43595	0.711	0.205
	13	0.43583	0.781	0.171
	5	0.42258	0.579	0.244
	6	0.39109	0.579	0.244
	10	0.30304	0.649	0.228
	18	0.28908	0.518	0.250
	1	0.28080	0.842	0.133
	2	0.26916	0.939	0.057

Al vyf subtoetse se geselekteerde diskriminasiewaardes blyk baie goed te wees.

Die moeilikheidswaardes van die items rakende die konstrakte: optimisme, impulsbeheer, empatie en interpersoonlike vaardighede dui daarop dat dit van gemiddelde moeilikheidsgraad tot redelik maklik is. Die geselekteerde items se p-waardes van die konstrak: herkenning en beheer van eie emosies dui aan dat die items van maklik tot moeilik wissel. Hier is 'n baie goeie verspreiding van p-waardes. Die outeur is van mening dat dit goed is dat die items nie te moeilik is nie, sodat die jong kind, wat nog moeilik aandag skenk, nie ontmoedig word nie.

Die itemvariensies van die geselekteerde items op die subtoetse: optimisme, impulsbeheer, empatie en interpersoonlike vaardighede blyk bevredigend tot goed te wees. Die geselekteerde items se itemvariensies van die subtoets: herkenning en beheer van eie emosies blyk bevredigend tot baie goed te wees.

OPSOMMING

In artikel 1 is intelligensie in die algemeen bespreek. Daar volg 'n bespreking van tradisionele, sowel as meer resente sieninge oor intelligensie. Die klem het veral geval op die kwessie van intelligensie as een algemene faktor teenoor intelligensie as 'n meervoudige konsep. Die bekendste teorie oor meervoudige intelligensie, naamlik dié van Gardner, word dan ook bespreek. Gardner het intelligensie in die verskillende fasette ingedeel en elk van hierdie is bespreek, te wete logies-wiskundige, ruimtelike, liggaamkinestetiese, linguistiese, musikale, interpersoonlike, en intrapersoonlike intelligensie. Verder word die voorspellingswaarde van intelligensie, sowel as die meting van intelligensie, onder die soeklig geplaas. Reeds hieruit blyk dit duidelik dat intelligensie, soos sielkundiges dit vroeër geken en gebruik het, sal moet vernuwe.

Artikel 2 is gewy aan die bespreking van "emosionele intelligensie". Daar is na die definisies van emosionele intelligensie gekyk volgens die modelle van Bar-On (1997), Salovey en Mayer (1995) en Goleman (1995). Die ontwikkeling van die konsep *emosionele intelligensie* word bespreek. Volgens sekere skrywers het mense soos Wechsler en Thurstone reeds so vroeg as in die 1930's vaag na dié konsep verwys. In die laaste dekade het die samelewing meer bewus geword van die belangrikheid van emosies en kon 'n term soos emosionele intelligensie "staanplek" vind. Huidige sieninge oor emosionele intelligensie is merendeels positief veral oor die voorspellingswaarde van dié vorm van intelligensie. Fasette van die mens se lewe wat deur emosionele intelligensie geraak word, is vervolgens bespreek. Spesifieke fasette van kinders se lewens wat deur emosionele intelligensie beïnvloed word, is onder andere: emosionele probleme, skoolgereedheid en akademiese sukses. Volwassenes se lewens word onder andere op die volgende terreine deur emosionele intelligensie beïnvloed: werksukses, huweliksverhoudings en misdaad.

In artikel 3 word faktore wat 'n rol speel by die ontwikkeling van kinders se emosionele intelligensie bespreek. Die normale of dan natuurlike emosionele ontwikkeling van kinders word in ag geneem, terwyl sekere faktore wat die ontwikkeling van kinders se emosionele intelligensie beïnvloed, bespreek word. Die faktore is neurologiese faktore, taalontwikkeling, die mens se vermoë om vaardighede aan te leer en genetiese faktore. Hierdie faktore ondersteun die feit dat emosionele intelligensie aangeleer kan word. Rolspelers wat die ontwikkeling van kinders se emosionele intelligensie kan bevoordeel of benadeel word ook bespreek. Van die belangrikste rolspelers is die kind se ouers. Ook die media speel, hoewel ongelukkig meestal negatief, 'n rol in die ontwikkeling van kinders se emosionele intelligensie.

