

- 6138556 1x

U.F.S. BIBLIOTEK

01 ab T

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

University Free State

34300000465124
Universiteit Vrystaat

**PSIGOFORTOLOGIE
BY DIE
LEERGESTREMDE LEERDER**

RENATE GERRARDA BOUMA

Proefskrif voorgelê om te voldoen aan die gedeeltelike vereistes vir die
graad Philosophiae Doctor in die Fakulteit Geesteswetenskappe,
Departement Sielkunde aan die Universiteit van die Vrystaat.

Promotor: Prof. P.M. Heyns
Medepromotor: Dr A.A. Grobler

Bloemfontein 2000

Universiteit van die
Oranje-Vrystaat
BLOENFONTEIN

3 1 MAY 2001

UOVS SASOL BIBLIOTEEK

PSIGOFORTOLOGIE
BY DIE
LEERGESTREMDE LEERDER

RENATE GERRARDA BOUMA

BEDANKINGS

By die aanbieding van die hierdie proefskrif wil ek graag my dank uitspreek teenoor:

- My promotor, prof. Malan Heyns, en die medepromotor, dr Adelene Grobler vir hulle leiding en ondersteuning.
- Die Wes-Kaap Onderwysdepartement asook die kollegas en leerders wat in die studie betrokke was
- Dr. M.J. Theron, Direkteur: Onderwys vir Leerders met Spesiale Onderwys-behoefte, Wes-Kaap Onderwysdepartement, vir waardevolle insette
- Dr Chris Ackermann vir noukeurige taalredigering
- Mev Pauline van der Merwe vir die statistiese verwerkings
- Mev Susan Kotze wat verantwoordelik was vir die bandopnames van die vraelyste
- Kem-Net Business Center vir grafiese en tegniese versorging
- My familie en vriende vir ondersteuning en geduld
- Die Skepper wat alles moontlik maak.

The financial assistance
of the National Research Foundation (NRF, South Africa)
towards this research is hereby acknowledged.
Opinions expressed, and conclusions arrived at, are those of the author
and are not necessarily to be contributed to the
National Research Foundation.

PSIGOFORTOLOGIE BY DIE LEERGESTREMDE LEERDER

Sleuteltermes: *leergestremdheid, adolessensie, kennis, stressors, copingvaardighede, koherensiesin, assertiwiteit, sosiale vaardighede, fortaliteit, psigofortologie, self, ondersteuningsstelsel, funksionering*

Die doel van hierdie studie was om die dinamika van psigofortologiese faktore by die ernstig leergestremde leerders te ondersoek ten einde 'n bydrae te kan maak tot hulle beroepsvoorbereiding en aanpassing in die buitewêreld. Die bevordering van die leergestremde se psigofortologiese funksionering vir suksesvolle aanpassing na skoolverlating is dus die primêre fokus van die studie. Die ondersoek is gerig op die psigo-ontwikkeling van die leerders wat probleme ervaar, sowel as op die voorkoming van aanpassingsprobleme in die volwasse stadium.

Die rasionaliteit van die studie lê daarin dat die funksioneringsaspekte wat ondersoek word, te wete psigofortologiese faktore, soos onder meer coping, assertiwiteit, fortaliteit en koherensiesin belangrik is vir funksionering in die arbeidsmark. Die studieterrein van psigofortologie fokus op die sielkundig gesonde individu, meer spesifiek die individu wat psigies en fisiek gesond bly, ondanks stres en krisissituasies. Aspekte wat bespreek word is die leergestremde adolessent, leergestremdheid, die eise wat skoolverlating meebring en die taak en terrein van die spesiale skool.

'n Ondersoek is gedoen na die verband tussen die leerder se psigofortologiese funksionering, naamlik sy/haar copingvaardighede, assertiwiteit, koherensiesin en fortaliteit en sy/haar gedragsfunksionering. Die aspek van assertiwiteit is ontleed om te bepaal in watter mate angstigheid, wat geassosieer word met sosiale situasies, problematies is vir die leergestremde.

Die empiriese ondersoek het bestaan uit 'n kwantitatiewe en 'n kwalitatiewe komponent. In die kwantitatiewe ondersoek is gebruik gemaak van die volgende skale om die psigofortologiese konstrunkte te operasionaliseer: die COPE-vraelys van Carver, Scheier en Weintraub (1989), die assertiwiteitsvraelys van Gambrill en Richey (1975), die fortaliteitsvraelys van Pretorius (1998) en die koherensiesinvraelys van Antonovsky (1987). 'n Gedragsfunksioneringsindeks is deur die ondersoeker self opgestel. Betroubare indekse is verkry vir al die skale. Die bevindinge van die kwantitatiewe ondersoek dui aan dat die leergestremde leerder se graad en ouderdom korreleer met sy/haar gedragsfunksionering, asook met die psigofortologiese aspekte koherensiesin en assertiwiteit: hoe hoër die skoolgraad (en die ouderdom), hoe laer die vlak van gedragsfunksionering en hoe negatiewer die psigofortologiese indekse, en omgekeerd. In die huidige ondersoek is ook gevind dat die spesifieke psigofortologiese indekse "verstaanbaarheid" (koherensiesin), "die inisiëring van persoonlike kontak" (assertiwiteit), sowel as die leerder se selfbeoordeling (fortaliteit) hoog korreleer met die indeks van die leerders se gedragsfunksionering. Dit het geblyk dat hoë gedragsfunksionering gekoppel word aan positiewe selfbeoordeling, die vermoë tot assertiewe optrede en 'n goeie begrip van die stressituasie.

Die resultate van die kwalitatiewe ondersoek ondersteun in 'n groot mate die bevindinge van die kwantitatiewe ondersoek. Die beduidende leemtes wat deur die kwantitatiewe ondersoek met lae gedragsfunksionering geassosieer word, naamlik beperkinge ten opsigte van selfbeoordeling, koherensiesin, verstaanbaarheid van die stressituasie en assertiwiteit, word deur die kwalitatiewe ondersoek bevestig. Uit die resultate van die kwalitatiewe ondersoek het dit geblyk dat bepaalde aspekte in 'n psigo-ontwikkelingsprogram ingesluit behoort te word, naamlik die opbou van 'n positiewe en realistiese toekomspektief deur middel van die belewing van sukses, selfstandige assertiewe optrede, 'n realistiese positiewe selfsiening, en effektiewe probleemoplossingstrategieë.

'n Psigo-ontwikkelingsprogram is saamgestel op grond van die resultate van die empiriese ondersoek as bydrae tot die bevordering van die sielkundige sterktes van die leergestremde leerder in die besonder en senior leerders in die algemeen.

PSYCHO-FORTOLOGY IN THE LEARNING DISABLED LEARNER

Key terms: *learning disability, adolescence, cognition, stressors, coping skills, sense of coherence, assertiveness, social skills, psycho-fortology, self, support system, functioning*

The purpose of this study was an investigation of the dynamics of psycho-fortological factors in learning disabled learners in order to make a contribution to their vocational preparation and adjustment in the outside world. The advancement of the learning disabled learner's psycho-fortological functioning for successful functioning after school leaving is therefore the primary focus of the study. The investigation is directed towards the psycho-development of the learners who experience problems, as well as towards the prevention of problems in adulthood.

The rationale of the study is to be found in the investigated functioning aspects: i.e., psycho-fortological factors such as coping, assertiveness, fortitude and sense of coherence which are important for functioning in the workplace. The field of study of psycho-fortology focusses upon the psychologically healthy individual, more specifically, the individual who remains psychologically and physically healthy in spite of stress and crisis situations. Aspects discussed are the learning disabled adolescent, learning disability, the demands made by school leaving and the task and terrain of the special school.

An investigation was done into the connection between the learner's psycho-fortological functioning, namely, his/her coping skills, assertiveness, sense of coherence and fortitude and his/her functioning. The aspect of assertiveness was analysed to determine to what degree anxiety, associated with social situations, is problematic for the learning disabled learner.

The empirical investigation consisted of a quantitative and a qualitative component. In the quantitative investigation the following scales were used to operationalise the psycho-fortological constructs: the fortitude questionnaire of Pretorius (1998), the assertiveness questionnaire of Gambrill and Richey (1975), the sense of coherence questionnaire of Antonovsky (1987) and the COPE questionnaire of Carver, Scheier and Weintraub (1989). A functioning index was drawn up by the investigator herself. Reliable indices were procured for all the scales. The findings of the quantitative investigation indicate that the learning disabled learner's grade and age correlate with his/her functioning and with the psycho-fortological aspects sense of coherence and assertiveness: the higher the grade (and age), the lower the level of functioning and the more negative the psycho-fortological indices, and vice versa. In the present investigation it was also found that the specific psycho-fortological indices "comprehensibility" (sense of coherence) "initiating personal contact" (assertiveness) as well as the learner's self-appraisal (fortitude) show a high correlation with the index of the learner's functioning. It appeared that a high level of functioning is connected to a positive self-appraisal (fortitude), the ability to conduct oneself assertively and a good grasp of the stress situation.

The results of the qualitative investigation to a high degree support the findings of the quantitative investigation. The considerable deficiencies associated by the quantitative investigation with low functioning, namely, limitations regarding self-appraisal, sense of coherence, comprehensibility of the stress situation and assertiveness are confirmed by the qualitative investigation. From the results of the qualitative investigation it became evident that certain aspects, namely, constructing a positive and realistic future perspective through the experience of success, independent assertive conduct, a realistic, positive self-image and effective problem solving skills had to be included in a psycho-development programme.

A psycho-development programme was drawn up on the basis of the results of the empirical investigation as a contribution to the advancement of the psychological strengths of the learning disabled learner in particular, as well as of senior learners in general.

INHOUDSOPGAWE

BEDANKINGS	.....	i
OPSOMMING	.....	iii
SUMMARY	.....	v
LYS VAN TABELLE	.....	xv
LYS VAN FIGURE	.....	xvii
LYS VAN BYLAES	.....	xviii

HOOFSTUK 1: ORIËNTERING, PROBLEEMSTELING EN DOEL- STELLING

1.1	MOTIVERING VIR DIE STUDIE.....	1
1.2	PROBLEEMSTELLING.....	3
1.3	DIE TERREIN VAN ONDERSOEK.....	4
1.4	DIE DOEL VAN DIE ONDERSOEK.....	6
1.5	KONTEKSTUALISERING.....	7
1.6	BEGRIPSOMSKRYWING: PSIGOFORTOLOGIE.....	8
1.7	BESKRYWING VAN DIE STUDIE.....	9
1.8	SAMEVATTING EN VOORUITSKOUING.....	10

HOOFSTUK 2: DIE LEERGESTREMDE ADOLESENT: 'N ONTWIKKELINGSPERSPEKTIEF MET VERWYSING NA DIE TAKSERING VAN STRESSORS

2.1	INLEIDING.....	12
2.2	KONTEKSTUALISERING.....	13
2.2.1.	Ontwikkelingsfase van die teikengroep.....	13
2.2.2.	Die ontwikkelingsperspektief van hierdie studie.....	13
2.3	ADOLESENSIE.....	14

2.3.1	Adolesensie: Teoretiese perspektiewe.....	14
2.3.1.1	Kurt Lewin.....	15
2.3.1.2	Erik Erikson.....	15
2.4	VOLWASSEWORDING AS ONTWIKKELINGSTAAK.....	17
2.4.1	Beroepstoetrede	18
2.4.2	Tersiêre opleiding	19
2.4.3	Die leergestremde volwassene	19
2.5	KOGNITIEWE ONTWIKKELING	20
2.5.1	Lev Vygotsky.....	23
2.5.2.	Jean Piaget.....	24
2.5.3	Kognitiewe ontwikkeling: Die rol van die skool.....	26
2.5.4	Kognitiewe ontwikkeling: Die rol van taal.....	26
2.6	DIE KOGNITIEWE TAKSERING VAN DIE STRESSOR.....	27
2.6.1	Stres.....	27
2.6.2	Stres en die adolessent.....	30
2.6.3	Stres en die leergestremde adolessent.....	32
2.7	OPSOMMING.....	33

HOOFSTUK 3: LEERGESTREMDHEID

3.1	INLEIDING.....	35
3.2	LEERGESTREMDHEID.....	35
3.2.1	Etiologie.....	35
3.2.2	Die DSM-IV beskrywing van leergestremdheid.....	40
3.2.3	Definiëring.....	41
3.3	LEERGESTREMDHEID: KLINIESE BEELD.....	44
3.3.1	Motoriek.....	44
3.3.2	Persepsie.....	45
3.3.3	Kognisie.....	45
3.3.4	Taal.....	47
3.3.5	Gedrag en Emosie.....	48
3.4	DIE BEPALING VAN LEERGESTREMDHEID.....	50
3.4.1	Verskillende perspektiewe op diagnostisering.....	50

3.4.2	Die diagnoseringsbeleid in die skool waarbinne die studie gedoen is.....	51
3.4.3	Die differensiële diagnose.....	52
3.5	DIE ASSESSERING VAN KOGNISIE.....	53
3.5.1	Dinamiese Assessering.....	55
3.5.2	Die inligtingverwerkingbenadering.....	55
3.5.3	Intelligente optrede in die copingproses?.....	57
3.6	Kan denkvaardighede aangeleer word?.....	61
3.7	DIE ASSESSERING VAN AKADEMIESE VERMOËNS.....	61
3.8	OPSOMMING.....	62

HOOFSTUK 4: ONDERWYSVOORSIENING VIR LEERDERS MET SPESIFIEKE ONDERWYSBEHOEFTE

4.1	INLEIDING	63
4.2	GESKIEDKUNDIGE AANLOOP TOT DIE HUIDIGE LEERONDERSTEUNINGSMODEL	63
4.3	DIE PLEK VAN DIE OLSO-SKOOL IN DIE HUIDIGE ONDERWYS- KONTEKS	66
4.4	INKLUSIEWE ONDERWYS	67
4.5	LEERONDERSTEUNING AAN DIE LEERGESTREMDE LEERDER..	68
4.5.1	Die WKOD-model van onderwysvoorsiening.....	69
4.5.2	Die OLSO-skool: Visie en missie.....	72
4.5.2.1	Die OLSO-skool: Toelatingskriteria.....	72
4.5.2.2	Die OLSO-skool: Kurrikulum.....	73
4.5.2.3	Die OLSO-skool: Gespesialiseerde hulpverlening.....	74
4.6	OPSOMMING.....	75

HOOFSTUK 5: PSIGOFORTOLOGIESE FUNKSIONERING EN DIE LEERGESTREMDE LEERDER

5.1	INLEIDING.....	76
5.2	PSIGOFORTOLOGIE EN DIE LEERGESTREMDE LEERDER.....	78

5.3	DIE HISTORIESE AANLOOP TOT DIE TERREIN PSIGOFORTOLOGIE.....	78
5.3.1	Die humanistiese perspektief en psigofortologie.....	78
5.3.2	Salutogenese.....	80
5.4	PSIGOFORTOLOGIE EN VERWANTE TERREINE.....	81
5.4.1	Psigofortologie en gesondheidsbevordering.....	81
5.4.2	Psigofortologie en psigo-ontwikkeling.....	82
5.5	PSIGOFORTOLOGIESE KONSTRUKTE VAN DIE STUDIE.....	83
5.5.1	Psigofortologie en die koherensiesin.....	84
5.5.1.1	Komponente van die koherensiesin.....	84
5.5.1.2	Algemene weerstandshulpbronne.....	85
5.5.1.3	Die sterkte van die koherensiesin.....	86
5.5.2	Psigofortologie en coping.....	87
5.5.2.1	Coping as kognitiewe en transaksionele proses.....	88
5.5.2.2	Copingstrategieë.....	90
5.5.2.2.1	Probleemgefokusde coping.....	90
5.5.2.2.2	Emosie-gefokusde coping.....	90
5.5.2.2.3	Benaderingstrategieë.....	91
5.5.2.2.4	Vermydingstrategieë.....	91
5.5.2.3	Effektiewe coping.....	92
5.5.2.4	Veerkrachtigheid.....	93
5.5.3	Sosiale vaardighede en assertiwiteit.....	95
5.6	PSIGOFORTOLOGIESE FUNKSIONERING EN ONDERSTEUNINGSBRONNE.....	99
5.6.1	Die sisteemteoretiese perspektief en coping-ondersteuningsbronne.....	99
5.6.2	Die self as ondersteuningsstelsel.....	101
5.6.2.1	Die self: 'n Ontwikkelingsperspektief op sielkundige sterktes.....	101
5.6.2.2	Die self: Intrapersoonlike aspekte.....	102
5.6.2.3	Die self: Biografiese aspekte.....	105
5.6.2.4	Die self: Interpersoonlike aspekte en kulturele faktore.....	107
5.6.3	Die sosiale omgewing as ondersteuningsstelsel.....	108
5.6.3.1	Vriende as ondersteuningsstelsel.....	109

5.6.3.2	Die gesin en ouers as ondersteuningsstelsel.....	110
5.6.3.3	Die skool en die gemeenskap as sosiale ondersteuning- stelsel.....	111
5.7	OPSOMMING.....	112

HOOFSTUK 6: DIE KWALITATIEWE EN KWANTITATIEWE ONDERSOEK

6.1	INLEIDING.....	114
6.2	DIE NAVORSINGSVRAAG.....	114
6.3	DIE ONDERSOEKGROEP.....	115
6.4	DIE LOODSSTUDIE.....	116
6.4.1	Die doel van die loodsstudie.....	116
6.4.2	Die funksioneringsindeks-A	116
6.4.3	Die bevindinge van die loodsstudie.....	117
6.4.4	Die ontwikkeling van die funksioneringsindeks-B.....	118
6.5	MEETINSTRUMENTE VAN DIE ONDERHAWIGE ONDERSOEK....	118
6.5.1	Die funksioneringsindeks-B.....	118
6.5.2	Fortaliteitsvraelys / Fortitude questionnaire (Pretorius, 1998).....	120
6.5.2.1	Rasionaal.....	120
6.5.2.2	Motivering vir gebruik.....	121
6.5.2.3	Geldigheid en betroubaarheid.....	121
6.5.3	Koherensiesin-(lewensoriëntering) vraelys / Sense of coherence (life orientation) questionnaire (Antonovsky, 1987).....	122
6.5.3.1	Rasionaal.....	123
6.5.3.2	Motivering vir gebruik.....	123
6.5.3.3	Aard en administrasie.....	123
6.5.3.4	Geldigheid en betroubaarheid.....	124
6.5.4	COPE- vraelys / COPE questionnaire (Carver, Scheier & Weintraub, 1989).....	125
6.5.4.1	Rasionaal.....	125

6.5.4.2	Motivering vir gebruik.....	125
6.5.4.3	Aard en administrasie.....	125
6.5.4.4	Geldigheid en betroubaarheid.....	128
6.5.5	Assertiwiteitsvraelys/ Assertiveness Questionnaire (Gambrill & Richey, 1975).....	130
6.5.5.1	Rasionaal.....	130
6.5.5.2	Motivering vir gebruik.....	130
6.5.5.3	Aard en administrasie.....	131
6.5.5.4	Betroubaarheid en geldigheid.....	131
6.5.6	Biografiese vraelys.....	131
6.6	Die ontwerp van die studie.....	132
6.6.1	Algemene prosedure.....	132
6.6.2	Statistiese prosedure.....	132
6.7	DIE KWALITATIEWE ONDERSOEK.....	135
6.7.1	Die doel van die kwalitatiewe ondersoek.....	135
6.7.2	Seleksie van die deelnemers.....	136
6.7.3	Metode van ondersoek.....	136
6.8	OPSOMMING.....	137

HOOFSTUK 7: DIE RESULTATE VAN DIE KWANTITATIEWE ONDERSOEK

7.1	INLEIDING.....	138
7.2	BIOGRAFIESE INLIGTING.....	139
7.3	DIE BESKRYWENDE STATISTIEK VAN DIE AFHANKLIKE VERANDERLIKE (FUNKSIONERINGSINDEKS)	140
7.4	DIE BESKRYWENDE STATISTIEK VAN DIE ONAFHANKLIKE VERANDERLIKES	144
7.5	BETROUBAARHEIDSKOËFFISIËNTE VAN ELKE METINGSKAAL	146
7.6	DIE VERBAND TUSSEN DIE BIOGRAFIESE VERANDERLIKES EN DIE ONAFHANKLIKE VERANDERLIKES	147

7.7	DIE VERBAND TUSSEN DIE BIOGRAFIESE EN DIE AFHANKLIKE VERANDERLIKE	157
7.8	RESULTATE VAN MEERVOUDIGE REGRESSIE-ONTLEDINGS AANGAANDE DIE VOORSPELLING VAN DIE TOTALE FUNKSIONERINGSINDEKS	159
7.8.1	Die verband tussen die resultate van die fortaliteitsvraelys (Pretorius, 1998) en die funksioneringsindeks	160
7.8.2	Die verband tussen die resultate van die koherensiesin- (lewensoriëntering) vraelys (Antonovsky, 1987) en die funksioneringsindeks	161
7.8.3	Die verband tussen die resultate van die COPE-vraelys (Carver et al., 1989) en die funksioneringsindeks	162
7.8.4	Die verband tussen die resultate van die asserwiteitsvraelys (Gambrill & Richey, 1975) en die funksioneringsindeks	164
7.8.5	Die verband tussen alle onafhanklike veranderlikes en die funksioneringsindeks	168
7.9	KRUISTABULASIES VAN ANGS- EN RESPONSWAARSKYNKLIKHEIDS-KOMBINASIES.....	169
7.10	SAMEVATTENDE GEVOLGTREKKINGS	173

HOOFSTUK 8: DIE RESULTATE VAN DIE KWALITATIEWE ONDERSOEK

8.1	INLEIDING.....	175
8.2	DIE METODE VAN ONTLEDING VAN DIE KWALITATIEWE DATA.....	175
8.2.1	Die kodering van psigofortologiese konstrunkte.....	175
8.2.2	Die differensiasie tussen hoë en lae funksioneerderresponse..	176
8.2.3	Die resultate van die kwalitatiewe ondersoek ten opsigte van die verdeling hoog- en laagfunksionerendes.....	177
8.2.3.1	Selfbeoordeling.....	178
8.2.3.2	Probleemoplossing.....	181
8.2.3.3	Sosiale vaardighede en verhoudings.....	183
8.2.3.4	Waardesistiem.....	184

8.2.3.5	Ondersteuningsisteme.....	185
8.2.3.6	Toekomspektief.....	186
8.2.4	Samevatting van die ontleding van die hoog- en laagfunksionerende leerdergroepe se response.....	187
8.3	OPSOMMING.....	189

HOOFSTUK 9: GEVOLGTREKKINGS

9.1	INLEIDING.....	190
9.2	DIE FOKUS VAN DIE HUIDIGE ONDERSOEK.....	190
9.3	DIE RESULTATE VAN DIE KWANTITATIEWE ONDERSOEK.....	191
9.4	GEVOLGTREKKINGS OP GROND VAN DIE KWANTITATIEWE, KWALITATIEWE EN DIE LITERATUURONDERSOEK.....	192
9.4.1	Graad (en ouderdom) en gedragsfunksionering.....	193
9.4.2	Die psigofortologiese aspek "selfbeoordeling" en gedragsfunksionering.....	197
9.4.3	Die psigofortologiese aspek "koherensiesin" en gedragsfunksionering.....	200
9.4.3.1	Die koherensiesin-komponent "hanteerbaarheid".....	201
9.4.3.2	Die koherensiesin-komponent "betekenisvolheid".....	204
9.4.3.3	Die koherensiesin-komponent "verstaanbaarheid".....	206
9.4.4	Die psigofortologiese aspek "assertiwiteit" en gedragsfunksionering	208
9.5	OPSOMMING.....	211

HOOFSTUK 10: AANBEVELINGS VIR 'N PSIGO-ONTWIKKELINGSPROGRAM VIR DIE BEVORDERING VAN SIELKUNDIGE STERKTES BY DIE LEERGESTREME LEERDER

10.1	INLEIDING.....	212
10.2	DIE INTEGRASIE VAN DIE BEVINDINGE VAN DIE EMPIRIESE ONDERSOEKRESULTATE.....	212

10.2.1	Sosiale vaardigheids- en assertiwiteitsopleiding.....	213
10.2.2	Koherensiesin-aspekte.....	215
10.2.2.1	Kognitiewe vaardighede.....	215
10.2.2.2	Kognisie: selfkennis.....	217
10.2.2.3	'n Gevoel van eiewaarde en copingvaardighede.....	218
10.3	AANBEVELINGS VIR VERDERE NAVORSING.....	219
	BRONNELYS	221

LYS VAN TABELLE

Tabel 6.1	Korrelasies tussen fortologieverwante aspekte en metings van selfbeoordeling en die beoordeling van die ondersteuning deur ander persone.....	122
Tabel 7.1	Beskrywende statistiek van die biografiese aspekte en IK.....	139
Tabel 7.2	Die frekwensie-indelings van respondente volgens kultuurgroepe, geslag, tuiste, graad, toelatingsrede en taal.....	140
Tabel 7.3	Beduidendheid van verskille (t-toetse) in die subjektiewe funksioneringsindekse tussen die drie soorte beoordelaars onderling.....	142
Tabel 7.4	Beskrywende statistiek van die funksioneringsindekse.....	143
Tabel 7.5	Beskrywende statistiek van die fortaliteitsvraelys (Pretorius, 1998) .	144
Tabel 7.6	Beskrywende statistiek van die assertiwiteitskaal (angs) (Gambrill & Richey, 1975)	144
Tabel 7.7	Beskrywende statistiek van die assertiwiteitskaal (responswaarskynlikheid) (Gambrill & Richey,1975).....	145

Tabel 7.8	Beskrywende statistiek van die koherensiesinskaal (Antonovsky, 1987)	145
Tabel 7.9	Beskrywende statistiek van die COPE-skaal (Carver et al., 1989)	146
Tabel 7.10	Alpha-betroubaarheidskoëffisiënte van die onderskeie skale	147
Tabel 7.11	Opsommende resultate van eenrigting variansie-ontledings aangaande die verband tussen die onderskeie biografiese veranderlikes en assertiwiteit (angs)	148
Tabel 7.12	Opsommende resultate van eenrigting variansie-ontledings aangaande die verband tussen die onderskeie biografiese veranderlikes en assertiwiteit (responswaarskynlikheid)	152
Tabel 7.13	Opsommende resultate van eenrigting variansie-ontledings aangaande die verband tussen die onderskeie biografiese veranderlikes en koherensiesin	154
Tabel 7.14	Opsommende resultate van eenrigting variansie-ontledings aangaande die verband tussen die onderskeie biografiese veranderlikes en fortaliteit	156
Tabel 7.15	Opsommende resultate van eenrigting variansie-ontledings aangaande die verband tussen die onderskeie biografiese veranderlikes en coping	157
Tabel 7.16	Opsommende resultate van eenrigting variansie-ontledings aangaande die verband tussen die onderskeie biografiese veranderlikes en die totale funksioneringsindeks	158
Tabel 7.17	Gestandaardiseerde beta-koëffisiënte van alle fortaliteitsubskale in die voorspelling van die totale funksioneringsindeks.....	160

Tabel 7.18	Gestandaardiseerde beta-koëffisiënte van alle koherensiesin-subskale in die voorspelling van die totale funksioneringsindeks	161
Tabel 7.19	Gestandaardiseerde beta-koëffisiënte van alle coping-subskale in die voorspelling van die totale funksioneringsindeks.....	163
Tabel 7.20	Gestandaardiseerde beta-koëffisiënte van alle assertiwiteitssubskale (angs) in die voorspelling van funksionering.....	165
Tabel 7.21	Gestandaardiseerde beta-koëffisiënte van alle assertiwiteitsubskale (responswaarskynlikheid) in die voorspelling van gedrags-funksionering.....	167
Tabel 7.22	Gestandaardiseerde beta-koëffisiënte van alle betekenisvolle voorspellers in die voorspelling van totale funksionering.....	169
Tabel 7.23	(5x5) Kruistabulasie van angs teenoor responswaarskynlikheid	170
Tabel 7.24	(2x2) Kruistabulasie van angs teenoor responswaarskynlikheid....	171

LYS VAN FIGURE

Figuur 4.1.	DIE WKOD-Onderwysvoorsieningsmodel.....	69
Figuur 5.1:	Skematiese voorstelling van die psigofortologiese konstrukte van die studie.....	83
Figuur 5.2:	Skematiese voorstelling van die hoofmomente van die copingproses (aangepas uit Frydenberg, 1997:37).....	89
Figuur 5.3:	Skematiese voorstelling van die leerder se sosiale sisteemperspektief (aangepas uit Patrikakou, 1996: 437)	109
Figuur 7.1:	Grafiese voorstelling van die verband tussen die leerder se ouderdom en assertiwiteit	149
Figuur 7.2:	Grafiese voorstelling van die verband tussen die leerder se graad en assertiwiteit.	150
Figuur 7.3:	Grafiese voorstelling van die verband tussen die leerder se tuiste en assertiwiteit (angs)	151

Figuur 7.4: Grafiese voorstelling van die verband tussen die leerder se tuiste en assertiwiteit (responswaarskynlikheid)	153
Figuur 7.5: Grafiese voorstelling van die verband tussen graad en koherensiesin	155
Figuur 7.6: Grafiese voorstelling van die verband tussen die leerdergraad en die totale funksioneringsindeks	159
Figuur 7.7: Grafiese voorstelling van die verband tussen die assertiwiteitsprofiel en funksionering	172

LYS VAN BYLAES

Bylae 1	Funksioneringsindeks-A	255
Bylae 2	Funksioneringsindeks-B	256
Bylae 3	Biografiese Vraelys	259
Bylae 4	Raamwerk vir Onderhoude	260
Bylae 5	'n Psigo-ontwikkelingsprogram vir die bevordering van sielkundige sterktes by die leergestremde leerder	

1

MOTIVERING VIR EN DOELSTELLINGS VAN DIE STUDIE

1.1 MOTIVERING VIR DIE STUDIE

Sedert die negentigerjare het navorsing met coping as tema toegeneem. Die teikengroep was grotendeels volwassenes binne die konteks van suksesvolle funksionering in 'n komplekse samelewing. Daar is weinig aandag gegee aan die coping-behoeftes van die skoolgaande bevolking, meer spesifiek, die leergestremde adolessent.

Die onderhawige studie ondersoek die sielkundige sterktes van die leergestremde adolessent vanuit 'n psigofortologiese perspektief. Die konsep "psigofortologie" sluit by coping in die moderne idioom aan. Psigofortologie behels die studieterrein wat verwys na die individu se psigiese gesondheid en copingvaardighede, ten spyte van stressors en krisissituasies. Die leerder met 'n hoë vlak van psigofortologiese funksionering sal uiteraard beter toegerus wees om te cope en hom-/haarself te handhaaf.

Die spesifiek leergestremde leerder wat hom-/haarself nie in die hoofstroom kan handhaaf nie, is gefrustreerd weens 'n mislukkingsidentiteit en gebrekkige suksesbelewing. Die behoefte aan aanvaarding maak die identifisering met 'n negatiewe funksioneringsgroep waarskynliker. Ongeïdentifiseerde leerprobleme lei tot vroeë skoolverlating, werkloosheid en selfs misdaad (Winters, 1997).

Ernstig leergestremde leerders van 'n spesiale skool (tans verwys na as "Onderwys vir Leerders met Spesifieke Onderwysbehoeftes", of "OLSO") is die teikengroep van die studie. Die leerders is in graad 11 en graad 12 en dus op die drumpel om die veilige omgewing van die spesiale skool te verruil vir die buitewêreld. Die toetrede tot die beroepswêreld hou vir die skoolverlater bepaalde uitdagings in. Vir die

leergestremde, wat vir die grootste deel van sy/haar skoolloopbaan in die spesiale skool vir spesifieke leergestremdes was, kan die wêreld-daar-buite beteken dat hoë eise aan sy/haar copingvaardighede gestel gaan word. Die leerder beweeg van die beskermende terrein van die spesiale skool na 'n mededingende en gejaagde wêreld wat eise stel aan die leergestremde se vlakke van selfstandigheid, verantwoordelikheid, assertiwiteit en copingvaardighede. In die buitewêreld word aspekte soos onafhanklike funksionering en lees- en skryfvaardighede as vanselfsprekend aanvaar.

Kennis van die problematiek van leergestremdheid, veral ten opsigte van vermoëns, leemtes en copingvaardighede, bevorder positiewe aanpassing en funksionering by die leergestremde leerder (Adelman & Vogel, 1990; Vogel, Hruby & Adelman, 1993). Die ondersteuning en begrip van die gemeenskap vir die leergestremde se behoeftes is belangrik (Morrison & Cosden, 1997). 'n Bespreking van die leerder se ondersteuningsisteme, te wete die ouers, vriende, skool en gemeenskap word in die studie ingesluit.

Die motivering vir die studie spruit uit die volgende:

- die ondersoeker se direkte ervaring as skoolsielkundige met die problematiek van die leergestremde skoolverlater;
- die toename in die verskynsel van jeugdepressiwiteit (Ehrenberg, Cox & Koopman, 1990; World Health Organization, 1994). Volgens Frydenberg (1997) se navorsing by die Universiteit van Melbourne, Australië, het soveel as 50% van die adolessente wat selfmoord gepleeg het, skolastiese probleme ervaar;
- die adolessent se gebrekkige toekomspektief en sy/haar vrees vir die toekoms in die lig van werkloosheid en beperkte beroepsmoontlikhede (Rodriguez-Tome & Bariaud, 1990);
- die kommerwekkende verband tussen leergestremdheid en misdaad weens vroeë skoolverlating of werkloosheid (Winters, 1997);

- die assosiasie van leergestremdheid met aanpassingsprobleme, gesinsdisfunksionering en middelmisbruik (Morrison & Cosden, 1997);
- prioriteitsaanbevelings uit die navorsingsliteratuur, veral oor die onderwerpe stres en leergestremdheid (Bender, Rosenkrans & Crane, 1999), depressiwiteit en leerprobleme (Van Niekerk, 1990) en sosio-emosionele probleme voortspruitend uit beroepsvoorbereiding by leergestremde volwassenes (Hoy, Gregg, Wisenbaker, Manglitz, King & Moreland, 1997);
- die prioriteit-aksieplan van die Minister van Nasionale Onderwys, mnr Kadar Asmal, te wete die voorbereiding van die jeug vir die sosiale en ekonomiese behoeftes van die 21ste eeu (Tirisano, 2000).

1.2 PROBLEEMSTELLING

Die leergestremde adolessent, wat op die punt staan om die spesiale skool te verlaat, word as psigies kwesbaar beskou, juis weens die kontras tussen die naskoolse omgewing en die bekende skoolatmosfeer. Die studie fokus op die dinamika van psigofortologiese faktore by die ernstig leergestremde leerders aan die einde van hulle skoolloopbaan. Gedurende die senior skoolfase tree daar, ondanks intensiewe en geïndividualiseerde hulpverlening, 'n onderskeid tussen die senior leerders na vore, naamlik tussen leerders wat oënskynlik goed funksioneer en aan die breë omgewingseise kan voldoen, en diegene wat nie daarin slaag nie. Dit blyk dat nie almal oor dieselfde gedragsrepertoire en emosionele toerusting vir die eise van die wêreld-daar-buite beskik nie. Hierdie verskynsel is die veld van die studie.

Die doel van die studie is om aan hierdie groep hulp te verleen en 'n bydrae tot hulle beroepsvoorbereiding te maak sodat meer leerders uiteindelik by die resultate van die navorsing baat sal vind. 'n Psigo-ontwikkelingsprogram is op die resultate van hierdie studie baseer en word in Bylae 5 verstrekk.

Indien daar nie spesifiek aandag aan die aanleer van copingvaardighede gegee word nie, kan die leergestremde se emosionele en sosiale probleme tot ernstige aanpassingsprobleme in die volwasse stadium lei (Gregg, Hoy, King & Moreland, 1993). Die selfstandige en onafhanklike funksionering in die arbeidsmark, wat van die volwassene verwag word, bring verdere probleme mee. Heelparty volwasse leergestremdes ervaar probleme met coping, stresshantering en angs (Gerber, Schieders, Paradise, Reiff, Ginsberg & Popp, 1990).

Leergestremdes wat onsuksesvol in die arbeidsmark is, is passief en openbaar vermydingsgedrag (Hoy, Gregg, Wisenbaker, Manglitz, King & Moreland, 1997). Hulle is geneig om deur probleme oorweldig te word, en andere te blameer of goumoed op te gee. Benewens hoë angsvlakke toon hulle maklik oneffektiewe stresshanteringsvaardighede. Problematiese interpersoonlike verhoudings en ondoeltreffende sosiale vaardighede kom voor as gevolg van 'n negatiewe selfbeeld (Gregg et al., 1993).

Die onderhawige verkennende studie probeer dus om 'n bydrae te lewer tot die bevordering van die psigofortologie en lewenskwaliteit van ernstig leergestremde leerders na skoolverlating. Die studie ondersoek die copingvaardighede, assertiwiteit, fortaliteit en koherensiesin van die leergestremde groep adolessente. Die ondersoek is enersyds gerig op die psigo-ontwikkeling van die leerders wat probleme ervaar, sowel as die voorkoming van probleme in die volwasse stadium.

1.3 DIE TERREIN VAN DIE ONDERSOEK

Die Wes-Kaap Onderwysdepartement (WKOD), die domein van die studie, se onderwysmodel maak voorsiening vir die leergestremde leerder deur middel van die leerondersteuningsmodel wat leerondersteuning en onderwysvoorsiening volgens vier vlakke indeel. Die ondersteuningsvlak nommer 4, die teikenarea van die studie, verteenwoordig die ernstig leergestremde leerder in die spesiale skool.

Vervolgens 'n kort opsomming van die WKOD model van leerondersteuning en onderwysvoorsiening:

Leerondersteuningsvlak 1: Hoofstroomonderwys.

Die beleid van inklusiewe onderwys impliseer dat leerders se leerbehoefte so ver as moontlik in die hoofstroom geakkommodeer sal word. Die onderwys is ingestel op voorkoming en die vroeë identifisering van probleme.

Leerondersteuningsvlak 2: Die tydelike onttrekking van die leerder met spesifieke leerbehoefte. Addisionele hulpverlening word dan in tydelike kleiner groepies deur die leerondersteuningsonderwyser/-es aangebied.

Leerondersteuningsvlak 3: Leerondersteuningsklasse of -eenhede. Leerders ontvang onderrig en hulpverlening vir spesifieke leerbehoefte in klasgroepe gedurende vasgestelde lesure. Hier word die leerders vir 'n groter deel van die dag geakkommodeer aangesien dié leerders se leerbehoefte van 'n erger graad is as dié van leerondersteuningsvlak 2. Die leerders sluit by die hoofstroomleerders aan vir sekere lesure waaraan hulle kan meedoën, byvoorbeeld lewensoriëntering.

Leerondersteuningsvlak 4: Plasing in spesiale OLSO-skole

(OLSO: "Onderwys vir Leerders met Spesifieke Onderwysbehoefte"). Die betrokke skool wat in hierdie studie ingesluit word, is in die leerondersteuningsvlak nommer 4. Hierdie vlak verteenwoordig die ernstigste groep leergestremde leerders wat, as gevolg van hul spesifieke leerprobleme, ondanks gemiddelde tot bo-gemiddelde intellektuele potensiaal, hulself geensins in die gewone skool kan handhaaf nie. Hierdie leerders is aangewese op en afhanklik van gespesialiseerde hulpverlening en terapie.

Die WKOD onderwysvoorsieningsmodel word in Hoofstuk 2 met 'n skematiese voorstelling geïllustreer.

Die OLSO-skool, wat in die studie ingesluit is, bied hulpverlening en behandeling wat intensief ingestel is op elke leerder se individuele behoeftes. Die OLSO-skool se

spesialis-span bestaan uit terapeute, remediërende leerkragte, sielkundiges, doserende personeel en medici.

1.4 DIE DOEL VAN DIE ONDERSOEK

Die doel van die studie is die verkenning van die senior leergestremde leerders se funksioneringsdinamika, met die klem op hulle psigofortologiese faktore. Die uiteindelijke doel is die bevordering van die psigofortologiese faktore van hierdie leerders deur die daarstelling van 'n psigo-ontwikkelingsprogram. Die rasional van die studie lê daarin dat die funksioneringsaspekte wat ondersoek word, te wete coping, assertiwiteit, fortaliteit en koherensiesin, belangrik is vir funksionering in die arbeidsmark soos blyk uit die volgende aanhaling:

The curriculum and education system as a whole has generally failed to respond to the diverse needs of the learner population, resulting in massive numbers of drop-outs, and failures (Lazarus, 1998: 1). On the more developmental side, preparation for adult life, higher education and work should form an important focus for prevention and development programmes. (Lazarus, 1998: 125)

Die doel van die studie is 'n ondersoek na die voorkoms en vlakke van psigofortologiese faktore ten opsigte van die leergestremde leerder, wat op die punt staan om die spesiale skool te verlaat. Die doelstelling word nagestreef deur middel van 'n ondersoek na die verband van die leerder se psigofortologiese konstrukte (coping, assertiwiteit, fortaliteit en koherensiesin) met sy/haar gedragsfunksionering.

Die aspek van assertiwiteit word ontleed om te bepaal in watter mate angs, wat geassosieer word met sosiale situasies, problematies is vir die leergestremde. Die ondersoeker motiveer die verkenning van die leerder se assertiwiteit op grond van die belangrikheid van die leergestremde se positiewe funksionering binne die sosiale konteks, veral ten opsigte van die beroepswêreld.

Die bevindinge van die ondersoek sal 'n aanduiding verskaf van watter psigofortologiese aspekte versterk kan word ten einde lae gedragsfunksionering by

die leerder te verbeter. Die navorsingsvraag na die spesifieke psigofortologiese leemtes word dus gestel ten einde dié spesifieke psigofortologiese faktore te identifiseer wat ingesluit behoort te word in 'n psigo-ontwikkelingsprogram.

1.5 KONTEKSTUALISERING

Talle psigofortologiese konstrukke het met verloop van tyd na vore gekom. Van die kernkonstrukte, wat van toepassing is op die studie, is copingvaardighede (Carver, Scheier & Weintraub, 1989), fortaliteit (Pretorius, 1998) en die koherensiesin (Antonovsky, 1987). Die leerder se mate van assertiwiteit (Gambrell & Richey, 1975) word ondersoek as indeks van die psigofortologiese konstruk sosiale vaardighede. 'n Literatuurstudie (Du Preez, 1983; Dourans, 1997; Hurwitz, 1993) bevestig die waarneming van die ondersoeker, naamlik dat sosiale vaardighede, meer spesifiek ten opsigte van assertiewe optrede in die kompeterende omgewing van die beroepswêreld, problematies is vir die leergestremde.

Die jeug, in die besonder die leerders in die finale skooljaar, bevind hulself in 'n benarde situasie aangesien werkseleenthede al hoe skaarser word. Ten spyte daarvan word verwag dat hulle 'n positiewe en gemotiveerde toekomspektief openbaar. Eise wat aan die jeug, en dus ook die leergestremde adolescent, gestel word, is onder andere die maak van verantwoordelike keuses en effektiewe selfhandhawing. In die lig van die negatiewe ekonomiese klimaat en beperkte arbeidsmark-vooruitsigte is dit dringend noodsaaklik dat die leergestremde met effektiewe copingvaardighede toegerus moet word.

Die leergestremde leerder moet op gelyke vlak meeding met andere wat tot die beroepsveld toetree. Dit is onwaarskynlik dat daar van die kant van die werkgewer of algemene publiek enige toegewings gemaak sal word om die leerbehoefte van die leergestremde te akkommodeer. Die fortologiese perspektief van die studie is juis daarop ingestel om die klem vanaf die gestremdheids- na die normaliteitsaspek te verskuif. In die spesiale skool is die mediese model die raamwerk van versorging. Die diagnose van gestremdheid is die voorwaarde vir toelating tot die skool. Die moment van skoolverlating behels egter die toetrede tot die wêreld waar die

gestremde die uitsondering is. Die omgewing en algemene denkwys van die buitewêreld is ingestel op normaliteit en die gesonde individu.