Artikel 4 handel oor die manifestering en ontwikkeling van kinders se emosionele intelligensie. Eerstens word die aspekte van emosionele intelligensie breedvoerig bespreek. Die aspekte is

optimisme, impulsbeheer, die herkenning en beheer van eie emosies, empatie en interpersoonlike vaardighede. Elk van die aspekte word gedefinieer alvorens die verskeie komponente daarvan bespreek word en in verband met mense se lewens gebring word. Elk van dié aspekte is spesifiek in verband gebring met kinders se ontwikkeling. Daar word onder andere gekyk na kinders se geestesgesondheid, hulle vermoë om hul emosies te kan beheer, hulle vermoë om hul huiswerk baas te raak, hul verskeie of dan wye reeks emosionele belewinge, hul aggressiewe uitbarstings en hul vermoë om maats te maak.

Artikel 5 handel oor die standaardisering van 'n toets wat emosionele intelligensie by jong kinders, tussen die ouderdom van vier en agt jaar, meet. Die standaardisering van die toets het 'n verloop van vier fases gehad:

Fase 1: Identifisering van voorlopige items;

Fase 2: Itemontleding en -seleksie;

Fase 3: Normbepaling en

Fase 4: Betroubaarheidsondersoeke.

Daar is by elke fase verwys na die prosedures wat gevolg is, sowel as na die resultate wat verkry is. Tydens fase 1 is klem gelê op die rasionaal agter elk van die vyf aspekte van die toets. Die gebruik van prente is ook bespreek. Itemontleding (fase 2) het op grond van die diskriminasiewaardes en moeilikheidswaardes van die items plaasgevind. Tydens fase 3 is die normbepaling vir die onderskeie ouderdomsgroepe ten opsigte van elke individuele aspek en die totale toets gedoen. In fase 4 is die statistiese eienskappe van die toets bereken en gerapporteer ten opsigte van elke subtoets en die totale toets. Hier is na die gemiddeldes en standaardafwykings van die subtoetstellings gekyk, sowel as na die betroubaarheidskoëffisiënte, standaardmetingsfoute, die skeefheid en kurtose.

ABSTRACT

In article 1, intelligence in general was considered, followed by a discussion of traditional as well as more recent views on intelligence. Particular emphasis was placed on the issue of whether intelligence is a single general factor, or whether it should be regarded as a multiple concept. The best-known theory on multiple intelligence, namely that of Gardner, was also examined. Gardner divided intelligence into the following facets: logical-mathematical, spatial, bodily-kinaesthetic, linguistic, musical, interpersonal and intrapersonal intelligence; and these facets are discussed in this article. Moreover, the prediction value of intelligence, as well as the measuring of intelligence, were considered. On the basis hereof, it is already evident that the conception of intelligence, as previously known and used by psychologists, will have to be revised and renewed.

Article 2 was dedicated to a discussion of *emotional intelligence*. The definitions of emotional intelligence were considered, according to the models of Bar-On (1997), Salovey & Mayer (1995) and Goleman (1995). The development of the concept of emotional intelligence was also discussed. According to certain authors, some persons - such as Wechsler and Thurstone - had already referred to the concept, albeit vaguely, as early as the 1930s. During the past decade, society in general has become more conscious of the importance of emotions, and it became possible for a term such as "emotional intelligence" to come into its own. Current views on emotional intelligence are positive, for the most part, particularly in respect of the prediction value of this form of intelligence. Facets of a person's life that are affected by emotional intelligence were subsequently discussed. Specific facets of children's lives that are influenced by emotional intelligence include, *inter alia*: emotional problems, school readiness and academic success. The lives of adults are affected by emotional intelligence in the following areas, *inter alia*: job success, marital relations and crime.

In article 3, factors that play a role in the development of children's emotional intelligence are discussed. The normal, or natural, emotional development of children is taken into account, while certain factors that influence the development of children's emotional intelligence are also discussed. These factors are: neurological factors, linguistic development, the person's ability to acquire skills, and genetic factors. These factors corroborate the fact that emotional intelligence can be acquired. Role-players who can have a beneficial or detrimental effect on the development of children's emotional intelligence are also discussed. Among the most important role-players in this regard are the child's parents. The media also play a role in the development of children's emotional intelligence - a role which, unfortunately, is mostly negative.

Article 4 deals with the manifestation and development of children's emotional intelligence. The aspects of emotional intelligence are firstly discussed in detail. These aspects are optimism, impulse control, the recognition and control of one's own emotions, empathy and interpersonal skills. Each of these aspects is defined before the various components thereof are discussed and brought into relation with the lives of people. Thereafter, each of the aspects is brought into relation with children's development. In this regard, reference is made, *inter alia*, to children's mental health, their ability to control their emotions, their ability to cope with homework, their various emotions and the wide range of their emotional experiences, their aggressive outbursts and their ability to make friends.

Article 5 deals with the standardisation of a test that measures emotional intelligence in young children between the ages of four and eight. The standardisation of the test was divided into four phases, which entailed the following:

Phase 1: The identification of provisional items;

Phase 2: Item analysis and selection;

Phase 3: The determination of norms; and

Phase 4: Reliability tests.

In each phase, reference was made to the procedures that were followed, as well as the results that were obtained. During phase 1, emphasis was placed on the rationale behind each of the five aspects of the test. The use of pictures is also discussed. Item analysis (phase 2) was carried out on the basis of the discrimination values and difficulty level of the items. During phase 3, the determination of norms for the respective age groups was measured in respect of each individual aspect, as well as the total test. In phase 4, the statistical characteristics of the test were calculated and reported in respect of each subtest and the total test. The averages and standard deviations of the subtest scores were considered, as well as the reliability coefficients, standard error of measurement, skewness and kurtosis.

SLEUTELTERME

Sekere terme wat tydens hierdie studie gebruik is, sal vervolgens verduidelik word:

- Amigdala:** Dit is 'n deel van die limbiese sisteem wat veral 'n rol speel by emosionele gedrag en motivering (Plug, Louw, Gouws & Meyer, 1997: 20). Die veg-/vlugrespons ontstaan ook uit hierdie deel van die brein.
- Emosionele intelligensie:** Dié term verwys, volgens Goleman (1995: 43), na die mens se vermoë om optimisties te wees, goeie interpersoonlike verhoudings te handhaaf, impulsbeheer toe te pas, ander se emosies te herken en empaties te reageer, asook die vermoë om 'n mens se eie emosies te kan herken en beheer. Dié term voorspel sukses op 'n groot aantal lewensterreine.
- Empatie:** Dit is 'n aspek van emosionele intelligensie. Empatie word gedefinieer as 'n persoon se begrip vir die gevoelens van 'n ander persoon sonder dat dit noodwendig deur middel van woorde oorgedra word en sonder dat die twee persone (soos in die geval van simpatie) dieselfde emosies ervaar (Plug et al., 1997: 90).
- Impulsbeheer:** Dit is 'n aspek van emosionele intelligensie. 'n Impuls word gedefinieer as 'n sterk, skielike begeerte om tot 'n handeling oor te gaan sonder voorafgaande besinning of, volgens psigo-analise, as 'n drang wat op 'n spesifieke moment vanuit die id voortspruit (Plug et al., 1997: 154). Beheer word gedefinieer as die vermoë om kontrole oor iets uit te oefen (Labuschagne & Eksteen, 1993: 77). Impulsbeheer is dus die vermoë om ondeurdagte begeertes te kontroleer.

Intelligensie: Volgens Wechsler (1944: 8), verwys hierdie term na die vermoë waaroor 'n individu beskik om sy/haar gedrag en gedagtes by sy/haar omgewing aan te pas. Intelligensie is 'n goeie voorspeller van akademiese sukses by primêre, sekondêre en tersiêre instansies. Intelligensie word tradisioneel bepaal deur kognitiewe toetsings.

Interpersoonlike

vaardighede: Die voorvoegsel *inter* beteken tussen, met mekaar of wedersyds en word gebruik om aan te toon dat 'n betrokke saak op die verhouding tussen twee of meer objekte, persone, groepe of idees betrekking het. Die term interpersoonlik dui op 'n verhouding wat tussen twee of meer persone bestaan (Plug et al., 1997: 165). 'n Vaardigheid word gedefinieer as 'n bestaande bedreweheid in een of ander taak of saak. Voorbeelde is onder meer motoriese, kognitiewe en sosiale vaardighede (Plug et al.: 391.). Goeie interpersoonlike vaardighede is 'n aspek van emosionele intelligensie.

Limbiese sisteem: Dit is breinstrukture. Dit sluit onder andere die amigdala in. Die limbiese sisteem speel veral 'n rol by emosionele gedrag, motivering en moontlik ook by sekere aspekte van geheue (Plug et al., 1997: 209).

Neokorteks: Dit is 'n gedeelte van die serebrale korteks. Die neokorteks is betrokke by die hoër psigiese prosesse soos abstrakte denke en redenering (Plug et al., 1997: 237).