1.6 BEGRIPSOMSKRYWING: PSIGOFORTOLOGIE

Psigofortologie-navorsing pas in by die gesondheidsielkunde, die gemeenskapsielkunde en die humanistiese denkrigting in die sielkunde. In die kategorie gesondheidsielkunde, het psigofortologie direk te make met die bevordering van psigiese en fisieke gesondheid. Die klem op die verbetering van die leergestremde leerder se lewenskwaliteit, produktiwiteit, suksesvolle aanpassing, self-aktualisasie en coping skakel met die humanistiese sielkunde-raamwerk. Gemeenskapsielkunde het te doen met die suksesvolle funksionering en aanpassing van die individu binne die gemeenskap. Die studie se doelstelling is uiteindelik die positiewe funksionering van die leergestremde leerder binne die na-skoolse omgewing en gemeenskap.

Die studieterrrein van psigofortologie fokus op die sielkundig gesonde individu, meer spesifiek die individu wat psigies en fisiek gesond bly, ondanks stres en krisissituasies. Frydenberg (1997:26) verwys na die "*ability model of behaviour*" en bedoel daarmee die klemverskuiwing in die sielkunde na die fortologiese perspektief. Antonovsky (1987) verwys na die "gesond/siek kontinuum" in die plek van die "siek/gesond dichotomie". Volgens hierdie kontinuum val alle individue iewers tussen die twee teoretiese pole, naamlik terminale siekte en optimale gesondheid.

Psigofortologie staan dus lynreg teenoor die patogeniese perspektief (en die psigopatologiese rigting) in die Sielkunde wat, in navolging van die mediese model, die "abnormale" en die siek individu onder die vergrootglas plaas. Psigopatologie, en daarmee ook die mediese model, behels die proses van diagnostisering met die implikasie van etikettering. Strümpfer (1990) verduidelik dat die patogene paradigma impliseer dat normaliteit, met verwysing na die gesonde individu, 'n relatiewe konstante is. Siekte tree in wanneer hierdie toestand versteur word deur spanningsfaktore en stressors (Strümpfer, 1990).

Aan die ander kant is daar die meer positiewe perspektief en die fokus op die gesonde en die normale wat aansluit by die bevordering van die individu se menswaardigheid, wat veral vir die gestremde se selfsiening so belangrik is. Die volgende aanhaling illustreer die gestremde se verwerping van die mediese model:

We reject the inhumanity of the 'medical model' of thinking involved in labelling and identifying people by their impairing conditions. ...we must reject the legacy of the past.....and see children as they really are - not as 'categories'. (Russell, 1994: 107)

Die patogene perspektief se beklemtoning van die siek individu bring mee dat die gesonde individu, wat ten spyte van stressors en spanning gesond bly, deur navorsers en hulpverleners wat vanuit 'n perspektief van die psigopatologie funksioneer, geïgnoreer word (Antonovsky, 1984). Die studie wil juis die funksioneringsdinamika van copers en nie-copers ondersoek om die fortologiese eienskappe vir positiewe funksionering te bevorder.

1.7 BESKRYWING VAN DIE STUDIE

Die navorsing stel die vraag: Hoe verskil leerders met relatief hoë en lae vlakke van gedragsfunksionering onderskeidelik van mekaar ten opsigte van psigofortologiese indekse soos copingvaardighede, assertiwiteit, koherensiesin en fortaliteit? Die tersaaklike gedrag wat die psigofortologiese faktore verteenwoordig, verwys na aanduidings dat die betrokke leerder sy/haar leergestremdheid op intra- en interpersoonlike vlak suksesvol hanteer.

Die empiriese studie bestaan uit 'n kwantitatiewe sowel as 'n kwalitatiewe komponent. Die studie sluit die perspektiewe van die skoolpersoneel in ten opsigte van leerders se gedragsfunksionering, sowel as die siening van leerders ten opsigte van hul koherensiesin, fortaliteit, assertiwiteit en coping. Die rasionaal vir die insluiting van die personeelbeoordelings is die noodsaaklikheid dat die gedragsfunksioneringsbeoordelings van die skoolpersoneel (die betrokke onderwysers en sielkundiges) met die leerder se beleweniswêreld en self-beoordeling moet strook ten einde 'n ontmoetingsterrein vir hulpverlening te bied. Die sinvolheid

van hulpverlening ter voorbereiding van die leerders vir die beroepswêreld sal afhang van die mate waarin sekere psigofortologiese aspekte van die onderskeie beoordelings van die sielkundiges en opvoeders (onderwysers) met dié van die leerders ooreenstem.

Die personeel beoordeel die psigofortologiese funksionering van die leerders aan die hand van 'n self-opgestelde funksioneringsindeks. Die items van die funksioneringsindeks is so saamgestel dat dit die psigofortologiese items van die leerders se vraelyste verteenwoordig. Die leerders beoordeel hul eie psigofortologiese funksionering deur middel van gestandaardiseerde vraelyste met behulp van bandhulp. In-diepte-onderhoude sal ook met geselekteerde leerders gevoer word ten einde 'n beter begrip te bekom van die dinamiese invloed van die psigofortologiese faktore op die leerders se gedragsfunksionering.

Die uiteindelijke bevordering van leergestremde leerders se psigofortologiese funksionering is die primêre fokus van die studie. Die inligting verkry uit die empiriese studie word benut vir die formulering van 'n psigo-ontwikkelingsprogram (Bylae 5) ter bevordering van psigofortologiese funksionering en sielkundige sterktes by die leergestremde leerder .

1.8 SAMEVATTING EN VOORUITSKOUING

Hoofstuk 1 dien as oriëntering vir die leser ten opsigte van die konteks en doelstellings van die studie. In Hoofstuk 2 word die leergestremde adolessent vanuit 'n ontwikkelingsperspektief bespreek. Die identifisering van leergestremdheid word in Hoofstuk 3 behandel. Die spesiale skool en die eise van skoolverlating word in Hoofstuk 4 van naderby beskou. In Hoofstuk 5 word die studieterrein psigofortologie en psigofortologiesverwante konstrunkte beskryf. In Hoofstuk 6 word die doel en metode van die empiriese ondersoek bespreek. Die resultate van die kwantitatiewe ondersoek word in Hoofstuk 7 gerapporteer. In Hoofstuk 8 word die kwalitatiewe ondersoekbevindings bespreek. Die bespreking van die integrasie van die kwantitatiewe en die kwalitatiewe ondersoekresultate volg in Hoofstuk 9. In Hoofstuk 10 word die implikasies van die empiriese ondersoekresultate vir die

samestelling van die psigo-ontwikkelingsprogram uiteengesit, sowel as aanbevelings vir verdere studie gemaak.

2**DIE LEERGESTREMDE ADOLESSENT:
'N ONTWIKKELINGSPERSPEKTIEF MET VERWYSING NA DIE
TAKSERING VAN STRESSORS**

*Life is always both an active state of being,
and an everchanging state of becoming*
(Buscaglia, 1978: 26).

2.1 INLEIDING

Die sistematiese verklaring en voorspelling van gedrag oor die totale lewensloop is die terrein van die ontwikkelingsielkunde en het ten doel die ordening en beskrywing van gedragsveranderinge en groei binne 'n sinvolle raamwerk (Louw, Louw & Sharp, 1990). Ontwikkelingstadiums is nie-permanente fases in die ontwikkelingsproses wat kwalitatief en kwantitatief verskil van die vorige ontwikkelingsstadiums (Flavell & Wohlwill, 1969). Die onderhawige studie konsentreer op die adolessente ontwikkelingsstadium, sonder miskenning van die belangrikheid van die vorige stadiums.

Menslike ontwikkeling is die produk van interafhanklike prosesse, insluitend biologiese, kognitiewe en sosiale prosesse. Bepalende faktore vir ontwikkeling is die genetiese toerusting, selfbepaling en omgewing. In die bespreking word die wederkerige interaksie van die self en die omgewing behandel. Daar word ook verwys na stressituasies wat problematies is vir die leergestremde adolessent, veral verhoudings- en identiteitsprobleme (Jackson & Bosma, 1990). Die kognitiewe taksering van probleme en stressors bepaal die hantering daarvan (Lazarus & Folkman, 1984; Moos, 1992). Hierdie rol van kennis in die copingproses word in die onderhawige studie beklemtoon binne die konteks van die kennisprobleme wat met leergestremdheid geassosieer word.

2.2 KONTEKSTUALISERING

2.2.1 ONTWIKKELINGSFASE VAN DIE TEIKENGROEP

Die periode van adolessensie strek vanaf ongeveer 12 tot 21 jaar. Vir die doel van die studie word gefokus op laat adolessensie, dit wil sê die ouderdomsgroep 17 tot 21 jaar.

2.2.2 DIE ONTWIKKELINGSPERSPEKTIEF VAN HIERDIE STUDIE

Die terrein van die ontwikkelingsielkunde sluit die verskillende teoretiese perspektiewe ten opsigte van die individu se liggaamlike, kognitiewe, persoonlikheids- en sosiale ontwikkeling in. Hierdie studie beklemtoon **kognitiewe** ontwikkeling en die ontwikkeling van abstrakte denke. Die beklemtoning van abstrakte denke en kognisie in die studie word gemotiveer deur die volgende punte:

- Die bespreking van kognisie sluit aan by die besinning oor die moment van skoolverlating, 'n fase wat hoë eise stel aan die vlak van kognitiewe ontwikkeling (Erikson, 1982).
- Kognisie speel 'n sentrale rol in die copingproses, meer spesifiek in die taksering van die stressituasie, in probleemoplossingsvaardighede en in effektiewe denkstrategieë (Moos, 1992). Suksesvolle funksionering en probleemoplossingsvaardighede is dus afhanklik van die individu se denkvaardighede, in die besonder van die vermoë tot insig in die oorsaak-gevolgverband en in die formulering van hipoteses.
- Die fortologiese aspek van verstaanbaarheid, wat 'n kernelement van die konstruk "koherensie" uitmaak, asook die aspek beheerbaarheid steun ook op kognitiewe vaardighede (Antonovsky, 1993).
- Psigo-ontwikkeling en probleemoplossingsterapieë steun op die beginsel van kognitiewe sielkunde, naamlik
 - (i) dat denkvaardighede aangeleer kan word en

(ii) kognisie herstruktureerbaar is (Beck, 1970).

Kognitiewe gedragsterapeutiese beginsels sou dus 'n sinvolle onderbou wees tot 'n psigo-ontwikkelingsprogram vir die bevordering van psigofortologiese funksionering, die doel van die navorsing.

2.3 ADOLESSENSIE

Die populêre aanname blyk te wees dat adolessensie noodwendig 'n problematiese periode van "storm en drang" is, dat hormonale en fisieke veranderinge uiteraard probleme veroorsaak en dat generasiegapingsprobleme tussen die adolessent en sy/haar ouers 'n algemene verskynsel is. Die teendeel van hierdie beskouing word deur die groot aantal normale en gelukkige adolessente bevestig. Volgens Olbrich (1990) is so veel as 80% van alle adolessente goed-funksionerende copers. Psigopatologie kom nie noodwendig meer voor by die adolessente groep as by persone in die ander ontwikkelingsfases nie (Frydenberg, 1997; Petersen, Compass, Brooks-Gunn, Stemmler & Grant 1993).

Wat egter verontrustend is, is dat die omgewingseise vir die jongmens uiters gekompliseerd word. Die toename in werkloosheid beperk beroepskeuses. Vir alle adolessente, maar veral vir die leergestremde, word die eise wat ten opsigte van coping-gedrag gestel word, groter.

2.3.1 ADOLESSENSIE: TEORETIESE PERSPEKTIEWE

Die teorieë van Kurt Lewin en Erik Erikson word vervolgens kortliks bespreek. Die rasonaal vir die bespreking van hierdie teorieë is die insluiting van die adolessent se leefsisteme (Lewin) en die adolessent se identiteitsontwikkeling (Erikson), beide kernaspekte van die studie.

Die leefsisteme-bespreking is belangrik vir die begrip van die adolessent se ondersteuningsisteme, soos verteenwoordig in die self, die huisgesin en betekenisvolle ander persone (Pretorius, 1998). Erikson (1982) verwys ook, in aansluiting by die psigofortologiese studieveld, na die "*fully functioning ego*" en

bedoel daarmee, onder andere, integriteit teenoor die self sowel as teenoor die sosiale omgewing.

2.3.1.1 KURT LEWIN

Lewin (Manaster, 1977) beklemtoon die holistiese makrobenadering. Gedrag word as 'n dinamiese geheel beskou binne 'n lewensruimte waar die individu en die omgewing interafhanklik is. Hierdie verhouding word weergegee deur die formule:

$$B=F(P, E) = F (L Sp)$$

met die verduideliking: B=gedrag (*behaviour*); F=funksie (*function*); P=persoon (*person*); E=omgewing (*environment*). L Sp (*life space*) dui op die totale omgewing, insluitend, die sielkundige omgewing, die interpersoonlike omgewing en die intrapersoonlike aspekte (Manaster, 1977). Gedrag is dus 'n funksie van die interaksie tussen die persoon en die totale leef-omgewing.

Lewin (Manaster, 1977) verwys na die tydperk van adolessensie as 'n oorgangsperiode ("*period of transition*"). Die adolessent bevind hom/haar in 'n "verwarrende niemandsland" tussen kind en volwasse, waar die grense van aanvaarbare en toelaatbare optrede nie so duidelik gedefinieer is nie. Die beskrywing van die adolessent as die "marginal man in a hazy world" verwys na die diffuse grense van ontwikkeling en die gevoel van onsekerheid ten opsigte van die ontwikkelingstadium waar hy/sy inpas. Die gevoel van onsekerheid veroorsaak konflik by die adolessent. Konflik ten opsigte van die persoon se houdings en waardes veroorsaak spanning en stel eise aan die persoon se coping-vaardighede. Die adolessent se behoefte aan behoort, sy/haar soeke na struktuur in die lewe lei tot 'n ontvanklikheid vir groeptidees en groepsbetrokkenheid (Manaster, 1977).

2.3.1.2 ERIK ERIKSON

Erikson (1982) verwys na die adolessente ontwikkelingsfase, die vyfde stadium van sy agt-stadium psigososiale ontwikkelingsteorie, as "*the struggle that is the essence of the identity crisis*". Identiteit verwys na die individu se belewing van uniekheid ten

opsigte van sy/haar ontwikkeling en sy/haar waardes. Identiteitsontwikkeling is 'n lewenslange en voortdurende proses. Psigososiale welsyn hou verband met 'n duidelike identiteitsbelewenis (Manaster, 1977).

Volgens Erikson is die proses van identiteitsvorming onder andere 'n kognitiewe proses, soos die vorming van die selfbeeld eweneens 'n kognitiewe proses is (Erikson, 1982). Identiteitsvorming en "ego-identiteit" verwys na die antwoord op die vrae "wie is ek?" en "waarheen is ek op pad?". Selfkennis bied 'n vertrekpunt vir persoonlikheids groei en weerbaarheid. Die individu moet 'n persoonlike sinvolle sintese van die sosiale, fisieke en psigiese ontwikkelingskomponente vorm.

Erikson se beskrywing van die adolessente fase as 'n "psigososiale moratorium" maak aanspraak op begrip om adolessente die tyd te gun om koers in hul lewens te kry. Skoolverlating en beroepstoetrede beteken die einde van hierdie moratorium-fase. Adolessensie is 'n tyd van geleentheid, maar (alhoewel nie noodwendig nie) ook struikelblokke. Vir die jong kind is die hoofsaak gedurende die eerste twee lewensjare om van algehele afhanklikheid te beweeg na die beginfase van selfstandigheid. Gedurende vroeë adolessensie (12 - 15 jaar) is die onderliggende konflik tussen afhanklikheid en onafhanklikheid. Die kind sal, vanuit die verwysingsraamwerk van 'n realistiese selfbeeld en 'n ervaring van geborgenheid en selfvertroue, sy terrein eksploreer. Hierdie aspekte het direkte implikasies vir die waaginstelling van die leergestremde kind met 'n geskiedenis van skolastiese mislukking.

Die identifikasie met die ouers en hul waardes maak tydens adolessensie plek vir eksperimentering met nuwe identiteite en identifikasiefigure. Die persoonlike waardestelsel, belangstellings en algemene selfkennis word in 'n mindere of meerdere mate gedurende laat-adolessensie (ongeveer 17 - 21 jaar) gevestig. Coping-vaardighede gedurende die fase van toetrede tot volwassenheid hang in 'n groot mate af van die suksesvolle afhandeling van die vorige ontwikkelingstake, die ouerhuis as ondersteuningsstelsel (die mate van veiligheidsbelewenis tuis), selfkennis en 'n positiewe realistiese selfbeeld as vertrekpunt (Bouma, 1991). Die onderhawige studie beskou die leergestremde adolessent vanuit die perspektief van

die sisteemteorie en sluit die ondersteuningsisteme van die leerder se ouerhuis, skool, vriende en die "eie ek" in.

Gedragsprobleme soos antisosiale optrede of onttrekking mag 'n manifestasie van onsuksesvolle coping-vaardighede wees. Jongmense kommunikeer dikwels die ervaring van spanning deur middel van negatiewe gedrag. Gevoelens van magteloosheid kom in gebrekkige motivering en 'n negatiewe selfsiening tot uiting. Leerprobleme word deur verskillende vorme van gedrag verbloem, byvoorbeeld onttrekking, vermyding, ontvlugting, afleibaarheid, dagdromery en "*clowning*"-gedrag (Montgomery, 1990).

Marcia (1980) se operasionalisering van Erikson se identiteitskonsep van adolessensie verwys ook na die konsep van toewyding as 'n aanduiding van 'n gevestigde identiteit en identifisering met bepaalde rolmodelle. Marcia onderskei tussen die stadium van eksplorasië van alternatiewe moontlikhede op die gebied van godsdiens, geslagsrol, seksualiteit, beroep en politiek en die stadium van uiteindelijke toewyding aan 'n spesifieke keuse en besluit. Aspekte van Marcia se teorie wat van belang is vir hierdie studie is die adolessent se oorweging van verskeie opsies. Ten opsigte van beroepsidentiteit kan die oorweging van alternatiewe en die besluitnemingsproses vir die leergestremde adolessent 'n gekompliseerde taak beteken (i) weens die beperkings van die arbeidsmark, asook (ii) weens die beperkings wat die gestremdheid meebring. Die toewyding aan 'n spesifieke keuse en besluit vereis 'n bepaalde graad van selfstandigheid, onafhanklikheid, probleemoplossingsvermoë en copingvaardighede. Dit is belangrik dat die skoolverlater toegerus sal wees met hierdie vaardighede voor hy/sy die skool verlaat.

2.4 VOLWASSEWORDING AS ONTWIKKELINGSTAAK

Ontwikkeling is universeel in die sin dat die neiging tot ontwikkeling, groei en selfverbetering inherent aan die mens is. Die begrip "ontwikkeling" het egter nie vir almal dieselfde betekenis nie en kan dus nie sonder meer veralgemeen word nie (Morss, 1996). Die wetlike definisie van volwassenheid verwys na spesifieke verantwoordelikhede. Sosiaal dui die term "volwassenheid" op toegang tot en

inskakeling by sekere groepe. Sielkundige volwassenheid is moeiliker om te definieer en verwys, onder andere, na bepaalde gedragpatrone en 'n bepaalde vlak van selfstandigheid en verantwoordelikheid.

Die oorgangsperiode vanaf die tienerjare na volwassenheid impliseer die internalisering van copingvaardighede, verantwoordelikheid en kennis ter voorbereiding vir die arbeidsmark, sinvolle vryetydsbestedingsaktiwiteite en sosiale inskakeling by die gemeenskap. Die toetrede tot die beroepswêreld is, vir die res van die gemeenskap, die aanduiding van volwasse status, juis as gevolg van die nuut-verworwe ekonomiese onafhanklikheid en plek in die samelewing. Volgens gesprekke met oud-leerders van die betrokke skool, van die studie, sowel as met personeellede van die skool blyk dit dat die leergestremdes, wat skielik op hul eie voete moet staan, dikwels probleme ervaar met die oorgangsproses van die beskermende skoolomgewing na die wêreld-daar-buite.

Die leergestremde leerder moet besondere hindernisse oorkom oppad na sielkundige volwassenheid. Potensieel problematiese momente in die leergestremde se volwassewording is beroepstoetrede en tersiêre opleiding.

2.4.1 BEROEPSTOETREDE

Die leergestremde se omgewing, naamlik van die spesiale skool waarbinne die leergestremde grootword en ontwikkel is, weens die gespesialiseerde en individualistiese aard van die onderrig, uniek. Kennis en ervarings uit die omgewing waarin kinders grootword, word geïnternaliseer (Asendorpf & Valsiner, 1992; Berk, 1991; Morss, 1996; Wood, 1998). Die skool- en koshuisomgewing is ingestel op die akademiese en psigo-sosiale behoeftes van die leerders. Die samelewing en die beroepswêreld is egter nie noodwendig akkommoderend ten opsigte van die leergestremde se behoeftes nie. Die samelewing se skynbare algemene onkunde ten opsigte van leergestremdheid word toegeskryf aan die feit dat leergestremdheid, die sogenaamde "hidden handicap" nie, soos in die geval van ander gestremdhede soos sensoriese of fisieke gestremdhede, opvallend is nie. Die kompetatiewe beroepswêreld, waar die leergestremde die vinnige pas moet kan volhou, verhoog

verder die kontras tussen die beskermende skoolomgewing en die buitewêreld, met 'n negatiewe effek op die leergestremde se aanpassing. Die spesiale skool se taak is dus korrigerend en kompenserend ten opsigte van die leerder se primêre leerprobleem en voorkomend ten opsigte van toekomstige eise wat aan die leerder se psigo-sosiale funksionering gestel gaan word. Enersyds moet die hulpverlening deur die spesiale skool ingestel wees op die individuele en unieke behoeftes van die leergestremde leerders. Andersyds moet die eise van die samelewing, waarin die leerder sal moet funksioneer, egter ook voor oë gehou word.

2.4.2 TERSIËRE OPLEIDING

Die leergestremde leerder is intellektueel in staat om sy/haar studies na skool voort te sit. Tersiêre opleidingsinstansies moet egter die spesifieke leerbehoefte van die leergestremde in ag neem. 'n Program wat ingestel is op die student met spesiale onderrigbehoefte sal die volgende aspekte moet insluit:

- buigbaarheid en individualisering in die aanbieding van die leerplan,
- ondersteuningsgroepe, 'n voorligtingsdiens en 'n leerondersteuningsdiens vir studente,
- skakeling met skole ten opsigte van toelatingsvereistes en voorbereiding van studente,
- 'n verteenwoordiger op die beheerliggaam wat 'n kundige ten opsigte van leergestremdheid is,
- aanpassing van leermateriaal, byvoorbeeld bandhulp,
- toelatingsassesseringsprosedures wat vir leergestremdheid voorsiening maak,
- skakeling met buite-instansies vir werksverskaffing en gemeenskapsbetrokkenheid vir die leergestremde (McGinty & Fish, 1992).

2.4.3 DIE LEERGESTREMDE VOLWASSENE

Die literatuur meld verskeie navorsingsbevindings wat daarop dui dat die leergestremde se akademiese, emosionele en sosiale probleme voortduur in die volwasse stadium. Hierdie feit kompliseer sy/haar funksionering in die arbeidsmark en het direkte negatiewe implikasies vir die proses van verwerwing van

onafhanklikheid van die ouers of versorgers (Gregg, Hoy, King & Moreland, 1993). Voorkomingsaksies en psigo-ontwikkelingsprogramme, wat ingestel is op die bevordering van fortologie en coping-vaardighede, is dus belangrik.

Insig in die problematiek van leergestremdheid, deur middel van realitiese selfkennis ten opsigte van vermoëns, leemtes en copingvaardighede, verhoog die kans op positiewe aanpassing (Adelman & Vogel, 1990; Vogel, Hruby & Adelman, 1993). Ander aspekte wat veral belangrik is vir die leergestremde volwassene is 'n positiewe selfbeeld, verbale vaardighede, assertiwiteit en ondersteuning en begrip van die gemeenskap (Morrison & Cosden, 1997). Heelwat volwasse leergestremdes ervaar probleme met coping, stresshantering en angs. Gebrekkige doelgerigheid en problematiese interpersoonlike verhoudings met gevolglike leemtes ten opsigte van ondersteuningsisteme kom voor (Gerber, Schieders, Paradise, Reiff, Ginsberg & Popp, 1990). Gregg et al. (1993) skryf probleme met sosiale vaardighede hoofsaaklik aan 'n negatiewe selfbeeld toe. Leergestremdes wat onsuksesvol in die arbeidsmark is, is passief en openbaar vermydingsgedrag (Hoy, Gregg, Wisenbaker, Mangliitz, King & Moreland, 1997). Hulle word oorweldig deur probleme, is geneig om andere te blameer, gee gou moed op en toon hoë angsvlakke asook oneffektiewe stresshanteringsvaardighede.

2.5 KOGNITIEWE ONTWIKKELING

Die fase van skoolverlating en beroepstoetrede maak direk 'n aanspraak op die individu se vlak van kognitiewe ontwikkeling (Erikson, 1982). Kognisie het 'n sentrale rol in die kognitiewe taksering van die stressituasie (Moos, 1992) sowel as ten opsigte van die verstaanbaarheidskomponent van die koherensiesin (Antonovsky, 1993). Die studie se fokus is die bevordering van psigofortologiese faktore wat sielkundige welstand onderlê. Copingvaardighede, assertiwiteit, koherensiesin en fortaliteit is aspekte wat berus op die leerder se vermoë tot probleemoplossing en effektiewe denkstrategieë.

Die leerder se kognitiewe ontwikkeling word gesien teen die agtergrond van die problematiek van kognitiewe rigiditeit van die leergestremde en word vervolgens bespreek.

Leergestremde leerders toon 'n rigiede benadering ten opsigte van probleemoplossing-strategieë en leerstyle (DSM IV, 1994; Meltzer, 1994). Die leergestremde ervaar probleme met die volgende aspekte van prosessering van leermateriaal:

- die integrasie van vaardighede, dit wil sê, wanneer veelvoudige prosesse gelyktydig moet plaasvind, byvoorbeeld wanneer die leestaak die integrasie van die subvaardighede persepsie, geheue, taal en konsentrasie vereis (Meltzer, 1994),
- die toepassing en veralgemening van leerstof: Gedurende probleemoplossingtake word vorige ervaring, bestaande kennis of inligting nie sinvol aangewend nie (Gerber & Hall, 1981),
- logiese redenering asook die abstrahering van die essensie weens die fokus op irrelevante detail (Kavale, 1980),
- buigsame en kreatiewe denke in probleemoplossing (Stone & Michals, 1986),
- sistematiese beplanning in probleemoplossing, hersiening, kontrolering en korrigering van sy/haar eie werk (Harris, 1986; Wong, Harris & Graham, 1992),
- die self-beskrywing van die spesifieke probleemoplossingsroete en -strategieë wat gevolg is (Stone & Michals, 1986) en
- geheue en prosesseringspoed (Meltzer, 1994).

Die gevolgtrekking kan gemaak word dat die leergestremde leerder ernstige probleme ervaar met strategieë en vaardighede wat met kognitiewe prosessering en probleemoplossing te doen het. Kognitiewe rigiditeit, soos gereflekteer in bogenoemde verskynsels, het die gevolg dat die werklike intellektuele potensiaal van hierdie leerders nie gemanifesteer word nie (Meltzer, 1994). Die leergestremde leerder beskik oor gemiddelde tot bo-gemiddelde intelligensie, maar is, weens bogenoemde stremminge, nie in staat om sy/haar intellektuele vermoëns doeltreffend te gebruik nie. Hierdie feit het belangrike implikasies vir die leerder se funksionering, emosionele belewenis, selfbeeld, sielkundige sterktes en copingvaardighede.

Die ontwikkelingsteorieë van Lev Vygotsky en Jean Piaget word vervolgens bespreek weens die toepassingswaarde daarvan op die spesiale skool se opvoeding- en onderrigsituasie. Ooreenkomste tussen Vygotsky en Piaget se kognitiewe ontwikkelingsteorieë is dat die fokus op die kind se denkprosesse is, dat die kind aktief deelneem aan die leerproses en dat individuele verskille in ag geneem word ten opsigte van die tempo van ontwikkeling (Berk, 1991). Die individu se sosiokulturele geskiedenis sowel as sy/haar eie ondervindings in die samelewing bepaal die vlak van kognitiewe ontwikkeling (Louw, Van Ede & Louw, 1998).

Die teorieë van Vygotsky en Piaget hou verband met die strekking van die studie, te wete die bevordering van psigofortologiese aspekte by die leerder. Gedurende die laat sewentigerjare het ontwikkelingsielkundiges begin kennis neem van die werk wat Lev Vygotsky (1896 – 1934) feitlik 'n halwe eeu vroeër geskryf het. Piaget se teorie het in die vroeë sestigerjare in die VSA aansien begin verwerf. Die bespreking van die teorie van Vygotsky (verwys 2.5.1) sluit aan by die bespreking oor Piaget se teorie: Aktuele vrae wat uit die teorie van Piaget ontstaan het, is deur die siening van Vygotsky beantwoord. Die teorieë verteenwoordig die siening dat die ontwikkeling van kognisie en denkvaardighede moontlik is deur middel van intervensie. Kognitiewe vaardighede kan verbeter word by die leerder wat oor gemiddelde en bo-gemiddelde intellektuele vermoëns beskik, soos in die geval van die leergestremde in die spesiale skool. Volgens Vygotsky kan die leergestremde se rigiede denkstyl en probleemoplossingstrategieë wel uitgebou word om effektief in die proses van

kognitiewe taksering van die stressor ingespan te word. Piaget beklemtoon ook die rol van die omgewing en die belangrike rol van intervensie. Piaget se hiërargiese ontwikkelingsmomente-beskrywing bied verder 'n handige raamwerk vir die beplanning van opvoedingsprogramme (Louw et al., 1998).

Intervensie, psigo-sosiale hulpverlening en programme behoort die belangrike rol van kennis in ag te neem, veral in die geval waar die doel van die psigo-ontwikkelingsprogram die bevordering van die leerder se copingvaardighede is.

2.5.1 LEV VYGOTSKY

Vygotsky (1978) se "dialektiese teorie" verwys na die aspek van kommunikasie en redenering deur middel van sosiale interaksie met 'n kundiger ander as 'n voorvereiste vir ontwikkeling. Die basis vir Vygotsky se situasie-aktiwiteits-teorie (*situated action theory*) spruit voort uit die oortuiging dat die fisieke en sosiale omgewing waarin leer plaasvind, 'n integrale komponent van die leerstof vorm. Dit sluit nie die teorie van kognitiewe ontwikkeling op grond van biologiese groei en ontwikkeling uit nie.

Die bepaling van die kind se vermoë (IK) op grond van sy chronologiese ouderdom en veronderstelde ontwikkelingsvlak is, volgens Vygotsky, 'n ooreenvoering van die kompleksiteit van die mens. Hy beklemtoon die sikliese karakter van ontwikkeling as "*wave-like curves*". Verskillende aspekte van ontwikkeling kom op 'n onreëlmatige wyse voor. Ten minste twee vlakke van ontwikkeling moet bepaal word, naamlik (i) wat die kind reeds bemeester het, asook (ii) wat die kind se potensiaal is. Die kind se verlede word nie ontken nie, maar word nie as bepalend vir toekomstige ontwikkeling beskou nie. Sosio-ekonomiese omstandighede bepaal egter die ervaringswêreld en so ook die kwaliteit van kognitiewe ontwikkeling van die kind. Voorskoolse kinders wat hoofsaaklik op oorlewing ten opsigte van die basiese lewensbehoefte ingestel is, se daaglikse aktiwiteite word oorheers deur prioriteite soos voeding en veiligheid, teenoor die sorgelose spelpatroon van die kind wat vry voel om te eksplloreer en te leer (Vygotsky, 1978).

Die deurlopende tema van "dialektiese sintese" is die kern van Vygotsky se wêreldbeskouing. "*Development is a complex dialectical process, characterized by periodicity, unevenness in the development of different functions, meta-morphosis or qualitative transformation of one form into another, intertwining of external and internal factors, and adaptive processes*" (Vygotsky, 1978:121).

Vygotsky se teorie van die proksimale ontwikkelingsone (*zone of proximal development*) is gebaseer op die oortuiging dat kennis, vaardigheid en begrip deur middel van die hulp van 'n kundige verbeter kan word (Berk, 1991). Volgens Vygotsky word die eksterne en sosiale aktiwiteite stelselmatig geïnternaliseer, vandaar die benaming van die teorie as "sosiale konstruktivisme". In 'n voorgenome program sal die tutor die brug bou tussen die leerder se bestaande kennis en die eise van die nuwe taak en voorsien 'n struktuur ter ondersteuning ("scaffolding") van die leerder se probleemoplossingvermoë (Berk, 1991; Wood, 1998).

2.5.2 JEAN PIAGET

Jean Piaget se eksperimentele metode is gebaseer op observasies en gerig op kwantitatiewe resultate. Piaget se teorie van ontwikkelingstadiums huldig die aanname dat ontwikkeling universeel 'n natuurlike verloop neem.

Piaget se teorie van "genetiese epistemologie" impliseer dat verstandstrukture kennis en verstandprosesse organiseer. Hierdie teorie het, ondanks kritiek, vir verskeie dekades aansien geniet. Piaget se hiërargiese ontwikkelingsmomente-beskrywing bied 'n geïntegreerde teorie van kognitiewe ontwikkeling en 'n handige raamwerk vir die beplanning van leerplan- en opvoedingsprogramme (Louw et al., 1998).

Volgens Piaget gaan alle kinders deur spesifieke denkontwikkelingstadiums, te wete, die sensories-motoriese stadium (geboorte tot 2 jaar), die pre-operasionele stadium (2 tot 6/7 jaar), die konkreet-operasionele stadium (6/7 tot 11/12 jaar) en die formeel-operasionele stadium (11/12 jaar tot volwassenheid en bejaardheid). Piaget beskou die kognitiewe sisteem by geboorte as beperk tot motoriese refleksie. Fisiese interaksie met voorwerpe uit die omgewing gee aanleiding tot verdere kognitiewe

ontwikkeling. Gedurende die pre-operasionele stadium is die kind se verbeeldingslewe, kreatiwiteit en taalverwerwing belangrike aspekte van kognitiewe ontwikkeling. Die konkreet-operasionele kind is in staat om probleemoplossing slegs met betrekking tot konkrete voorwerpe te doen.

Volgens Piaget word die kind se kognitiewe ontwikkeling deur die volgende faktore beïnvloed: (i) die ontwikkeling van die brein en sensus, (ii) die ervaring en die belewenis van die omgewing, (iii) sosiale transmissie, dit wil sê, die invloed van kultuur op denke deur middel van nabootsing of leer, (iv) ewilibrasie, te wete, die integrasie van self-regulerende prosesse. Progressie deur die stadiums vind plaas op grond van druk om by die omgewing aan te pas en om die denkstrukture voortdurend te herorganiseer. Die stadiums verskil kwalitatief. 'n Kind redeneer in 'n sekere stadium anders as 'n kind in 'n ander ontwikkelingsstadium (Ginsberg & Opper, 1979).

Kritiek teen Piaget se teorie behels, onder andere, die onderskatting van die jong kind se kognitiewe vaardighede. Volgens Bjorlund (1989) is hipoteties-deduktiewe redenering reeds deur vier- en vyfjarige gedemonstreer. Verder kan ouderdomsgrense vir sekere ontwikkelingsmomente nie universeel vasgepen word nie (Botivin & Murray, 1975; Seifert & Hoffnung, 1998). Die neo-Piagetiane kombineer Piaget se strukturele idees ten opsigte van kognitiewe ontwikkeling met funksionele aspekte soos geheue, probleemoplossing en kennisverwerwing. "Neo-Piagetiane" soos Jerome Bruner (1966) fokus op byvoegings tot die kognitiewe strukture (eerder as veranderings in die kognitiewe strukture) wat die kind verwerf. In aansluiting by Vygotsky beklemtoon Bruner die belangrikheid van taal as die instrument tot denke wat 'n hoër abstrakte denkvlak moontlik maak.

Eers in die formeel-operasionele stadium is die kind in staat tot abstrakte denke, te wete, die besinning oor teoretiese moontlikhede en hipoteses. Progressie van een stadium na 'n volgende geskied, volgens Piaget, deur middel van drie prosesse: (i) assimilasie (nuwe inligting word by die bestaande denke ingepas), (ii) akkommodasie (denke word by nuwe ervarings en inligting aangepas) en (iii) ewilibrasie (die interaksie tussen bestaande denke en nuwe ervarings en inligting). Assimilasie en

akkommodasie, beide komplementerende prosesse, lei tot 'n ewilibrum. Intellektuele ontwikkeling veronderstel dat elke vorige fase in die volgende fase ingesluit is. Die volgorde van die fases is universeel, terwyl die tempo van ontwikkeling tussen individue verskil.

2.5.3 KOGNITIEWE ONTWIKKELING: DIE ROL VAN DIE SKOOL

In ooreenstemming met die doelstellings van uitkomsgebaseerde onderwys behoort onderrig nie bloot gerig te wees op die oordra van inligting nie, maar behoort onderrig te fokus op die ontsluiting van individuele potensiaal. Vir Piaget is die kognitiewe ontwikkeling wat deur tradisionele leerplangerigte onderwys gebied word, 'n onderdrukking van die kind se natuurlike kognitiewe ontwikkeling (Van der Veer & Valsiner, 1991). Vygotsky is van mening dat konsepte wat in die klaskamer onderrig word, veralgemeen moet word na die alledaagse lewe. Vygotsky beskou die toepaslikheid en veralgemening van leerstof as die doel van intervensie en onderwys (Van der Veer & Valsiner, 1991).

Die volgende onderrigvoorwaardes is noodsaaklik vir die bevordering van kognitiewe ontwikkeling en abstrakte denke: (i) sistematiese progressie van konkrete ervarings na abstrakte denke; (ii) die integrasie van nuwe metodes van redenering en denke in die leerinhoud; (iii) die skep van 'n ondersteunende klimaat en aanmoediging tot die kommunikeer van leerder-idees, (iv) die voorsiening vir die skep van verskillende ontwikkelingsvlakke binne een klas, (v) die fasilitering van leer en kreatiewe bydraes, (vi) geleentheid vir oefening, herhaling en terugvoering, (vii) die bespreking van denke en die geleentheid tot reflektering oor denke en (viii) die inpassing van nuwe inligting by 'n bestaande kennisverwysingsraamwerk (Barell, 1985; Lillard, 1972).

2.5.4 KOGNITIEWE ONTWIKKELING: DIE ROL VAN TAAL

Taal is die instrument vir leer, redenering, kommunikasie, sosialisering en interpersoonlike verhoudings, die ordening van die omgewing in perseptuele en

konseptuele kategorieë, die maak van 'n simboliese en abstrakte voorstelling van die wêreld en die maak van afleidings en gevolgtrekkings (Louw et al., 1998).

Die leergestremde leerder se probleme met lees en skriftelike werk word gekoppel aan 'n agterstand op die gebied van ekspressiewe en reseptiewe taal. Leemtes in kognitiewe ontwikkeling en die prosessering van inligting-funksies word as moontlike oorsake vermeld. Taalontwikkeling word ook gestrem deur die leergestremde se leesprobleem. Taalontwikkeling is belangrik vir innerlike spraak en konsepvorming. Piaget beskou taal as 'n fasiliteringsmedium vir denke en sosialisering. Op voorskoolse vlak (pre-operasionele stadium) is denke en taal hoofsaaklik egosentries. Voor die kritieke periode van 7/8 jaar praat kinders sonder om werklik 'n logiese gesprek te voer. Taalstruktuur word bepaal deur denkvlak-struktuur. Wederkerige gesprek – die vermoë om 'n aspek vanuit die ander persoon se oogpunt te sien – ontbreek tot die aanvang van die konkrete stadium. Vygotsky beskou selfs die jong kind se vroegste gebare en geluide (voor-spraakfase) as doelgerig ten opsigte van kontrole oor die omgewing en 'n essensiële basis vir die ontwikkeling van geïnternaliseerde taal, verbale denke en die hoër kognitiewe funksies van kontrole, beplanning, evaluasie, geheue en redenering. Spraak is dus formatief ten opsigte van denke en innerlike taal (Louw et al., 1998).

2.6. DIE KOGNITIEWE TAKSERING VAN DIE STRESSOR

Psigofortologie verwys na sielkundige sterktes van die individu ondanks stres en krisis. Stres, teen die agtergrond van effektiewe coping en die kognitiewe takseringsproses gedurende coping, word vervolgens bespreek.

2.6.1 STRES

Stres is deel van die lewe. Die tradisionele beskouing van stres as negatief word deur die psigofortologiese perspektief op die agtergrond gestel. Stres, net soos konflik, kán positiewe gevolge vir die persoon inhou. Die psigofortologiese perspektief fokus op die determinante van positiewe stres-uitkomst.

Selye (1974) verwys na positiewe stres as "eustres" en na negatiewe stres as "distress". Watter aspekte bepalend is of stres as "eustress" of as "distress" ervaar sal word, word deur navorsers verskillend gesien. Stres as stimulasie, die sogenaamde "eustress" verskaf positiewe energie en motivering vir optrede. Wanneer stres egter as negatief of bedreigend ervaar word, blokkeer die stres egter die weg na doeltreffende funksionering.

Folkman en Lazarus (1980) plaas die klem op die kognitiewe taksering van die stressituasie, dit wil sê of die stressor as uitdagend of as bedreigend ervaar word. Persoonlike kwaliteite soos gehardheid, die koherensiesin, 'n oorlewingspersoonlikheid en aangeleerde optimisme word deur navorsers soos Seligman (1995), Kobasa (1979), Antonovsky (1987) met copingvaardighede en suksesvolle stresshantering verbind. Siebert (1996) beklemtoon persoonlikheidseienskappe en Carver, Scheier en Weintraub (1989) fokus op die spesifieke copingstrategieë wat gebruik word.

Positiewe gevolge van coping en stresshantering beteken persoonlikheids groei en hoër vlakke van psigofortologiese funksionering. Die suksesvolle hantering van stresvolle gebeure lei tot uitkomstes soos 'n toename in selfvertroue en selfkennis, 'n meer positiewe selfbeeld, 'n toename in die gevoel van sukseservaring, bevoegdheid en onafhanklikheid, verbeterde interpersoonlike verhoudings en sosiale vaardighede, 'n verbetering in insig in situasies, 'n beter begrip van die sin van die lewe en beter copingvaardighede (Aldwin & Sutton, 1996; Holahan, Valentiner & Moos, 1994).

'n Stimulus wat 'n emosionele en/of fisiologiese reaksie veroorsaak wat uiteindelik tot die ontstaan van sielkundige probleme aanleiding gee, word as 'n stressor beskryf. Elliot en Eisdorfer (1982) onderskei tussen akute stressors, stressor reekse, periodieke stressors en chroniese stressors. Tipe stressors in die konteks van die onderhawige studie, dit wil sê die finale fase in die spesiale skool, kan onderskei word as:

- akute stressors met 'n kort tydsduur, byvoorbeeld 'n swak rapport;
- stressor-reekse, byvoorbeeld herhaalde onsuksesvolle werksaansoeke;
- periodieke stressors, byvoorbeeld toetse, eksamens en werksonderhoude;

- chroniese stressors, byvoorbeeld siektetoestande of die bewuste belewenis van die leergestremdheid.

Volgens Ben-Sira (1984) is die essensie van bestaan daarin geleë dat die individu voortdurend blootgestel word aan stres en bepaalde lewenseise om homeostases (Grieks: *homoios* = gelyk; *stasis* =stilstand) te handhaaf. Die algemene aanpassingsindroom (Selye, 1974) verwys na die individu se reaksie op stres in terme van die behoud van interne balans, genaamd "homeostases". Homeostases verwys na die lewende organisme se ingeboude dryfveer om, ten spyte van die konfrontasie met stres, die interne balans te handhaaf. Die poging tot die handhawing van interne balans is 'n voortdurende lewenslange proses. Wanneer die interne balans versteur word deur oorweldigende eise uit die omgewing, reageer die liggaam op 'n selfbeskermende manier. Die liggaam se weerstand word bepaal deur verskeie aspekte, soos die intensiteit en die duur van die stressor. Die liggaam se energie wat nodig is vir streshantering en aanpassing is egter beperk. As die energie-reserwes uitgeput is, verloor die individu sy/haar copingvermoë en tree die fase van totale uitputting (*burn-out*) in. Hoe groter die streslading, hoe belangriker word die individu se copingvaardighede, sielkundige sterktes en weerstandshulpbronne (Antonovsky, 1993).

"Gesondheid" beteken dus nie noodwendig die relatiewe afwesigheid van stres nie. Wat belangrik is, is die individu se bepaalde reaksie op stres. Die uitkomst van stres kan, afhangende van die individu se reaksie, negatief (patologies), neutraal of positief (*salutêr*) wees (Antonovsky, 1979). Lazarus en Folkman (1984) verwys na stres in die konteks van die interaksie tussen die individu en die omgewing, meer spesifiek die individu se kognitiewe taksering van die stressituasie wat te doen het met die individu se persepsie, dit wil sê waarneming en interpretasie van die situasie. Individuele verskille in die taksering van stresvolle gebeure kom voor, wat verband kan hou met persoonlikheidsfaktore en kognitiewe aspekte (Du Toit, 1999; Hobfoll, 1989).

2.6.2 STRES EN DIE ADOLESENT

Die adolessent van vandag het meer verantwoordelike keuses om te maak as 'n paar dekades gelede toe die wêreld, in vergelyking met vandag, meer ongekompliseerd was. Adolessensie is vandag 'n meer veeleisende ontwikkelingsfase as 'n paar dekades gelede (Rademeyer, 2000). Die jongmens se onsekerheid, die soeke na waardes en waarhede word dikwels verbloem met 'n houding van bravade. Egskeidings en onvolledige gesinne ontnem die adolessent van vandag van belangrike ondersteuningsisteme. Die sosio-ekonomiese toestand noodsaak dat, in die meeste gevalle, beide ouers moet werk. Alhoewel dit nie noodwendig die gevolg hoef te wees nie, kan die afwesigheid van ouerfiguree meebring dat die adolessent die waardes van die portuurgroep sal aanneem, enersyds weens die afwesigheid van ander identifikasiefiguree en andersyds weens portuurgroepdruk (Elkind, 1984; Morrison & Cosden, 1997).

Die adolessent se soeke na stabiliteit, probleme met die hantering van onsekerheid, die behoefte aan aanvaarding, problematiese interpersoonlike verhoudings, verwarring weens gekompliseerde huislike faktore, en druk in die werksomgewing maak die adolessente stadium 'n potensieel problematiese lewensfase. Volgens Elkind (1984) word die adolessent se negatiewe selfbeeld, swak motivering en lae prestasie toegeskryf aan stresverwante aspekte soos toenemende werkloosheid, beperkte werkvooruitsigte, kompetisie op die arbeidsmark, hoë (moontlik onrealistiese) verwagtings van die ouers, en portuurgroepdruk.

Tyszkowa (1990) se studie ten opsigte van adolessente seuns en dogters in die ouderdomsgroepe 16 tot 18 jaar het die volgende skoolstressors in twee hoofkategorieë aangetoon:

- Problematiese situasies in die klas, te wete, onduidelikheid in lesaanbiedings, onderbrekings en ongeduld tydens leerder-response, dikwels wisselende leerkragte, steurende klasmaats, oorbelading met take, te min tyd vir die uitvoering van die take, situasies wat bedreigend is soos evaluering, moontlike mislukking en die moontlike verlies van vriendskappe.

- Problematiese interpersoonlike verhoudings kan insluit blootstelling, evaluering en kritiek voor klasmaats, konflik en meningsverskille, skoolreëls en portuurgroepnorms wat indruis teen die eie menings.

Bepaalde risiko-faktore in die skoolsituasie is mislukking met gevolglike vroeë skoolverlating, middelmisbruik, groepsdruk en die vervreemding van gesonde verhoudings binne die skool, die huis en die gemeenskap (Morrison & Cosden, 1997). Alsop en McCaffrey (1993) se rangorde van spanningsvolle skoolaspekte plaas die skoolomgewing en skoolprestasie bo-aan die lys. Die rol van die onderwyser ten opsigte van die leerder se stresbelewing en -hantering is van kardinale belang.

Adolesente stres kom voor in die huis, die skool en die gemeenskap en kom tot uiting in die volgende gedragsmanifestasies as aanduidings dat die leerder nie in staat is om met die situasies te kan cope nie:

- Tuis: aggressie, konflik, verveling, chroniese moegheid, stryery met sibbe, huilerigheid, oormatige TV-kyk, oormatige gewigstoename of -verlies, onvermoë om daaglikse roetine-take te behartig, geïrriteerdheid, verlies aan belangstelling, oorgretigheid om ander se guns te wen, passiwiteit, fisiese mishandeling, uitstel van take, rebelse optrede, gevoelens van teneergedruktheid, kortgebondenheid, skree-reaksies, velprobleme, slaapstoornisse, norsheid, vuil taal;
- Op skool: woede, anti-sosiale gedrag, aandagsoekende gedrag, grootdoenerigheid, boelie-gedrag, verwardheid tydens probleemoplossingstake, onvermoë om take te voltooi, uitputting, bakleierigheid, verspotte optrede, siektes, uitstel van take, isolasie en teruggetrokkenheid, swak konsentrasie, skoolversuim, geweld;
- ◆ In die gemeenskap: drankmisbruik, apatiese houding, diefstal, wreedaardige optrede, middelmisbruik, bende-bedrywighede, identifisering met straatkinders, traak-my-nie-agtige houding, onbetrokkenheid, promiskuiteit, rook, vandalisme, geweld (Frydenberg, 1997).

2.6.3 STRES EN DIE LEERGESTREMDE ADOLESSENT

Die groep senior leergestremde adolessente wat by die studie ingesluit is, word as 'n redelik homogene groep beskou. Die stressor wat vir die leerders in die spesiale skool aktueel is, is dat die fase in die bekende en beskermende omgewing ten einde loop. Die voorbereiding vir die wêreld-daar-buite moet in alle erns aangepak word. Die energie word gefokus op akademiese take en die voorbereiding vir die eksamen. Sukses in die beroepswêreld word egter nie alleenlik bepaal deur 'n goeie rapport nie. Die persoon se sielkundige sterktes, soos gemanifesteer deur sy/haar streshantering, coping en sosiale vaardighede, is bepalende aspekte vir beroepsukses.

Gesprekvoering met van die leergestremde senior groep leerders het aangetoon dat die eindeksamen-vorbereiding, die proses van skoolverlating en die toetrede tot die beroepswêreld akute stressors is, veral vir die leerders in graad 12. Sommige leerders openbaar vermydingsgedrag ten opsigte van die stressor, byvoorbeeld om uit te stel om beroepsinligting in te win weens probleme met kommunikasie en verbalisering. Die kwessie van skoolverlating bly egter steeds 'n aktuele stressor. Teen die agtergrond van die interaksie-teorie van Lazarus en Folkman (1984) is die leerder se sosiale omgewing 'n belangrike konteks vir stresvolle gebeure. Probleme ten opsigte van die interpretasie van nie-verbale kommunikasie, gesprekvoeringvaardigheid en sosiale oordeel is kenmerkend van die leergestremde leerder en verklaar die leergestremde se terughoudende sosiale gedrag (Wenz-Gross & Siperstein, 1997). Daarby lyk die leergestremde "normaal". Die ander persone kan met ongeduld, geïrriteerdheid en selfs aggressiwiteit reageer op die leergestremde se sosiale lompheid, kommunikasieprobleme en leesprobleme. Wanneer die leergestremde tot die beroepswêreld toetree, word die "onsigbare" leerprobleem 'n kwessie en stressor wat deur die leergestremde effektief hanteer moet word.

Toetrede tot die arbeidsmark is vir die meeste skoolverlaters 'n ontwikkelingstaak wat met stres gepaard gaan. Vir die ernstig leergestremde, in die besonder, bring die moment van skoolverlating addisionele stressors mee, te wete

- (i) die normale voorkoms van die leergestremde bring mee dat die samelewing weinig toegewings en begrip sal hê vir die leergestremde,
- (ii) die eiesoortige problematiek van die leergestremde het direk te doen met die feit dat die leergestremde selfstandig moet funksioneer in 'n wêreld waar onafhanklike lees- en skryfvermoë 'n vanselfsprekende gegewe is,
- (iii) die leergestremde se probleme ten opsigte van sosiale kognisie kompliseer kommunikasie en effektiewe funksionering in die werkplek. Goleman (1999) wys in sy boek "*Working with emotional intelligence*" op die magtelose gevoel van depersonalisasie weens die gebrek aan kommunikasie, ondersteuning en empatie in die werksomgewing.

Dit is onwaarskynlik dat die ernstig leergestremde se lees- en skryfvermoë radikaal sal verbeter. Dit is derhalwe noodsaaklik dat die leergestremde sal beskik oor die innerlike krag en sielkundige sterkpunte om krisisse en stres effektief te kan hanteer, steeds suksesvol sal funksioneer en desondanks persoonlikheids groei sal toon.

2.7 OPSOMMING

In hierdie hoofstuk is die adolessente ontwikkelingstadium behandel vanuit die holistiese perspektief van Kurt Lewin en die identiteitsontwikkelingsteorie van Erik Erikson. Die klem val op die bespreking van die adolessente leergestremde se kognitiewe ontwikkeling vanweë die belangrike rol van kognisie in die copingproses, koherensiesin (verstaanbaarheid), die psigofortologiese faktore geassosieer met sielkundige welstand en sosiale vaardighede. Die teorieë van Vygotsky en Piaget is vir die studie belangrik, weens die oortuiging dat kognisie veranderbaar is en verbeter kan word. Daar is gekyk na die belangrike rol wat taal in kognitiewe ontwikkeling speel, asook die bydrae wat die skool kan maak.

In 'n voorgenome psigo-ontwikkelingsprogram behoort die beginsels van kognitiewe ontwikkeling en die volgende onderrigvoorwaardes in ag geneem te word: (i) sistematiese progressie van konkrete ervarings na abstrakte denke; (ii) die integrasie van nuwe metodes van redenering en denke in die leerinhoud; (iii) die skep van 'n ondersteunende klimaat en aanmoediging tot die kommunikeer van leerder-idees,

(iv) die voorsiening vir die skep van verskillende ontwikkelingsvlakke binne een klas, (v) die fasilitering van leer en kreatiewe bydraes, (vi) die geleentheid vir oefening, herhaling en terugvoering, (vii) die bespreking van denke en die geleentheid tot reflektering oor denke en (viii) die inpassing van nuwe inligting by 'n bestaande kennisverwysingsraamwerk (Barell, 1985; Lillard, 1972).

Ten slotte is die leergestremde leerder se stressors behandel, met spesifieke verwysing na die belangrikheid van die proses van kognitiewe taksering van die stressituasie. Hoofstuk 3 sluit by dié besinning oor die leergestremde adolessent aan met die bespreking van "Leergestremdheid".

3

LEERGESTREMDHEID

3.1 INLEIDING

In Suid-Afrika was daar sedert die sewentigerjare 'n aansienlike bewuswording van die kategorie "leergestremdheid", wat dan ook die terrein van gespesialiseerde onderwys oorheers het. Skoolklinieke is van remediërende spesialiste en sielkundiges voorsien om die taak van evaluasie en behandeling uit te voer. Klasonderwysers is bewus gemaak van die eienskappe van leergestremdheid en die belangrikheid van vroeë identifisering van die leerders.

Die verskynsel leergestremdheid se omskrywing bly egter steeds 'n debatsonderwerp, weens (i) die vele definisies gekoppel aan die konsep, asook weens (ii) die veelfasettige aard van die etiologiese verklarings.

3.2 LEERGESTREMDHEID

3.2.1 ETIOLOGIE

Reeds teen die middel van die 19de eeu is daar melding gemaak van leerprobleme. Taalprobleme, probleme met skriftelike werk en perseptueel-motoriese probleme was in die daaropvolgende dekades onder die vergrootglas. Die werklike baanbrekerswerk is in 1947 gedoen deur Strauss en Lehtinen met hulle publikasie getiteld "Psychology and education of the brain injured child" (Derbyshire, 1991). Die "Strauss sindroom" het verwysings na leergestremdheid gespesifiseer juis om die verwarring met ander neurologiese gestremdhede te voorkom. Die wanfunksionering van die sentrale sensuweestelsel, psigoneurologiese prosesse, en die lokalisering van breinfunksies was

die studieveld in die "kliniese fase" van die studie van leergestremdhede in die dertiger- tot en met die sestigerjare (Archer & Green, 1996). Johnson en Myklebust (1967) het voorkeur aan die beskrywing "psigoneurologiese leergestremdheid" gegee, op grond van die feit dat alle gedrag en die leerproses 'n psigoneurologiese basis het.

Strukturele breindefekte kon egter nie klinkklaar uitgewys word nie en die fokus het verskuif na "minimale breindisfunksie", 'n term wat in Suid-Afrika inslag gevind het gedurende die sestigerjare. Minimale breinbeskadiging is in verband met die etiologie en die definisie van leersteuringe genoem (Murray, 1969). Die Murray-verslag van 1969 (ook bekend as die "Verslag oor Minimale Breindisfunksie") het die grondslag gelê vir verdere verwickelinge in verband met leergestremdheid. Kritiek teen die term "minimale breindisfunksie" (MBD) het verwys na die verwarring wat die term veroorsaak het weens die oorbeklemtoning van organiese oorsake. Elektrofisiologiese tegnieke en EEG-resultate kon nog nie 'n konsekwente patroon van neurobiologiese onreëlmatighede of abnormaliteite tot leergestremdheid bevestig nie. Die MBD-verslag het egter beklemtoon dat minimale breindisfunksie nie noodwendig beteken dat daar sekere strukturele brein-abnormaliteite teenwoordig moet wees nie. Die breindisfunksie kan ook toegeskryf word aan 'n disfunksie van die biochemiese en elektrochemiese sisteme van die neurone of 'n geskiedenis van bepaalde "sagte tekens" soos motoriese probleme, hiperaktiwiteit en perseptuele probleme.

Daar word na leerprobleme verwys deur middel van die terme "leergeremdheid" en "leergestremdheid". Die term "leergeremdheid" verwys na 'n "nie-permanente verswaring" en "'n leervoltrekking wat stadiger verloop as wat dit behoort te wees" terwyl "leergestremdheid" op "aanwysbare tekorte" dui wat "permanente verswarende gevolge sal hê" (Du Preez, 1983:14). 'n Leergeremdheid regverdig dus nie 'n voltydse gespesialiseerde onderwysprogram nie, maar 'n leergestremdheid wel (Du Preez & Steenkamp, 1980).

Die term "spesifieke leergestremdheid" (Du Preez & Steenkamp, 1980) het later plek gemaak vir die meer internasionaal-erkende "leergestremdheid" (learning disability).

Oorsaaklike faktore wat by leergestremdheid 'n rol speel is steeds gekoppel aan die (dikwels subtiele) funksionering van die sentrale senustelsel.

As multifasettige verskynsel kan daar geen enkele oorsaaklike faktor, hetsy neurologies, kognitief of geneties, uitgesonder word nie. Deur die jare is gepoog om spesifieke leergestremdhede vanuit verskeie perspektiewe te verklaar, onder andere, die perspektiewe van neurologiese disfunksie (Bigler, Lajiness-O'Neill & Howes, 1998), visuele prosessering (Stein & Fowler, 1993), ouditiewe prosessering (Tallal, 1980) of fonologie (die analisering van eenhede van gesproke taal) (Lieberman & Shanweiler, 1985). Die verskeidenheid definisies verklaar die wisselende voorkoms-statistieke en kompliseer professionele kommunikasie tussen die hulpverleners (Lester & Kelman, 1997).

Die oorsaaklike faktore van leergestremdheid (Du Preez, 1983; Jansen, 1996) word vervolgens saamgevat:

Strukturele breinskade:

Beserings van veral die frontale breinarea kan probleme met konsentrasie, probleemoplossing en abstrakte denke veroorsaak.

Breindisfunksie:

Sogenaamde "sagte" tekens van neurologiese disfunksie soos spraakvertragings, motoriese lompheid, perseptuele probleme en swak visueel-motoriese koördinasie kom voor.

Ontwikkelingsagterstande:

Agterstande, soos gemanifesteer in perseptueel-sensoriese prosesse en konseptueel-linguïstiese take, kan 'n aanduiding wees van 'n ontwikkelingsvertraging.

Ontwikkelingsagterstande kan ook manifesteer in leergestremde leerders se kognitiewe prosesseringsprobleme.

Omgewingsfaktore:

Omgewingsverwaarlosing kom voor weens 'n gebrek aan stimulering, swak voeding en materiële verwaarlosing. Sosio-ekonomiese faktore sluit swak mediese dienste, swak geboortesorg, wan- en ondervoeding, ontberings, onvoldoende intellektuele stimulasie, kulturele verwaarlosing, problematiese gesinsverhoudings en swak onderwys in. Derbyshire (1991) spesifiseer die rol wat die omgewing kan speel in die moontlike vertraging van die ontwikkeling en funksionering van die sentrale senustelsel.

Bio-fisieke faktore:

Bio-fisieke faktore sluit in genetiese apekte, geboorte-omstandighede, anoksie, breininfeksies en ondervoeding. Neurologiese disfunksie of vertraagde ontwikkeling van die sentrale senustelsel voor, tydens, of na die geboorte kan lei tot hiperaktiwiteit, afleibaarheid, impulsiwiteit, emosionele onstabieleit, perseptuele probleme, motoriese probleme en konseptuele en taalprobleme.

Metaboliese versteurings:

Metaboliese versteurings sluit in

- (i) 'n onvermoë om ensieme vir die verwerking van voedingstowwe te produseer (byvoorbeeld glukose wat die energiebron vir die breinselle is, en natrium en kalium wat vir die impulsgeleiding belangrik is), asook
- (ii) allergieë vir sekere voedingstowwe (soos kunsmatige kleur- en geurmiddels en ander chemiese stowwe wat tot hiperaktiwiteit kan lei).

Oorerwing:

Dit blyk dat dit nie soseer die spesifieke probleem soos lees of skryf is wat oorgeërf word nie, maar wel 'n predisposisie tot die probleem. Volgens Du Preez en Steenkamp (1980) is die stadiger ontwikkeling van die sentrale sensustelsel ook toe te skryf aan familiefaktore.

Emosionele faktore:

Die bewuswees van sy/haar andersheid weens lompheid en probleme met kommunikasie en sosiale vaardighede veroorsaak spanning en 'n gevoel van onveiligheid. Die gevolg is 'n gebrekkige waaginstelling en motivering, asook neigings tot aggressiwiteit, ongeïnhibeerde gedrag, woedebuie, vrese en skuldgevoelens.

Volgens die DSM IV-klassifikasie (1994) word omgewingsfaktore en emosionele faktore as primêre oorsaaklike faktore in leergestremdheid uitgesluit.

Belangrike punte ten opsigte van die kompleksiteit van die etiologie van leergestremdheid is dat

- elke leergestremde kind sy eie unieke patroon van simptome en etiologiese faktore het,
- die verskeie dissiplines (medici, opvoedkundiges, fisioterapeute, arbeidsterapeute, spraakterapeute en sielkundiges) elk 'n eie siening van die probleem formuleer vanuit die betrokke spesialisrigting,
- leergestremdheid se etiologie selde tot een enkele bepaalde oorsaaklike faktor gereduseer kan word en dit dikwels moeilik is om met absolute sekerheid oorsaaklike en bydraende faktore vas te pen,

- die leerder altyd in totaliteit gesien moet word as fisies-psigies-geestelike wese teen die agtergrond van sy ervarings- en leefwêreld (Derbyshire, 1991)

3.2.2 DIE DSM-IV BESKRYWING VAN LEERGESTREMDHEID

Die klassifikasiesistelsel wat ontwikkel is deur die *American Psychiatric Association*, die *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (ook na verwys as die DSM-IV) is waarskynlik die mees algemeen gebruikte psigodiagnostiese gids vir kliniese, navorsings- en opvoedkundige doeleindes. Leergestremdheid (*Learning Disorders*) word geklassifiseer onder die DSM IV-afdeling "*Disorders usually first diagnosed in infancy, childhood or adolescence*" en sluit in ernstige versteurings ten opsigte van lees (*reading disorders*), wiskunde (*mathematics disorders*) en skriftelike werk (*disorders of written expression*). Die diagnose-kategorie "*Learning Disorders not otherwise specified*" maak voorsiening vir leerprobleme as gevolg van 'n kombinasie van agterstande ten opsigte van lees, wiskunde en skriftelike werk.

Volgens die DSM-IV (1994:46) word leergestremdhede soos volg beskryf:

Leersteuringe word gediagnoseer wanneer die individu se prestasie in individuele toetse in lees, wiskunde of skriftelike ekspressie wesentlik laer is as dié wat van sy/haar ouderdom, onderwysvlak en intelligensiepeil verwag word. Die leerder se kulturele agtergrond moet in gedagte gehou word tydens die toetsresultate-interpretasie. Die leerprobleme meng beduidend in met akademiese prestasie of daaglikse aktiwiteite wat lees-, wiskundige of skryfvaardighede vereis.

"Wesentlik laer" verwys gewoonlik na 'n verskil van meer as twee standaardafwykings tussen prestasie en IK. 'n Toegewing van een standaardafwyking word gemaak in die geval van leerders met kulturele verskille (DSM IV, 1994: 46). Probleme met dié beskrywing is dat geen suiwer vergelyking tussen verstandelike vermoë en skolastiese prestasie verkry kan word nie (Du Preez & Steenkamp, 1980).

Leesversteurings (*reading disorders*) kom by ongeveer vier uit elke vyf leergestremde leerders voor. Die hoë voorkoms van leesprobleme by seuns word in verband gebring met gedragsprobleme wat meer dikwels by seuns as by dogters voorkom (DSM-IV, 1994:49). Die diagnose van skryfprobleme, as sodanig, kom nie dikwels voor nie, aangesien dié stoornis meestal in kombinasie met leesprobleme voorkom. In die geval van suiwer handskrif-probleme, moet die diagnose van koördinasie-ontwikkelingsagterstande (*developmental coordination disorder*) oorweeg word.

Die volgende geassosieerde toestande kan saam met leergestremdhede voorkom:

- demoralisering,
- lae selfbeeld,
- gebrekkige sosiale vaardighede,
- gedragsteuringe (kom by 10% tot 25% van alle leergestremdes voor),
- opposisioneel-uitdagende steuring,
- major depressiewe steuring / distimiese steuring,
- taalontwikkelingsvertragings,
- ontwikkelingskoördinasiesteuring,
- abnormaliteite in die kognitiewe prosessering van inligting (DSM IV, 1994).

Leergestremdheid moet onderskei word van normale variasies in akademiese bekwaamheid, 'n gebrek aan opvoedingsgeleenthede, swak onderrig of kulturele faktore, sensoriese probleme (swak gesig of gehoor) en verstandelike gestremdheid (DSM IV, 1994: 48).

3.2.3 DEFINIËRING

Die definiëringstendense van leergestremdhede van 51 VSA-staatonderwysdepartemente is bestudeer (Mercer, Jordan, Allsop & Mercer, 1996). Die volgende punte is vir hierdie studie van belang:

- die kriteria vir diagnosering sluit 'n gemiddelde tot bo-gemiddelde IK in,
- deeglike intervensie deur die klasonderwyser en die leerondersteuningspanne word vereis voordat 'n leeronvermoë bevestig kan word,
- geassosieerde aspekte van leergestremdheid, byvoorbeeld die leerder se probleme ten opsigte van sosiale vaardighede, moet in ag geneem word
- die uitsluiting van bepaalde sekondêre faktore, byvoorbeeld sensoriese gestremdhede, motoriese probleme, verstandelike gestremdheid, emosionele stoornisse en omgewingsfaktore wat primêr aanleiding tot 'n leerprobleem sou gee,
- dat neurologiese, perseptueel-motoriese en psigo-linguïstiese probleme wél in die definisie gemeld word en
- dat die leergestremdheidteorieë en -definisies afgelei word van die teenstrydigheid tussen die leerder se intellektuele vermoë en sy/haar akademiese prestasie (Mercer, Jordan, Allsop & Mercer, 1996)

Die bostaande aspekte, soos vermeld deur Mercer et al. (1996), vorm deel van die heersende beleid vir onderwysvoorsiening en hulpverlening aan leergestremdes deur die Wes-Kaap Onderwysdepartementskoolsielkundige diens. In Suid-Afrika het die verskynsel van leergestremdhede ook identifiseringskriteria soos intelligensie (IK) as maatstaf. Die heersende kriteria van 'n diskrepansie tussen intellektuele vermoëns (IK) en akademiese funksionering gee aanleiding tot probleme met die gebruik van tradisionele intelligensietoetse teen die agtergrond van individuele verskille in voorafkennis, kultuur en opvoedkundige ondervinding. Die bepaling van intellektuele vermoëns deur middel van tradisionele IK-meting mag die moontlikheid van uitsluiting van omgewings- en kultureel benadeelde kinders meebring (Kriegler & Skuy, 1996;

Ysseldyke, 1983). Die metode van leerpotensiaal-assessering ("dinamiese assessering") is bedoel om addisioneel tot die tradisionele intelligensiemeting te wees. Dit beteken dat daar steeds plek sal wees vir die tradisionele intelligensiemeting, maar dat, vir die doel van intervensie, die toetsprosedures meer dinamies en diagnosties sal wees. Die groot aantal leerders wat weens gebrekkige kulturele en opvoedkundige ondervinding benadeel sou word deur intelligensiemeting, kan deur middel van dinamiese assesseringsmetodes hul ware leerpotensiaal toon. Die statiese IK-bepalingsmodel word aangevul met 'n holistiese, dinamiese en interaktiewe evaluasiemodel om te verseker dat die evaluasieproses voortdurend sinvol skakel met die instruksieproses, sodat diagnose en onderrig parallel kan plaasvind (Meltzer, 1994).

Tans blyk die definiëring van leergestremdhede steeds 'n omstrede kwessie te wees, weens

- die feit dat 'n groot aantal leerders, wat weens didaktiese verwaarlosing leerprobleme ervaar, nie op grond van psigoneurologiese redes as leergestremd gediagnoseer kan word nie,
- die kompleksiteit van die simptome .

Die definisie wat vir die onderhawige ondersoek geld is soos volg deur die ondersoeker geformuleer:

Leergestremdheid is 'n onvermoë ten opsigte van sekere sleutel-akademiese take wat gemanifesteer word in 'n beduidende verskil tussen die leerder se intellektuele potensiaal en sy/haar prestasievlak. Hierdie onvermoë word nie aan intellektuele potensiaal toegeskryf nie, maar kan moontlik 'n neurologiese basis hê met perseptueel-motoriese en psigo-linguïstiese uitvalle as indikasie van neurologiese stoornisse. Die leergestremdheid kan gepaardgaan met sekere geassosieerde aspekte, byvoorbeeld sosiale kennisprobleme. Faktore soos sensoriese gestremdhede, verstandelike beperkings, emosionele stoornisse en

omgewingsfaktore, wat primêr aanleiding sou gee tot 'n leerprobleem, word uitgesluit.

3.3 LEERGESTREMDHEID: KLINIESE BEELD

Leergestremdheid het 'n heterogene karakter. Die leerder as unieke individu beleef sy/haar bepaalde kombinasie van simptome teen die agtergrond van sy/haar ervaringswêreld. Gewoonlik word die simptome eers aan die einde van graad 1 of, in die geval van intelligente leerders, in graad 3 of 4 geïdentifiseer. Hierdie verskynsel hou verband met die skolastiese eise wat aan die leerder gestel word (DSM-IV, 1994: 49).

Die manifestasies van leergestremdheid word vervolgens kortliks bespreek, met verwysing na die motoriese, perseptuele, kognitiewe, emosionele en sosiale aspekte. Vir die doel van die studie sal die klem val op die kognitiewe en die taalontwikkelingsimptome (in aansluiting by Hoofstuk 2). Die motivering vir die beklemtoning van die kognitiewe en die taal-komponente spruit uit die feit dat die ondersoeker hierdie aspekte as uiters belangrik ag vir algemene suksesvolle funksionering en coping, maar veral ten opsigte van die coping-eise wat aan die leerders gestel word in die finale skoolfase.

3.3.1 MOTORIEK

Die volgende motoriese probleme kan by die leergestremde voorkom:

- vertraagde ontwikkeling in die kruip-, loop- en praat-mympale
- probleme met groot en fyn motoriek
- probleme met reflekse
- swak koördinasie
- leemtes in ruimtelike oriëntasie
- probleme met lateraliteit
- probleme met balans en ritme
- probleme met liggaamskonsep (Derbyshire, 1991).

Motoriese probleme kan voortduur tot in die volwasse stadium, met negatiewe implikasies vir sosiale ontwikkeling. Die leerder is bewus van sy/haar lompheid op die speelgrond en vermy gevolglik groepsport. Gedurende adolessensie is die aanvaarding deur die groep belangrik. Die leerder met motoriese probleme is gewoonlik die laaste een wat ingesluit word vir spanspeletjies. Onttrekking aan die groep, vereensaming en probleme met sosiale vaardigheidsontwikkeling mag die gevolg wees.

3.3.2 PERSEPSIE

Persepsie dui op die interpretasie van inligting van die brein via die sintuie. Visuele en ouditiewe perseptuele probleme mag voorkom ten opsigte van:

- diskriminasie
- analise en sintese
- die onderskeiding van voorgrond en agtergrond
- die insien van ruimtelike verhoudings
- geheue en volgorde-geheue
- visuele of ouditiewe sluiting
- perseptuele konstantheid (Derbyshire, 1991).

Die integrasie van inligting van verskillende sintuie, byvoorbeeld visueel-motoriese integrasie, skep probleme vir die leergestremde leerder. Perseptuele probleme affekteer alle areas van funksionering, te wete die kognitiewe ontwikkeling, taalontwikkeling, skriftelike take en motoriek, met negatiewe implikasies vir die leerder se selfbeeld.

3.3.3 KOGNISIE

Kognisie dui op die singewing aan inligting. Inligtingsbronne is die omgewing, sowel as die self. Kognisie die aspekte soos persepsie, konsepvorming, verteenwoordigende denke, intelligensie, denkprosesse en geheue in. Die ontwikkelingsaspekte van kognisie is breedvoerig bespreek in Hoofstuk 2. Kognitiewe aspekte waarmee die leergestremde leerder probleme ervaar, behels:

- die insien van oorsaak en gevolg en die maak van afleidings en gevolgtrekkings,
- die interpretasie van simbole,
- die oorskakeling van die konkrete na die abstrakte vlak,
- die sinvolle en logiese organisasie, klassifisering en kategorisering van inligting,
- die integrasie van nuwe inligting by bestaande inligting,
- die insien van verbande tussen verskillende aspekte,
- die onderskeiding van die essensiële en die nie-essensiële inligting,
- passiwiteit, afhanklikheid en impulsiwiteit,
- die verstaan van instruksies,
- strategiese beplanning,
- die sistematiese organisasie van werk en die indeling van take volgens tydbeperrings,
- verwarring ten opsigte van sy/haar identiteit (Derbyshire, 1991).

Leergestremde leerders toon 'n rigiede benadering ten opsigte van probleemoplossingstrategieë en leerstyle (DSM IV, 1994; Meltzer, 1994). Die kwessie van rigiede kognisie moet ook gesien word teen die agtergrond van moontlike neurologiese probleme wat sigself in perseptuele agterstande asook probleme met motoriek en visueel-motoriese koördinasie kan manifesteer. Versteuring op perseptuele en motoriese vlak mag dus in die spesifieke ondoeltreffende leer- en denksstyl 'n rol speel.

Die leergestremde ervaar probleme met die volgende aspekte van prosessering van leermateriaal

- die integrasie van vaardighede, dit wil sê, wanneer veelvoudige prosesse gelyktydig moet plaasvind, byvoorbeeld wanneer die leestaak die integrasie van die subvaardighede persepsie, geheue, taal en die fokus van aandag vereis (vgl 3.6.2),
- die toepassing en veralgemening van leerstof: Gedurende probleemoplossing-take word vorige ervaring, bestaande kennis of inligting nie sinvol aangewend nie (Gerber & Hall, 1981),
- logiese redenering en die abstrahering van die essensie weens die fokus op irrelevante detail (Kavale, 1980),

- buigbare en kreatiewe denke in probleemoplossing (Stone & Michals, 1986),
- sistematiese beplanning in probleemoplossing, hersiening, kontrolering en korrigering van eie werk (Harris, 1986; Wong, Harris & Graham, 1992),
- die beskrywing van die spesifieke probleemoplossingsroete wat ingeslaan is (Stone & Michals, 1986) en
- geheue en prosesseringspoed (Meltzer, 1994).

Die gevolgtrekking kan gemaak word dat die leergestremde leerder ernstige probleme ervaar met strategieë en vaardighede wat met kognitiewe prosessering en probleemoplossing te doen het. Kognitiewe rigiditeit, soos gereflekteer in bogenoemde verskynsels, het die gevolg dat die werklike intellektuele potensiaal van hierdie leerders nie gemanifesteer word nie (Meltzer, 1994).

3.3.4 TAAL

Die individu se kontak met die wêreld en kommunikasie met die medemens is afhanklik van taal. Taalverwerwing en -ontwikkeling bevorder kognitiewe ontwikkeling, meer spesifiek die bereiking van abstrakte denke. (In Hoofstuk 2 is die siening van Vygotsky ten opsigte van die rol van taal in kognitiewe ontwikkeling behandel). Agterstande en probleme ten opsigte van taalontwikkeling (en kognitiewe ontwikkeling) word in verband gebring met problematiese sosiale oordeel (vgl 3.3.5) en die minder effektiewe taksering van stresvolle situasies (vgl 2.6).

Leergestremdes kan die volgende taalverwante probleme ervaar:

- auditief-reseptiewe taal (luistervaardighede),
- auditief-ekspressiewe taal (spraak),
- visueel-reseptiewe taal (lees),
- visueel-ekspressiewe taal (skriftelike take),
- perseptuele probleme met betrekking tot gesproke taal: verbale ekspressie en begrip van gesproke taal,

- geheueprobleme ten opsigte van verbale inligting,
- taalbegrip,
- taalgebruik (kort, swak geformuleerde sinne eerder as sinvolle vertellings),
- begrip van verbale en nie-verbale kommunikasie in sosialering (Derbyshire, 1991).

3.3.5 GEDRAG EN EMOSIE

Die leergestremde kan probleme ervaar ten opsigte van hiperaktiwiteit, perseverasie, gedragsprobleme, 'n swak selfbeeld en sosiale probleme.

Hiperaktiwiteit

Hiperaktiwiteit manifesteer in (i) motoriese hiperaktiwiteit (oormatige motoriese aktiwiteit, lae frustrasie-drempel en ongeorganiseerde optrede) en/of (ii) sensoriese hiperaktiwiteit (aandagafleibaarheid en kort aandagspan, of die aandag word gefokus op irrelevante detail).

Die implikasies van hiperaktiewe gedrag ten opsigte van sosiale optrede is voor die hand liggend. Konfliksituasies ontstaan dikwels as gevolg van die ontoepaslike en onvoorspelbare optrede, die oormatige motoriese aktiwiteit en die lae frustrasiedrempel. Verwerping en mislukking is die rede vir 'n negatiewe selfbeeld en emosionele labiliteit, veral in die adolessente fase, wanneer sosiale aanvaarding baie belangrik is (Derbyshire, 1991).

Perseverasie

Perseverasie behels dat die leerder herhalend voortgaan met 'n bepaalde aktiwiteit sonder die vermoë om die aktiwiteit te beëindig of te wysig. Perseverasie gaan gepaard met probleme ten opsigte van die verskuiwing van aandag (Derbyshire, 1991).

Gedragsprobleme

Hoë angsvlakke en vrees vir mislukking hou verband met die behoefte om sosiaal aanvaarbaar te wees. Tog word die gedrag van die leergestremde dikwels gekenmerk deur aggressie, woedebuie, geïrriteerdheid, gebrekkige waaginstelling en misdadigheid . 'n Lae frustrasiedrempel en impulsiwiteit speel 'n rol in dié negatiewe optrede (Derbyshire, 1991).

Swak selfbeeld en selfkennis

Die leergestremde onderskat of oorskat dikwels sy/haar eie vermoëns. Die onrealistiese selfbeeld word toegeskryf aan gebrekkige selfkennis en verwarring ten opsigte van sy/haar identiteit. Die geskiedenis van mislukking op skolastiese en sosiale gebied gee aanleiding tot 'n negatiewe selfbeeld, gebrekkige waaginstelling en gevoelens van minderwaardigheid. Dit is veral die adolessent wat baie sensitief is oor hoe hy/sy deur ander gesien word wat geneig is tot onttrekking of gedrag wat dui op oorkompensasie vir leemtes. Die dilemma is dat die leerder deur hierdie gedrag net nog meer geïsoleerd word, met gebrekkige selfkennis ten opsigte van sy/haar behoeftes en identiteit (Derbyshire, 1991).

Sosiale persepsie

Een van die ontwikkelingstake van die adolessent is die vestiging van interpersoonlike verhoudings en sosiale vaardighede. Sosiale vaardighede word deur die ondersoeker as van 'n belangrike aanpassingsfaktor beskou. Volgens die ondersoeker kan sosiale vaardighede die maak-of-breek faktor wees wanneer die leerder die spesiale skool verlaat en moet funksioneer en cope in die buitewêreld. Probleme met kennis het 'n negatiewe effek op die leerder se sosiale ontwikkeling en aanpassing. Probleme met die insien van verbande tussen oorsaak en gevolg bring mee dat die leerder nie in staat is om die gevolge van sy/haar optrede te antisipeer of voorspel nie.

Die probleme ten opsigte van gedrag, emosies, taal, kognisie en sosiale persepsie maak dit vir die leergestremde uiters moeilik om hom-/haarself sosiaal te kan handhaaf. Sosiale kognisie-probleme (die begrip en integrasie van inligting van sosiale situasies) lei tot ontoepaslike optrede. Sosiale persepsie het te doen met die interpretasie van nie-verbale sosiale tekens soos gebare, gesigsuitdrukkings en liggaamstaal. Op sosiale vlak ervaar die leergestremde probleme soos die volgende:

- 'n onvermoë om sosiale situasies te beoordeel,
- 'n onvermoë om die gevoelens van andere te begryp,
- probleme met interpersoonlike verhoudings,
- probleme met verbale en nie-verbale kommunikasie (Derbyshire, 1991).

Isolasie en passiwiteit weens sosiale verwerping ontnem die adolessent van verdere sosialiseringseleenthede. Volgens Fafard en Haubrich (1981) is die sosiale probleme vir die adolessent selfs 'n meer negatiewe belewenis as die skolastiese probleme. Vaughan (1985) beklemtoon die feit dat sosiale vaardighede en copingvaardighede nie noodwendig spontaan deur middel van interaksie met medeleerders of volwassenes ontwikkel nie en dus formeel onderrig moet word. Hierdie aspek skakel met die doel van die studie, te wete die bevordering van psigofortologiese faktore by die adolessente leergestremde leerder.

3.4 DIE BEPALING VAN LEERGESTREMDHEID

3.4.1 VERSKILLENDE PERSPEKTIEWE OP DIAGNOSERING

Daar bestaan verskeie invalshoeke, naamlik uit die mediese, opvoedkundige, sielkundige en linguïstiese rigtings, ten opsigte van die bepaling van leergestremdheid. Die heterogene karakter van leergestremdheid spruit uit die komplekse interaksie tussen neurologiese faktore, kognisie, ontwikkeling, psigiese aspekte, emosionele reaksies en gesins- en skoolinvloede. Navorsers uit die verskillende spesialisvelde, te wete die opvoedkunde, die sielkunde (kognitiewe sielkunde, ontwikkelingsielkunde,

opvoedkundige sielkunde en neuro-sielkunde), die linguïstiek, die taal- en spraakpatologie, die mediese veld en die pediatriese neurologie bepaal en diagnoseer leergestremdheid elk vanuit 'n eie spesifieke professionele perspektief. Die versoening van die verskillende navorsingsresultate en -teorieë word bepleit (Myerson, 1986).

Navorsing word op die gebied van neurologiese en breinfunksionering deur skanderings- en beeldingsmetodes gedoen, aangevul deur elektroënsefalografiese studies. Of leerprobleme neurologies deur middel van wanfunksionering in die brein of strukturele breinabnormaliteite verklaar kan word, bly 'n ope vraag, veral in die lig van die verskillende taalprosesseringsmetodes, wat visueel of ouditief kan wees. Tegnieke wat metaboliese funksies soos die bloedtoevoereienskappe en die opname van radioaktiewe middels aandui, mag moontlik meer lig werp op die spesifieke funksioneringsprobleme geassosieerd met leergestremdhede (Bigler, Lajiness-O'Neill & Howes, 1997).

3.4.2 DIE DIAGNOSERINGSBELEID IN DIE SKOOL WAARBINNE DIE STUDIE GEDOEN IS

Die beleid van inklusiewe onderwys vereis dat die klasonderwyser, in samewerking met die leerondersteuningspanne, alle moontlike intervensie-metodes sal aanwend om die leerder so lank as moontlik in die hoofstroom te behou. Sou die leerondersteuningspanne en die klasonderwyser egter van mening wees dat hulle alles in hulle vermoëns gedoen het om die betrokke leerder te help, maar gespesialiseerde hulpverlening aangedui is, word die leerder na die skoolsielkundige van die skoolkliniek wat die skool bedien, verwys. Die skoolsielkundige kan die leerder as 'n kandidaat vir 'n spesiale skool beskou en aansoek doen om plasing in 'n OLSO (onderwys vir leerders met spesiale onderwysbehoefte)-skool.

Gedurende die diagnoseringsproses word alle relevante inligting en verslae in berekening gebring. In die betrokke skool van die onderhawige studie bestaan die basiese multidissiplinêre span gemoeid met die diagnosering en bepaling van leergestremdheid uit die sielkundige, die remediërende leerkrag, die spraakterapeut en

die arbeidsterapeut. Die klasonderwyser en die ouer kan ook waardevolle insette vanuit 'n opvoedings- en ontwikkelingsperspektief lewer (Ysseldyke, 1983). Die betrokke skool wat by die studie ingesluit is, is daarop ingestel om die maksimum relevante inligting aangaande die leerders te bekom alvorens bepaal kan word of die leerder 'n kandidaat vir die skool is en of die leerder sal baat vind by die gespesialiseerde hulpverlening. Die leerder word daarna aan weeklange observasie en 'n diagnostiese evalueringsproses onderwerp. Tydens 'n intensiewe gevallestudie word die bevindings en die evalueringsprofiel diagnosties ontleed teen die agtergrond van die kliniese observasie.

3.4.3 DIE DIFFERENSIËLE DIAGNOSE

Die bepaling van leergestremdheid moet rekening hou met die leerder se vaardighede, leerstyle en kognitiewe prosesse. Kognitiewe en neuropsigologiese konstrukte (aandag, geheue, denkprosesse), akademiese vaardighede (woordherkenning, skriftelike werk, wiskunde, spel), taalvaardighede (reseptiewe en ekspressiewe taal) en interpersoonlike vaardighede (sosiale optrede) behoort in die differensiële diagnose ingesluit te word. Probleemareas, byvoorbeeld leesvermoë, behoort gespesifiseer te word ten opsigte van aspekte soos leesspoed, leesbegrip, dekodering, leesvlotheid, of luidleesvermoë (Brown & Campione, 1986; Taylor & Fletcher, 1991).

'n Gedetailleerde analise van die spesifieke leerblokkasies behoort by die diagnose ingesluit te wees (Ysseldyke & Algozzine, 1983). Assessering behoort aan intervensie gekoppel te wees om as hulpmiddel vir die klasonderwyser/es en die ouer te dien.

Daar bestaan twee hoofkomponente tot assessering, te wete

- (i) die assessering van kognisie en
- (ii) die assessering van spesifieke akademiese vermoëns.