- Optimisme:** Dit is 'n aspek van emosionele intelligensie. Optimisme word gedefinieer as hoopvolheid dat die goeie sal seëvier (Labuschagne & Eksteen, 1993: 708). Optimisme sluit positiewe denke en hoopvolheid in. Hoop is nie 'n geloof dat alles perfek sal verloop nie, maar eerder 'n besef dat 'n mens oor die nodige vaardighede beskik om sekere gestelde doelwitte te bereik (Goleman, 1995: 221).
- Selfbewustheid:** Dit is 'n vermoë wat, gesamentlik met die vermoë om beheer oor jou eie emosies uit te oefen, 'n aspek van emosionele intelligensie vorm. Selfbewustheid behels 'n bewustheid wat 'n mens met betrekking tot sy/haar eie gemoed en gedagtes het (Goleman, 1995: 47).
- Talamus:** Die talamus is 'n massa grysstof in die brein wat aan die basis van die serebrum geleë is. Dit word beskou as die beheersentrum van die brein. Die talamus se funksie is om spesifieke sensoriese impulse na verbandhoudende areas in die serebrale korteks te herlei (Plug et al., 1997: 373).
- Visuele korteks:** Dit is die agterste gedeelte van die serebrale korteks. Die visuele korteks het met visie te make. Daar kan dus gesê word dat die visuele korteks die mens in staat stel om dit wat hy/sy waarneem te interpreteer (Plug et al., 1997: 403).

KEY TERMS

Certain terms that have been used during this study will be explained hereunder:

- Amygdala:** This is a part of the limbic system that plays a particular role in emotional behaviour and motivation (Plug, Louw, Gouws & Meyer, 1997: 20). The fight/flight response also arises in this part of the brain.
- Emotional intelligence:** According to Goleman (1995: 43), this term refers to the human being's ability to be optimistic, to maintain good interpersonal relationships, to apply impulse control, to recognise the emotions of others and to react with empathy, as well as the ability to recognise and control one's own emotions. *Emotional intelligence* predicts success in numerous areas of life.
- Empathy:** This is an aspect of emotional intelligence. Empathy is defined as a person's understanding of the feelings of another person, without these feelings necessarily being conveyed through the use of words, and without the two persons necessarily experiencing the same emotions (as in the case of sympathy) (Plug et al., 1997: 90).
- Impulse control:** This is also an aspect of emotional intelligence. An impulse is defined as a strong, sudden desire to proceed towards a certain action without prior reflection; or, in psychoanalytic terms, as an urge that originates in the *id* at a specific moment (Plug et al., 1997: 154). Control is defined as the ability to exercise command over something (Labuschagne & Eksteen, 1993: 77). Impulse control is thus the ability to control rash impulses.

- Intelligence:** According to Wechsler (1944: 8), this term refers to an individual's ability to adapt his/her behaviour and thoughts to his/her environment. Intelligence is a good predictor of academic success at primary, secondary and tertiary institutions. Intelligence is traditionally determined by cognitive testing.
- Interpersonal skills:** The prefix *inter* means "between", or "with one another", or "mutual", and is used to indicate that a particular matter or subject has a bearing on the relationship between two or more objects, persons, groups or ideas. The term "interpersonal" denotes a relationship that exists between two or more persons (Plug et al., 1997: 165). A skill is defined as an existing proficiency in some or other task or subject. Examples include motor, cognitive and social skills, *inter alia* (Plug et al.: 391). Good interpersonal skills are an aspect of emotional intelligence.
- Limbic system:** This refers to brain structures which include the amygdala, *inter alia*. The limbic system plays a particular role in emotional behaviour, motivation and, possibly, also in certain aspects of memory (Plug et al., 1997: 209).
- Neocortex:** This is a part of the cerebral cortex. The neocortex is involved in the higher psychic processes such as abstract thinking and reasoning (Plug et al., 1997: 237).
- Optimism:** Optimism is an aspect of emotional intelligence, which is defined as hopefulness that the good will prevail (Labuschagne & Eksteen, 1993: 708). Optimism includes positive thinking and hopefulness. Hope is not a belief that everything will turn out perfectly; rather, it is a realisation that one is in possession of the necessary skills to achieve certain set goals (Goleman, 1995: 221).

Self-awareness:

This is an ability which, together with the ability to exercise control over one's own emotions, comprises an aspect of emotional intelligence. Self-awareness entails a consciousness that one possesses in respect of one's own emotions and thoughts (Goleman, 1995: 47).

Thalamus:

The thalamus is a mass of grey matter in the brain which is situated at the base of the cerebrum. It is regarded as the control centre of the brain. The function of the thalamus is to relay specific sensory impulses to related areas in the cerebral cortex (Plug et al., 1997: 373).

Visual cortex:

This is the hindmost section of the cerebral cortex. The visual cortex is concerned with vision. It can thus be said that the visual cortex enables a person to interpret that which he/she perceives (Plug et al., 1997: 403).