3.5 DIE ASSESSERING VAN KOGNISIE

Die bespreking van kognisie is van belang vir die konteks van die studie weens die volgende redes:

- (i) Die definisie van leergestremdheid is gebaseer op die **diskrepansie tussen die leerder se intellektuele potensiaal en die leerder se akademiese prestasie**. Die prestasie word bepaal volgens die leerder se klaswerk, met die kurrikulum en die vordering van die groter groep as maatstaf. Die assessering van kognisie is egter meer problematies.
- (i) Deur middel van die assessering van kognisie word bepaal of die leerder 'n **kandidaat vir die spesiale skool** is of nie. Die basislyn van die leerder se intellektuele vermoëns moet bepaal word om vas te stel of hy/sy sal baat vind by die hulpverlening van die spesiale skool. Assessering behoort verder die leerder se spesifieke kognitiewe sterktes, leerstyle en leerpotensiaal, as 'n vertrekpunt vir intervensie, te ondersoek (Travis, 1996).
- (ii) Die onderwerp van kognisie speel 'n sentrale rol in die **takseringsproses in coping**. Die begrip "intelligensie" verteenwoordig doeltreffende funksionering, die vermoë tot probleemoplossing en aanpassing by die omgewing. Intelligente optrede in die copingproses en die belangrikheid van abstrakte denke word bespreek in afdeling 3.6.3.

Die IK is 'n hulpmiddel vir klassifiserings-, groeperings- en seleksiedoeleindes (Zolezzi, 1995), byvoorbeeld vir opvoedkundige beplanning, skoolplasing en navorsingsdoeleindes. Vir addisionele inligting waarop 'n behandelingsprogram geformuleer kan word, word egter kennis benodig ten opsigte van die leerder se manier van (i) inligtingverwerking, asook van sy/haar moontlike (ii) leerpotensiaal (Travis, 1996).

Die IK was vir 'n geruime tyd die spil waarom diagnosering gedraai het ten einde die mate van agterstand of (sogenaamde) onderprestasie te bepaal. Die rol en diagnostiese waarde van die IK as 'n statiese konsep, word in twyfel getrek (Padget, 1998; Watkins, Kush & Glutting, 1997). Dieselfde IK hou nie dieselfde betekenis vir alle leerders in nie, aangesien leerders van verskillende metodes en leerstyle gebruik maak om dieselfde respons te verskaf. Anastasi (1987) se beswaar teen (statische) intelligensiemeting, te wete, dat die toetse nie die rede vir swak prestasie aandui nie, is belangrik. Tradisionele assesseringsmetodes bevat beperkte inligting ten opsigte van die leerder se leerpotensiaal. IK dui nie die leervermoë as 'n reaksie op onderrig aan nie (Brophy & Good, 1970).

'n Gebrek aan kennis kan verwar word met 'n gebrek aan die vermoë om kennis te verwerf (Haywood, Brown & Wingenfeld, 1990). Meer geskikte assesseringsmetodes sou toegang tot voorheen miskende intellektuele vermoëns kan ontsluit. Leerpotensiaal-assessering, wat direk op die waarneming van 'n kind se leerproses binne 'n assesseringsomgewing gerig is, is minder afhanklik van die kind se agtergrond of blootstelling aan toetsmateriaal (Helton, Workman & Matuszek, 1982; Ysseldyke & Regan, 1980; Zolezzi, 1995).

Intelligensie, soos verteenwoordig deur 'n enkele kwasiënt, is 'n problematiese konsep. Die IK-problematiek verwys na die assesseringsdilemma van veral die omgewings-, didakties- en kultureelverwaarloosde kinders wat leerprobleme toon. Pogings tot "kultureel billike" toetsing het gepoog om IK-toetse by die verskillende sosio-kulturele groepe aan te pas. Toetse is kultuurspesifiek. Totale objektiwiteit en werklike "kultuurvrye toetsing" is teoreties onmoontlik (Anastasi 1987; Greenfield, 1997; Jordan, 1998). Die antwoord op die probleem met toetsing in 'n multikulturele gemeenskap kan moontlik gedeeltelik lê in die intelligensieteorie van Gardner. Die veelvuldige intelligensieteorie van Gardner verskil van die tradisionele intelligensiemeting, aangesien dit erken dat die wêreld begryp word deur sewe moontlike vorme van intelligensie, te wete die verbale / linguïstiese (taal), die logies-wiskundige, die visueel-ruimtelike, die

musikale, die kinestetiese, die interpersoonlike ('n begrip van ander individue) en die intrapersoonlike vaardighede ('n begrip van sigself) (Gardner, 1993; Oliver, 1997).

Taylor (1994) stel 'n integrasie van die konvensionele IK bepaling, die inligtingverwerkingbenadering en die metode van dinamiese assessering voor as 'n sinvolle oplossing vir die assessering van die multikulturele bevolking van Suid-Afrika.

3.5.1 DINAMIESE ASSESSERING

"Dinamiese assessering begin waar tradisionele assessering eindig" (Lidz, 1997: 282). Tradisionele assesseringsmetodes beëindig die evalueringsprosedure met die bepaling van 'n plafon op grond van die voorgeskrewe aantal verkeerde response. Dinamiese assessering beskou juis hierdie plafon as die terrein vir aktiewe verkenning van die leerder se leerpotensiaal. Die teorie van "kognitiewe veranderbaarheid", wat na die graad van leerderverandering in antwoord op intervensie verwys, is die kern van dinamiese assessering. Vygotsky (1978) se konsep van die "proksimale ontwikkelingsone" (POS) kan as 'n definisie van "potensiaal" beskou word. Die POS is die kwalitatiewe verskil tussen die leerder se prestasiepeil as hy/sy onafhanklik werk en sy/haar prestasiepeil as hy/sy saam met 'n meer kundige persoon werk (Lidz, 1997). Die doelwit van dinamiese assessering is die verkenning van hierdie proksimale ontwikkelingsone deur middel van 'n diagnostiese ondersoek van die leerder se kognitiewe prosesse met betrekking tot probleemoplossing, kritiese denke en die toepassing van die leerervaring op ander situasies. Die verkenning van leerblokkasies is gerig op die bevordering van die kognitiewe funksies wat leemtes toon.

3.5.2 DIE INLIGTINGVERWERKINGBENADERING

Inligtingverwerkingsteorieë fokus op die prosesse wat te doen het met die verkryging en verwerking van inligting. Die aanname van inligtingprosesseringsteorieë is dat denke gelykgestel word aan die prosessering van inligting. Rekenaarsimulasies is as 'n model vir ontwikkeling voorgehou. Die wyer gebruik van rekenaars in die sestigerjare was 'n

bydraende faktor tot die benadering om menslike gedrag, byvoorbeeld persepsie, denke en probleemoplossing as inligtingverwerkingstake te beskou (Van Niekerk & Du Toit, 1994).

Die benadering fokus op die verklaring van kognitiewe beperkings en versteurings. 'n Belangrike metode van ondersoek van die kind se denke is taakontleding en die analise van die prosesse wat by die spesifieke taakuitvoering ter sprake is. Kennis van die volwassene se denke word as belangrike inligtingsbron vir die begrip van die kind se denke beskou.

Die proses van inligtingverwerking word verdeel in die prosesse opname, integrasie en weergawe:

Opname

Die sintuie is verantwoordelik vir die opneem van visuele, ouditiewe en haptiese inligting deur middel van die sintuie vir visie, gehoor en tas. Op ouditiewe en/of visuele persepsievlak word dikwels probleme ondervind wat gekoppel word aan 'n disfunksie van die sentrale senustelsel. Persepsie verwys na die seleksie, organisering, interpretering en kategorisering van sintuiglike indrukke. Perseptuele probleme ten opsigte van diskriminasie, voorgrond-agtergrond-verwarring, analise en sintese, sluiting en sekwensiering kan voorkom.

Integrasie

Integrasie verwys na die (i) samevoeging en omsetting van sintuiglike indrukke, sowel as die (ii) integrasie tussen die linker- en die regterhemisfere. Omsettings wat gedurende die leerproses moet plaasvind is:

- visueel na motories (skriftelike take),
- ouditief na visueel (uitkenning van woorde wat ouditief aangebied word),
- taktiel na visueel (uitken van 'n voorwerp waaraan geraak word),

- visueel na ouditief (uitspreek van 'n woord wat gesien word),
- ouditief na motories (die skryf van 'n woord wat gehoor word).

Op integrasie-vlak ervaar leergestremdes probleme ten opsigte van ruimtelike oriëntering, tydsoriëntering, geheueprosesse en simbolisering (Du Preez, 1983). Simbolisering verwys na die omskakeling van konkrete ervarings in simbole soos taalsimbole, syfersimbole en nie-verbale kommunikasiesimbole. Myers en Hammill (1976) verdeel simbolisering in die volgende subfunksies

- reseptief-ouditief (swak begrip van die gesproke woord),
- reseptief-visueel (begripsprobleme),
- ekspressief-vokaal (swak formulering van gedagtes vir spraak),
- ekspressief-motories (swak formulering van gedagtes vir skriftelike werk).

Weergawe

Die weergawe-funksies werp lig op die leerproblematiek van die leergestremde. Die manifestasies van die leerprobleem verskaf inligting ten opsigte van die kognitiewe disfunksies en prosessering op integrasievlak. Taalprobleme, soos probleme met verbale ekspressie en kommunikasie, asook probleme met sosiale vaardighede en interaksie, lei dikwels tot misverstande, verwerping en intense gevoelens van angs, skuldgevoelens en skugterheid, wat tot verdere ontoepaslike optrede soos onttrekking en aggressie aanleiding kan gee (Hurwitz, 1993).

3.5.3. INTELLIGENTE OPTREDE IN DIE COPINGPROSES?

In die lig van die belangrikheid van die leerder se doeltreffende taksering van die stressituasie in die copingproses, is dit gepas om te besin oor die konsep intelligensie en intelligente optrede. Vir die doel van die onderhawige studie verteenwoordig die begrip "*intelligensie*" doeltreffende funksionering en aanpassing by die omgewing. Sternberg (1992) se triargiese teorie van intelligensie onderskei die komponente (i) analitiese denke (abstrakte redenering), (ii) eksperiënsiële intelligensie (insig en kreatiwiteit) en

(iii) kontekstuele intelligensie (die praktiese **handhawing van lewenseise en -situasies**). Handeling wat geopenbaar word in problematiese situasies, waar die antwoord nie voor-die-hand-liggend is nie, gee 'n aanduiding van intelligente optrede. Intelligente optrede word gereflekteer in suksesvolle coping en sosiale vaardighede en gedemonstreer deur die eienskappe deursettingsvermoë, beredeneerde nie-impulsiewe optrede, luister na ander met begrip en empatie, koöperatiewe denke, sosiale intelligensie, buigbaarheid van denke (De Bono se begrip "laterale denke"), metakognisie en bewustheid van eie denke, akkuraatheid in denke en kommunikasie, 'n sin vir humor, vermoë tot formulering van sinvolle vrae en probleme, vermoë tot toepassing van relevante ervaring op nuwe situasies, bereidheid om risiko's te loop, die inspan van al die sintuie in die leerproses, oorspronklikheid en kreatiwiteit en 'n entoesiasme vir leer (Costa, Somerfield & McCrae, 1996).

Die bereiking van wat Piaget beskryf as die stadium van formeel-operasionele denke, is belangrik vir die bevordering van sielkundige sterktes en coping-vaardighede. Formeel-operasionele denke is nie meer beperk tot konkrete ervarings nie, en besinning en abstrakte redenering ten opsigte van hipoteses en waarskynlikhede is moontlik. Probleemoplossing word gebaseer op die oorweging van alternatiewe en hipoteties-deduktiewe redenering, die idealisering van die self (die vergelyking van die self met ander, gemeet aan die ideale self), besinning oor die toekoms en oor die individu se plek en taak in die wêreld, sosiale insig, kritiese denke, toepassing van leerstrategieë en die uitbreiding van kennis op verskillende terreine (Manaster, 1977).

Effektiewe probleemoplossing behels die enkodering van die essensie van die gegewe inligting. Vorige kennis, tesame met die nuwe inligting, bepaal die keuse van die strategie vir die hantering van die probleem. Die strategie word veralgemeen waar toepaslik. Herhaling en oefening bring bemeestering en outomatisasie mee. Probleemoplossing behels logiese denke (hipoteties-deduktiewe denke), dit wil sê 'n probleem kan uit verskeie oogpunte gesien word. Hierdie funksie van logiese denke, wat ook bekend is as "proposisionele logika", is in teenstelling met die jonger kind wat probleemoplossing op 'n lukraak wyse aanpak (Manaster, 1977).

Die besondere kenmerk van die formeel-operasionele stadium is die feit dat denke nie meer van die realiteit en konkrete ervarings of voorwerpe afhanklik is nie. Die realiteit word vervang deur moontlikheid. Die verwysing na tweede-orde (abstrakte) bewerkings ten opsigte van kognitiewe funksies gedurende die formeel-operasionele stadium spruit daaruit dat die bewerkings op resultate van die eerste orde (konkrete) bewerkings gegrond is. Verhoudings tot die tweede orde, dit wil sê, tussen idees, word gemanipuleer in die afwesigheid van konkrete ervarings. Volgens Labouvie-Vief (1986) vind integrasie van denke gedurende vroeë volwassenheid plaas. Denke, 'n balans tussen logiese en pragmatiese denke, word meer gefokus op 'n spesifieke plek en taak in die lewe, en gaan gepaard met 'n besef van beperkings van die realiteit (teenoor die idealistiese siening van die adolessent). Volgens Perry (1970) lê die verskil tussen die dualistiese adolessente denke (reg/verkeerd; ons/hulle; goed/sleg) en volwasse individualistiese denke in laasgenoemde se besef van die relatiewiteit van inligting.

Hayakawa (1964) was verantwoordelik vir die term "abstraksieeler" ("ladder") as beskrywing vir die linguistiese leerproses wat gedurende adolessensie en volwassenheid plaasvind. Die verskillende vlakke van die abstraheringsleer word geïllustreer deur die boonste sport wat die hoogste vlak van abstrahering voorstel, terwyl die onderste sport die konkrete verteenwoordig.

Without doubt it is necessary to reach abstraction, and this is even natural in all areas during mental development of adolescence, but abstraction is only a kind of trickery and deflection of the mind if it doesn't constitute the crowning stage of a series of previously uninterrupted concrete actions. (Labinowicz, 1980: 181)

Die formeel-operasionele stadium word egter nie deur alle adolessente bereik nie (Karplus, Karplus, Formisano & Paulsen, 1977; Shayer, Kuchemann en Wylam, 1976; Seifert & Hoffnung, 1998; Siegler 1991; Strahan, 1986). Individuele variasie ten opsigte van formeel-operasionele denke kom voor (Overton & Byrnes, 1991). Faktore wat kognitiewe ontwikkeling en funksionering bepaal is onder andere oorerwing, omgewing,

kultuur, motivering, intelligensie en onderwysgeleenthede (Manaster, 1977; Strahan, 1986).

Studies van Kohlberg en Gilligan (1971) bevestig die verband tussen die kognitiewe ontwikkelingsstadiums van Piaget en ontwikkeling deur die morele stadiums van Kohlberg. Progressie na 'n hoër kognitiewe vlak waarborg nie 'n hoër morele vlak nie, maar is wel 'n vereiste. Net soos in die geval van morele ontwikkeling, koppel Conger (1973) die ontwikkeling van die geestelike dimensie aan kognitiewe ontwikkeling, meer spesifiek, die vermoë tot abstrakte denke gedurende die formeel-operasionele fase. Adollesente voer eindelose gesprekke oor liefde, vriendskap, godsdiens, regverdigheid en die sin van die lewe. Deur middel van abstrakte denke is hulle in staat om die verband tussen die verlede en die hede in te sien en die toekoms meer realisties te beskou. Toekomsbeplanning behels selfkennis en identiteitsvorming, sekerheid ten opsigte van persoonlike waardes wat nagestreef word en kennis van die rol in die samelewing.

In die bepaling van die voorkoms en graad van leergestremdheid behoort die leerder se vermoë tot kognitiewe aanpassing en veralgemening in ag geneem te word. Aanpassing en veralgemening van die leerstof is 'n vaardigheid wat dikwels by die leergestremde leerder ontbreek. (Vir die doel van die bespreking word die terme vaardighede en strategieë as sinoniem beskou, ondanks dimensionele verskille). Metakognisie verwys na die organisasie, beplanning en self-regulerende strategieë vir selfstandige leer. Metakognisie (denke oor denke) verwys na die proses van kognitiewe monitering, dit wil sê die proses van beoordeling of die spesifieke kognitiewe strategie en aanpakmetode effektief is. Die kind is in staat om hom-/haarself te korrigeer en gedrag aan te pas. Probleemoplossingstegnieke word voortdurend hersien om te bepaal of die metode en strategie moontlik vervang kan word met meer effektiewe metodes en moontlike kortpaadjies.

3.6 KAN DENKVAARDIGHED E AANGELEER WORD?

Alfred Binet was oortuig daarvan dat kinders geleer kon word om vaardiger denkers te word (Perkins & Grotzer, 1997). Realisme ten opsigte van die leerder se basislyn-vermoëns is belangrik. In die geval van die leergestremde leerder is die intellektuele vermoë bevestig as gemiddeld tot bogemiddeld en is die ondersoeker derhalwe van mening dat effektiewe denkvaardighede wel aangeleer kan en moet word. Copingvaardighede behels dat leerders moet weet hoe om keuses te evalueer en probleme te identifiseer en op te los. Die feit dat leergestremdes gekenmerk word deur kognitiewe rigiditeit (Hamers, De Koning & Sijtsma, 1998) moet nie in die weg staan van pogings om probleemoplossingstrategieë by hierdie leerders te bevorder nie.

Denkvaardighede en -strategieë behoort binne die konteks van probleemoplossing en besluitneming aangeleer te word met geleentheid vir veralgemening en toepassing op verskillende lewensterreine (Campione, 1989; Engelbrecht, 1996). In 'n beoogde psigo-ontwikkelingsprogram is die plan om denkvaardighede binne die konteks van sosiale vaardighede te bevorder, met die klem op psigofortologiese faktore, soos aangedui deur die resultate van die empiriese en kwalitatiewe ondersoek van die onderhawige studie.

3.7 DIE ASSESSERING VAN AKADEMIESE VERMOËNS

Die proses van evaluering van die leerder se akademiese vermoëns behels die toetsing van die leerder se lees, spel en wiskunde. Die konteks waarin die probleme voorkom, asook die interaktiewe aard van die skolastiese probleme en (sekondêre) emosionele probleme moet in aanmerking geneem word. Die artikels in die "Journal of Learning Abilities" vir die tydperk 1971 tot 1980 toon dat die meerderheid navorsers (87%) hul definisies van leergestremdheid met betrekking tot 'n gebrek in lees of spel in 'n gestandaardiseerde toets geformuleer het (Myerson, 1986).

Die problematiek van spesifieke leergestremdheid is ineengewef met skolastiese, kognitiewe en emosionele faktore. Ten spyte van voldoende potensiaal, ervaar die

leergestremde ernstige probleme met lees, skriftelike werk, spelling, wiskunde en konsentrasie. Leesprobleme en die gevolglike vermyding van leesaktiwiteite belemmer die oefening en vaslegging van die leerstof. Leesprobleme beperk die leerder se ervaringsveld met negatiewe implikasies vir kognitiewe buigbaarheid en effektiewe probleemoplossingstrategieë. 'n Mislukkingsidentiteit en negatiewe selfbeeld hou die bose kringloop van gebrekkige waaginstelling en vermyding van die leertaak in stand.

3.8 OPSOMMING

In hierdie hoofstuk is die verskynsel leergestremdheid bespreek teen die agtergrond van die probleme ten opsigte van definiëring. Daar is verwys na die algemene kliniese beeld en simptome soos vermeld in die klassifikasiesetel van die DSM IV (1994), met die klem op die leergestremde se kognitiewe probleme.

Die bepaling van leergestremdheid moet met groot omsigtigheid en deeglikheid benader word. 'n Integrasie van drie benaderings, naamlik die konvensionele benadering, die dinamiese assesseringsmetode en die inligtingverwerkingsteorie is bespreek as 'n sinvolle en effektiewe metode vir die identifisering van leerpotensiaal en 'n moontlike oplossing vir die heersende negatiewe persepsie van tradisionele toetsing in die nie-Westerse gemeenskap (Taylor, 1994).

Die assesseringstaak is 'n belangrike proses om te bepaal of die leerder 'n kandidaat vir die spesiale skool is, al dan nie. Volgens die beleid van inklusiewe onderwys behoort die leerder so lank as moontlik in die hoofstroom geakkommodeer te word. Plasing in die spesiale skool gaan dus gepaard met 'n deeglike besinning oor die wenslikheid en sinvolheid van moontlike toelating tot die skool.

In Hoofstuk 4 word onderwysvoorsiening vir die leergestremde behandel, met die klem op onderwysvoorsiening in die spesiale skool.

4

ONDERWYSVOORSIENING VIR LEERDERS MET SPESIALE ONDERWYSBEHOEFTE

4.1 INLEIDING

Leerders met spesiale onderwysbehoefte (LSO) is diegene wat, as gevolg van leer- en ontwikkelingsblokkasies, addisionele ondersteuning benodig, bo en behalwe die onderrig wat in die gewone klas aangebied kan word. Die term "spesiale onderwysbehoefte" kan dus verwys na leerders wat 'n paar uur per week addisionele hulpverlening in die hoofstroom benodig tot die leerders wat 'n spesiale skool vir leerders met spesiale onderwysbehoefte (OLSO-skool) moet bywoon.

4.2 GESKIEDKUNDIGE AANLOOP TOT DIE HUIDIGE LEER- ONDERSTEUNINGSMODEL

DIE ONDERWYSBELEID VOOR 1994

In die vroeëre Kaapse Onderwysdepartement-bedeling is leerders met leerprobleme deur middel van individuele remediërende onderrig gehelp. Leerders met 'n gemiddelde tot bo-gemiddelde intelligensie het vir die diens, aangebied deur remediërende onderwysers by die betrokke skole of skoolklinieke, gekwalifiseer. Leerders wat, ondanks individuele remediërende hulpverlening, nie die mas in die hoofstroom kon opkom nie, is gediagnoseer as "spesifiek leergestremd" en verwys vir plasing in die spesiale skole vir neuraalgestremde leerders onder die destydse Direkoraat van Buitengewone Onderwys.

Leer- en gedragsprobleme is volgens die mediese model beoordeel, dit wil sê, met die klem op die gestremdheid eerder as op die leerbehoefte. Die kategorieë was:

- leerders met sensoriese gestremdhede (doofheid en blindheid),
- leerders met fisieke en serebrale probleme,
- leerders met neurologiese probleme,
- leerders met matige tot ernstige verstandelike gestremdhede,
- leerders met gedragsprobleme en die risiko-groep jeugdige,
- leerders met chroniese siektes en gehospitaliseerde leerders,
- leerders met skolastiese agterstande,
- leerders uit ongunstige sosio-ekonomiese omstandighede.

Die Wet op Onderwysdienste (Wet no.41 van 1967) het voorsiening gemaak vir die toelating van leerders met ernstige spesifieke leergestremdhede tot skole vir neurale gestremde leerlinge. Die destydse spesifieke toelatingskriteria vir die spesifiek leergestremde leerders tot die spesiale skole was, volgens die Departementele Handleiding vir Opvoeders aan Skole vir Neuraal Gestremde Leerlinge (ongedateerd), die volgende:

- 'n onrusbarende agterstand ten opsigte van een of meer van die volgende: taal, lees, skryf, spel en reken;
- die agterstand moes aan 'n spesifieke leergestremdheid toegeskryf kon word, dit wil sê, hom vanuit 'n bepaalde psigo-neurologiese disfunksie manifesteer;
- leerprobleme wat die gevolg van eksterne faktore is, is uitgeskakel;
- die leerder moes verkieslik nie ouer as 12 jaar wees nie;
- die leerder moes verkieslik reeds ortodidaktiese hulpverlening ten opsigte van sy gestremdheid ontvang het;
- die leerder moes 'n gemiddelde of bo-gemiddelde verstandspotensiaal op 'n individuele skaal toon
- een of meer, of 'n kombinasie van die volgende simptome moes teenwoordig wees:
 - ◆ "harde" neurologiese tekens, "sagte" neurologiese tekens en/of EEG-abnormaliteite;
 - ◆ kenmerkende gedragsafwykings soos hiperaktiwiteit, aandag- en konsentrasiestoornisse, emosionele labiliteit en impulsiwiteit, aggressie en woede-uitbarstings, swak sosialisering en aanpasbaarheid, vrees vir nuwe situasies en gebrekkige deursettingsvermoë, 'n swak selfbeeld en min

selfvertroue, 'n gebrek aan beplannings- en abstraheringsvermoë, asook geheuestoornisse;

- ◆ probleme met koördinasie, lateraliteit en dominansie
- ◆ visuele en ouditiwe perseptuele tekortkominge met gevolglike lees, skryf, spel, reken, spraak- en taalgestremdhede.

DIE ONDERWYSBELEID NA 1994

Op 27 April 1994 het die nuwe Oorgangsgrondwet van die Republiek van Suid-Afrika amptelik in werking getree, wat 'n nuwe bedeling vir die onderwys ingelui het. Volgens die Handves vir Menseregte in die Grondwet van Suid-Afrika (Wet no 108 van 1996) het elkeen die reg op basiese onderwys en op gelyke toegang tot onderwysinstellings. Dit impliseer dat leerders met spesiale onderwysbehoefte, net soos alle ander leerders, die reg op basiese onderwys het. Die nuwe beleid van inklusiewe onderwys is 'n stap in die rigting om aan alle leerders hoofstroom-onderwys te bied. Inklusiewe onderwys impliseer dat, alvorens enige aanbeveling vir 'n leerder se plasing in 'n OLSO-skool gemaak word, daar bewys gelewer moet word dat die leerder werklik nie die mas in die hoofstroom kan opkom nie. Die OLSO-skooltoelatings is dus beperk tot slegs die ernstige leergestremdhede leerders.

Die term OLSO (onderwys vir leerders met spesiale onderwysbehoefte) is in 1995 ingevoer om die klem te plaas op die leerder se behoeftes, eerder as op die gestremdheid, soos die geval was in die vorige bedeling. Die destydse direktoraat "Buitengewone Onderwys" se benaming is verander na die OLSO-Direktoraat, wat tans die onderwys aan leerders met spesifieke leerbehoefte koördineer.

Die **huidige toelatingskriteria** van die skool wat in die studie ingesluit is illustreer die klemverskuiwing na die leerderbehoefte (in plaas van die gestremdheid). Leerders word op 'n proefbasis tot die skool toegelaat na 'n deeglike evalueringproses. Kandidate wat vir toelating oorweeg word, is leerders wat ten spyte van gemiddelde tot bo-gemiddelde intellektuele vermoëns spesifieke hindernisse ten opsigte van ontwikkeling en leer toon. Hierdie spesifieke hindernisse manifesteer hulleself as:

- beduidende spesifieke perseptuele agterstande in die basisvaardighede vir die formele leerareas, te wete visuele persepsie, ouditiewe persepsie en visueel-motoriese koördinasie;
- beduidende agterstande in taalontwikkeling (lees, spelling en/of geskrewe taal);
- beduidende agterstande in syfervaardighede;
- 'n onvermoë om weens aandagafleibaarheid en/of hiperaktiwiteit in die klas aandag te gee of take te voltooi;
- spesifieke leer- en onderrigbehoefte waaraan nie voldoende in die hoofstroomonderwys se inklusiewe stelsel, dit wil sê die gewone- en die leerondersteuningsklas, voorsien kan word nie;
- gebreke en gestremdhede, byvoorbeeld gesigsgebreke, gehoorgebreke, epilepsie en serebrale gestremdheid, wat binne die infrastruktuur van die betrokke skool hanteer sou kon word. (Inligtingstuk van betrokke skool, 2000)

4.3 DIE PLEK VAN DIE OLSO-SKOOL IN DIE HUIDIGE ONDERWYSKONTEKS

Volgens die verslag van die NCSNET (National Commission on Special Needs in Education and Training) en die NCESS (National Committee on Education Support Services) (Departement van Onderwys, 1997) beklee die OLSO-skool 'n belangrike posisie in die stelsel van onderwysvoorsiening aan leerders met spesifieke onderwysbehoefte sowel as in die stelsel van inklusiewe onderwys. Die OLSO-skool dien as sentrale bronesentrum ten opsigte van spesialis-kundigheid en hulpverlening aan die hoofstroom-skole. Die hulpverlening deur die OLSO-skole skakel by die struktuur van leerondersteuning in hoofstroomskole in deur middel van leerondersteuninghulpspanne, in samewerking met die multi-dissiplinêre spanne van die skoolklinieke.

Die terugplasing van die leerders in die hoofstroom bly die uiteindelijke doelstelling van die OLSO-skoolhulpverleningsprogram. Die betrokke skool wat in die studie ingesluit is, het 'n deurlopende program van gereelde opvolg-evaluasies om te bepaal of die leerder moontlik teruggeplaas kan word in die hoofstroom. Weens die erns van die leergestremdheid is dit egter in die meeste gevalle onmoontlik om die leerder

in die gewone skool terug te plaas en is dit noodsaaklik dat die leerder sy/haar skoolloopbaan in die OLSO-skool moet voltooi. Die graad 11- en graad 12-leerders wat by die onderhawige studie ingesluit is, val dus in die kategorie van leerders wat weens hul leerbehoefte geheel en al afhanklik is van die gespesialiseerde onderwys van die OLSO-skool.

4.4 INKLUSIEWE ONDERWYS

Spesiale onderwysvoorsiening en leerondersteuning het sedert die negentigerjare dramaties verander. Die heersende inklusiewe onderwysbeleid impliseer die integrasie van kinders met spesiale behoeftes in die hoofstroom en die gewone klaskamer. Die klasonderwyser moet daarvoor voorsiening maak om aan die leerder met leerprobleme en 'n stadiger werktempo bystand te verleen in die gewone klaskamer binne die struktuur van leerondersteuning (Sugden, 1989).

Inklusiewe onderwys wil aan elke leerder die geleentheid bied om onderrig in die hoofstroom te kan ontvang. Strukture moet geskep word om die leergestremde leerder te hanteer binne die gewone klaskamer. Die klasonderwyser word bygestaan deur die leerondersteuningsonderwyser (in die geval waar die skool oor so 'n pos beskik) en die didaktiese hulpspan wat binne elke skool behoort te funksioneer.

Die hantering van die behoeftes van die ernstig leergestremde leerder in die hoofstroom is problematies vir die leerder sowel as vir die leerkrag. Navorsing in verband met inklusiewe onderwys in Suid Afrika is beperk. Die funksie en plek van die OLSO-skool vir die groep ernstig leergestremdes blyk duidelik uit die resultate van 'n oorsese opname oor die probleme met die implementering van inklusiewe onderwys in die hoofstroom. Leerders met spesifieke leersteurings benodig addisionele ondersteuning en spesiale onderrig vir hulle opvoedkundige behoeftes. Die volgende rangorde is deur klasonderwysers opgestel en verteenwoordig die moeilikste gestremdhede wat in klasverband gehanteer word. Dit blyk uit die tweede posisie op die rangordelys dat leerders met ernstige leerprobleme moeilik in die hoofstroom geakkommodeer word:

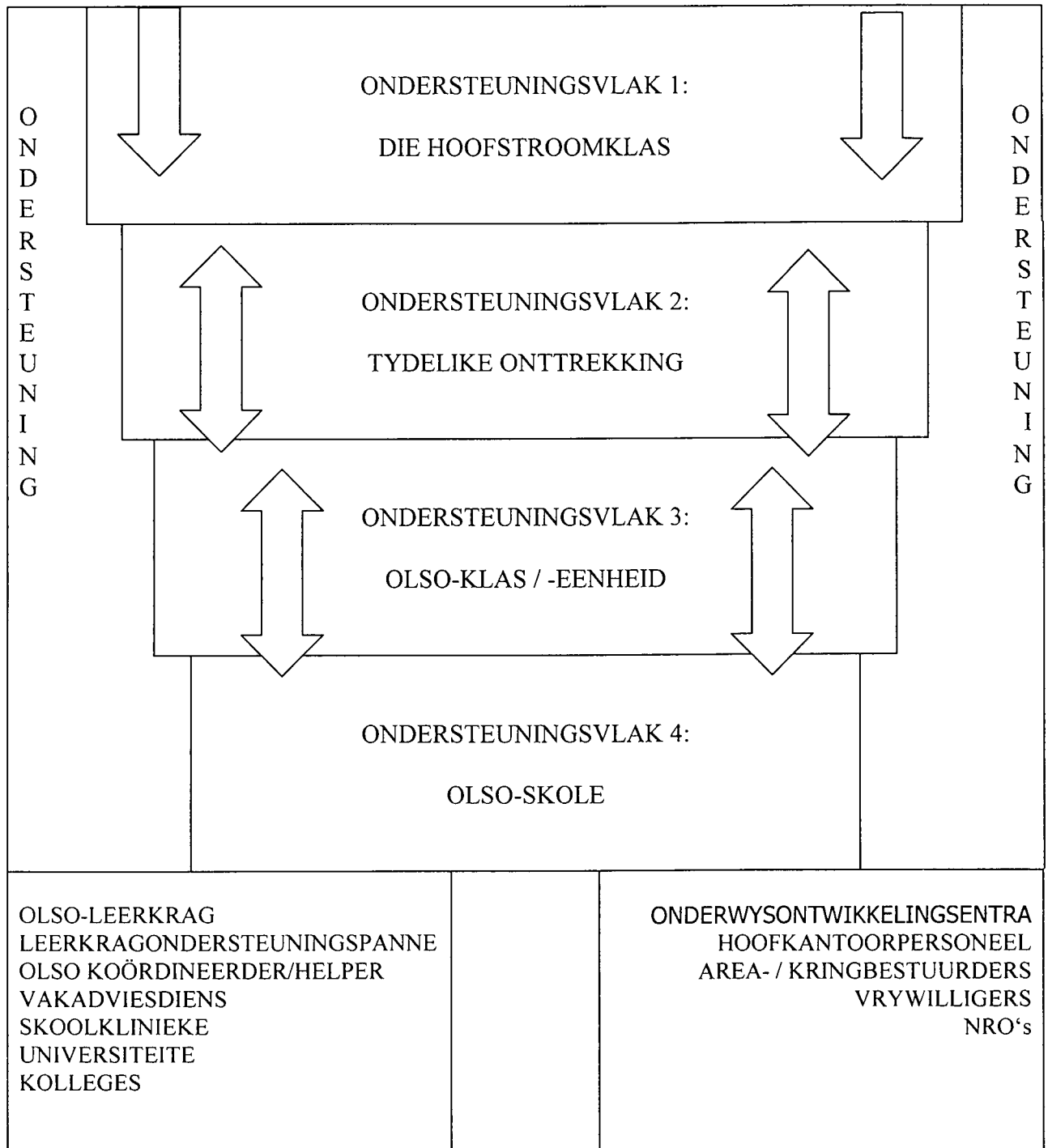
1. emosionele en gedragsprobleme

2. leerprobleme
 3. visuele gestremdhede
 4. gehoorgestremdhede
 5. fisieke gestremdhede
- (Clough & Linsay,1991:143).

4.5 LEERONDERSTEUNING AAN DIE LEERGESTREMDE LEERDER

Die situasie voor 1995 was dat die Wes-Kaap Onderwysdepartement (die domein wat vir hierdie studie van belang is) vir slegs 2,5% van die geskatte 20% leerders met leerhindernisse onderrig kon voorsien deur middel van spesiale skole, spesiale of aanpassingsklasse, verrykingsklasgroepe en remediërende klasgroepe. Binne die beleidsraamwerk van inklusiewe onderwys (sien 4.4.) is die volgende OLSO-voorsieningsmodel deur die Wes-Kaap Onderwysdepartement (WKOD) ingestel (Theron, 1998). Die leerondersteuningsmodel vir die LSO word omskryf aan die hand van figuur 4.1, bladsy 69.

4.5.1 DIE WKOD-MODEL VAN ONDERWYSVOORSIENING



Figuur 4.1 DIE WKOD-ONDERWYSVOORSIENINGSMODEL

Nota: WKOD: Wes-Kaap Onderwysdepartement

LSO: leerder met spesifieke onderwysbehoefes

OLSO: Onderwys vir Leerders met Spesifieke Onderwysbehoefes

NRO: Nie-regeringsorganisasies

Die Wes-Kaap Onderwysdepartement (WKOD) se onderwysvoorsieningsmodel is gebaseer op vier ondersteuningsvlakke soos geïllustreer in figuur 4.1. Ondersteuningsvlakke 1 tot 3 het betrekking op onderwys soos aangebied binne die struktuur van hoofstroomonderwys. Die begrip "leerondersteuning" verwys na die ondersteuning wat daar aan die onderwysers gegee word ten einde effektiewe hulpverlening aan die leerders te kan bied. Ondersteuningsvlak 1 verteenwoordig die gewone klas en dus die meeste leerders. Leerondersteuningsvlak 4 is die uiterste vorm van ondersteuning en verteenwoordig die groep leerders wat hulself geensins in die hoofstroom kan handhaaf nie. Hierdie vlak verteenwoordig die leerders in die OLSO-skool. Slegs leerders wat deur ondersteuningsvlakke 1, 2 en 3 beweeg het en nog steeds geen vordering toon nie, word oorweeg vir leerondersteuningsvlak 4. Leerondersteuning op hierdie vlak beteken die mees intensiewe en gespesialiseerde vorm van hulpverlening.

Ondersteuningsvlak 1:

Hoofstroomonderwys word vir alle leerders bepleit. Klasonderwysers moet bedrewe wees ten opsigte van die vereistes van inklusiewe onderwys, dit wil sê die hantering van leerprobleme binne die gewone klaskamer. Die skole word bedien deur die WKOD-leerondersteuningsdiens, wat bestaan uit vyf leerondersteuningskoördineerders en 35 leerondersteuningsfasiliteerders. Binne die struktuur van elke skool is 'n leer-ondersteuningspan gestig wat bestaan uit die leerondersteuningonderwyser (indien daar so 'n pos in die skool is), die skoolhoof, die kollegas, asook spesialiste en konsultante uit verwante velde soos die skoolsielkundige diens, mediese personeel, die terapeutiese dienste en maatskaplike werkers.

Ondersteuningsvlak 2:

Die leerondersteuningonderwyser kan die leerder met spesifieke leerbehoefte tydelik uit die gewone klas onttrek vir addisionele periodieke hulpverlening ten opsigte van sekere probleemareas.

Ondersteuningsvlak 3:

'n OLSO-klas of -eenheid (twee of meer klasse) kan by die skool tot stand gebring word om voorsiening te maak vir leerbehoefte wat meer intensiewe gespesialiseerde hulpverlening verg. Hierdie OLSO-klasse vervang die vorige spesiale of aanpassingsklasse. Die leerders keer terug na die gewone hoofstroomklas sodra hulle daarvoor gereed is.

Ondersteuningsvlak 4:

Leerders wat nie in een van die vorige vlakke geakkommodeer kan word nie, word in een van die 78 gespesialiseerde OLSO-skole opgeneem. Herinskakeling by die hoofstroom bly steeds die rigtinggewende doel van die OLSO-intervensie. Benewens die interne hulpverlening aan die leerders in die skool, dien die OLSO-skole ook as konsulerende hulpsentrum vir die hoofstroom-skole.

Die Wes-Kaap Onderwysdepartement voorsien dus leerondersteuning aan leerders met leerprobleme deur middel van inklusiewe onderwys in die hoofstroom, asook vir die spesifiek leergestremdes wat geensins hulself in die hoofstroom kan handhaaf nie, in die OLSO-skole. Spesiale onderwysbehoefte op die kontinuum van erg gestremd tot begaafd word aangepak deur middel van leerondersteuning, wat 'n paar uur per week kan behels of meer intensief kan wees. Terugplasing in die hoofstroom bly in alle gevalle die uiteindelijke doelwit van die leerondersteuningsdienste.

Die basiese strategie van die WKOD-onderwysvoorsieningsmodel is om die leerder in die hoofstroom te probeer hou. Dit beteken dat die klasonderwyser opgelei en opgewasse moet wees om 'n verskeidenheid van probleme te kan hanteer. Plasing in die OLSO-skool word as laaste uiterste uitweg vir die ernstig gestremde leerder beskou. Die redes is tweërlei. Eerstens is onderwysvoorsiening in die OLSO-skole, vanweë die gespesialiseerde hulpverlening, baie duur. Tweedens word hoofstroomonderwys beskou as deel van die leerder se basiese menseregte, naamlik die reg op onderwys en nie-diskriminasie.

Die begrip "leerondersteuning" verwys na die ondersteuning wat daar aan die onderwysers gegee word ten einde effektiewe hulpverlening aan die leerders te kan bied. Die klasonderwyser word bygestaan deur die skool se hulpspan. Hierdie span toegewyde onderwysers, waaruit die hulpspan bestaan, ontvang opleiding van die multidissiplinêre span van die plaaslike skoolkliniek ten opsigte van die hantering van leerderprobleme. Leerprobleme-oriëntering en -opleiding word hoofsaaklik deur 'n leerondersteunerfasiliteerder, in samewerking met die skoolsielkundige, hanteer. Indien die skool beskik oor 'n pos vir 'n leerondersteuneronderwyser, is hierdie persoon direk verantwoordelik vir die koördinering van hulpverlening aan leerders met leerprobleme.

4.5.2 DIE OLSO-SKOOL: VISIE EN MISSIE

Die OLSO-skool vir spesifiek leergestremde leerders, wat by die studie ingesluit is, se missie en visie word as volg verwoord :

om deur gespesialiseerde en verbondere strukture elke leerder met spesiale onderwysbehoefte te onderrig en te ondersteun sodat elke leerder geestelik, verstandelik en sosiaal sal ontwikkel om sy/haar volle potensiaal te verwesenlik om sinvol en onafhanklik in die samelewing aan te pas en te groei tot volwassenheid (Prospektus van betrokke skool, 1999).

4.5.2.1 DIE OLSO-SKOOL: TOELATINGSKRITERIA

Die OLSO-skool wat by die studie ingesluit is, se aansoekers word aan spesifieke kriteria onderwerp alvorens toelating tot die skool oorweeg word. Leerders word op 'n proefbasis toegelaat na 'n deeglike evalueringsproses. Kandidate wat vir toelating oorweeg word, is leerders wat, ten spyte van gemiddelde tot bo-gemiddelde intellektuele vermoëns, spesifieke hindernisse ten opsigte van ontwikkeling en leer toon. Die spesifieke toelatingskriteria van die skool is volledig bespreek in afdeling 4.2.

Die onderrigprogram by die betrokke skool kan, weens die komplekse en gespesialiseerde aard van die hulpverlening, nie voorsiening maak vir leerders met

- psigiatriese toestande,
- ernstige gedragsversteurings,
- 'n hoë mate van gebrekkige impulscontrole wat die onderrig van medeleerders ernstig benadeel,
- 'n beduidende inperking van kognitiewe vaardighede nie.

(Inligtingstuk van betrokke skool, 2000)

4.5.2.2 DIE OLSO-SKOOL: KURRIKULUM

Die skool maak voorsiening vir leerders vanaf graad R, grondslagfase, intermediêre fase, senior fase en die fase vir verdere onderwys en opleiding (grade 10 tot 12). Aan die einde van graad 12 skryf die leerders 'n eksterne WKOD Nasionale Senior Sertifikaat-eksamen.

Vanaf graad 1 tot 8 word Kurrikulum 2005 gevolg met die leerareas: Taal, Geletterdheid en Kommunikasie, Wiskundige Geletterdheid, Wiskunde en Wiskundige Wetenskappe, Natuurwetenskappe, Tegnologie, Kuns en Kultuur, Menslike en Sosiale Wetenskappe, Lewensoriëntering, Ekonomiese en Bestuurswetenskappe.

Die vakke vir die ander grade (grade 9 - 12) sluit, benewens Tale, Wetenskap, Wiskunde, Geskiedenis en Aardrykskunde, ook beroepsgerigte vakke soos Ontwerp en Tegnologie, Hotelhouding en Spyseniering, Entrepreneurskap, Landbouwetenskap, Tiktegniek, Sakepraktyk, Houtwerk, Kantoorpraktyk, Metaalwerk en Rekenaarpraktyk in.

Sportdeelname is verpligtend en vorm deel van die skooldag. Die volgende sportsoorte word aangebied: atletiek, tennis, mini-tennis, krieket, sagtebal, toutrek, lewensredding, swem, hokkie, rugby, netbal, landloop, pluimbal, tafeltennis en skaak. Sport vir gestremdes sluit atletiek, hokkie, swem, tafeltennis en fietsry in. Kulturele bedrywighede maak, onder andere, voorsiening vir koor, debatte en redenaarskompetisies, flinkdink en kulturele uitstappies.

4.5.2.3 DIE OLSO-SKOOLO: GESPECIALISEERDE HULPVERLENING

Die multidissiplinêre span van die OLSO vir leergestremdes bestaan uit arbeidsterapeute, spraakterapeute, 'n fisioterapeut en deeltydse remediërende onderwysers wat ook insette in die klaskamers lewer. Die mediese en paramediese personeel bestaan uit verpleegsters, 'n besoekende pediater en 'n EEG-tegnikus. Sielkundiges koördineer die funksionering van die multidissiplinêre span en is verantwoordelik vir evaluering van aansoeke voor toelating, terapie en voorligting aan die leerders asook konsultasie en leiding aan die ouers en kollegas. Die bandhulp word behartig deur die ortodidaktiese personeel wat ook die mondelinge evaluering koördineer.

Koshuisgeriewe is beskikbaar vir leerders wat nie in die bedieningsarea van 'n ander OLSO-skool woon nie en nie van die dagvervoerstelsel gebruik kan maak nie. Elke koshuis word bestuur deur 'n koshuisvoog met matrones wat 24 uur toesig hou. Gedurende die daaglikse studiesessies word die leerders deur skoolpersoneel met studiehulp en kontrolering van tuiswerk bygestaan.

Plasing in die OLSO-skool bied aan die leergestremde die geleentheid vir die verwerwing van 'n volwaardige sertifikaat asook voorbereiding vir 'n beroep. Die intensiewe bemoeienis deur die personeel ten opsigte van die leerder se akademiese en psigososiale ontwikkeling sluit in geïndividualiseerde onderrig deur die spesialis-opvoeders, sowel as die terapeutiese en konsulerende diens wat die sielkundiges lewer. Beroepsvoorbereiding aan die leerders deur die sielkundiges word gebaseer op die bespreking van verskillende fasette van die leerder se funksionering volgens inligting verkry uit psigometrie, vraelyste, akademiese state en gesprekvoering. Aspekte wat in berekening gebring word, is die leerder se intellektuele vermoëns, belangstellings, persoonlikheid en aanleg.

Die OLSO-skool wat in die studie ingesluit is, bied aan die leerder wat vir dié tipe onderwys kwalifiseer, hoogs gespesialiseerde hulpverlening. Die kleiner klasgroepe maak persoonlike en geïndividualiseerde onderrig moontlik. Die personeel is opgelei

en ingestel op die hantering van die leerders se akademiese en emosionele probleme. Die beleid van die skool is dat elke personeelid deel is van die span. Die onderwyser, die huismoeder, die terapeute en die sielkundiges het, vanweë die intensiewe bemoeienis, elkeen insette te lewer by die leerderbesprekings.

Die ondersoeker se direkte ervaring as skoolsielkundige betrokke by die leergestremde in die finale skooljaar, het aangetoon dat daar bepaalde aspekte van funksionering is wat by 'n beroepsvoorbereidingsprogram ingesluit behoort te word. Die funksioneringsaspekte wat bepalend is vir die suksesvolle toetrede tot die arbeidsmark en die selfstandige funksionering in die wêreld-buite-die-skool word as belangrike aspekte beskou. Opvolggesprekke deur die ondersoeker met oud-leerders dui aan dat die leergestremde wat die beskermende omgewing van die spesiale skool moet verruil vir die kompeterende beroepswêreld hom-/haarself dikwels bevind in situasies wat hoë eise aan selfstandige funksionering en assertiewe optrede stel. Ten einde in staat te wees om die leerder se psigososiale aanpassing na skool te bevorder, is dit noodsaaklik dat bepaalde aspekte van die leerders se funksionering en psigofortologiese faktore, waaroor daar nog 'n redelike mate van onkunde bestaan, ondersoek word. Meer inligting word benodig ten opsigte van die leerders se fortaliteit, copingvaardighede, koherensiesin (lewensoriëntering) en assertiwiteit. 'n Psigo-ontwikkelingsprogram, wat volgens die resultate van die ondersoek saamgestel word, behoort dan 'n sinvolle hulpmiddel te wees om die senior leerders te help gedurende die fase van skoolverlating en beroepsvoorbereiding.

4.6 OPSOMMING

In hierdie hoofstuk is die onderwysvoorsiening aan spesifiek leergestremde leerder bespreek vanuit die perspektief van hoofstroomonderwys en vanuit die perspektief van die OLSO-skool. Die spesifiek leergestremde leerder, wat aangewese is op die gespesialiseerde hulpverlening van die OLSO-skool, is, weens die ernstige graad van die leerbehoefte, nie in staat om in die leerondersteuningsstelsel van hoofstroomonderwys geakkommodeer te word nie. Die noodsaaklikheid van die studie ten opsigte van die bevordering van sielkundige sterktes met die oog op beroepsvoorbereiding is verduidelik.

5

PSIGOFORTOLOGIESE FUNKSIONERING EN DIE LEERGESTREMDE LEERDER

"The you in you is limitless...."

Buscaglia (1982: 108)

5.1 INLEIDING

Die fokus op die oorsprong van gesondheid strook met die klemverskuiwing in die sielkunde na 'n meer positiewe invalshoek: die sogenaamde *"ability model of behaviour"* (Frydenberg, 1997:26) teenoor die patogeniese paradigma en diagnosering van siektetoestande van die mediese model. In hierdie hoofstuk word die sielkundige sterktes (psigofortologiese eienskappe en vaardighede om effektief te kan cope met krisissituasies) van die leergestremde leerder op die drumpel van die verlating van die spesiale skool bespreek.

Die toetrede tot die volwasse wêreld behoort vir die jongmens 'n positiewe ervaring te wees, 'n *"quantum leap into an exciting future"* in die ware sin van die woord (MacGregor, 1993: 152). Uit gesprekke met hedendaagse jongmense blyk dit dat die moment van skoolverlating dikwels ervaar word as 'n bestaansvakuum met 'n diffuse toekomspektief.

*"The depression, violence, apathy, self-injury, stress-related disorders and broken relationships will only lift when ordinary people come to see **themselves**, their **future** and their **community** differently"* (Giles, 1997: 117),

Hoe beleef die **leergestremde** hierdie eksistensiële krisis? Hoekom beskou die ondersoeker juis die moment van skoolverlating en beroepstoetrede as 'n potensiële krisismoment vir die leergestremde?

Die leergestremde leerder beskik oor voldoende en selfs bo-gemiddelde intellektuele vermoëns. Die ervaring van die vele stimuli waarop gereageer moet word, is egter dikwels oorweldigend. Die verlating van die beskermende omgewing van die "veilige kapsule" wat die spesiale skool aan die leergestremde leerder gebied het, asook die toetrede tot die onbekende buitewêreld, kan 'n oorweldigende ervaring wees wat 'n gevoel van desperaatheid, frustrasie en hulpeloosheid vir die leerder kan inhou. Skielik word van die leerder verwag om selfstandig, selfhandhawend en onafhanklik te funksioneer in 'n omgewing waar daar geen toegewings vir sy/haar leerbehoefte gemaak word nie.

Skoolverlating en beroepstoetrede stel eise aan die individu se copingvaardighede, stresshanteringsvaardighede en die vermoë tot selfstandige en onafhanklike optrede. Hierdie vaardighede behoort intrinsiek deel te wees van die leerder se psigofortologiese toerusting teen die tyd dat hy/sy die spesiale skool verlaat. Die individu met hoë vlakke van psigofortologiese sterktes is toegerus vir die eise wat krisissituasies aan sy/haar copingvaardighede stel. Vir die leergestremde leerder wat nie oor die nodige sielkundige sterktes beskik nie, mag die naskoolse omgewing en ervaring 'n potensiële krisissituasie beteken. Krisissituasies vereis van die mens méér as blote oorlewing van dag tot dag. In teenstelling met die hantering van die daaglikse eise, vereis krisissituasies die radikale aktivering van die individu se psigofortologiese kragreserwes.

As bydrae tot die gesondheidsbevorderende voorkomende aksie in die skoolsielkunde, word, in die onderhawige studie, die senior leergestremde vanuit 'n psigofortologiese perspektief bestudeer. Aspekte, wat die ondersoeker as belangrike sielkundige sterktes ag, is die senior leerder se fortaliteit (Pretorius, 1998), lewensoriëntering of koherensiesin (Antonovsky, 1987), copingvaardighede en assertiwiteit. Die bostaande aspekte word, teen die agtergrond van die leergestremde leerder se funksionering, soos beoordeel deur die sielkundiges en opvoeders van die spesiale skool wat by die studie betrek is, bestudeer.

Vervolgens word die term psigofortologie vanuit die perspektief van die leergestremde leerder bespreek.

5.2 PSIGOFORTOLOGIE EN DIE LEERGESTREMDE LEERDER

Tradisioneel is "geestesgesondheid" gekonseptualiseer vanuit die perspektief van die afwesigheid van sielkundige probleme. Die klem in die sielkunde het verskuif van probleme en leemtes na kragpunte en sterktes. Psigofortologie behels die studieterrein van **lewenskwaliteit en sielkundige sterktes ten spyte van problematiese omstandighede, krisissituasies en trauma**. Die ontwikkelingsmoment van skoolverlating vereis van die leergestremde skoolverlater in die spesiale skool besondere psigofortologiese sterktes. Die sielkundige sterktes, wat die leergestremde leerder in staat stel om psigies en fisies gesond te bly tydens en ondanks 'n stres- en krisissituasie, word in die studie ondersoek. Die spesifieke psigofortologiese konstrakte wat bestudeer word, is die leerder se koherensiesin (lewensoriëntering) (Antonovsky, 1987), copingvaardighede (Carver et al., 1989), assertiwiteit (Gambrill & Richey, 1975) en fortaliteit (Pretorius, 1998).

5.3 DIE HISTORIESE AANLOOP TOT DIE TERREIN PSIGOFORTOLOGIE

5.3.1 DIE HUMANISTIESE PERSPEKTIEF EN PSIGOFORTOLOGIE

Die humanistiese perspektief word, weens die positiewe invalshoek, bespreek as 'n voorloper-rigting in die sielkunde tot die studieterrein van psigofortologie. Optimale psigiese gesondheid word geassosieer met die goed-aangepaste, hoog-funksionerende individu en sluit dus aan by die studieveld van psigofortologie, naamlik die individu se vermoë om psigies en fisies gesond te bly, ondanks stres en krisissituasies. Psigofortologie verwys onder meer na effektiewe coping binne die konteks van uiterste stres. Psigofortologie het betrekking op sielkundige sterktes op 'n hoër vlak van coping in vergelyking met die begrip "optimale psigiese gesondheid" wat met die humanistiese rigting geassosieer word.

Humanisties-eksistensiële perspektiewe op menslike funksionering sluit verwysings in na sielkundige gesondheid, menslike potensiaal en ontwikkeling, en positiewe optimale funksionering. Voorbeelde van konsepte uit die humanistiese denkskool wat verwys na optimale persoonlikheidsontwikkeling sluit in Allport se "volwassenheid", Fromm se "produktiwiteit", Frankl se "selftransendensie", Rolo May se "toewyding", Maslow se "selfaktualisering" en Rogers se "volledig funksionerende persoon" (Meyer, Moore & Viljoen, 1997).

Die humanistiese doelstelling om die mens bewus te maak van sy uniekheid en vryheid tot keuse ten einde hom-/haarself te verwesenlik, word verteenwoordig deur Kierkegaard (die ervaring van outentieke eksistensie) en Maslow (selfaktualisasie). Kierkegaard en Maslow se beklemtoning van die self skakel met die konsep van die self as psigofortologiese ondersteuningsbron (Pretorius, 1998). Die idees van Kierkegaard en Maslow word vervolgens ter illustrasie van die vroeëre idees bespreek.

Kierkegaard (1813 – 1855) beklemtoon die belangrikheid van selfkennis met die vraag "wie is ek?" as hooftema in sy geskrifte. Volgens Kierkegaard kan die mens nie wegkom van die verantwoordelikheid wat vryheid van keuse meebring nie. Die begrip "keuse" verwys ook na die belangrike aktiewe besluit om dié mens te wees wat 'n mens eintlik is. Die mens kiés om hom-/haarself te wees wat impliseer dat die mens verantwoordelikheid neem vir die keuse. Hierdie aspek staan lynreg teenoor die hulpeloosheidsidee, dat die mens uitgelewer is aan manipulasie en besluitneming deur andere. Vir Kierkegaard is die outentiek eksisterende mens iemand wat op 'n selfstandige wyse die wêreld met al sy skynsekerhede in die gesig kan staar en verantwoordelikhede kan dra. Ontvlugting aan dié verantwoordelikheid eindig in 'n toestand van selfvervreemding. Die risiko van eie besluite en die verantwoordelikheid van selfstandigheid vereis 'n positiewe waaginstelling of, wat deur De Vos (1993) beskryf word as "positiewe angs".

Ook op religieuse gebied is Kierkegaard se siening prakties. Die mens se lewe-in-die-wêreld kry waarde en betekenis deur sy verhouding met die (eksistensiële) God. Sin-gewing aan die aardse bestaan en toekomspektief berus ook op die individu

se aktiewe keuse en besluitneming, soos blyk uit die aanhaling: "*as truly as there is a future, just as truly is there an either / or*" (Lowrie, 1974: 177).

Abraham Maslow (1908 – 1970) se siening van optimale funksionering (*mental health*) word in terme van die "selfaktualiserende" persoon beskryf. Hierdie persoon is spontaan, kreatief, natuurlik, glo in eenvoud, beleef piek-ervarings, het 'n akkurate waarnemingsvermoë van die realiteit, kan intimiteit ervaar in verhoudings, aanvaar hulself en ander, gee om vir ander, het 'n behoefte aan privaatheid, tree onafhanklik en demokraties op, het 'n positiewe, gesonde humorsin en is toegewyd aan werk (Maslow, 1962). Selfaktualisasie het te doen met die individu se sterktes en potensiaal, die individu se funksionering in die hier en die nou, sowel as in die toekoms, mét die inagneming van die medemens. Indien selfaktualisasie die allesoorheersende einddoel is, kan dit in 'n selfdestruktiewe ideologie soos hedonisme en selfverheerliking ontaard (Maslow, 1962; Stern & Marino, 1970).

5.3.2 SALUTOGENESE

Die omskrywing van die begrip "fortologie" begin by die Antonovsky-term "salutogenese" (Latyn: *salus* =gesondheid; Grieks: *genesis* = oorsprong) as verwysing na die oorsprong van gesondheid, ondanks die blootstelling aan en die ervaring van negatiewe faktore, krisissituasies of trauma. Salutogenese, as aanduiding van die oorsprong van gesondheid, het dus, net soos psigofortologie, 'n wyer betekenis as net die blote hantering van daaglikse eise (Antonovsky, 1991).

Volgens die salutogenese-paradigma van Antonovsky (1987) kan die toestand "gesondheid" op 'n kontinuum van ernstige siektetoestande (*dis-ease*) tot optimale gesondheid (*health-ease*) wees. Die digotomiese klassifikasie volgens die pole òf siek òf gesond verval. Salutogenese verwys na die individu se posisie op die multidimensionele kontinuum wat beweeg tussen die pole van siekte tot gesondheid. Die fokus van die onderhawige studie is op die kontinuum-pool wat dui op gesondheid. Die patogene oriëntasie word egter nie verwerp nie, maar neem, as verwysingsraamwerk, 'n sekondêre komplementêre posisie in ten opsigte van die psigofortologiese fokuspunt in.

Die begrip salutogenese is uitgebrei na die meer omvattende begrip "fortigenese" (Latyn: *fortis* =sterk en Grieks: *genese*= oorsprong) as spesifieke verwysing na sielkundige sterktes en kragte (Strümpfer,1995).

Die begrip fortigenese is uitgebrei na die konsep "**psigofortologie**" om die **studieveld van sielkundige sterktes** te verteenwoordig. " We contend that in this domain not only the **origins of psychological well-being** should/will be studied, but also the **nature, manifestations, and consequently ways to enhance psychological well-being and develop human capacities**" (Wissing & Van Eeden, 1998: 380).

5.4 PSIGOFORTOLOGIE EN VERWANTE TERREINE

Die fortologies-verwante terreine van gesondheidsbevordering, lewensvaardighede en psigo-opleiding word vervolgens kortliks bespreek.

5.4.1 PSIGOFORTOLOGIE EN GESONDHEIDSBEVORDERING

Die studieterrrein psigofortologie omsluit die gesondheid van die individu as geheel, dit wil sê die fisieke en psigiese gesondheid asook die geïntegreerde netwerk van interpersoonlike verhoudings in al die subsisteme en kontekste van funksionering.

Gesondheidsbevorderende aspekte, wat aktueel is vir die onderhawige studie, behels onder andere die adolessent se effektiewe copingvaardighede, ondersteuning en aanmoediging deur die gesin en onderwysers, asook positiewe verhoudings met ander volwassenes, positiewe volwasse rolmodelle, positiewe portuurgroepbeïnvloeding, en godsdiens (Scales,1999). Witmer en Sweeney (1992) voeg die volgende aspekte by die lys van gesondheidsbevorderende faktore, naamlik innerlike kontrole, 'n gesonde humorsin, spontaneïteit, fisieke fiksheid, werk, vriendskap, liefde en kameraadskap, gepaard met vertroue en omgee vir ander. Gesondheidsbevordering kan ook in verband gebring word met Wissing en Van Eeden (1997) se "algemene welsynsfaktore", te wete affektiewe elemente

(byvoorbeeld oorwegend positiewe gevoelens), kognitiewe aspekte, (soos die aspekte van verstaanbaarheid en hanteerbaarheid van die lewe) (Antonovsky, 1987), gedragskomponente, (byvoorbeeld die aktiewe aanvaarding van uitdagings), die gevoel van eiewaarde en positiewe opbouende interpersoonlike verhoudings.

Die skool, as 'n gesondheidsbevorderende instansie, is in die posisie om kennis, houdings en waardes vir 'n gesonde kwaliteit-lewe te vestig en uit te bou. Inligting in verband met die leergestremde se spesifieke behoeftes ten opsigte van psigofortologiese funksionering is noodsaaklik in die skool se begeleiding van die leerder op die pad na selfstandigheid en volwassenheid.

5.4.2 PSIGOFORTOLOGIE EN PSIGO-ONTWIKKELING

Die bevordering van sielkundige sterktes by die leergestremde adolessent word in die vooruitsig gestel deur middel van die saamstel van 'n psigo-ontwikkelingsprogram wat aansluit by die resultate van die onderhawige studie. Die doel van 'n psigo-ontwikkelingsprogram is om die leerders toe te rus met copingvaardighede om toekomstige stressors effektief te kan hanteer.

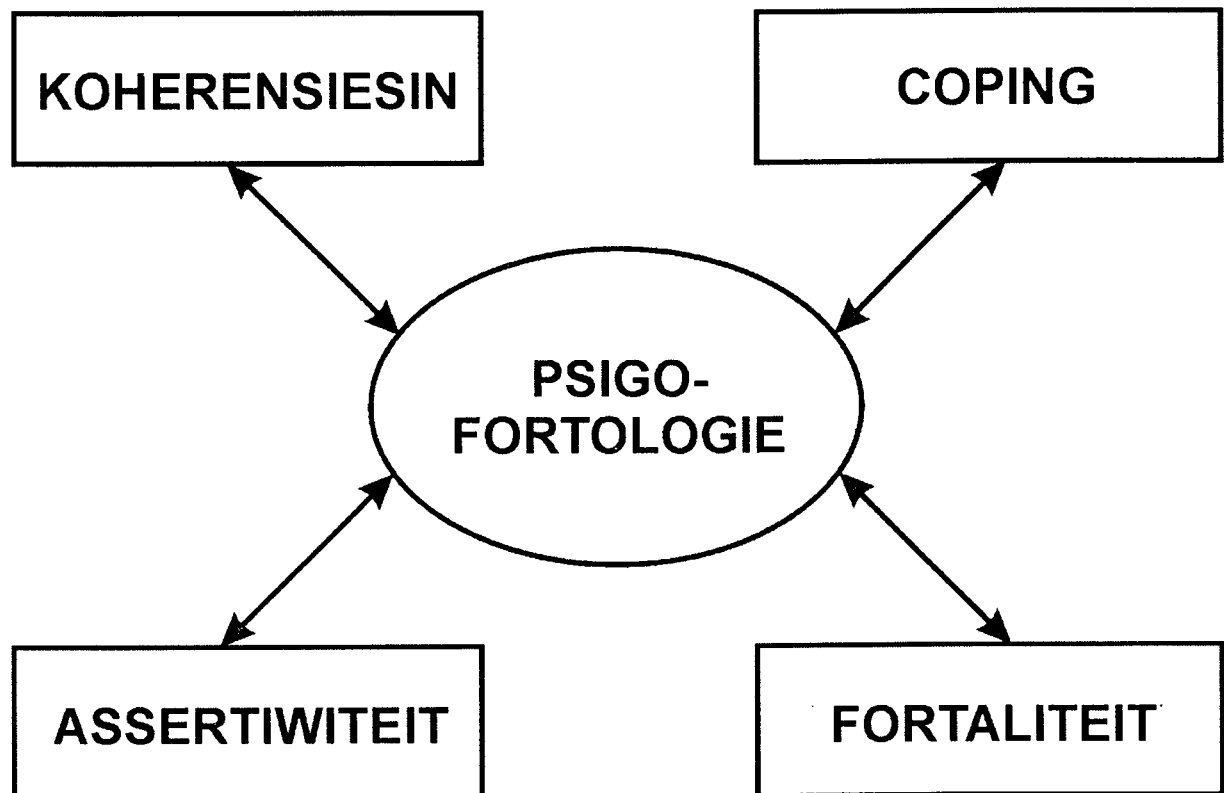
Ivey en Simek-Downing (1980) sien die doel van psigo-ontwikkeling met individue en groepe as die voorkoming van sielkundige probleme en die ontwikkeling van insig en vaardighede. "*The use of a psycho-educational model of practice, rather than a remedial model will become dominant*" (Hooper, 1996: 633). Nelson-Jones (1993) verwys na die "*take-away*" karakter van die psigo-opvoedkundige benadering met die klem op die individu se verantwoordelikheid: "*people are viewed as personally responsible for making the most of their lives...to become their own best helpers*" (Nelson-Jones, 1993: 4)

Psigo-ontwikkeling sluit aan by lewensvaardighede-opleiding. Lewensvaardighede is dié vaardighede wat die individu in staat stel om alledaagse lewenseise die hoof te bied en die interaksie met die omgewing meer effektief te maak (Hopson & Scaly, 1980; McGuire & Priestley, 1981; McLachlan, 1994). Die bevordering van sielkundige sterktes by die leergestremde leerder, die primêre doel van die studie, oorvleuel

gedeeltelik met die inhoud van lewensvaardighede-opleiding ten opsigte van die verbetering van kommunikasievaardighede, interpersoonlike verhoudings en probleemoplossing-vaardighede.

5.5 PSIGOFORTOLOGIESE KONSTRUKTE VAN DIE STUDIE

Die spesifieke psigofortologiese konstrukte wat vir die doel van die navorsing ondersoek word, is copingvaardighede, koherensiesin (lewensoriëntering), assertiwiteit en die leerder se vlakke van fortaliteit. Die raamwerk van die studie word soos volg skematies uitgebeeld:



Figuur 5.1. Skematiese voorstelling van die psigofortologiese konstrukte van die studie.

Die vier psigofortologiese konstrukte word ondersoek as aanduiding van die leergestremde se mate van sielkundige sterktes. Die leerders se self-beoordelings en die personeel (die betrokke skoolsielkundiges en opvoeders) se leerder-funksioneringsbeoordelings word bestudeer met die doel om te bepaal watter psigofortologiese aspekte ingesluit moet word in 'n psigo-ontwikkelingsprogram vir

die bevordering van sielkundige sterktes by die laag-funksionerende groep, in die besonder, en by leergestremde leerders in die algemeen.

5.5.1 PSIGOFORTOLOGIE EN KOHERENSIESIN

Die kernaspekte van fortologie word saamgevat in Antonovsky (1987) se konsep, die koherensiesin, ook genoem "lewensoriëntering". Die koherensiesin wys op die individu se disposisionele oriëntasie en instelling teenoor lewenseise. Die individu se koherensiesin en lewensoriëntasie tot die wêreld word afgelei uit die individu se emosionele en kognitiewe beoordeling van belangrike lewensfasette en gebeurtenisse (Antonovsky, 1979).

Antonovsky verwys na die koherensiesin as "*an element in the basic personality structure*" en bedoel daarmee die geleidelike progressiewe integrasie van die koherensiesin by die persoonlikheid. Lewenservarings konstrueer die koherensiesin vanaf so vroeg as die kindertydperk. Die lewensoriëntasie of koherensiesin word gewysig en aangepas totdat stabilisering van die koherensiesin gewoonlik teen die einde van vroeë volwassenheid plaasvind (Antonovsky, 1987).

Die koherensiesin is 'n universele, kultuurvrye dimensie van funksionering. Ten opsigte van nie-Westerse kulture en geslagte mag daar egter verskille voorkom (Van Eeden, 1996). Situasies van akute stres of ernstige chroniese stres kan die stabiliteit van die koherensiesin negatief beïnvloed weens die individu se verhoogde angsvlakke (Van Eeden, 1996).

5.5.1.1 KOMPONENTE VAN DIE KOHERENSIESIN

Die koherensiesin is 'n globale lewensoriëntasie wat deur bepaalde eienskappe, te wete verstaanbaarheid, hanteerbaarheid en betekenisvolheid gekenmerk word. Die geïntegreerde komponente van die koherensiesin is onderskeibaar, maar nie skeibaar nie.

Beheerbaarheid (*manageability*) verwys na die mate waarin die persoon ervaar dat hulp beskikbaar en toereikend is, sodat die lewenseise nie as oorweldigend ervaar word nie. "Beheerbaarheid" impliseer dat die kognitiewe erkenning en identifisering van die bronne sal aansluit by die wilsaspek om van die hulp gebruik te maak (Antonovsky, 1992). Ondersteuningsisteme is dus belangrik in die sin dat die individu (i) bewus moet wees van die beskikbaarheid van ondersteunende sisteme, aangebied deur betekenisvolle ander persone, sowel as dat (ii) die persoon hierdie ondersteuning sinvol sal benut.

Verstaanbaarheid (*comprehensibility*) dui op die persoon se waarneming dat die situasie nie as chaoties en onverstaanbaar ervaar word nie. Die situasie maak logiese sin en die gebeure word nie as onverklaarbaar ervaar nie. Verstaanbaarheid dui dus ook, soos beheerbaarheid, op die kognitiewe element van die koherensiesin.

Betekenisvolheid (*meaningfulness*) is die emosionele keerkant van verstaanbaarheid en dui op dié aspek van die situasie waaroor die persoon sterk voel. Indien die reaksie op die situasie 'n emosionele belegging blyk te wees, sal die persoon dit, afhangende van die persoonlike betekenis daaraan geheg, as sinvol beskou.

5.5.1.2 ALGEMENE WEERSTANDSHULPBRONNE

Stresweerbaarheid spruit uit die individu se algemene weerstandshulpbronne (*general resistance resources*) wat, op grond van lewenservaring, akkumulerend meewerk om die koherensiesin te vorm (Antonovsky, 1987). Gedurende die konfrontasie met stresvolle gebeure aktiveer die persoon sy/haar algemene weerstandshulpbronne. Die algemene weerstandshulpbronne is bepalend ten opsigte van die keuse van die copingstrategie, dit wil sê die persoon sal óf aktief probeer cope met die stressituasie, óf probeer om die situasie te vermy. Die koherensiesin, as lewensoriëntasie, bepaal die benutting van die weerstandshulpbronne.

Weerstandshulpbronne behels:

- voldoende fisiologiese bronne (byvoorbeeld immuniteit en fisieke fiksheid),
- psigologiese bronne, naamlik temperament, positiewe selfbeeld, interne lokus van kontrole en die vermoë tot selfstandige optrede (Frydenberg, 1997);
- sosiale bronne, wat bydra tot die individu se aanpasbaarheid (byvoorbeeld maatskaplike dienste en beraders);
- interpersoonlike verbintenisse soos sinvolle verhoudings, positiewe identifiseringsmodelle en toewyding aan andere;
- 'n ondersteunende familie, gekenmerk deur warmte, kohesie, nabyheid, organisasie en struktuur (Frydenberg, 1997);
- gemeenskapsbetrokkenheid, soos gedemonstreer deur groepsverbondenheid en die deelname aan gemeenskapsaktiwiteite;
- materiële bronne, byvoorbeeld finansies, huisvesting, klere en voeding.

5.5.1.3 DIE STERKTE VAN DIE KOHERENSIESIN

Die koherensiesin se sterkte word bepaal deur die individu se (i) persepsie van weerstandshulpbronne sowel as (ii) die benutting daarvan. Optimalisering van die koherensiesin gedurende die volwasse fase beteken dat die individu se gedrag gegrond is op 'n stabiele lewensorientasie. 'n Sterk koherensiesin beteken dat die individu die lewe as verstaanbaar, hanteerbaar en betekenisvol ervaar. Die koherensiesin-komponente, te wete verstaanbaarheid, beheerbaarheid en sinvolheid dui daarop dat suksesvolle coping bepaal word deur die individu se logiese insig in stresvolle gebeure, asook die sinvolle verwerking van die gebeure. Effektiewe coping en episodes van suksesvolle stresshantering versterk die koherensiesin vir verdere positiewe stresreaksies, self-aktualisering, 'n openheid vir nuwe ervarings, die versterking van sinvolle interpersoonlike verhoudings en die bevordering van lewenskwaliteit (Antonovsky, 1987). Daar is dus 'n voortdurende wisselwerking tussen stressors, weerstandsbronne, die koherensiesin en die uitkomste van stresvolle situasies (Antonovsky, 1979).

Die individu met 'n sterk koherensiesin word deur die volgende vaardighede en eienskappe gekenmerk (Antonovsky, 1987, 1991):

- die persoon beleef stressituasies nie as chaoties nie, maar sien die logiese orde in die gebeure akkuraat in;
- die werklikheidsbeoordeling, sowel as die self-beoordeling, is akkuraat;
- die persoon is in staat om alternatiewe in probleemoplossing en stresshantering te oorweeg;
- die persoon is in staat om inligting vanuit die omgewing by sinvolle bestaande kennis te integreer;
- die persoon aktiveer die beskikbare interne en eksterne weerstandshulpbronne en ondersteuningsisteme gedurende stresvolle en traumatiese situasies;
- die persoon ervaar stresvolle situasies as uitdagings wat hanteerbaar is.

Vanuit die leergestremde se perspektief en die problematiek van ongeorganiseerde denke en werklikheidsbeleving, behoort die bestudering van die koherensiesin lig te werp op hierdie aspek van die leergestremde se sielkundige sterktes.

5.5.2 PSIGOFORTOLOGIE EN COPING

Sielkundige sterktes vanuit die psigofortologiese perspektief hou verband met coping-gedrag. Coping-gedrag word, vir die doel van die studie, gedefinieer as 'n aktiewe en volgehoue aksie om deur middel van kognitiewe en gedragsresponse lewenseise, stres en trauma positief te hanteer.

Coping verwys na perseptuele, kognitiewe en gedragskomponente waardeur gepoog word om situasies wat as pynlik of bedreigend getakseer word, die hoof te bied of om die interpretasie van die situasie en gebeure of die konsekwensie daarvan te beïnvloed (Carver, Scheier & Weintraub, 1989; Du Toit, 1999; Lazarus & Folkman, 1984; Wissing, 1995). In die konteks van die studie word die stressor van skoolverlating waarmee die leergestremde leerder moet kan cope, gesien teen die agtergrond van die eise van die moment van beroepsvoorbereiding en -toetrede. Die leergestremde skoolverlater moet op sy/haar eie voete kan staan en moet kan saamwerk as lid van 'n span en as lid van die breër gemeenskap, 'n positiewe toekomspektief toon en steeds groei en ontwikkel as persoon.

5.5.2.1

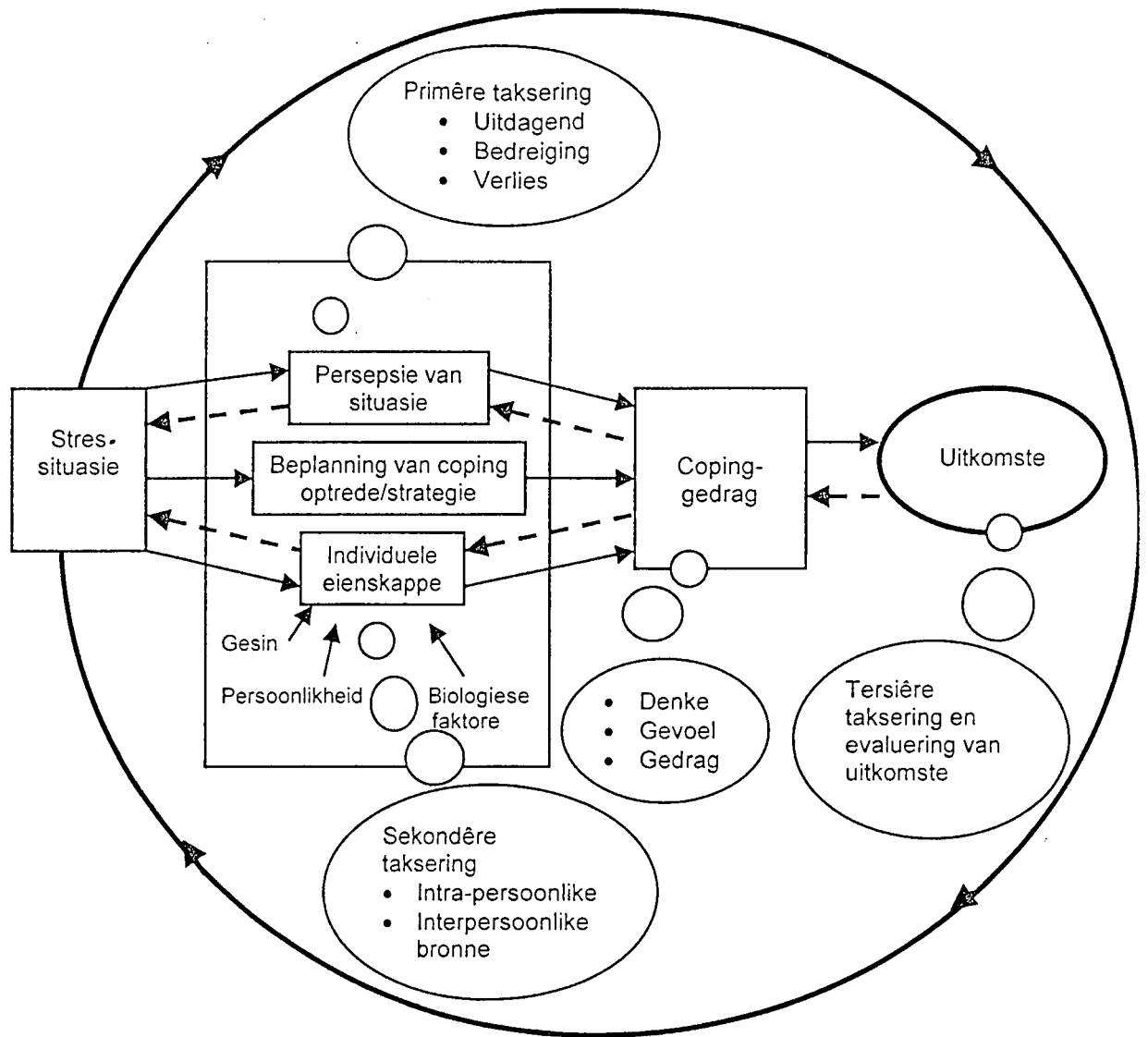
COPING AS KOGNITIEWE EN TRANSAKSIONELE PROSES

Lazarus en Folkman (1984) beskryf coping vanuit twee teoretiese raamwerke, naamlik die kognitiewe en die transaksionele. Die kognitiewe raamwerk het te doen met die **kognitiewe taksering** van 'n stressituasie. Gedragresultate word bepaal deur die kwaliteit van (i) die kognitiewe taksering en (ii) die gevolglike aksieplan (Antonovsky, 1987; Lazarus & Folkman, 1984). Volgens die **transaksionele** perspektief van Lazarus en Folkman (1984) word die stresreaksie beskou as 'n interaksie tussen die persoon en die omgewing. Die transaksionele perspektief verwys na die dinamiese interaksie en wederkerige beïnvloeding tussen die sosiale omgewing en die individu. Die formule van Lewin (verwys Hoofstuk 2) kan aangepas word na

$$C = f(P+S+pS)$$

waar coping (C) as funksie (f) van die persoon (P) plus die situasie (S) plus die persoon se individuele persepsie van die situasie (pS) is. 'n Potensiële stressor word 'n werklike stressor wanneer die individu se persepsie van die situasie so is dat hy/sy die situasie as bedreigend ervaar.

In die skematiese voorstelling (figuur 5.2) van die hoofmomente van die coping-proses word coping as 'n funksie van die situasie sowel as van die individu voorgestel.



Figuur 5.2. Skematiese voorstelling van die hoofmomente van die copingproses (aangepas uit Frydenberg, 1997:37).

Die individu se verwysingstelsel sluit biologiese determinante, persoonlike geskiedenis en familiegeskiedenis in. Die persoon se waarneming en beoordeling van die situasie (primêre taksering van die situasie as 'n uitdaging of bedreiging) aktiveer bepaalde reserwes (sekondêre taksering van intra- of interpersoonlike bronne) wat deur die geantisipeerde uitkomste van die situasie bepaal word. Die bepaalde uitkomste word weer in oënskou geneem (tersiêre taksering) en 'n beter of

meer toepaslike respons mag volg. Die hergebruik van sekere copingstrategieë of die verwerping daarvan word geïllustreer deur die sirkel (Frydenberg, 1997).

5.5.2.2 COPINGSTRATEGIEË

Die individu se spesifieke gedragresponse is pogings om situasies wat as moeilik, pynlik of bedreigend getakseer word, die hoof te bied of te vermy (Du Toit, 1999). Copingstrategieë word op verskillende wyses geklassifiseer. In die onderhawige studie word verwys na probleemoplossende en emosie-gefokusde copingstrategieë (Carver et al., 1989; Lazarus & Folkman, 1984) asook benaderings- en vermydingscopingstrategieë (Armikhan, 1990; Moos, 1992).

Lazarus en Folkman (1984) onderskei tussen probleemgefokusde en emosie-gefokusde coping.

5.5.2.2.1 Probleemgefokusde coping

Probleemgefokusde coping behels 'n konkrete doelbewuste aksie wat ingestel is op die hantering van die stressor. Probleemgefokusde coping sluit in kognitiewe beplanning, besluitneming en probleemoplossing, interpersoonlike konflikthantering, die inwin van inligting en advies, effektiewe tydsbestuur, duidelike doelwitbepaling en gedrag wat spesifiek op die probleem ingestel is (Frydenberg & Lewis, 1993; Lazarus & Folkman, 1984). Die fokus van aandag op die probleem beteken dat kompeterende aktiwiteite tydelik op die agtergrond geskuif word. Probleemgefokusde coping impliseer ook weerhoudingscoping. Weerhoudingscoping beteken dat die individu besluit dat optrede uitgestel moet word tot 'n meer geskikte tyd. Die soeke na sosiale ondersteuning, te wete advies, bystand en inligting word ook as probleemgefokusde coping geklassifiseer (Du Toit, 1999).

5.5.2.2.2 Emosie-gefokusde coping

Emosie-gefokusde coping het te doen met die emosionele hantering van die copingproses. Die individu se reaksies sluit in so 'n geval kognitiewe herdefiniëring

in, te wete minimalisering (die erns van die probleem word verklein) of die oorbeklemtoning van die positiewe aspekte van die situasie of die aanvaarding van die realiteit van die probleem. Optrede soos liggaamlike oefening, ontspanning, medikasie, deelname aan ondersteuningsgroepe, gesprekvoering vir onderskraging en begrip, die soeke na ondersteuning en berusting op geestelike vlak, of ontsnappingspogings, byvoorbeeld deur alkohol of drank, word as emosie-gefokusde coping geklassifiseer (Du Toit, 1999). Hierdie gedrag impliseer die soeke na emosionele ondersteuning vir onderskraging en begrip.

5.5.2.2.3 Benaderingstrategieë

Benaderingscopingstrategieë, in teenstelling met vermydingsreaksies, word beskou as van die effektiewer strategieë (Moos, 1992). Benaderingscoping behels aktiewe en direkte probleemoplossing, die kognitiewe logiese analise van die probleem, die planmatige voorbereiding vir optrede en die kognitiewe positiewe herdefiniëring van die probleem met die inagneming van die realiteit van die situasie. Benaderingscoping sluit ook in dat ondersteuningsisteme geaktiveer word vir leiding en inligting.

5.5.2.2.4 Vermydingstrategieë

Strategieë ter vermyding of minimalisering van die probleem behels die omseiling van die probleem en aanvaarding van die situasie met die doel om nie realisties daaroor hoef te dink nie. Die individu mag alternatiewe belonings en substituu-aktiwiteite soek vir ondersteuning, emosionele ontlading en spanningsverligting (Moos, 1992).

Probleemgefokusde copingstrategieë word met beter aanpassing geassosieer as emosioneelgefokusde coping (Du Toit, 1999). Benaderingscoping dui op effektiewer coping as vermydingscoping-strategieë (Carver et al., 1989; Ebata & Moos, 1991).

5.5.2.3 EFFEKTIEWE COPING

Daar bestaan nie duidelike veralgemenings ten opsigte van die effektiwiteit van 'n bepaalde strategie nie (Van der Wateren, 1997). Die onderskeiding tussen disfunksionele en effektiewe coping moet rekening hou met die feit dat coping as proses 'n multidimensionele en komplekse konsep verteenwoordig. Faktore wat die effektiwiteit van coping bepaal is, onder andere, die mate van kontrole oor die stressituasie, die vlak van inligting wat beskikbaar is asook die konteks van die probleem.

Volgens Antonovsky (1987) is effektiewe copers buigsaam, versiene en rasonale denkers. Effektiewe copers is dus, aldus Antonovsky, in staat om 'n probleemsituasie realisties waar te neem en te evalueer, die keuse van alternatiewe optredes teen mekaar op te weeg, asook om die gevolge van elke alternatiewe aksie te deurdink en te antisipeer. Die benutting van ondersteuningsisteme, ontspanning en fisieke oefening, 'n interne lokus van kontrole en verantwoordelike sin, positiewe selfspraak om stressors te sien as uitdagings, 'n sin vir humor, beloning aan die self en doelgerigheid word bygevoeg as belangrike faktore vir effektiewe coping (Kleinke, 1998). Van der Wateren het 'n positiewe korrelasie gevind tussen konstruktiewe aktiewe probleemoplossingstrategieë en duidelik-gedefinieerde (kollektiwistiese of individuele) waardes. Copingreaksies wat teen die individu of gemeenskap se waardes indruis, verhoog die individu se streservaring (Aldwin, 1994).

Volgens Du Toit (1999) lewer bepaalde copingaspekte soos die soeke na sosiale ondersteuning, assertiewe optrede en die handhawing van positiewe verhoudings 'n bydrae tot die bevordering van psigologiese welsyn (Du Toit, 1999). Volgens 'n studie deur Van Eeden (1996) word effektiewe coping geassosieer met bewuste en aktiewe coping (in plaas van onbewuste verdedigingsmeganismes), kreatiewe innerlike groei (in plaas van rigiede verdedigingstrukture), produktiewe benutting van emosie (in plaas van verspilling van emosionele energie), vreugde (in plaas van emosionele lyding), gee-van-jouself (in plaas van narsisme) en samewerking (in plaas van uitbuiting van andere).

Destruktiewe copingstrategieë sluit in die ontkenning van die probleem as deel van die realiteit en gedragsonttrekking, wat impliseer dat die persoon moet opgee om te probeer om die probleem op te los. Disfunksionele en onproduktiewe coping word deur Frydenberg en Lewis (1993) beskryf met reaksies van bekommernis, die behoefte om te behoort, wensdenkery, spanningsverligting deur middel van alkohol of ander middels, psigosomatiese reaksies, ignorering van die probleem, selfverwytt en die isolasie van die self van die buitewêreld.

Coping hou onder andere verband met die persoon se probleemoplossingstrategieë, vermoë tot selfhandhawing, besluitnemingsvermoë en bepaalde lewensoriëntering (Tyszkowa, 1990; Wissing & Van Eeden, 1998). Coping sluit dus direk aan by die fortologiese konstrakte van die onderhawige studie, te wete die koherensiesin-teorie van Antonovksy (1987), in die sin dat die individu se beleving van die lewe verstaanbaar, hanteerbaar en betekenisvol moet wees, in die sin dat weerstandshulpbronne en ondersteuningsisteme geaktiveer moet word (Pretorius, 1998) en dat die individu in staat moet wees tot effektiewe probleemoplossing binne die sosiale konteks.

Benewens elemente in die stressituasie word die copingproses beïnvloed deur die individu se individuele verwysingsraamwerk en denke (Lazarus, 1991). Dit is moontlik dat die individu se persepsie van en denke oor die situasie kan verander deur middel van psigoterapie of psigo-opleiding (Lazarus, 1991; Van der Wateren, 1997). 'n Psigo-ontwikkelingsprogram, gebaseer op die kognitiewe prosesse van taksering van die situasie, behoort dus copingvaardighede te verbeter. Vir die bevordering van effektiewe copingvaardighede by die leergestremde leerders word dus meer inligting benodig aangaande hulle spesifieke copingmeganismes.

5.5.2.4 VEERKRAGTIGHEID

Die konstruk en begrip veerkrachtigheid (*resilience*) kan as sinoniem met effektiewe coping gestel word, soos blyk uit die volgende definisie: "*Resilience is the ability to respond actively and positively to life conditions, stress and trauma in such a way that we are able to bounce back and continue to approach life with positive actions*"

(Christiansen, Christiansen en Howard, 1997: 78). Rutter (1987) beskryf veerkragtigheid as 'n doelgerigte handeling gekenmerk deur 'n positiewe selfbeeld en selfvertroue, die vermoë om verandering te kan hanteer, asook probleemoplossingvaardighede. Hierdie eienskappe word vasgelê deur middel van stabiele interpersoonlike verhoudings, en die beleving van sukses en prestasie.

Christiansen et al. (1997) assosieer veerkragtigheid met die volgende aspekte: proaktiewe probleemoplossing, 'n hegte positiewe verhouding met 'n mentor of versorger, 'n sin vir humor, innerlike krag, 'n positiewe selfsiening op grond van die positiewe terugvoering van andere, die aanvaarding van uitdagings, doelgerigtheid, orde, struktuur en beheer oor die eie lewe.

Veerkragtigheid strook ook met die terrein van psigofortologie, want dit kenmerk die psigies gesonde individu wat stres en trauma-belewenisse suksesvol hanteer. Die term veerkragtigheid is versoenbaar met die fortaliteitskonsep van Pretorius (1998) wat die (i) faktore binne die leerder self, byvoorbeeld selfvertroue, (ii) die leerder se gesinsfaktore, byvoorbeeld ondersteunende ouers, en (iii) die leerder se positiewe verhoudings met betekenisvolle volwassenes insluit. Die konsep veerkragtigheid vind verder aansluiting by die psigofortologiese konstruk koherensiesin (Antonovsky, 1987), ten opsigte van die belangrikheid van die individu se beheer oor die lewe, die aspek van verstaanbaarheid van die stressituasie en die aktivering van die weerstandshulpbronne.

Veerkragtigheid vereis bepaalde strategieë wat aangeleer móét word. Die ouers en opvoeders van die leergestremde het in hierdie opsig 'n groot taak.

.....because of his good intelligence, this [learning disabled] child learns the strategies of avoidance and denial at an early age. The adults around him can provide the learning disabled teenager with the experience he needs to invent strategies and ways to get through situation when he does not know what to do. There are ways to win, and he needs to know them. (Smith, 1980: 212)

Die onderhawige studie maak 'n bydrae tot die aanleer van die leergestremde adolessent se wen-strategieë deur middel van 'n psigo-ontwikkelingsprogram,

ontwerp volgens die spesifieke copingbehoefte wat deur die navorsingsresultate geïdentifiseer word.

5.5.3 SOSIALE VAARDIGHEDEN EN ASSERTIÏTEIT

Sosiale vaardighede behels die verbetering van interpersoonlike kommunikasie en verhoudings. Sosiale vaardighede is die breër samreel-konsep wat assertiwiteit insluit. Assertiwiteit word dus beskou as 'n spesifieke sosiale vaardigheid (Christoff & Kelly, (1985).

Die leergestremde leerder op die drumpel van skoolverlating moet sosiale vaardighede bemeester en assertief kan optree (Kaiser & Abell, 1997). Die leergestremde ervaar intense gevoelens van isolasie weens 'n probleem met kommunikasie asook gebrekkige sosiale vaardighede.

He feels himself the odd man out, and this feeling invites others to reject him...his social clumsiness makes others feel uncomfortable and irritated. He often feels picked on and bullied, and he often is, because of his awkwardness and disruptive effect on others.He is forever doing too much or too little. His problem is not misbehaviour, but miscalculation. Later in life, he finds he can't keep a job because his behaviour is inappropriate. Or perhaps he loses his job and never recognizes that the real cause was his own behaviour.
(Smith, 1980: 215)

Die sosiale komponent van coping-gedrag, meer spesifiek assertiewe optrede, behels die vermoë tot effektiewe besluitneming, probleemoplossingvaardighede, doelgerigte optrede, beplanning, selfevaluasie, selfkennis, leierskap en 'n positiewe selfbeeld. Positiewe terugvoering en sukseservaring bevorder die versterking van sosiale vaardighede (Du Toit, 1999; Hobfoll, Dunahoo en Monnier, 1994; Wehmeyer, Sands, Doll & Palmer, 1997). Assertiwiteit, as onderafdeling van sosiale vaardighede, is die optimale kommunikasiepatroon ter bevordering van funksionering in die beroepswêreld, die gemeenskap, die huisgesin en in interpersoonlike verhoudings in die algemeen (Dourans, 1997).

Interpersoonlike aktualisering word deur sensitiwiteit vir en aanvaarding van die eie en ander se positiewe en negatiewe gevoelens, behoeftes, waardes en potensiaal gekenmerk. Dit behels ook die vermoë en buigsaamheid om hierdie aspekte interpersoonlik met respek en op fasiliterende wyse te hanteer, sodat sinvolle en nabye verhoudings bevorder kan word (Van Eeden, 1996). Persoonlike aktualisering dui op die handhawing van 'n konstruktiewe siening van die self en ander, die vermoë om onafhanklik en selfonderhoudend te wees, om selfontwikkeling en eie belang te bevorder en die self te handhaaf binne norme wat sosiaal aanvaarbaar is (Van Eeden, 1997).

Volgens Gambrill en Richey (1975), wat die "Assertion Inventory" uit 'n Amerikaanse ondersoekgroep opgestel het, is vrouens meer assertief as mans met betrekking tot die erkenning van persoonlike leemtes. Mans het die meeste probleme om 'n versoek te rig, 'n guns te vra, om om werk aansoek te doen en om 'n afspraak te reël. Navorsingbevindings ten opsigte van geslagsverskille is teenstrydig en mag moontlik met stereotipes verband hou. Vrouens blyk meer assertief te wees wanneer gevoelens of bepaalde voorkeure uitgespreek word (Dourans, 1997).

Die leergestremde se oneffektiewe (en dikwels destruktiewe) sosiale gedrag word gekenmerk deur die volgende patrone:

- impulsiewe optrede (storm in en raak betrokke by situasies sonder om te dink; onderbreek ander sprekers; kan nie beurte afwag),
- lae frustrasiedrempel (soek onmiddellike bevrediging),
- perseptuele probleme ten opsigte van liggaamskonsep, insluitende persoonlike ruimte,
- perseverasie (byvoorbeeld die oor en oor vertel van dieselfde verhaal),
- emosionele labiliteit (oorreageer wanneer hy tereggewys word, buierigheid),
- swak luistervaardighede en swak geheue (vergeet opdragte),
- swak visualisering en vooruitskouing ten opsigte van die uitkomst van sy optrede,
- beperkte onderskeiding ten opsigte van die essensie van gebeure (gee aandag aan die irrelevante detail in 'n gesprek of in gebeure),

- probleme met besluitneming en die maak van keuses (maklik beïnvloedbaar),
- konkrete en rigiede denke wat lei tot probleme met die begrip van subtile en abstrakte begrippe,
- 'n egosentriese instelling en gebrekkige empatie,
- probleme met die insien van oorsaak en gevolg en die veralgemening van ervarings,
- probleme met nie-verbale kommunikasie, byvoorbeeld gebare, gesigsuitdrukkings en liggaamshouding (Smith, 1980:218).

Die leergestremde se optrede kan wissel tussen baasspelerige dominerende optrede of onttrekking en sosiale isolasie. *Social clumsiness isolates the learning disabled youngster even more than his physical clumsiness. "It's not fair" is a frequent rejoinder of the learning disabled adolescent - and it isn't*" (Smith, 1980:219).

Assertiwiteitsopleiding bevorder positiewe interpersoonlike verhoudings, selfvertroue en 'n positiewe selfbeeld. Dit behels die vermindering van negatiewe kognisies wat in die weg staan van assertiewe optrede, byvoorbeeld irrasionele denke, oormatige angs en woede (Lange & Jakubowski, 1978). Vir die leergestremde behels die aanleer van sosiale vaardighede 'n gestruktureerde en stapsgewyse program wat toegespits is op sy/haar eiesoortige behoeftes.

ASSERTIWIET EN DIE LOKUS VAN KONTROLE

Die konsep van lokus van kontrole is deur Rotter (1966) vanuit die sosiale leerteoretiese perspektief ontwerp as verwysing na die verband tussen gedrag en uitkomst van die optrede. Die konstruk lokus van kontrole verwys na die mate waarin mense glo dat gebeure die gevolg is van hul eie gedrag en binne hulle beheer is, of die aanname dat geluk, die noodlot of ander persone daarvoor verantwoordelik is (Elliott, 1997).

Verantwoordelike besluitneming, positiewe verwagtings ten opsigte van gedraguitkomst en 'n verwysingsraamwerk ten opsigte van oorsaak en gevolg is belangrike aspekte wat 'n rol speel in die lokus van kontrole. Sou die individu die

gedragsuitkomste as 'n gevolg van eie optrede beskou, word na 'n interne lokus van kontrole verwys. Die interne lokus van kontrole dui daarop dat die individu die verantwoordelikheid aanvaar vir sy/haar eie keuses en besluite en in beheer is van sy/haar optrede. Assertiwiteit skakel met 'n interne lokus van kontrole. In die geval van eksterne redes vir gedragsuitkomste, dit wil sê, as die gevolge aan toeval, die noodlot of andere se toedoen toegeskryf word, word daar verwys na 'n eksterne lokus van kontrole.

'n Sin vir kontrole moet nie met die beheerbaarheid-komponent van die koherensiesin verwar word nie. As koherensie-komponent verwys beheerbaarheid na die beskikbare bronne, dus nie noodwendig na selfbeheer nie. Die persoon wat self in beheer van die situasie voel en op eie intra-psigiese reserwes staatmaak, dus die gevolge van die optrede as 'n direkte uitkoms van eie gedrag beskou, openbaar 'n sterk interne lokus van kontrole. Antonovsky (1991) is van mening dat verskeie faktore die lokus van kontrole bepaal. 'n Eksterne lokus van kontrole kan byvoorbeeld gekoppel word aan streng outoritêre figure wat die individu se doen en late beheer, of aan 'n gestremdheid wat gevoelens van hulpeloosheid en afhanklikheid kan meebring (Rotter, 1966; Wehmeyer, 1994).

'n Eksterne lokus van kontrole is by leerders met leerprobleme bevestig (Bender & Wall, 1994). Naicker (1999) is van mening dat die lae leerderonderwyserverhouding (ratio) en die hoë graad van individualisering in die geval van spesiale onderwys, juis 'n eksterne lokus van kontrole en afhanklikheid bevorder in plaas daarvan om 'n sin vir verantwoordelikheid aan te moedig.

Weinig assertiwiteitsnavorsing of -opleiding is in Suid Afrika ten opsigte van die skoolgaande bevolking gedoen (Dourans, 1997). Reeds vanaf graad 1 behoort hierdie aspek in die kurrikulum ingebou te wees en dit behoort by die ontwikkelingsvlak en behoeftes van die leerders aangepas te word. Die uiteindelige doel van onderwys is dat die leerders sal ontwikkel in verantwoordelike, selfversorgende landsburgers wat oor die selfkennis, selfwaarde, inisiatief en vaardighede beskik om steeds na kennis en persoonlikheids groei te streef (Sarason, 1990: 163). Die breër oorkoepelende doel van onderwys omsluit die bevordering

van lewenskwaliteit, produktiwiteit en harmonieuse saambestaan, dus persoonlike aktualisasie sowel as interpersoonlike aktualisasie.

5.6 PSIGOFORTOLOGIESE FUNKSIONERING EN ONDERSTEUNINGSBRONNE

Die verskynsel leerprobleme word nie in isolasie beleef nie. Die leerder moet dus in totaliteit en teen die agtergrond van sy/haar leefsisteme en ervaringswêreld benader word. Die uniekheid van die individu het te doen met die feit dat die mens as geheel en in totaliteit funksioneer in die biochemiese, fisiologiese, perseptuele, kognitiewe, interpersoonlike, spirituele, psigologiese, sosiale en emosionele dimensies, binne die proses van persoon-omgewing-interaksie (Adams, Bezner & Steinhardt, 1997). Menslike bestaan behels 'n voortdurende interaksie met die omgewing. Die mens funksioneer binne die verskillende sisteme van verhoudings, sommige sinvol en opbouend, ander betekenisloos of selfs destruktief (Moore, 1997).

5.6.1 DIE SISTEEMTEORETIESE PERSPEKTIEF EN COPING-ONDERSTEUNINGSBRONNE

Die sisteemteoretiese benadering word in die studie ingebou as raamwerk vir die bespreking van die leergestremde se ondersteuningsisteme. Moore (1997) verwys na die algemene sisteemteorie van Von Bertalanffy as 'n wegbeweeg in die Sielkunde van die reduksionistiese na 'n holistiese siening. In die proses van die realisering van potensiaal ontwikkel die individu as 'n geïntegreerde geheel ten opsigte van interpersoonlike en intrapersoonlike aspekte in 'n omgewing van sisteme. Meyer (1997) verwys na die sisteemteoretiese perspektief (ook genoem "ekosistemiese" en "ekologiese" benadering) as "interaksionisme". Die transaksionele sistemiese benadering is 'n twee-rigtinglens. Psigologiese gesondheid is 'n integrasie van (i) die individu se objektiewe omstandighede en lewenservarings en (ii) sy/haar reaksie op en interpretasie van die omstandighede en lewenservarings (Brief, Butcher, George & Link, 1993). Die interaksionisme beskou gedrag as die voortdurende wisselwerking tussen die eienskappe van die individu en die situasie waarin die gedrag plaasvind.

Die interaksie is drieledig tussen (i) die persoon, (ii) die situasie en (iii) die gedrag. Gedrag is die funksie van die totale sisteem.

Weerstandshulpbronne behels, benewens voldoende fisiologiese en psigologiese bronne en reserwes, ook sosiale bronne, byvoorbeeld sinvolle verhoudings asook gemeenskapsbetrokkenheid soos gedemonstreer deur groepskohesie en die deelname aan gemeenskapsaktiwiteite (Antonovsky, 1992). Sosiale bronne is menslike hulpbronne wat die persoon as ondersteuning tot sy beskikking het om beter te cope. Voorbeelde van sodanige sosiale ondersteuningsbronne is die persoon se gesin asook belangrike ander persone in die persoon se lewe (Lazarus & Folkman, 1984; Meyer, Moore & Viljoen, 1997; Pretorius, 1998).

Ander ondersteuningsbronne en sisteme waaraan die individu betekenis kan heg is objekte (byvoorbeeld 'n huis of tuiste), toestande (byvoorbeeld goeie gesondheid) of kragte (finansies, energie). Weerloosheid ontstaan as gevolg van 'n bedreiging of verlies van ondersteuningsbronne (Hobfoll, 1989).

Die identifisering en aktivering van ondersteuningsisteme vir die leergestremde behels 'n bewusmakingaksie vir die ouer, die opvoeder en die gemeenskap ten opsigte van die eiesoortige behoeftes en problematiek wat met die gestremdheid gepaard gaan.

...their hidden handicap prevents them from receiving positive feedback for their determination and stamina. How can they be helped to let the world know what they are going through....(Smith, 1980, 224).

Psigofortologiese funksionering verwys na optrede gekenmerk deur fortaliteit, dit wil sê deur die aanwesigheid van sielkundige sterktes soos die individu se positiewe persepsie van (i) die self (persoonlike bronne), (ii) die gesin en (iii) die ondersteuning van ander (vriende en die gemeenskap) as ondersteuningsbronne (Pretorius, 1998). Hierdie drie aspekte van fortologiese funksionering dien vervolgens as raamwerk vir die bespreking van ondersteuningsisteme.

5.6.2 DIE SELF AS ONDERSTEUNINGSISTEEM

'n Negatiewe en onrealistiese selfbeeld, weinig selfvertroue en gebrekkige selfkennis word geassosieer met die leergestremde adolessent.

If the turbulence of this period is combined with the profound self-doubt and confusion stemming from severe learning disabilities, the youngster faces a very painful and difficult time. He is preoccupied with his inner turmoil, helplessness, rage....(Smith, 1980: 207)

Die woede wat ervaar word ontstaan weens erge frustrasie: ondanks intellektuele vermoëns bereik die leergestremde nie die gewenste gedraguitkomstes en prestasies nie. Dikwels is dit die geval dat hierdie woede op hom-/haarself geprojekteer word en ontaard in selfverwyt en skuldgevoelens, of uitgeleef word deur middel van foutvinderige optrede (Smith, 1980).

5.6.2.1 DIE SELF: 'N ONTWIKKELINGSPERSPEKTIEF OP SIELKUNDIGE STERKTES

Die verskil in coping tussen die stadiums vroeë en laat adolessensie moet teen die agtergrond van die ontwikkeling op kognitiewe vlak (vgl 2.5), asook die andersheid van die probleme waarmee die onderskeie ouderdomsgroepe gekonfronteer word, gesien word. Die konkrete stressors van die kinderjare, byvoorbeeld die bedreiging van veiligheid, word gedurende die adolessente jare meer abstrak en gedifferensieerd. Stressors gedurende adolessensie het meestal met sosiale aspekte en 'n negatiewe selfbeeld te doen (Rodriguez-Tome & Bariaud, 1990).

Die formeel-operasionele stadium bring mee dat die individu in staat sal wees om abstrak te dink en te redeneer oor moontlikhede en hipotetiese denke. Abstrakte en hipotetiese denke is 'n belangrike voorvereiste vir probleemoplossing en coping. Die koherensiesin word deur die individu gekonstrueer gedurende die proses van blootstelling aan lewenservaring (Antonovsky, 1984). Persoonlikheidsintegrasie word in die volwasse stadium bereik. In die volwasse stadium is dit wenslik dat die individu 'n doeltreffende waardestelsel sal internaliseer wat kan dien as

rigtinggewende kode in die besluitnemings- en probleemoplossingsproses (Van der Wateren, 1997).

5.6.2.2 DIE SELF: INTRAPERSONLIKE ASPEKTE

Die copingproses sluit 'n gedragskomponent sowel as persoonseenskappe in (Meichenbaum & Turk, 1982). In hierdie afdeling word die self as ondersteuningsstelsel vanuit die perspektief van intrapsigiese aspekte bespreek.

Persoonseenskappe, wat in ag geneem moet word in die copingproses, is biografiese aspekte in soos geslag, ouderdom en sosio-ekonomiese status (Moos, 1992). Verdere persoonseenskappe is die individu se persoonlikheid, temperament, kognitiewe styl, sielkundige sterktes, selfvertroue, vorige ervaring met coping- en krisishantering, intelligensie, konsentrasie, selfspraak, selfbeeld, 'n interne lokus van kontrole, 'n sin vir humor en optimisme (Holahan, Valentiner & Moos, 1994; Moos, 1992; Pretorius, 1998; Tyszkowa, 1990).

Spirituele ervaring en godsdiens speel 'n belangrike rol in die hantering van krisisse en verlieservarings. Die kerk bied die geleentheid vir gesprekvoering vir ondersteuning, vertroosting, begrip, aanvaarding en berading deur medemenses met dieselfde geloofsoortuiging en waardes (McCrae & Costa, 1986; Park, Cohen & Herb, 1990). Geestelike groei en 'n gevoel van sekuriteit en doelgerigtheid word bevorder deur 'n verhouding met 'n Hoër Mag, 'n sterk persoonlike rigtinggewende waardesistelsel en 'n betekenisvolle doel in die lewe (Seaward, 1991; Van der Wateren, 1997).

Die individu se persoonlikheid is 'n relatief stabiele faktor in die hantering van stres, die beoordeling van problematiese situasies en algemene copingvaardighede (Moos, 1992). Persoonlikheid is die persoon se unieke kenmerkende kombinasie en organisasie van gedrag, denke en emosies (Möller, 1993). Coping-gedragspatrone is volgens bepaalde persoonlikheidstipes vasgestel (Frydenberg, 1997). Tyszkowa (1990) koppel adolessente stresweerbaarheid aan die individu se persoonlikheid, waarvolgens 'n redelik voorspelbare stresreaksiepatroon (byvoorbeeld verdediging of

aktiewe coping) verwag kan word. Die persoonlikheidskonstruk van "psigologiese gehardheid" (*hardiness*) word geassosieer met 'n sin vir kontrole en 'n lewensinstelling om verandering eerder as 'n uitdaging as 'n bedreiging te beskou (Kobasa, 1982).

Persoonlikheidseienskappe alleen is nie bevredigende voorspellers van copingvaardighede nie (Aldwin en Sutton, 1996; Amirkhan, 1994; Du Toit, 1999; Lazarus & Folkman, 1984). Die afleiding dat 'n bepaalde persoonlikheidstipe 'n bepaalde copingstrategie sal verkies, kan dus nie sonder meer gemaak word nie.

In aansluiting by die gedeelte "kognitiewe ontwikkeling" (vgl 2.5) word kognisie, as intrapersoonlike aspek van die multidimensionele coping-konsep, vervolgens meer breedvoerig bespreek.

DIE ROL VAN KOGNISIE AS INTRAPERSONLIKE KOMPONENT VAN DIE SELFONDERSTEUNINGSISTEEM

Die individu se kognitiewe styl bepaal die taksering van probleemsituasies en die bepaalde voorkeur-keuse van copingstrategieë. Effektiewe denke beteken meer doeltreffende takserings van die stresvolle situasie, die identifisering en aktivering van ondersteuningsbronne, en gevolglik beter copingvaardighede (Diener & Fujita, 1995; Du Toit, 1999;; Lazarus en Folkman, 1984; Lightsey, 1996; Moos, 1992; Schaefer & Moos, 1992).

Kognitiewe styl is 'n persoonlikheidsfaktor wat dui op die wyse waarop die persoon dink oor gebeurtenisse of dit op kognitiewe wyse takseer (Du Toit, 1999: 228). Gedagte-inhoude kan positief-optimisties wees of negatief-pessimisties. Positief-optimistiese denke en emosies hou verband daarmee dat die stressituasie as 'n uitdaging beoordeel word. Hierdie takseringswyse lei meestal tot aktiewe en effektiewe coping met positiewe copinguitkomste, veral wanneer daar die verwagting van 'n beloning of bemeestering is (Schaefer & Moos, 1992).

Kognitiewe taksering (verwys afdeling 5.6.2.1.) is gerig op die konstruksie van 'n betekenisvolle skema vir streshantering (Lightsey, 1996). Die uitkomste van die copingproses word bepaal deur die (i) positiewe herdefiniëring van die probleem, (ii) die betekenis-soek en sin-gewing aan die situasie en (iii) die ontleding van die situasie vir effektiewe probleemoplossing (Lightsey, 1996).

Die kognitiewe beoordelingsproses (taksering) van 'n stressituasie behels die volgende prosesse:

- die primêre beoordeling
(byvoorbeeld die situasie word as bedreigend of uitdagend beoordeel);
- die sekondêre beoordeling
(die individu word bewus van 'n moontlike respons op die bedreiging);
- die uitvoering van die respons (die coping-proses) (Lazarus en Folkman, 1984).

Moos (1992) onderskei die volgende tipes kognitiewe copingstrategieë, naamlik

- die logiese analise ter voorbereiding vir streshantering en die verkryging van insig in die gevolge van die optrede;
- die positiewe herdefiniëring wat die positiewe, dog realistiese, herstrukturing van die probleem behels;
- die aanvaarding van die probleemsituasie;
- kognitiewe vermyding, wat dui op pogings om nie realisties oor die probleem te dink nie en dit te probeer vermy.

Denke is rasioneel of irrasioneel. Rasionele, realistiese en konstruktiewe denke bevorder effektiewe coping. Die goed-funksionerende persoon se denke is logies en objektief. In die geval van 'n patroon van irrasionele denke word stressors in die meeste gevalle as onrealisties stresvol en bedreigend ervaar (Ellis, 1995; Epstein, 1993).

Volgens Lightsey (1996) behels die kognitiewe takseringsstelsel (i) 'n **rasionele** analities-logiese prosesseringstelsel (beheer deur die serebrale korteks) en (ii) 'n **eksperiënsiële** (wat te doen het met emosies, oortuigings, waardes en skemata).

Die rasionele en die eksperiënsiële sisteem is saam verantwoordelik vir copinggedrag. Waardepatrone en oortuigings is kompleks, maar veranderbaar om aan te pas by verskillende kontekste (Van der Wateren, 1997).

Konstruktiewe denke, wat te doen het met aktiewe probleemoplossing, word onderskei van rigiede denke. Buigsaamheid, asook 'n realistiese siening van die situasie, van die self en van ander persone, kenmerk konstruktiewe denke. Konstruktiewe denke hou verband met lewenssukses, positiewe interpersoonlike verhoudings en algemene fisieke en psigiese welsyn. Rigiede denkers, daarteenoor, beskou die wêreld in vaste onveranderbare kategorieë (kategorieëse denke) met gevolglike onverdraagsaamheid in die geval van situasies wat konstruktiewe probleemoplossing verg (Epstein, 1994).

'n Beduidende positiewe verband is bevind tussen konstruktiewe denke, die koherensiesin, effektiewe probleemoplossingsvaardighede en aktiewe coping (Wissing & Du Toit, 1994). Konstruktiewe denke skakel in by die konsep "emosionele intelligensie" (Goleman, 1995). Goleman is van mening dat intelligensie (in die tradisionele sin van die woord) slegs vir 20% van beroepsukses verantwoordelik is. Goleman se konsep van emosionele intelligensie behels, benewens konstruktiewe denke en probleemoplossingsvaardighede, die aspekte selfbeheersing, deursettingsvermoë, selfmotivering, lewenslus, empatie en sosiale vaardighede.

Kognisie is 'n belangrike komponent in die copingproses (Antonovsky, 1992; Ellis, 1995; Lightsey, 1996). Kognitiewe style kan verander en verbeter word en meer effektiewe denke kan aangeleer word (Du Toit, 1999). Hierdie feit is belangrik vir die doel van die studie, naamlik die bevordering van sielkundige sterktes deur middel van 'n psigo-ontwikkelingsprogram.

5.6.2.3 DIE SELF: BIOGRAFIESE ASPEKTE

Die biografiese veranderlikes wat in die studie ondersoek word, is die leerders se graad (11 of 12), taal (Afrikaans of Engels), tuiste (dagskolier of kosganger), geslag,

ouderdom en IK. Van hierdie aspekte word geslagsverskille in hierdie afdeling meer breedvoerig bespreek.

GESLAGSVERSKILLE TEN OPSIGTE VAN SIELKUNDIGE STERKTES

Navorsingsresultate lewer teenstrydighede op ten opsigte van geslagsverskille en coping. Menings en uitsprake in verband met die verskil in copingstrategieë en -style tussen seuns en dogters word dikwels vanuit die (twyfelagtige) veronderstelling gemaak dat beide geslagte aan dieselfde stressors blootgestel word en dat die stres-ervaring vir beide geslagte dieselfde is (Carver et al., 1989).

Van der Wateren (1997) se studie met 'n studentepopulasie het aangedui dat vrouens teen die ouderdom van vroeë volwassenheid vroeër as mans individualiseer weens 'n vroeër identiteitsvestiging. Vrouens is dus op 'n vroeër stadium minder afhanklik van groepsaanvaarding. Die bevinding van Boldero en Fallon (1993) met 'n jonger groep het bevind dat seuns meer selfstandig en onafhanklik was. 'n Longitudinale studie met adolessente tussen die ouderdomme 13 en 18 jaar het getoon dat dogters (soos bevestig deur Carver et al., 1989) meer geneig was om ondersteuningsbronne te raadpleeg en dat dogters, wat as volwassenes ondersteuning in sosiale bronne soek, meer suksesvol aangepas is (Boldero & Fallon, 1993).

Volgens Carver et al., (1989) maak mans meer gebruik van aggressiewe en anti-sosiale gedrag in stresshantering. Du Toit (1999) het in haar navorsing met universiteitstudente bevind dat vrouens meer optimisties, ekstraversief, aktief en probleemoplossend ingestel is. Vrouens maak meer gebruik van logiese analise, prososiale optrede, soeke na sosiale ondersteuning, 'n gerigtheid op religie, emosioneelgeoriënteerde coping, en emosionele ontlasting. Die mans het minder sosiale bronne en minder insiklikheid getoon, hulle was meer egosentries, skepties, aggressief, antisosiaal, antagonisties, impulsief, selfgesentreerd en kompetierend, en meer geneig om vir hulle eie regte te veg. Mans se tellings op "Openheid en Ekstraversie" was beduidend laer as dié van vrouens. Die mans het 'n rigiede swart-wit-tipe denkstyl getoon. Die copingstrategieë wat volgens die COPE-skaal (Carver et

al., 1989) geïdentifiseer is, was by vrouens ontkenning, positiewe herdefinisie en groei, vermyding, keer na religie en assertiewe aksie. By mans was die strategieë vermyding, onttrekking, positiewe herformulering en groei, alkohol en dwelmontvlugting en positiewe herinterpretasie. (In die onderhawige studie is die item oor alkohol en dwelmontvlugting weggelaat). Hierdie bevindings stem ooreen met dié van Hobfoll, Dunahoo en Monnier (1994), naamlik dat mans geneig is om probleme te ontken, hulpbronne te vermy, en onafhanklik en selfondersteunend te probeer optree. Seuns word as meer beroeps- en prestasie-georiënteerd beskou as dogters (Frydenberg, 1997).

Maag en Behrens (1989) het die verskynsel van depressiwiteit by leergestremdes gedurende vroeë adolessensie bestudeer. Dogters is geneig om 'n hoër voorkoms van depressie as seuns te rapporteer (Baron, 1989; Maag, Irvin, Reid & Vasa, 1994). Seuns is meer geneig om probleme te ignoreer, terwyl dogters meer praat en tob oor stresvolle situasies, veral met betrekking tot interpersoonlike kwessies. Die angsvlakke van dogters blyk ook hoër te wees as gevolg van geantisipeerde ang wat by dogters meer opvallend is (Frydenberg, 1997).

5.6.2.4 DIE SELF: INTERPERSOONLIKE ASPEKTE EN KULTURELE FAKTORE

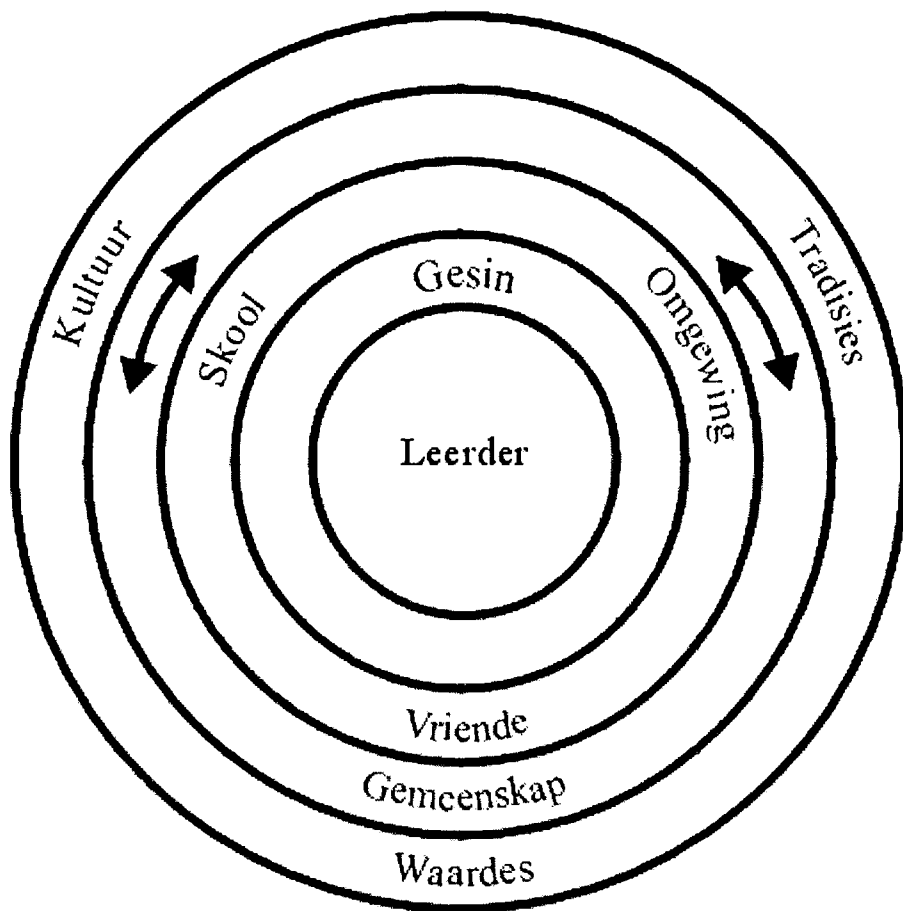
Die kulturele aspekte wat in die onderhawige studie ondersoek word, is taalgroepering (Engels en Afrikaanssprekendes) as sosiale sisteemveranderlike, en tuiste (dagskoliere en kosgangers) as individuele demografiese veranderlike.

In die multikulturele veelvolkige en veeltalige Suid-Afrika kan aannames ten opsigte van coping en fortologiese funksionering nie sonder meer veralgemeen word nie. Kultuur is bepalend vir die individu se persepsies, kognisies, houdings, opinies en aannames (Van Eeden, 1996). Selfstandige individualistiese funksionering, die ervaring van selfbevoegdheid en selfaktualisering as ontwikkelingstendens, kom byvoorbeeld meer voor by die Westerse kulture. By die nie-Westerse kulture is kollektiwistiese waardes en konformering met groepsnorme belangriker (Viljoen, 1997).

5.6.3 DIE SOSIALE OMGEWING AS ONDERSTEUNING-SISTEEM

Die beskikbaarheid van omgewingsondersteuningsbronne in die copingproses is belangrik (Diener en Fujita, 1995; Folkman & Lazarus, 1984; Hobfoll, 1989; Moos, 1992; Pretorius, 1998). Die sisteme wat die leefwêreld van die leergestremde adolessent uitmaak, te wete die gesin, die vriendekring en die gemeenskap, word beskou as potensiële ondersteuningsbronne. Die onderhawige studie fokus op persoonlike en sosiale bronne, die belangrikste ondersteuningsisteme vanuit die psigofortologiese perspektief, sonder die miskenning van die fasiliterende funksie van materiële reserwes.

Die model (figuur 5.3) is van toepassing op alle leerders (nie slegs leergestremde leerders nie), en illustreer die sisteme waarmee die leerder voortdurend in dinamiese wisselwerking, wederkerige beïnvloeding en interaksie is. Die leerder word voorgestel as die kern met die gesin in die volgende konsentriese sirkel, gevolg deur die skool, die portuurgroep en die buurt (gemeenskap). Die rol van die leerder se waardestelsel, tradisies en kultuur word ook erken as belangrike sosiale sisteemveranderlikes.



Figuur 5.3. Skematiese voorstelling van die leerder se sosiale sisteemperspektief (aangepas uit Patrikakou, 1996: 437)

5.6.3.1 VRIENDE AS ONDERSTEUNINGSISTEEM

Groepsgebondenheid en 'n aktiewe toewyding (*commitment*) ten opsigte van betekenisvolle interpersoonlike verhoudings vervul, volgens Antonovsky (1992), die behoefte om te behoort (versus verwerping en isolasie). Vriendskappe bied hierdie geleentheid in 'n atmosfeer van openhartigheid en vertroue (Youniss & Smollar, 1990).

Identiteitsbeleving is die bewuste ervaring van die individuele uniekheid. Die adolessent se soeke na identiteit bring mee dat die portuurgroep en die vriendekring 'n belangrike plek in die adolessent se lewe inneem. Die leerder wil graag aanvaarbaar wees vir die portuurgroep en bou 'n eie identiteit op grond van sy/haar identifikasie met die portuurgroep (Erikson, 1968).

Leergestremde leerders in die hoofstroom-leerondersteuningsklasse gebruik minder sosiale ondersteuningsnetwerke en maak nie so gereedlik vriende as nie-leergestremde leerders nie. Verskeie redes word daarvoor aangevoer soos vrees vir die blootstelling van die leer-onvermoë, vrees vir die moontlikheid van verwerping deur die portuurgroep of probleme met sosiale vaardighede (Bender, Rosenkrans & Crane, 1999; Wenz-Gross & Siperstein, 1997).

5.6.3.2 DIE GESIN EN OUERS AS ONDERSTEUNINGSISTEEM

In die huidige lewenskonteks is ouers as ondersteuningsisteme nie 'n vanselfsprekende gegewe nie. Begrypende en ondersteunende ouers het juis gedurende die adolessente stadium en die oorgangstadium na volwassenheid 'n belangrike rol en taak. Enersyds begin die wegbeweeg-proses en die identifisering met ander rolmodelle, andersyds het die adolessent die ouer se ondersteuning meer nodig as ooit tevore (Holahan, Valentiner & Moos, 1994).

Volgens Fend (1990) is die kwaliteit van die ouer-kindverhouding (ten opsigte van die kind se psigiese welsyn) belangriker as die verhouding met die portuurgroep. In gesinne waar ruimte vir individuele ontwikkeling gebied word en waar hegte gesinsbande heers, kry die adolessent geleentheid om assertiewe gedrag vas te lê, selfkennis op te bou en sodoende sy/haar identiteit te vestig (Block & Block, 1980; Grotevant & Cooper, 1986). Kinders van ondersteunende kommunikerende ouers toon positiewe sosiale vaardighede, 'n hoë vlak van kognitiewe funksionering, morele gedrag, spanningshanteringsvaardighede, 'n positiewe selfbeeld en 'n gesonde waaginstelling (Patrikakou, 1996; Pettit, Bates, Dodge, 1997).

'n Stabiele verhouding met die ouers, veral met die vader, is belangrik vir die kind se suksesvolle toetrede tot die beroepswêreld (Youniss en Smollaer, 1990). Kommunikasie is die sleutelwoord by die ouerlike emosionele ondersteuning en opvoedkundige begeleiding van die kind. Dit sluit die kommunikasie van verwagtings van die ouers teenoor die kind in. Onredelike en onregverdig druk en verwagtings het 'n destruktiewe effek op prestasie en coping. Realistiese verwagtings en

positiewe aanmoediging van die ouers dra by tot die vorming van 'n stabiele toekomspektief en 'n gesonde waaginstelling (Dowds, Hess & Nickels, 1996; Patrikakou, 1996).

Die kind se strewe na onafhanklikheid mag met konflik en argumente tussen ouer en kind gepaard gaan wat, volgens Minuchin (1985), 'n noodsaaklike komponent in die proses van die ontwikkeling van die adolessent is. Adolessente het 'n behoefte aan gelykheid, oorlegpleging, onafhanklikheid en selfstandigheid, maar terselfdertyd hunker hulle na 'n hegte verhouding met die ouers (Frydenberg, 1997).

In die lig van die gevoelens van mislukking, frustrasie en insekureit wat leergestremdes ervaar, word die sekuriteit, ondersteuning en geborgenheid wat die ouerhuis kan bied des te meer belangrik vir die leergestremde se psigo-sosiale ontwikkeling (Morrison & Cosden, 1997). Die ouers van leergestremdes ervaar dikwels hoë angsvlakke, stres en konflik (Margalit & Heiman, 1986; Toro, Wiessberg, Guare & Liebenstein, 1990). Die leergestremde se gesin reageer op verskeie wyses met teleurstelling, selfverwyty, skuldgevoelens, oorbeskerming en 'n gevoel van mislukking.

Die adolessente se disfunksionele coping-styl kan in verband gebring word met gesinne waar gebrekkige strukture en konflik heers. Gedragsprobleme en leerprobleme word met beperkte ondersteuning en veeleisende ouers geassosieer (Shulman, Seifgge-Krenke & Samet, 1987; Rollins & Thomas, 1979). Ontwrigting in gesinne deur egskeiding of vervreemding affekteer kinders, met moontlike reaksies van aggressiwiteit, hiperaktiewe gedrag en leerprobleme in die geval van seuns, en depressie en angstoestande in die geval van meisies (Stern en Zevon, 1990; Zill & Schoenborn, 1991).

5.6.3.3 DIE SKOOL EN DIE GEMEENSAP AS SOSIALE ONDERSTEUNINGSISTEEM

Skole wat ingestel is op gesondheidsbevordering se funksionering behels die voorsiening in die leerder se fisiese, sosiale, intellektuele en emosionele behoeftes.

Die skool is ook die skakel tussen die ondersteuningsisteme deur middel van die betrokkenheid van die ouers en die breër gemeenskap (Shisana, 1997; WKOD, 1999). Geleidelik blootstelling en inskakeling by die gemeenskap kan aan die leergestremde wat die skool verlaat, die ondersteuning en sosiale aanvaarding bied wat hy/sy nodig het om meer suksesvol te funksioneer in die beroepswêreld.

Opvoeders het as "belangrike ander persone" in die leerder se leefsisteem 'n groot invloed op die leerders se selfbeeld, motivering, stresweerbaarheid, waaginstelling, selfstandige optrede en algemene psigo-sosiale ontwikkeling (Morrison & Cosden, 1997). Die skoolomgewing is 'n terrein is waar psigiese weerbaarheid by leerders bevorder kan word en waar leerders toegerus kan word met copingvaardighede en ondersteunende interpersoonlike netwerke (Katz, 1997).

Die opvoeders van leergestremde leerders ervaar egter ook stres en gevoelens van depersonalisasie weens 'n groot werklading, 'n gebrek aan tyd en die hantering van gedragsprobleme. Male en May (1997:138) illustreer die onderwyser se reaksie op die veeleisende taak met die volgende selfbeskrywings deur opvoeders van leergestremde leerders: "*humiliated, inadequate, powerless, angry, despondent, difficult to concentrate, confused, incompetent, exhausted, overwhelmed, frustrated, tense.*" Die emosionele behoeftes, psigiese reserwes en innerlike krag van die opvoeders moet dus ook in ag geneem word. 'n Deel van die onderwyser se ondersteuningsisteem is die skoolhoof, wat die atmosfeer in die skool grotendeels bepaal (Larrivee, Semmel & Gerber, 1997).

5.7 OPSOMMING

Die studieterrrein van psigofortologie is eerstens vanuit 'n humanistiese perspektief (wat die optimaal funksionerende persoon beklemtoon) toegelig. Die begrippe selfaktualisasie (Maslow) en die belangrikheid van verantwoordelike besluitneming (Kierkegaard) het raakpunte met die psigofortologiese konstrukte wat in die onderhawige studie en in die konteks van die leergestremde ondersoek word, te wete die koherensiesin (Antonovsky), copingvaardighede, assertiwiteit en gedrag gekenmerk deur fortaliteit (Pretorius). Die belangrikheid van kognitiewe vaardighede

in die taksering van die stressituasie, sowel as vir die opbou van realistiese selfkennis is beklemtoon. Hierdie aspekte is problematies vir die leergestremde leerder. Die identifisering en aktivering van ondersteuningsisteme is belangrik, maar is nie op sigself voldoende is om copingvaardighede te verseker nie (Feldman, Fisher, Ransom & Dimicel, 1995). Tesame met voldoende en betekenisvolle ondersteuning is die leergestremde se persoonlikheids groei en die internalisering van sielkundige sterktes die bepalende faktore ten opsigte van psigofortologiese funksionering.

Die navorsingsvraag, naamlik of die leergestremde leerder se gedragsfunksionering (soos beoordeel deur die opvoeders en sielkundiges) verband hou met sy/haar indekse van psigofortologie (soos beoordeel deur die leerder self) het ten doel die bevordering van sielkundige sterktes, wat vir die leergestremde belangrik is by die moment van verlating van die spesiale skool. Skoolverlating en beroepstoetrede word deur die ondersoeker as 'n potensiële krisissituasie beskou vir dié leerder wat nie oor die nodige sielkundige sterktes beskik nie. Die bydrae van die studie is om dié noodsaaklike sielkundige sterkpunte, wat as leemtes by 'n laag-funksionerende groep geïdentifiseer word, in 'n psigo-ontwikkelingsprogram in te bou.

6

DIE KWANTITATIEWE EN KWALITATIEWE ONDERSOEK

6.1 INLEIDING

In hierdie hoofstuk word die navorsingsvraag, die samestelling van die ondersoekgroep, die uitkomste van die 1998-loodsstudie, die meetinstrumente, die ontwerp van die studie en die metodes vir data-ontleding uiteengesit.

6.2 DIE NAVORSINGSVRAAG

Die formulering van 'n psigo-ontwikkelingsprogram sal voorafgegaan word deur beide 'n kwantitatiewe en kwalitatiewe ondersoek.

Die navorsingsvraag is gebaseer op die ondersoek na die verband tussen leerders se gedragsfunksionering en die indekse van hulle psigofortologiese funksionering. Indien daar 'n verband tussen enige van die psigofortologiese indekse en gedragsfunksionering bestaan, beteken dit dat afleidings oor hul gedragsfunksionering op grond van hul psigofortologiese aspekte gemaak sal kan word.

Die antwoorde op die navorsingsvraag sal terselfdertyd 'n aanduiding verskaf van watter psigofortologiese aspekte versterk kan word ten einde lae gedragsfunksionering by die leerders te verbeter. Hierdie spesifieke psigofortologiese aspekte sal dan in 'n psigo-ontwikkelingsprogram ingebou word.

Daar sal ook ondersoek ingestel word na die verband tussen die biografiese veranderlikes en die psigofortologiese indekse (onafhanklike veranderlikes), asook na die verband tussen biografiese veranderlikes en gedragsfunksionering (afhanklike veranderlike).

6.3 DIE ONDERSOEKGROEP

Die ondersoekgroep het bestaan uit al die graad 11- en graad 12-leerders van 'n OLSO-skool (Onderwys vir Leerders met Spesifieke Onderwysbehoefte) vir ernstig leergestremde leerders. Die skool, wat gespesialiseerde onderrig aan leerders vanaf van graad R tot graad 12 bied, ressorteer onder die Wes-Kaap Departement van Onderwys en word beheer deur die Direkoraat van Onderwys vir Leerders met Spesiale Onderwysbehoefte. Die verwysingsrede vir toelating van die lede van die ondersoekgroep tot die skool is primêr 'n leerprobleem met spesifieke leergestremdheid ($n=74$) of spesifieke leergestremdheid plus mediese redes ($n=25$).

Die toelatingskriteria van die skool strook met die beleid van inklusiewe onderwys: slegs leerders wat geensins hulself in die hoofstroom kan handhaaf nie, word toegelaat. Die toelatingsvereistes word bepaal deur die DSM IV- klassifikasie (1994) van spesifieke leergestremdheid, asook die voorskrifte van die Wes-Kaap Onderwysdepartement. Die leerder moet beskik oor gemiddelde of bo-gemiddelde intellektuele potensiaal om baat te kan vind by die vlak van gespesialiseerde onderrig.

Die samestelling van die ondersoekgroep was soos volg:

- Taal: 84 Afrikaanssprekendes en 15 Engelssprekendes.
- Geslag: 77 seuns en 22 meisies
- Kultuur: 97 wit en 2 bruin leerders.
- Die groep het bestaan uit kosgangers ($n=41$) en dagskoliere ($n=58$).
- Die gemiddelde ouderdom was 18 jaar.
- Die gemiddelde tydperk in die skool was ongeveer 5 jaar (63.5 maande).

Die motivering vir die keuse van die spesifieke ondersoekgroep sluit die volgende in:

- die groep behoort, volgens hul ontwikkelingsvlak, in staat te wees om betroubare inligting te verskaf aangaande intra- en interpersoonlike inligting;
- die groep is redelik homogeen ten opsigte van:
 - IK (gemiddeld tot bo-gemiddeld),

- hul ontwikkelingsvlak (laat adolessensie),
- skolastiese funksionering asook
- die aard van hul gestremdheid (ernstige leergestremdheid);
- beroepsvoorbereiding is vir die groep 'n aktuele kwessie.

6.4 DIE LOODSSTUDIE

6.4.1 DIE DOEL VAN DIE LOODSSTUDIE

Gedurende 1998 is 'n semi-gestruktureerde selfopgestelde funksioneringsindeks voltooi deur die betrokke skool se sielkundiges, leerkragte en huismoeders vir die beoordeling van die 1999-graad 12-leerders. Die indeks word in die ondersoek genoem Funksioneringsindeks-A (Bylae 1).

Die doel van die loodsondersoek was

- (i) om die noodsaaklikheid van die onderhawige studie te bepaal
- (ii) om die doeltreffendheid van Funksioneringsindeks-A te bepaal, en
- (iii) om die samestelling van die ondersoekgroep te bepaal.

6.4.2 FUNKSIONERINGSINDEKS-A (Bylae 1)

Die oorspronklike funksioneringsindeks (Funksioneringsindeks-A) wat in die loodsstudie gebruik is, het bestaan uit 15 items met 'n 4-punt Likert-tipe beoordelingskaal. Die skaal het dus 'n minimumtelling van 15 en 'n maksimum telling van 60 gehad. Die inhoud was saamgestel uit psigofortologie- en gedragsfunksioneringsverwante items na aanleiding van die literatuurstudie. Item 20 was 'n algemene coping-beoordeling. Funksioneringsindeks-A was bedoel om as stimulus te dien vir die navorser se kwalitatiewe gesprekvoering met die betrokke personeel nadat hulle die indekse voltooi het.

6.4.3 BEVINDINGE VAN DIE LOODSSTUDIE

Funksioneringsindeks-A is voltooi deur die betrokke skool se sielkundiges, opvoeders (onderwysers) en huismoeders. Volgens die vraelysbeoordelings was die sielkundiges se minimumtelling 28 en die maksimumtelling 60. Die opvoeders se minimumtelling was 26, met 'n maksimumtelling van 60. Die huismoeders se beoordeling van die kosgangers was oorwegend positief met 'n minimumtelling van 46 en 'n maksimumtelling van 60. Die koshuisbeoordelings was van toepassing op 'n beperkte groepie (n=26).

Die doel van die loodsstudie was om

- (i) 'n indruk te kry van die personeel se wyse van beoordeling van die leerders se gedragsfunksionering,
- (ii) die betrokke personeellede bewus te maak van die aspekte wat beoordeel word en die noodsaaklikheid van sodanige studie te bevestig,
- (iii) die inwin van kwalitatiewe inligting oor die leerders se gedragsfunksionering,,
- (iv) 'n funksioneringsindeks saam te stel wat effektief in die huidige studie gebruik kon word.

Aangesien die hoofdoel van die toepassing van Funksionerings-A dus die inwin van kwalitatiewe inligting was, is die resultate nie aan 'n statistiese ontleding onderwerp nie. Op grond van die bespreking van die indekse met die betrokke personeellede, is die volgende bevindinge gemaak:

- Die noodsaaklikheid van die onderhawige ondersoek is deur die loodsstudie bevestig.
- Die huidige ondersoek het die graad 11-leerders ingesluit met die doel om te bepaal of die graad 11-leerders baat sal vind by 'n psigo-ontwikkelingsprogram,
- 'n Nuwe meer doeltreffender en verbruikersvriendeliker funksioneringsindeks, genoem Funksioneringsindeks-B, is opgestel. Die nuwe funksioneringsindeks was ook meer gedifferensieerd met betrekking tot die leerderaspekte wat deur die personeel beoordeel moes word (verwys 6.4.4).

6.4.4 DIE ONTWIKKELING VAN FUNKSIONERINGSINDEKS-B

Funksioneringsindeks-B (Bylae 2) het ontwikkel uit Funksioneringindeks-A (verwys 6.4.2 en 6.4.3). Funksioneringsindeks-B is soos volg aangepas vir die doel van die onderhawige navorsing:

- Inligting ten opsigte van funksionering op intra- en interpersoonlike vlak is ingesluit by Funksioneringsindeks-B, te wete, deelname aan sportaktiwiteite, kulturele aktiwiteite, leierskapsposisies en psigofortologiese faktore.
- 'n Nuwe 5-punt Likertskaal het die 4-punt Likertskaal vervang ten einde beter differensiasie in die beoordelings moontlik te maak. Die 5-punt Likertskaal het gewissel van 1 ("swak") tot 5 ("baie goed").
- Addisionele items ten opsigte van gedragsfunksionering en psigofortologiese funksionering is ingesluit by Funksioneringsindeks-B. Die 15-item-skaal van die loodsstudie is uitgebrei na 'n 28-item-skaal.
- Die ontwerp van Funksioneringsindeks-B was meer verbruikersvriendelik.

6.5 MEETINSTRUMENTE VAN DIE ONDERHAWIGE ONDERSOEK

6.5.1 DIE FUNKSIONERINGSINDEKS-B (Bylae 2)

Vir die doel van die bondiger beskrywing van die meetinstrument, word die term "gedragsfunksionering" vervang met "funksionering". Die begrip "funksionering", soos dit voorkom in die verwysings na die funksioneringsindeks, impliseer dus "gedragsfunksionering".

Die totale Funksioneringsindeks-B het bestaan uit 'n skoolfunksioneringsindeks en 'n subjektiewe funksioneringsindeks.

Die skoolfunksioneringsindeks is deur die opvoeder (klasonderwyser) ingevul en gee 'n aanduiding van die leerder se (i) sportdeelname, (ii) kultuuraktiwiteite en (iii) leierseienskappe¹. Die puntetoekenning van die onderskeie afdelings van die skoolfunksioneringsindeks was soos volg:

Sport:

- Deelname: 1 punt;
- Eerste span: 2 punte;
- Prestasie: 3 punte

Kulturele aktiwiteite:

- Deelname: 1 punt;
- Prestasie: 2 punte

Leierskapposisies beklee:

- Tans of in die verlede: 2 punte.

Die subjektiewe funksioneringsindeks, wat 'n aanduiding gee van die leerder se algemene gedragsfunksionering, is saamgestel op grond van psigofortologiese aspekte soos blyk uit die literatuurstudie.

Die subjektiewe funksioneringsindeks is deur die leerder se huismoeder (waar van toepassing), opvoeder (klasonderwyser) en sielkundige geëvalueer. Die kosgangers is dus deur drie persone elk beoordeel. Dagleerders, wat nie deur huismoeders beoordeel kon word nie, is net deur twee persone beoordeel, naamlik deur die sielkundige en deur die opvoeder.

Die totale funksioneringsindeks is verkry deur die objektiewe skoolfunksioneringsindeks (voltooi deur die onderwyser) en die gemiddelde subjektiewe funksioneringsindeks (voltooi deur die sielkundige, die onderwyser en die huismoeder) bymekaar te tel.

¹ Daar word aangeneem dat 'n persoon leierseienskappe besit indien hy leiersposisies beklee

6.5.2 DIE FORTALITEITSVRAELYS / THE FORTITUDE QUESTIONNAIRE (PRETORIUS, 1998)

Die Engelse term "fortitude" (Pretorius, 1998) is deur die ondersoeker in Afrikaans vertaal deur middel van die term fortaliteit.

6.5.2.1 RASIONAAL

Die fortaliteitsvraelys van Pretorius (1998) is gebruik vir die meting van die leerders se vlak van fortaliteit. Pretorius het die skaal opgestel op grond van die resultate van 'n faktor-analitiese studie waarin drie psigofortologiese faktore geïdentifiseer is, naamlik

- 'n positiewe selfbeoordeling,
- die positiewe evaluering van ondersteuning deur gesinslede en
- die positiewe beoordeling ten opsigte van belangrike ander persone.

Die selfbeoordelingsfaktor het betrekking op globale selfbeoordeling sowel as spesifieke beoordeling ten opsigte van aspekte soos probleemoplossingsvaardighede. Die evaluering van die ondersteuning deur die gesinslede verwys na aspekte soos harmonie en kohesie binne die gesin asook na die gesinswaardes. Die evaluering van die ondersteuning deur ander persone verwys na persone in die individu se leefwêreld wat hy/sy as belangrik ag en wat in 'n posisie sou kon wees om ondersteuning aan hom/haar te bied.

Die 20-item leerders vraelys is deur middel van selfrapportering met behulp van bandhulp beantwoord. Die totaalstelling kan wissel tussen 'n minimum van 20 en tot 'n maksimum van 80. Die 4-punt Likertskaal sluit in beoordelings van 1 ("nie van toepassing nie") tot 4 ("baie beslis van toepassing").

Die vertaling in Afrikaans is deur die ondersoeker gedoen en is gekontroleer deur middel van die terugvertalingmetode.

6.5.2.2 MOTIVERING VIR GEBRUIK

Fortaliteit verwys na die individu se sielkundige sterkpunte en innerlike krag om fisiek en psigies gesond te bly ondanks stres en krisissituasies. Die motivering vir die gebruik van die betrokke vraelys was:

- die feit dat fortaliteit deur middel van die vraelys gemeet kan word
- die kwaliteit van die leerders se ondersteuningsisteme bepaal kan word, en
- die feit dat die skaal goed differensieer tussen die groepe met hoë en lae vlakke van fortaliteit onderskeidelik (Pretorius, 1998).

6.5.2.3 GELDIGHEID EN BETROUBAARHEID

Die item-totaaltellingkorrelasies het gewissel tussen 0.38 en 0.77. Al die items het beduidend bygedra tot die totale betroubaarheid. Die alpha-tellings vir die onderskeie subskale kan as baie bevredigend beskou word en wissel tussen 0.74 en 0.82. Die betroubaarheid van die totale skaal (0,85) is goed (Pretorius, 1998).

Die faktor-analise waarop die konstruering van die vraelys berus, het die konstrugeldigheid van die vraelys gewaarborg. Samevallende geldigheid is bepaal deur die berekening van die verband tussen die fortaliteitsvraelys en ander meetmiddels vir geestesgesondheid. Die inhoudsgeldigheid is verseker deur die spesifieke seleksie van items uit bestaande betroubare meetmiddels vir fortaliteit- verwante konstrukte. Items met die hoogste item-korrelasie is uit verskeie vraelyste saamgestel om uiteindelik 'n skaal van 20 items te behou.

Die geldigheid van die vraelys is goed. In tabel 6.1 word die korrelasies verstrekk tussen die fortaliteitsverwante aspekte uit vraelyste wat deur Pretorius toegepas is en die metings van die selfbeoordeling, die gesinsbeoordeling en die beoordeling van die ondersteuning deur ander persone (Pretorius, 1998:52).

Tabel 6.1

Korrelasies tussen fortaliteitsverwante aspekte en metings van selfbeoordeling, gesinsbeoordeling en die beoordeling van die ondersteuning deur ander persone.

FORTALITEITS- ASPEK	SELFBEOORDELING	BEOORDELING VAN GESIN	BEOORDELING VAN ANDER SE ONDERSTEUNING
Selfbeeld	.76**		
Persoonlike Vaardigheid	.26**		
Probleemoplossing	.62**		
Gesinsondersteuning		.84**	
Intellektuele aspekte		.60**	
Gesinskohesie		.75**	
Gesinkommunikasie		.54**	
Gesinsorganisasie		.54**	
Tevredenheid			.63**
Die hoeveelheid beskikbare bronne			.64**
Vriendskappe			.42**

** $p < 0.01$

6.5.3 DIE KOHERENSIESINSKAAL (LEWENSORIËNTERINGS- VRAELYS)/THE SENSE OF COHERENCE (LIFE ORIEN- TATION) SCALE (ANTONOVSKY, 1987)

Die begrip koherensiesin is geformuleer deur Antonovsky (1987) met die doel om die konstruk sin vir koherensie te operasionaliseer en die belewenis van 'n koherensiesin te kwantifiseer.

6.5.3.1. RASIONAAL

Die vraelys meet drie komponente van die persoon se koherensiesin of lewensoriëntering, naamlik:

1. die komponent verstaanbaarheid, wat 'n aanduiding is van die manier waarop die persoon eksterne en interne stimuli as georden, verklaarbaar en voorspelbaar ervaar;
2. die komponent hanteerbaarheid, wat 'n aanduiding is van die mate waarin die persoon (i) sy/haar lewe as hanteerbaar ag, (ii) lewenseise as uitdagings beskou, (iii) glo dat hy/sy oor genoegsame bronne beskik om lewenseise te kan hanteer en (iv) of hy/sy toegang het tot ondersteuningsbronne om situasies suksesvol te kan hanteer;
3. die komponent betekenisvolheid, wat 'n aanduiding is van die mate waarin die persoon voel dat die lewe sinvol is en dit die moeite werd is om probleme te hanteer.

6.5.3.2 MOTIVERING VIR GEBRUIK

Volgens Antonovsky (1993) is die sin vir koherensie as konstruk toepaslik en geldig vir verskillende geslagte en kultuurgroepe. Die Koherensiesinvraelys se resultate toon 'n positiewe korrelasie met indekse van psigologiese en fisieke gesondheid (Antonovsky, 1987; Wissing & Du Toit, 1994). Die korrelasie met stresverwante simptome is negatief (Wissing & Du Toit, 1994). Die koherensiesin kan dus as 'n aanduiding van 'n individu se stresweerbaarheid en psigologiese gesondheid dien.

6.5.3.3. AARD EN ADMINISTRASIE

Die selfrapporteringsvraelys bestaan uit 29 items. Respondente dui op 'n 7-punt semantiese differensiasieskaal aan in watter mate die betrokke stelling op hulself van toepassing is. Die kernkomponente, naamlik verstaanbaarheid (11 items),

hanteerbaarheid (10 items) en betekenisvolheid (8 items) is verteenwoordig. Die vraelys kan vir onderhoudsdoeleindes of vir selfrapportering, soos in die geval van die studie, gebruik word.

Alhoewel daar geen tydsbeperking is nie, neem dit gewoonlik 15 minute om die vraelys te voltooi. In die onderhawige studie is van bandhulp gebruik gemaak, wat die tyd aansienlik verleng het.

Die polariteite van 13 spesifiekgenommerde items se tellings moet eerstens omgekeer word weens die negatiewe formulering van die items. Die tellings van elke respons word daarna bymekaar getel om 'n totaalstelling te verkry. Die totaalstelling is tussen 'n minimum van 29 en 'n maksimum van 203 punte. Hoër totaalstellings dui op 'n sterker sin vir koherensie en behels:

- (i) 'n goeie begrip van 'n probleemsituasie,
- (ii) goeie hantering van die probleemsituasie,
- (iii) die beskikbaarheid en benutting van toepaslike hulpbronne,
- (iv) die belewenis van die lewe as sinvol en
- (v) die wil om die eise van die lewe te hanteer.

Die vraelys is deur die ondersoeker uit Engels in Afrikaans vertaal en met die terugvertalingmetode gekontroleer.

6.5.3.4 GELDIGHED EN BETROUBAARHEID

Antonovsky (1993) het, met verskeie studies, goeie inhouds-, konstruk- en kriteriumgeldigheid bevind en rapporteer toetsertoetsbetroubaarheidsindekse van 0.52 en 0.56 (na een jaar) en 0.54 en 0.55 (na twee jaar). Die vraelyste se Cronbach Alpha-betroubaarheids- en geldigheidsindekse is goed. Indekse wat wissel tussen 0.82 en 0.95 is deur Van der Wateren (1997) in verskillende ondersoeke bevind. In 'n studie met 'n Suid-Afrikaanse populasie deur Wissing en Van Eeden (1994) word Alpha-betroubaarheidsindekse gerapporteer wat wissel tussen 0.85 en 0.91. Volgens Van Eeden (1996:48) word die koherensiesin dus as geldige

psigofortologie-konstruk op 'n verteenwoordigende en geldige wyse deur die 29 vraelys-items bepaal.

6.5.4. DIE COPE VRAELYS / THE COPE SCALE (CARVER, SHEIER & WEINTRAUB, 1989)

6.5.4.1. RASIONAAL

Die COPE-vraelys (Carver, Scheier & Weintraub, 1989) meet algemene en minder algemene copingstrategieë en is daarop ingestel om te bepaal wat die persoon se voorkeurcopingstrategie of -strategieë is. Die teorie van die opstellers is dat copingstrategieë 'n stabiele individuele voorkeur behels.

6.5.4.2. MOTIVERING VIR GEBRUIK

Die COPE-vraelys is een van die mees algemeen gebruikte copingskale met goeie psigometriese eienskappe by verskillende kultuurgroepe, en ook by Suid-Afrikaanse populasies (Van der Wateren, 1997). Die COPE-vraelys is ook gekies aangesien dit 'n verskeidenheid copingstrategieë meet wat nie in die ander vraelyste ingesluit word nie.

6.5.4.3. AARD EN ADMINISTRASIE

Die vraelys sluit 53 items in. Daar is geen tydsbeperking vir die voltooiing van die vraelys nie. Die gemiddelde tyd is ongeveer 10 minute. Vir die onderhawige studie is van bandhulp gebruik gemaak. Dié metode het meer tyd in beslag geneem.

Persone moet op 'n 4-punt Likertskaal aandui wat hulle gewoonlik dink en doen in die geval van stresvolle situasies. Die skaal wissel van 1 ("ek doen dit gewoonlik glad nie") tot 4 ("ek doen dit meestal").

Vir elk van die subskale word die tellings bymekaar getel. Die totaalstelling van die hele vraelys kan wissel tussen 'n minimumtelling van 53 en 'n maksimumtelling van 212. Die subskaal-tellings word bereken deur die waardes van die betrokke items bymekaar te tel. Lae subskaal-tellings dui op die onwaarskynlike of ongereeelde gebruik van die betrokke copingstrategie. Hoë subskaal-tellings is 'n aanduiding dat die persoon die copingstrategie dikwels gebruik.

Die 52-item (die item oor alkohol- en dwelmmisbruik is in die onderhawige studie weggelaat) multi-dimensionele selfrapporteringsvraelys kan verdeel word in 12 subskale. Die subskale word verdeel in drie afdelings, naamlik (i) probleemgefokusde copingstrategieë, (ii) emosioneelgefokusde copingstrategieë en (iii) minder bruikbare copingstrategieë:

Die vraelys is deur die ondersoeker uit Engels in Afrikaans vertaal en gekontroleer met behulp van die terugvertalingsmetode.

Probleemgefokusde copingstrategieë behels die skale:

- (i) Aktiewe coping /Active Coping (AC)
 wat verwys na die proses van aktiewe optrede om die stressor te verwyder, te omseil, of die effek te verminder deur middel van bewuste direkte pogings.
- (ii) Beplanning /Planning (P)
 wat verwys na die doelbewuste besinning oor en beplanning van die hanteringsmoontlikhede ten opsigte van bepaalde strategieë en coping-optrede.
- (iii) Onderdrukking van Kompeterende Aktiwiteite / Surpressing Competing Activities ____(SCA)
 wat verwys na die fokus van aandag op die stressor en die uitsluiting van ander aktiwiteite of aspekte wat moontlik mag inmeng met die hantering van die stressor, of die aandag van die stressor kan aftrek.
- (iv) Uitstel van Coping / Restraint Coping (RC)
 wat impliseer dat daar gewag word vir 'n optimum moment voor werklike coping-optrede plaasvind. Hierdie strategie is dus beide aktief

en passief: aktief in die sin dat die persoon ingestel is op die hantering van die stressor, en passief in die sin dat die persoon weens die uitstel nie onmiddellik oorgaan tot coping-aksie nie.

- (v) Die Soeke na Sosiale Ondersteuning vir Instrumentele Redes / Seeking Social Support for Instrumental Reasons (SSSIR)

wat die soek van inligting, raad en hulp vir probleemoplossing behels.

Emosioneelgefokusde copingstrategieë behels die skale:

- (i) Die Soeke na Sosiale Ondersteuning vir Emosionele Redes / Seeking Social Support for Emotional Reasons (SSSER)

wat ten doel het die verkryging van morele ondersteuning, simpatie en begrip.

- (ii) Positiewe herformulering en groei /Positive reinterpretation and growth (PR&G)

wat die positiewe beoordeling van die stressor as 'n geleentheid tot persoonlikheidsontwikkeling behels. Hierdie strategie is gebaseer op die positiewe beoordelingskonsep van Lazarus en Folkman (1984). Die strategie is daarop gemik om ontstellende emosies te hanteer en nie noodwendig om met die stressituasie te cope nie.

- (iii) Aanvaarding van die probleem /Acceptance (A)

wat funksioneel is in die sin dat dit die persoon se betrokkenheid en realiteitsbeleving in probleemoplossing reflekteer.

- (iv) Keer na religie / Turn to religion (TTR)

wat, as 'n emosionele stut, dien as verwysingsraamwerk vir die begrip van gebeure, vir geestelike groei, asook vir aktiewe probleemoplossing.

- (v) Ontkenning /Denial (D)

wat aandui dat die stressor as onwerklik beleef word. Geen aktiewe pogings word aangewend om die probleem te hanteer nie. Hierdie copingresponse kan die persoon se onmiddellike reaksie wees en hou dan verband met die konsep van "primêre beoordeling" (Lazarus & Folkman, 1984). Hierdie strategie is kontroversieel, enersyds weens die redenasie dat ontkenning aanvanklike spanning mag verminder en

latere coping mag bevorder. Andersyds is die argument dat uitstel die impak van die stressor vererger.

Minder bruikbare strategieë sluit in:

- (i) Gedragsonttrekking / Behavioural Disengagement (BD)
ten opsigte van die probleem of stressor wat ook mag manifesteer as aangeleerde hulpeloosheid en 'n reaksie dat pogings om die stressor te hanteer, laat vaar word. Hierdie strategie kom meestal voor wanneer die uitkomst geantisipeer word as negatief.
- (ii) Geestesonttrekking / Mental Disengagement (MD)
wat aktiewe pogings om die aandag van die stressor af weg te lei insluit, en mag manifesteer in 'n verskeidenheid van ontvlugtingsgedragsmanifestasies soos dagdromery, slaap, of oormatige TV-kyk.
- (iii) Fokus op en ontlading van emosies / Focus on and venting of Emotions (F&VE)
wat behels dat die emosies wat uitgeleef word moontlik (i) funksioneel mag wees, (byvoorbeeld in die roufase), of (ii) 'n negatiewe effek op die copingproses mag hê, aangesien dit die probleemoplossing mag vertraag of teenwerk (Carver et al., 1998).

6.5.4.4 GELDIGHEID EN BETROUBAARHEID

Die aard en inhoud van die vraelysskaal is opgestel op grond van die resultate van faktorontledings wat 12 faktore aangedui het met 'n eigenwaarde groter as 1.0. 'n Dertiende item (drank en middelmisbruik) is deur die opstellers bygevoeg. In die onderhawige studie het die ondersoeker hierdie item vir aanvaarbaarheidsoorwegings by skoolkinders weggelaat.

Cronbach se Alpha-betroubaarheidskoëffisiënte is vir elke skaal bereken. Met die uitsondering van die skaal Geestesonttrekking (0.45), was die ander skale se

koëffisiënte aanvaarbaar hoog, met 'n maksimum van 0.92 onder Westerse groepe. Die onderskeie subskale se betroubaarheidsindekse is soos volg: Aktiewe coping (0.62), Beplanning (0.82), Onderdrukking van Kompeterende Aktiwiteite (0.68), Uitstel van Coping (0.72), Soeke na Sosiale Ondersteuning vir Emosionele Redes (0.85), Soeke na Emosionele Ondersteuning vir Instrumentele Redes (0.85), Positiewe Herformulering en Groei (0.68), Aanvaarding (0.65), Ontkenning (0.71), Keer na Religie (0.92), Fokus op en Ontlading van Emosies (0.77), Gedragsonttrekking (0.63) en Geestesonttrekking (0.45) (Carver et al., 1989).

Die Toets-hertoetsbetroubaarheid van die skale het, na onderskeidelik agt en ses weke, aangedui dat die indekse van copingneigings redelik stabiel is (Carver et al., 1989: 271). Toets-hertoetsbetroubaarheidsindekse wissel van 0.46 tot 0.86 en 0.42 tot 0.89 na hertoetsing van onderskeidelik 6 en 8 weke. 'n Suid-Afrikaanse studie met 'n studente-populasie (Van der Wateren, 1997) het Cronbach Alpha-betroubaarheidsindekse van 0.55 tot 0.87 opgelewer.

Sekere items van die toets verwys na die persoon se optrede ten opsigte van werklike situasies, teenoor ander toetsitems wat betrekking het op algemene situasies (disposisionele coping). Die disposisionele copingstrategieë word ondersoek deur die vraag wat dit is wat die individu gewoonlik doen wanneer hy/sy met 'n stressor gekonfronteer word. Die situasionele of werklike respons word ondersoek deur die vraag te stel wat die persoon in 'n spesifieke situasie sou doen, of tans doen. Die hoër Alpha-koëffisiënte van die selfrapportering ten opsigte van werklike spesifieke situasies (in vergelyking met die disposisionele coping) mag 'n aanduiding wees dat beoordelings ten opsigte van spesifieke situasies meer konsekwent is as algemene coping. Die korrelasieberekeninge van die COPE-vraelysitems ten opsigte van beide aspekte (disposisionele en werklike coping) is deurgaans laag (Carver et al., 1989: 273). Die afleiding kan dus gemaak word dat die vraelys 'n geskikte meting bied vir beide aspekte.

Korrelasies tussen subskale het op swak interkorrelasies gedui. Hierdie aspek ondersteun die aanname dat daar 'n wye verskeidenheid copingstrategieë bestaan

wat afsonderlik bestudeer kan word, maar wat in kombinasie mag voorkom by een en dieselfde persoon.

6.5.5 DIE ASSERTIEWEITIS-VRAELYS / THE ASSERTION INVENTORY (GAMBRILL & RICHEY, 1975)

6.5.5.1. RASIONAAL

Die 40-item selfrapporteringsvraelys is deur Eileen Gambrill en Cheryl Richey (1975) van die VSA opgestel. Die vraelys gee, deur middel van twee skale, 'n aanduiding van (i) die mate van angs en ongemak wat ervaar word in situasies wat assertiewe gedrag vereis, asook (ii) 'n aanduiding van die waarskynlikheid dat die persoon assertiewe optrede in sodanige situasies sal openbaar. Die opstellers het 'n verskeidenheid persone geraadpleeg en literatuurstudie gedoen om te bepaal watter situasies assertiewe optrede vereis. Aspekte soos die gehegtheid of onbetrokkenheid van die verhouding van die betrokkenes in die situasie is bygewerk in die items.

Die vraelys is situasie-spesifiek met agt respons-kategorieë, te wete "weier versoeke", "kommunikeer positiewe emosies", "hantering van kritiek", "meningsverskille", "selfgeldig in situasies waar diens gelewer word", "die kommunikeer van negatiewe terugvoering", die oordra van persoonlike leemtes" en die "insiëring van sosiale kontak".

6.5.5.2 MOTIVERING VIR GEBRUIK

Ondanks die feit dat daar relatief weinig inligting oor die vraelys in die literatuurstudie beskikbaar was, het, veral die angsskaal na 'n nuttige meting van die leerders se vlakke van assertiwiteit gelyk.

Die Assertiwiteitskaal is by die ondersoek ingesluit op grond van die bevredigende betroubaarheids- en geldigheidsresultate (verwys 6.5.5.4).

6.5.5.3 AARD EN ADMINISTRASIE

Van die respondent word verwag om op 'n 5-puntskaal (1= geen ongemak; 5= heelwat ongemak) die mate van ongemak aan te dui wat die hantering van die spesifieke situasie veroorsaak. Daarna word dieselfde items weer deurgegaan en beoordeel. Die respondent beantwoord dan dieselfde vrae op 'n 5-puntskaal as aanduiding van die waarskynlikheid dat hy/sy die gedrag sal toon soos in die item vermeld (1="sal dit altyd doen"; 5="sal dit nooit doen nie").

Die vraelys is deur die ondersoeker uit Engels in Afrikaans vertaal en gekontroleer met behulp van die terugvertalingsmetode.

6.5.5.4 BETROUBAARHEID EN GELDIGHEID

Dourans (1997) het 'n toets-hertoetsbetroubaarheidskoëffisiënt van 0.87 vir die ongemakskaal en 0.81 vir die responswaarskynlikheidskaal bevind. Birkenbach (1986) het vir die ongemakskaal 'n toets-hertoetsbetroubaarheidstelling van 0.95 bevind.

6.5.6. DIE BIOGRAFIESE VRAELYS (Bylae 3)

Biografiese gegewens is ingewin met die doel om 'n duideliker beeld van die ondersoekgroep te verkry. Die inligting is verkry uit die lêerstelsel van die betrokke skool. Onduidelikhede is opgevolg deur middel van gespreksvoering met die betrokke personeellede. Die biografiese gegewens bevat die volgende leerderinligting: graad (11 of 12), geboortedatum (die ouderdom is verreken in maande), geslag, tuiste (kosganger/dagskolier), taalgroep (Engels/Afrikaans), IK, toelatingsdatum (tydperk in skool bereken in maande), toelatingsrede (leergestremdheid/leergestremdheid plus mediese redes) en kultuurgroep (bruin of wit).

6.6 DIE ONTWERP VAN DIE STUDIE

Die ondersoek se doel was onder meer die ontwikkeling van 'n psigo-ontwikkelingsprogram. Die formulering van die program is voorafgegaan deur beide 'n **kwantitatiewe en kwalitatiewe ondersoek**. Die ondersoek was in hoofsaak 'n formatiewe ondersoek, gerig op die ontwikkeling van 'n psigo-ontwikkelingsprogram vir ernstig leergestremde leerders ten einde hierdie leerders toe te rus met sielkundige sterkpunte om stres en krisis ná hul verlatting van die spesiale skool beter te kan hanteer. Vir dié doel is van regressie-ontleding gebruik gemaak om te bepaal watter psigofortologiese veranderlikes met hoë en lae indekse van gedragsfunksionering verband hou. Assertiwiteit is frekwensieel ondersoek ten einde 'n aanduiding te kry van die voorkoms en mate van angs wat in sosiale situasies deur die leergestremde leerder ervaar word. Dit is opgevolg deur 'n verkennende kwalitatiewe ondersoek. Met behulp van inligting bekom uit semi-gestruktureerde onderhoude met die leergestremde leerders is die psigofortologiese faktore, wat verband hou met funksionering, verder verken. Die eindresultaat is die konstruering van 'n psigo-ontwikkelingsprogram vir die bevordering van dié sielkundige sterkpunte.

6.6.1. ALGEMENE PROSEDURES

Toestemming is verkry van die Wes-Kaap Onderwysdepartement asook van die betrokke skool om die studie te mag uitvoer. Die graad 11- en graad 12-leerders is volgens graad en taal gegroepeer. Bandhulp is gebruik om die leesversteurings te omseil. Die ondersoeker het die vraelyste afgeneem gedurende die normale skooldag op spesifieke dae wat, volgens die kwartaalprogram, vir groep-psigometrie gereserveer word. Die ondersoeker het die vraelyste nagesien.

6.6.2. STATISTIESE PROSEDURES

Die volgende aspekte is ondersoek deur middel van statistiese prosedures:

1. Die verband tussen die biografiese veranderlikes en die afhanklike veranderlike (die funksioneringsindeks van die leerders),
2. Die verband tussen die onafhanklike veranderlikes (meting van assertiwiteit, coping, koherensiesin/lewensoriëntering en fortaliteit) en die afhanklike veranderlike,
3. Die verband tussen die biografiese veranderlikes en die onafhanklike veranderlikes.
4. Ten einde die voorkoms van die assertiwiteitskomponente "angs" en "responswaarskynlikheid" gesamentlik te verkry, is 'n kruistabulasie en assertiwiteitsprofiel van die verskillende kombinasies van angs en responswaarskynlikheid saamgestel.
5. Die verband tussen die assertiwiteitsprofiel en die afhanklike veranderlike (gedragsfunksionering) is bereken.

Eerstens is 'n item-analise uitgevoer ten einde die Alpha-betroubaarheidskoëffisiënt van die onderskeie skale te verkry. Die Alpha-betroubaarheidskoëffisiënt, ontwikkel deur Cronbach (1951), verteenwoordig die gemiddelde korrelasiekoëffisiënt van alle moontlike helftes van die skale en gee 'n aanduiding van die interne konsekwentheid² van die onderskeie meetmiddels.

Daar is verder van beskrywende statistiek gebruik gemaak om die verskillende skale (onafhanklike veranderlikes: assertiwiteit, coping, koherensiesin en fortaliteit), en die funksioneringsindeks (afhanklike veranderlike) se resultate weer te gee. Eenrigting Variansie-ontleding is gebruik om die verbande tussen die biografiese veranderlikes³ en die onafhanklike veranderlikes⁴ te ondersoek. 'n Hiërargiese meervoudige regressie-ontleding is gebruik om die belang van die verskillende onafhanklike veranderlikes in die voorspelling van die afhanklike veranderlike te ondersoek. In die

² Mate waartoe 'n respondent konsekwent op al die items repondeer het

³ Graad, taal, geslag, ouderdom, IK en tuiste

⁴ assertiwiteit, koherensiesin(lewensoriëntering), "fortaliteit" en coping

geval van 'n verband tussen enige van die biografiese veranderlikes en die afhanklike veranderlike, is dié betrokke biografiese veranderlike ook as voorspeller in die regressie-ontleding ingevoer. 'n Hiërargiese regressie-ontleding, in teenstelling met stapsgewyse regressie, neem alle veranderlikes in die ondersoek volgens 'n voorafbepaalde volgorde in die model op, wat die navorser in staat stel om die bydrae van elke voorspeller, relatief tot dié van die ander, te evalueer. Stapsgewyse regressie neem slegs voorspellers op wat 'n beduidende toename veroorsaak in die verklaarde variansie (Cohen & Cohen, 1983). Die toename in R-kwadraat wat deur elke volgende vlak in die hiërargie verteenwoordig is, is terselfdertyd waargeneem. Hierdie toename is ook vir beduidendheid getoets.

Na die afhandeling van bogenoemde ontledings is 'n hiërargiese analise op die vyf skale gesamentlik uitgevoer. Elke daaropvolgende vlak in die hiërargie is verteenwoordig deur 'n volgende onafhanklike veranderlike. Binne die verskillende vlakke is egter van stapsgewyse meervoudige regressie gebruik gemaak, sodat slégs voorspellers wat 'n beduidende rol in die voorspelling speel, in die model opgeneem is.

Daar is van kruistabulasies gebruik gemaak om die frekwensies van die verskillende kategorieë van die twee assertiwiteitsvraelyste (angs en responswaarskynlikheid) te rapporteer. Die vraelys gee, deur middel van twee skale, 'n aanduiding van (i) die mate van angs en ongemak wat ervaar word in situasies wat assertiewe gedrag vereis, asook (ii) 'n aanduiding van die waarskynlikheid dat die persoon assertiewe optrede in sodanige situasies sal openbaar. Aangesien die regressie-ontleding die twee assertiwiteitskale apart as voorspellers opneem, en die verband tussen funksionering en 'n gesamentlike assertiwiteitskaal dus nie met behulp van die regressie ondersoek is nie, is hierdie profiele (wat op die gesamentlike assertiwiteitskaal gebaseer is), ook ondersoek vir 'n moontlike verband met gedragsfunksionering. Variansie-ontledings word hiervoor gebruik.

Laastens is die verband tussen die onderskeie biografiese en die vier onafhanklike veranderlikes, naamlik assertiwiteit, fortaliteit, coping en koherensiesin (lewensoriëntering) ook met behulp van variansie-ontleding ondersoek.

Die ontleding is met behulp van die Statistical Package for Social Sciences (SPSS) (George & Mallery, 1999) bereken.

6.7 DIE KWALITATIEWE ONDERSOEK

6.7.1 DIE DOEL VAN DIE KWALITATIEWE ONDERSOEK

Die kwalitatiewe komponent van die empiriese studie het behels dat onderhoude met 'n groepie leerders gevoer is. Die doel van die kwalitatiewe ondersoek was drieledig.

- (i) Eerstens was die doel van die kwalitatiewe ondersoek die aanvulling, toeligting en ondersteuning van die resultate van die kwantitatiewe ondersoek. Die moontlikheid is egter ook voorsien dat die kwalitatiewe ondersoekresultate die kwantitatiewe ondersoekresultate kon weerspreek.
- (ii) Tweedens is die differensiasie tussen hoë en lae funksioneerders (verwys 6.7.2) deur die kwalitatiewe studie ondersoek. Deur middel van die ontleding van die onderhoude is vasgestel of die leerderresponse dié verdeling, gebaseer op die Funksioneringsindeks-B, reflekteer, al dan nie.
- (iii) Derdens was die doel van die meervoudige metode (triangulation), dit wil sê die kwantitatiewe saam met die kwalitatiewe ondersoek, die bevordering van die begrip van die individu se leefwêreld en denke aangesien die resultate van die kwantitatiewe en die kwalitatiewe ondersoek noodsaaklike inligting verskaf het vir die samestelling van 'n psigo-ontwikkelingsprogram. Die doel van die samestelling van die psigo-ontwikkelingsprogram is om 'n bydrae te kan maak tot die leergestremde leerder se psigofortologiese funksionering.

6.7.2 DIE SELEKSIE VAN DEELNEMERS

Die groepe "laag-funksionerendes" en "hoog-funksionerendes" is op grond van die resultate van die gedragsfunksioneringsbeoordelings (deur die sielkundiges en opvoeders) bepaal.

Die standaardafwyking (S 16.66) is by die gemiddelde telling (95.64) getel om die grens vir die hoë groep te vorm. Dieselfde prosedure is gevolg om die lae groep te vorm, dit wil sê deur 'n standaardafwyking af te trek van die gemiddelde telling. Dit het die volgende groepe tot gevolg gehad:

Laagfunksionerendes (n=18): Funksioneringsindekstellings 0 tot 79
 Gemiddelde groep (n=65): Funksioneringsindekstellings 80 tot 112
 Hoogfunksionerendes (n=11): Funksioneringsindekstellings 113 tot maksimum

Vier leerders uit die groep wat, op grond van die funksioneringsindeksresultate geïdentifiseer is as "laag-funksionerend", en vier uit die groep wat geïdentifiseer is as "hoog-funksionerend" onderskeidelik, is lukraak aangewys.

6.7.3 METODE VAN ONDERSOEK

Goedkeuring is van die betrokke persone, te wete die personeel, die leerders en die ouers verkry vir die onderhoudsvoering. Die onderhoud is in die koshuis se ontspanningslokaal gevoer gedurende die leerders se aand-studiesessie. Die doel van die gesprekvoering is aan die leerders verduidelik, sowel as die feit dat die leerders se identiteit beskerm sal word. Toestemming is by die leerders gevra vir die gebruik van die bandmasjien. Die feit dat die leerders bekend was met die ondersoeker en die feit dat die onderhoud in 'n bekende nie-bedreigende omgewing gevoer is, het bygedra tot die leerders se spontane kommunikasie en openheid.

Die semi-gestruktureerde onderhoud, wat individueel met die leerders gevoer is, het die leerder se werklike belewing van sy/haar gestremdheid teen die agtergrond van die naderende moment van skoolverlating verken. Die items van die selfopgestelde funksioneringsindeks is as vertrekpunt gebruik. Die inhoud van die

onderhoude het (i) die leerder se eie persoonlike ervaring van sy/haar leergestremdheid en (ii) die verkenning van die leerder se sielkundige sterkpunte ingesluit deur middel van vrae soos: Hoe beleef jy jou leergestremdheid? Wat is jou vrese? Hoe affekteer jou leergestremdheid jou verwagtings / aanpassings / beroepskeuse en toekomspektief? Die raamwerk vir die semi-gestruktureerde onderhoudsvoering word verstrekk in Bylae 4.

Die response is, na volledige transkribering, ontleed volgens hooftemas wat bepaal is deur die resultate van die kwantitatiewe ondersoek. Die kwantitatiewe ondersoekgegevens het dus as die konstruksie vir die koderingsproses gedien. Die onderhoudsgegevens is gebruik ter aanvulling van die kwantitatiewe ondersoekbevindings.

6.8 OPSOMMING

In hierdie hoofstuk is die doel, die ondersoekgroepe en die prosedures van die kwantitatiewe en die kwalitatiewe ondersoek bespreek. Daar is verwys na die loodsstudie wat die onderhawige ondersoek voorafgegaan het. Die resultate van die kwantitatiewe ondersoek word in Hoofstuk 7 gerapporteer. Die kwalitatiewe ondersoekresultate volg in Hoofstuk 8 waarna die integrasie van die kwalitatiewe en die kwantitatiewe bevindings in Hoofstuk 9 uiteengesit word.

7**DIE RESULTATE VAN DIE
KWANTITATIEWE ONDERSOEK****7.1 INLEIDING**

In hierdie hoofstuk word die volgende resultate van die kwantitatiewe ondersoek gerapporteer:

- die beskrywende statistiek van die biografiese aspekte van die ondersoekgroep asook die frekwensie-indeling van die kategoriese biografiese veranderlikes van die ondersoekgroep.
- die beskrywende statistiek van die afhanklike veranderlike en die onafhanklike veranderlikes,
- die betroubaarheidskoeffisiënte van die onafhanklike veranderlikes (die metingskale vir assertiwiteit, coping, koherensiesin en fortaliteit en die afhanklike veranderlike (gedragfunksionering),
- die verband tussen die biografiese veranderlike en die onafhanklike veranderlikes,
- die verband tussen die biografiese veranderlikes en die afhanklike veranderlike,
- die verband tussen die onafhanklike veranderlikes en die afhanklike veranderlike,
- assertiwiteitsprofile van leerders

- die verband tussen die assertiwiteitsprofiel en die afhanklike veranderlike,
- samevattende gevolgtrekkings van alle ontledings.

7.2 BIOGRAFIESE INLIGTING

Die beskrywende statistiek ten opsigte van ouderdom, tydperk in die spesiale skool, die nie-verbale, verbale en totale IK word in Tabel 7.1 verstrekk.

Tabel 7.1 Die beskrywende statistiek van die biografiese aspekte en IK (n=99).

Biografiese aspekte en IK	\bar{X}	S	OMVANG	
			Min	Maks
Ouderdom	18	0.97	16	21
Tydperk in Skool (maande)	63.55	36.17	12	150
Verbale IK	101.34	11.52	72	132
Nie-Verbale IK	107.71	13.44	78	149
Totale IK	104.02	10.34	74	131

Skoolfunksionering is nie as navorsingsveranderlike ingesluit nie aangesien skoolpunte nie 'n onderskeidende indeks by die bepaalde ondersoekgroep blyk te wees nie.

Die frekwensie-indelings van die respondente volgens kultuurgroepering, geslag, tuiste, graad, toelatingsrede en taal van die ondersoekgroep word in Tabel 7.2 uiteengesit.

Tabel 7.2 Die frekwensie-indelings van respondente volgens kultuurgroepe, geslag, tuiste, graad, toelatingsrede en taal (n=99)

	n	%
Kultuurgroep		
Wit	97	98
Bruin	2	2
Geslag		
Seuns	77	77.8
Meisies	22	22.2
Tuiste		
Kosganger	41	41.4
Dagskolier	58	58.6
Graad		
11	49	49.5
12	50	50.5
Toelatingsrede		
Spes Leergestremd	74	74.7
Spes. Leergestr + Med redes	25	25.3
Taal		
Afrikaans	84	84.8
Engels	15	15.2

nota:

Spes. Leergestr en Med redes: spesifiek leergestremd plus mediese redes vir toelating

7.3 DIE BESKRYWENDE STATISTIEK VAN DIE AFHANKLIKE VERANDERLIKE (FUNKSIONERINGSINDEKS)

Die funksioneringsindeks bestaan uit 'n objektiewe skoolfunksioneringsindeks asook uit 'n subjektiewe funksioneringsindeks. Die objektiewe skoolfunksioneringsindeks, wat deur die opvoeder (klasonderwyser) ingevul is, gee 'n aanduiding van die leerder se deelname en prestasie in sport en kultuuraktiwiteite asook van sy/haar

leierseienskappe¹. Die subjektiewe funksioneringsindeks gee 'n aanduiding van die leerder se algemene gedragsfunksionering en is saamgestel op grond van psigofortologiese aspekte soos blyk uit die literatuurstudie. Die subjektiewe funksioneringsindeksskaal is deur die opvoeders, 'n sielkundiges, en in die geval van kosgangers, ook deur die huismoeders ingevul. Kosgangers het dus drie beoordelings elk ontvang (een elk van hul sielkundige, onderwyser en huismoeder), terwyl dagskoliere slegs twee subjektiewe funksioneringsindekse (een van hul sielkundige en een van hul onderwyser) ontvang het. Die totale funksioneringsindeks bestaan uit die som van die objektiewe en subjektiewe funksioneringsindeks. Die gemiddeld van die beoordelaars se subjektiewe funksioneringsindekse is as die subjektiewe funksioneringsindeks geneem. Aangesien huismoeders slegs die kosgangers in graad 11 en graad 12 (en wel net 39) se funksioneringsindekse ingevul het, sou daar 'n groot afname in getalle wees (99 na 39) indien die gemiddelde van al drie beoordelaars se beoordelings in die finale funksioneringsindeks gebruik word. Ten einde te help met die besluit of dit noodsaaklik is om huismoeders se beoordelings te behou, word **eers** ondersoek ingestel stel na beduidendheid van verskille tussen die funksioneringsindekse van die beoordelaars voordat die beskrywende data van die totale funksioneringsindeks gerapporteer word. Indien huismoeders se funksioneringsindeks nie beduidend verskil van opvoeders of sielkundiges nie, beteken dit dat huismoeders se funksioneringsindekse nie tot addisionele inligting sal lei wat nie reeds deur die opvoeders of sielkundiges se indekse weergegee word nie. Dit sal dan nie nodig wees om huismoeders se indekse te behou nie. Indien huismoeders se funksioneringsindekse egter beduidend verskil van beide opvoeders en sielkundiges se indekse, sal dit noodsaaklik wees om hul indekse in berekening te bring by die totale funksioneringsindeks en sal, indien moontlik, 'n meganisme ontwikkel moet word wat kompenseer vir die gebrek aan getalle.

Drie t-toetse is uitgevoer wat onderskeidelik die verskille tussen (1) opvoeder en huismoeder, (2) sielkundige en huismoeder, asook (3) sielkundige en opvoeder ondersoek. Die resultate word in Tabel 7.3 gerapporteer.

¹ Daar word aangeneem dat 'n persoon leierseienskappe besit indien hy leiersposisies beklee

Tabel 7.3

Beduidendheid van verskille (t-toetse) in die subjektiewe funksioneringsindekse tussen die drie soorte beoordelaars onderling (n=39)

Beoordelaar 1	Beoordelaar 2	Gem.Verskil	t-wde	p-wde
Opvoeder 102.23	Huismoeder 102.51	0.28	0.097	0.923
Sielkundige 87.63	Huismoeder 102.51	14.88	5.591	0.000***
Sielkundige 87.63	Opvoeder 102.23	14.6	4.74	0.000***

***P < 0.001

Bespreking

Volgens die t-toetse-resultate vir afhanklike groepe verskil die opvoeders en die huismoeders se beoordeling nie beduidend van mekaar nie. Die sielkundiges en die huismoeders se beoordeling verskil egter beduidend van mekaar, asook die sielkundiges en opvoeders se beoordeling. Die sielkundiges se beoordeling is gemiddeld ongeveer 14 punte laer as dié van die opvoeders en huismoeders. Die t-toets vir beduidendheid van verskille is ook uitgevoer tussen sielkundiges en opvoeders vir alle leerders². Die verskil tussen sielkundiges en opvoeders se funksioneringsindeks is daardeur bevestig ($t = 6.602$, $p = 0.002$).

Pearson se produkmoment korrelasiekoëffisiënt tussen die sielkundiges en die opvoeders se subjektiewe funksioneringsbeoordelings is ook uitgevoer en blyk beduidend, maar nie baie hoog te wees nie (Korrelasie = 0.307, $p = 0.002$). Die determinasie-koëffisiënt (korrelasiekoëffisiënt gekwadreer) hiervan is 0.09. In praktiese terme beteken dit daar slegs 9% ooreenkoms bestaan tussen die opvoeders en sielkundiges se beoordelings.

Samevattende gevolgtrekking aangaande die funksioneringsindeks en die onderskeie beoordelaars:

² Wat nie hier getoon word nie en waarby huismoeders uitgesluit is.

As gevolg van die groot afname in getalle (99 na 39) wanneer al drie soorte beoordelaars (huismoeders, opvoeders en sielkundiges) se subjektiewe funksioneringsindeks in aanmerking gebring word by berekening van die gemiddelde subjektiewe funksioneringsindeks, asook as gevolg van die feit dat huismoeders se subjektiewe funksioneringsindeks nie beduidend verskil van dié van opvoeders nie, kan die gevolgtrekking gemaak word dat huismoeders se funksioneringsindekse nie noodsaaklik is om in ag te neem nie in die berekening van 'n gemiddelde funksioneringsindeks nie. Daar is dus besluit om opvoeders en sielkundiges se subjektiewe funksioneringsindeks-beoordelings te gebruik, en wel as 'n gemiddelde subjektiewe funksioneringsindeks van dié twee groepe beoordelaars.

Vervolgens word die beskrywende data van hierdie gemiddelde subjektiewe funksioneringsindekse in Tabel 7.4 gerapporteer. Die objektiewe skoolfunksioneringsindeks (sport, kultuur en leierskap) en die totale funksioneringsindeks word ook gerapporteer.

Tabel 7.4

Beskrywende statistiek van die funksioneringsindekse (objektief, subjektief en totaal) (N=99)

Funksioneringsindeks	\bar{X}	S	Min	Maks
Objektiewe skoolfunksioneringsindeks (Opv)	5.06	4.65	0	20
Subjektiewe funksioneringsindeks (Slk, Opv)	90.85	14.9	53	121
Totale funksioneringsindeks	95.64	16.66	54	141

Nota:

Opv = Opvoeders
Slk = Sielkundiges

7.4. DIE BESKRYWENDE STATISTIEK VAN DIE ONAFHANKLIKE VERANDERLIKES

Die beskrywende data van elk van die metingskale word vervolgens in Tabelle 7.5, 7.6, 7.7, 7.8 en 7.9 gerapporteer.

Tabel 7.5 Beskrywende statistiek van die fortaliteitsvraelys (Pretorius, 1998).

Veranderlikes	\bar{X}	S	Min	Maks
Fortaliteit	55.90	7.65	37	70
Selfbeoordeling	19.01	2.96	12	27
Gesinsondersteuningsbronne	18.55	4.63	7	28
Ander ondersteuningsbronne	18.34	3.10	10	24

Tabel 7.6 Beskrywende statistiek van die assertiwiteitskaal (angs) (Gambrill & Richey, 1975).

Veranderlikes	\bar{X}	SA	Min	Maks
Assertiwiteit (Angs)³	142	19.51	92	186
Weier versoeke	31.66	4.70	21	41
Kommunikeer positiewe emosies	19.44	3.36	10	25
Hantering van kritiek	14.03	2.48	8	19
Meningsverskille opper	7.40	1.56	2	10
Assertiwiteit in situasies waar diens gelewer word	11.38	2.21	3	15
Kommunikeer negatiewe terugvoering	18.09	3.39	10	25
Kommunikeer persoonlike leemtes	13.70	2.90	7	19
Inisieer persoonlike kontak	26.17	5.85	12	39

Die puntetoekenning van die assertiwiteitskaal is omgekeer sodat hoër punte meer assertiwiteit impliseer

Tabel 7.7 Beskrywende statistiek van die assertiwiteitskaal (responswaarskynlikheid) (Gambrill & Richey, 1975).

Veranderlikes	\bar{X}	S	Min	Maks
Assertiwiteit (Responswaarskynlikheid)	132.9 4	17.54	95	173
Weier versoeke	29.78	5.17	17	42
Die kommunikeer van positiewe emosies	18.17	3.14	8	25
Die hantering van kritiek	12.51	2.72	6	20
Meningsverskille opper	6.81	1.81	2	10
Assertiwiteit in situasies waar diens gelewer word	10.24	2.33	4	15
Die kommunikeer van negatiewe terugvoering	16.97	3.47	7	24
Die kommunikeer van persoonlike leemtes	13.09	2.86	6	19
Inisier persoonlike kontak	25.37	5.06	12	35

Tabel 7.8 Beskrywende statistiek van die koherensiesinskaal (Antonovsky, 1987).

Veranderlikes	\bar{X}	S	Min	Maks
Koherensiesin (Lewensoriëntering)	122.52	16.03	94	167
Verstaanbaarheid	42.50	6.88	27	60
Hanteerbaarheid	42.43	6.46	25	59
Betekenisvolheid	37.59	6.25	22	55

Tabel 7.9 Beskrywende statistiek van die COPE-skaal (Carver et al., 1989).

Veranderlikes	\bar{X}	S	Min	Maks
Coping	135.78	15.52	82	172
Aktiewe Coping	10.97	2.00	6	16
Bepanning van coping	11.12	2.30	6	16
Onderdrukking van coping	10.18	1.92	6	15
Uitstel van copingreaksie	10.65	1.83	6	16
Soeke na sosiale ondersteuning	9.80	2.43	4	16
Soeke na emosionele ondersteuning	9.77	2.70	4	16
Positiewe reïnterpretasie. en groei	11.35	2.43	5	16
Aanvaarding van die situasie	11.35	2.29	4	16
Keer tot religie	12.04	2.57	4	16
Ontkenning van die situasie	9.44	2.08	4	15
Gedragsonttrekking	9.16	2.30	4	15
Geestesonttrekking	10.10	2.35	4	15
Fokus op die ontlading van emosies	9.83	2.45	5	16

7.5 BETROUBAARHEIDSKOËFFISIËNTE VAN ELKE METING-SKAAL

Vervolgens word die betroubaarheidskoëffisiënte van die onafhanklike veranderlikes (die skale: assertiwiteit, coping, koherensiesin en fortaliteit) en die afhanklike veranderlike (gedragsfunksionering) gerapporteer.

Die Alpha-betroubaarheidskoëffisiënte van die onderskeie skale word in Tabel 7.10 weergegee. Aangesien die subskale van die onderskeie skale soms uit te min items bestaan (minder as 6 items) vir 'n betroubare weergawe van die Alpha-koëffisiënt, word die totale skaal aan die ontledings onderwerp:

Tabel 7.10 Alpha-betroubaarheidskoëffisiënte van die onderskeie skale

Skaal	Alpha-betroubaarheidskoëffisiënt
Assertiwiteitsvraelys (Angs)	0.8919
Assertiwiteitsvraelys (respwkh)	0.8477
Koherensiesin (Lewensoriëntering).	0.7575
Fortaliteitsvraelys	0.7391
Copingvraelys	0.8329
Funksioneringsindeks:Opvoeder	0.9491
Funksioneringsindeks: Sielkundige	0.9678
Funksioneringsindeks: Huismoeder	0.9417

Nota:

respwkh: responswaarskynlikheid

Bespreking:

Die betroubaarhede van al die skale is baie goed.

Die subjektiewe funksioneringsindekse is veral baie betroubaar.

7.6. DIE VERBAND TUSSEN DIE BIOGRAFIESE VERANDERLIKES EN DIE ONAFHANKLIKE VERANDERLIKES

Vervolgens word die verskillende biografiese veranderlikes te wete, graad, taal geslag, ouderdom⁴, tuiste en IK⁵ se verband met elk van die onafhanklike veranderlikes in die volgende vyf tabelle ondersoek:

⁴ Vir die doel van die variansie-ontleding met ouderdom en die onderskeie onafhanklike veranderlikes, is persone volgens ouderdom gekategoriseer: Diegene wat tussen 16 en 17 jaar is, diegene wat 18 jaar is, diegene wat 19 jaar is en diegene wat tussen 20 en 21 jaar is.

⁵ Vir die doel van die variansie-ontleding met IK en die onderskeie onafhanklike veranderlikes, is leerders volgens hul IK as volg gekategoriseer: Diegene wie se IK een standaardafwyking onder die gemiddeld lê, diegene wie se IK tussen die gemiddeld en een standaardafwyking onder die gemiddeld lê, diegene wie se IK tussen die gemiddeld en een standaardafwyking bokant die gemiddeld lê, en diegene wie se IK een standaardafwyking bokant die gemiddeld lê.

Die resultate van 'n eenrigting variansie-ontledings aangaande die verband tussen die onderskeie biografiese veranderlikes en assertiwiteit (angs) word in Tabel 7.11 gerapporteer,

Tabel 7.11 Opsommende resultate van eenrigting variansie-ontledings aangaande die verband tussen die onderskeie biografiese veranderlikes en assertiwiteit (angs)

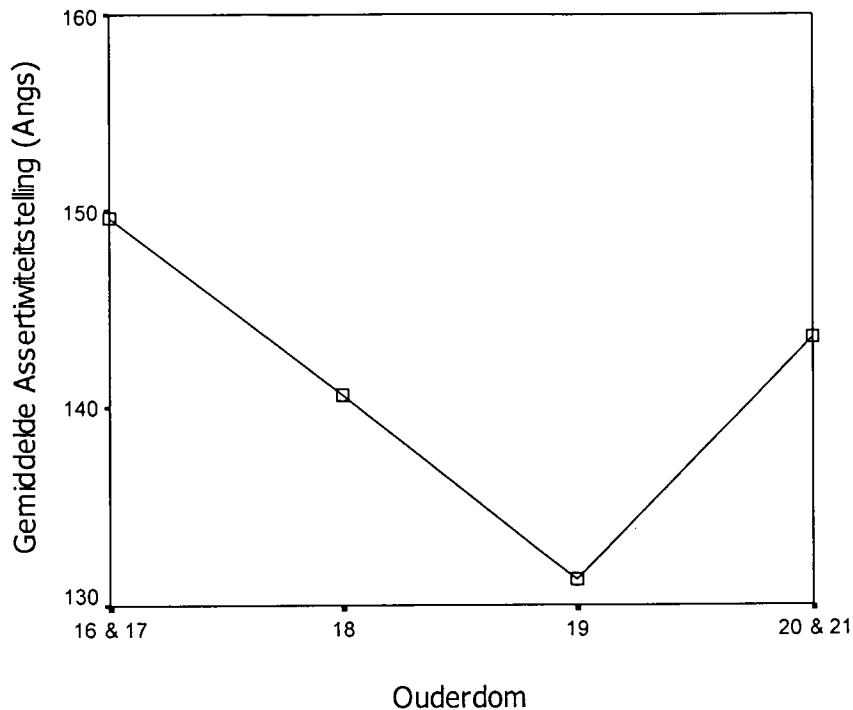
Bron van variasie in assertiwiteit	Som van kwadrate		Gv	F	p-waarde
	Tussen Groepe	Binne Groepe			
Graad	8476.178	28841.822	1,97	28.507	.000***
Taal	70.714	37247.296	1,97	0.184	0.669
Geslag	108.058	37209.942	1,97	0.282	0.597
Ik	1922.664	35395.336	3,95	1.720	0.168
Ouderdom	4351.045	32966.96	3,95	4.179	.008**
Tuiste	1681.959	35636.041	1,97	4.578	.035**

** $p < 0.05$

*** $p < 0.001$

Bespreking

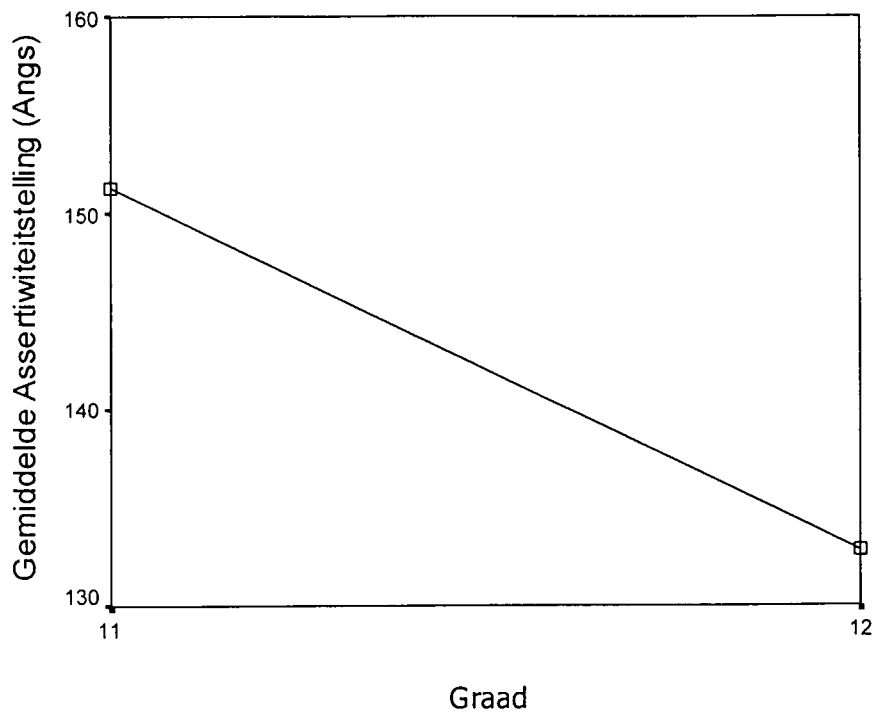
Die graad van die leerder sowel as sy ouderdom en tuiste hou beduidend verband met die assertiwiteit. Vervolgens word hierdie drie verbande grafies vertoon in Figure 7.1, 7.2, en 7.3.



Figuur 7.1 Grafiese voorstelling van die verband tussen die leerder se ouderdom en assertiwiteit.

Bespreking

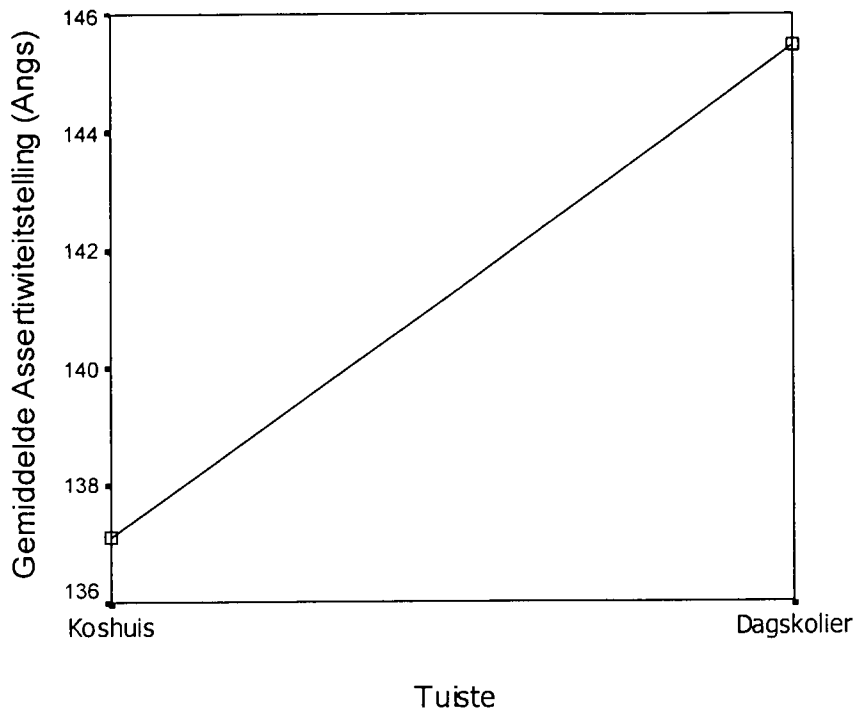
Dit blyk dat 'n laer vlak van assertiwiteit (hoër ang) met toename in ouderdom volg tot en met 19-jariges. Vanaf 20 jaar begin die vlak van assertiwiteit weer toeneem (laer ang). Die gemiddelde assertiwiteitstelling van 19-21-jariges is egter steeds laer as die gemiddelde assertiwiteitstelling van 16 & 17-jariges.



Figuur 7.2 Grafiese voorstelling van die verband tussen die leerder se graad en assertiwiteit.

Bespreking

Graad 12-leerders het laer assertiwiteitstellings as graad 11-leerders, en dus ook meer ang. Aangesien graad 12-leerders oor die algemeen ouer is as graad 11's (en graad en ouderdom dus sterk verband hou), word dieselfde verband in 'n groot mate deur beide hierdie en die vorige variansie-ontleding ondersoek.



Figuur 7.3. Grafiese voorstelling van die verband tussen die leerder se tuiste en assertiwiteit (Angs).

Bespreking

Figuur 7.3 dui daarop dat dagskoliere beduidend hoër assertiwiteitstellings ten opsigte van angstigheid toon as kosgangers.

Die resultate van eenrigting variansie-ontledings aangaande die verband tussen die onderskeie biografiese veranderlikes en assertiwiteit (responswaarskynlikheid) word in Tabel 7.12 gerapporteer.

Tabel 7.12.

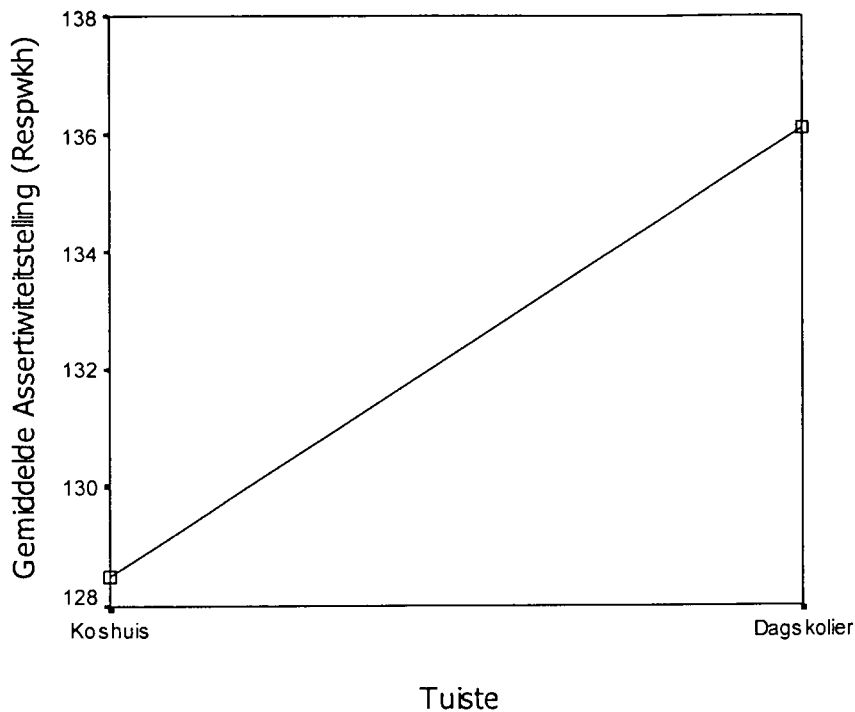
Opsommende resultate van eenrigting variansie-ontledings aangaande die verband tussen die onderskeie biografiese veranderlikes en assertiwiteit (responswaarskynlikheid)

Bron van variasie in assertiwiteit	Som van kwadrate		Gv	F	p-waarde
	Tussen Groepe	Binne Groepe			
Graad	1113.081	29028.556	1,97	3.719	.057
Taal	6.494	30135.143	1,97	.021	0.885
Ik	546.577	29595.059	3,95	0.585	0.626
Geslag	64.935	30076.701	1.97	.209	0.648
Ouderdom	1281.488	28860.148	3,95	1.406	0.246
Tuiste	1386.823	28754.813	1,97	4.678	0.033**

** p < 0.05

Bespreking

Tuiste hou beduidend verband met assertiwiteit. Dit wil sê dagskoliere en kosgangers verskil beduidend van mekaar ten opsigte van assertiwiteit (responswaarskynlikheid). Die rigting van die verband word vervolgens grafies vertoon in Figuur 7.4.



Figuur 7.4 Grafiese voorstelling van die verband tussen die leerder se tuiste en assertiwiteit (responswaarskynlikheid)

Bespreking

In ooreenstemming met assertiwiteitstelling ten opsigte van angs, toon dagskoliere ook hoër assertiwiteitstellings ten opsigte van responswaarskynlikhede.

Die resultate van eenrigting variansie-ontledings aangaande die verband tussen die onderskeie biografiese veranderlikes en koherensiesin word in Tabel 7.13 gerapporteer.

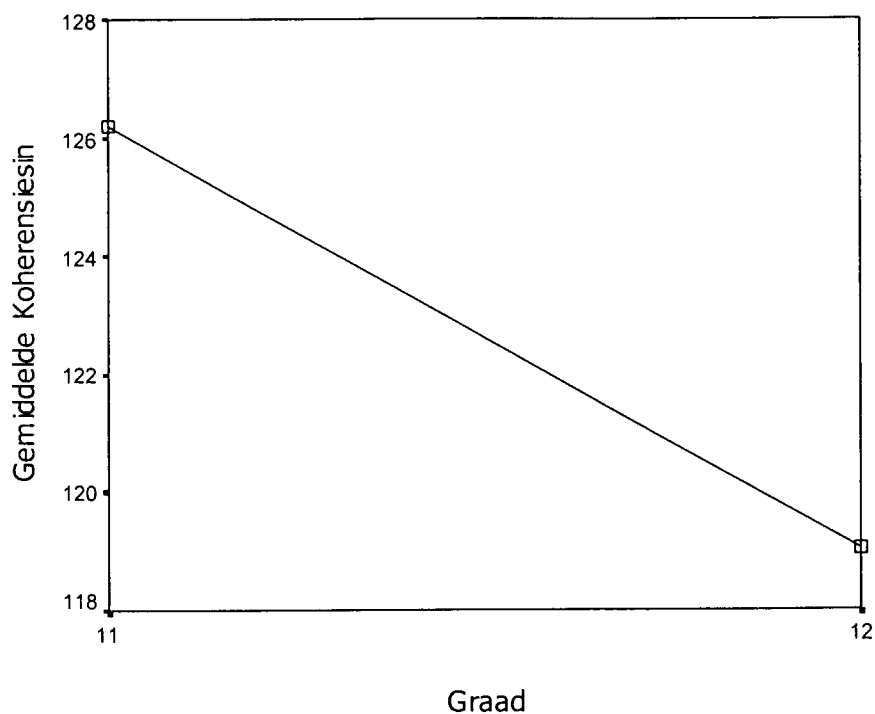
Tabel 7.13

Opsommende resultate van eenrigting variansie-ontledings aangaande die verband tussen die onderskeie biografiese veranderlikes en koherensiesin

Bron van variasie in koherensiesin	Som van kwadrate		Gv	F	p-waarde
	Tussen Groepe	Binne Groepe			
Graad	1246.434	23411.792	1,95	5.058	.027*
Taal	56.354	24601.872	1,95	2.360	0.642
Ik	524.202	24134.025	3,93	0.673	0.571
Geslag	193.289	24464.938	1,95	0.751	0.388
Ouderdom	882.074	23776.153	3,93	1.150	0.333
Tuiste	372.873	24285.354	1,95	1.459	0.230

Bespreking

Die graad van die leerling hou beduidend verband met koherensiesin. Geen een van die ander die biografiese veranderlikes in Tabel 7.14 hou beduidend verband met koherensiesin nie. Dit beteken dat die verskillende vlakke van die biografiese veranderlikes nie beduidend verskil van mekaar ten opsigte van koherensiesin nie. Die verband tussen graad en koherensiesin word vervolgens grafies vertoon.



Figuur 7.5 Grafiese voorstelling van die verband tussen graad en koherensiesin.

Bespreking

Graad 11-leerder het hoër koherensiesintellings as graad 12-leerders.

Die resultate van eenrigting variansie-ontledings aangaande die verband tussen die onderskeie biografiese veranderlikes en fortaliteit word in Tabel 7.14 gerapporteer.

Tabel 7.14

Opsommende resultate van eenrigting variansie-ontledings aangaande die verband tussen die onderskeie biografiese veranderlikes en fortaliteit

Bron van variasie in fortaliteit	Som van kwadrate		Gv	F	p-waarde
	Tussen Groepe	Binne Groepe			
Graad	131.054	5609.936	1,97	2.266	0.135
Taal	55.240	5685.750	1,97	0.942	0.334
Geslag	46.548	5649.442	1,97	0.793	0.375
Ik	264.221	5476.769	3,95	1.528	0.212
Ouderom	170.123	5570.867	3,95	0.967	0.412
Tuiste	9.191	5731.799	1,97	0.156	0.694

Bespreking

Die onderskeie biografiese veranderlikes hou nie verband met fortaliteit nie.

Die resultate van eenrigting variansie-ontledings aangaande die verband tussen die onderskeie biografiese veranderlikes en coping word in Tabel 7.15 gerapporteer.

Tabel 7.15

Opsommende resultate van eenrigting variansie-ontledings aangaande die verband tussen die onderskeie biografiese veranderlikes en coping.

Bron van variasie in coping	Som van kwadrate		Gv	F	p-waarde
	Tussen Groepe	Binne Groepe			
Graad	898.440	22714.671	1,97	3.837	0.053
Taal	21.825	23591.286	1,97	0.090	0.765
Geslag	71.137	23541.974	1,97	0.293	0.589
Ik	380.811	23232.3	3,95	0.519	0.670
Ouderdom	868.223	22744.888	3,95	1.209	0.311
Tuiste	0.186	23612.926	1,97	0.001	0.978

Bespreking

Geen een van die biografiese veranderlikes hou verband met copingvaardighede nie

7.7 DIE VERBAND TUSSEN DIE BIOGRAFIESE VERANDERLIKES EN DIE AFHANKLIKE VERANDERLIKE

Die verskillende biografiese veranderlikes, te wete, graad, taal, geslag, ouderdom, tuiste en IK se verband met die totale funksioneringsindeks⁶ word gerapporteer in Tabel 7.16.

⁶ Van hieraf verder aan word met die totale funksioneringsindeks bedoel: Die *gemiddelde subjektiewe funksioneringsindeks* (van opvoeders en sielkundiges) + die *objektiewe funksioneringsindeks*

Tabel 7.16

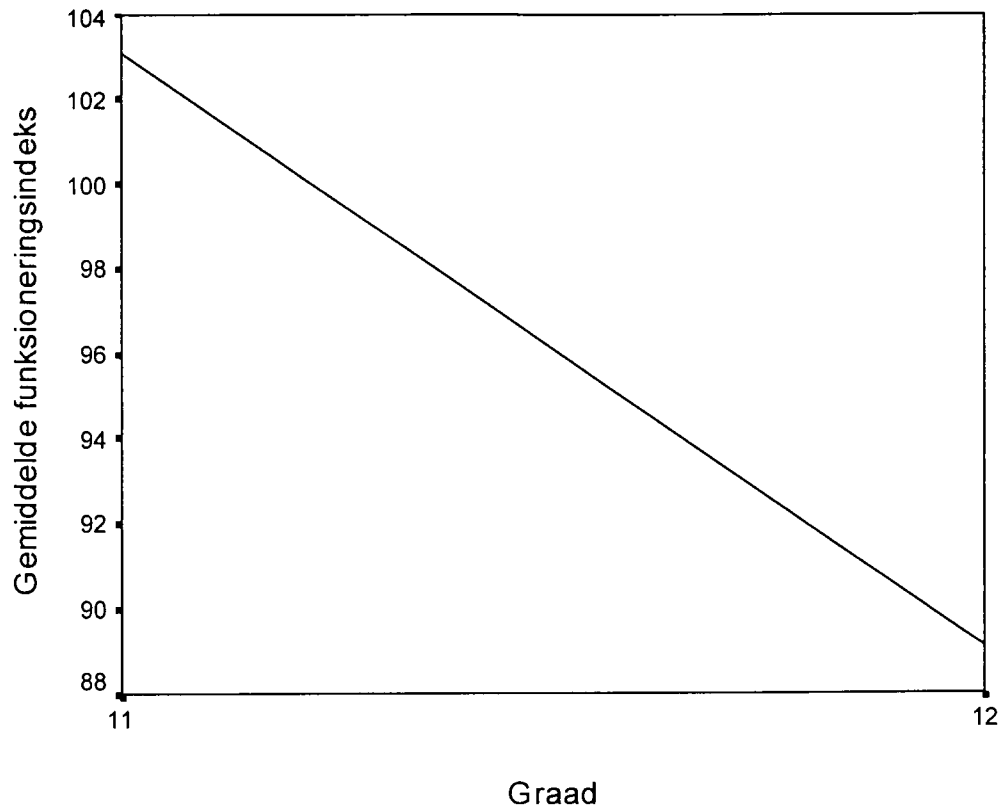
Opsommende resultate van vyf eenrigting variansie-ontledings aangaande die verband tussen die onderskeie biografiese veranderlikes en die totale funksioneringsindeks (n=99)

Bron van variasie in totale funksioneringsindeks	Som van kwadrate		Gv	F	p-waarde
	Tussen Groepe	Binne Groepe			
Graad	4587.83	21217.481	1,92	19.893	.000***
Taal	68.222	25737.089	1,92	.244	.623
Geslag	138.674	25666.638	1,92	.497	.483
Ouderdom	969.091	24836.220	3,90	1.171	.325
Tuiste	.614	25804.697	1,92	.002	.963
IK	1227.111	24578.2	3,90	1.498	.221

*** $p < 0.001$

Bespreking

Die graad van die leerders hou beduidend verband met die totale funksioneringsindeks, met ander woorde die funksioneringsindekse verskil beduidend in waarde tussen die skoolgrade 11 en 12. Dié verband word vervolgens grafies in Figuur 7.6 vertoon.



Figuur 7.6. Grafiese voorstelling van die verband tussen leerdergraad en die totale funksioneringsindeks

Bespreking

Die graad 11-leerders toon 'n hoër funksioneringsindeks as die graad 12-leerders.

7.8. RESULTATE VAN MEERVOUDIGE REGRESSIE-ONTLEDINGS AANGAANDE DIE VOORSPELLING VAN DIE TOTALE FUNKSIONERINGSINDEKS

Hiërgiese meervoudige regressie-ontledings is uitgevoer op elke skaal afsonderlik, met die onderskeie subskale as voorspellers en gedragfunksionering as voorspelde veranderlike. Die beta-koëffisiënte is getoets vir beduidendheid sowel as die R-kwadrat-toenames. Daar is van die F-toets vir beduidendheid van die regressie gebruik gemaak om die meervoudige korrelasiekoëffisiënt, wat 'n aanduiding gee van

die verband tussen die afhanklike veranderlike en die kombinasie van onafhanklike veranderlikes, te toets vir beduidendheid.

7.8.1.

DIE VERBAND TUSSEN DIE RESULTATE VAN DIE FORTALITEITSVRAELYS (PRETORIUS, 1998) EN DIE FUNKSIONERINGSINDEKS

Die beta-koëffisiënte van alle fortaliteitssubskale in die voorspelling van die totale funksioneringsindeks word in Tabel 7.17 gerapporteer.

Tabel 7.17

Die gestandaardiseerde beta-koëffisiënte van alle fortaliteitssubskale in die voorspelling van die totale funksioneringsindeks (n=99)

Subskaal	Vlak 1	Vlak 2	Vlak 3
Selfbeoordeling	.359***	.331**	.299**
Gesinsondersteuning		.174	.140
Ander Onderst.bronne			.130
R^2	.129	.158	.173
R^2 -toename (p-wde)		.077	.214
F-toets (p-wde)	.000***	.000***	.000***

** $p < 0.01$

*** $p < 0.001$

Notas:

Vlak 1 verteenwoordig regressiewaardes soos dit daarna uitsien met die inname van die eerste voorspeller terwyl daaropvolgende vlakke die regressiewaardes toon soos dit daarna uitsien met die inname van daaropvolgende voorspellers.

R^2 = Gekwadreerde meervoudige korrelasiekoëffisiënt.

R^2 --toename: Toets die R-kwadraat van elke daaropvolgende vlak vir beduidendheid in toename vanaf die vorige vlak. (Slegs p-waarde word verskaf).

F-toets: Toets die regressiemodel vir beduidendheid (Slegs p-waardes word verskaf). Beduidendheid impliseer dat $R \neq 0$ en dat daar 'n verband bestaan tussen minstens een van die onafhanklike veranderlikes en die afhanklike veranderlike.

Bespreking

Volgens die F-toets is die meervoudige korrelasiekoëffisiënt by al drie die modelle beduidend. Die toename in R-kwadraat is egter onbeduidend vanaf vlak 1 na 2 asook vanaf vlak 2 na vlak 3. Die bydrae van "gesinsondersteuning" en "ander ondersteuningsbronne" is dus nie beduidend nie. "Selfbeoordeling" dra dus die meeste by tot die voorspelling en verklaar 12.9% van die variansie.

7.8.2.

DIE VERBAND TUSSEN DIE RESULTATE VAN DIE KOHERENSIESIN- (LEWENSORIËTERING) VRAELYS (ANTONOVSKY, 1987) EN DIE FUNKSIONERINGSINDEKS

Die beta-koëffisiënte van alle koherensiesin- (lewensoriëntering) subskale in die voorspelling van die totale funksioneringsindeks word in Tabel 7.18 gerapporteer.

Tabel 7.18

Die gestandaardiseerde beta-koëffisiënte van alle koherensiesin- (Lewensoriëntering) subskale in die voorspelling van die totale funksioneringsindeks (n=99)

Subskaal	Vlak 1	Vlak 2	Vlak 3
Verstaanbaarheid	.410***	.312**	.271***
Hanteerbaarheid		.216**	.128
Betekenisvolheid			.178
R^2	.168	.205	.224
R^2 -toename (p-wde)		.044*	.149
F-toets:p-wde	.000***	.000***	.000***

* $p < 0.05$

** $p < 0.01$

*** $p < 0.001$

Notas:

Vlak 1 verteenwoordig regressiewaardes soos dit daarna uitsien met die inname van die eerste voorspeller terwyl daaropvolgende vlakke die regressiewaardes toon soos dit daarna uitsien met die inname van daaropvolgende voorspellers.

R^2 = Gekwadreerde meervoudige korrelasiekoëffisiënt.

R^2 -toename: Toets die R-kwadraat van elke daaropvolgende vlak vir beduidendheid in toename vanaf die vorige vlak. (Slegs p-waarde word verskaf).

F-toets: Toets die regressiemodel vir beduidendheid (Slegs p-waardes word verskaf). Beduidendheid impliseer dat $R \neq 0$ en dat daar 'n verband bestaan tussen minstens een van die onafhanklike veranderlikes en die afhanklike veranderlike.

Bespreking

Volgens die F-toets is die meervoudige korrelasiekoëffisiënt (*multiple R*) op die onderskeie vlakke almal beduidend. Die toename in R-kwadraat vanaf die eerste na die tweede vlak is beduidend, maar nie vanaf die tweede na die derde vlak nie. "Hanteerbaarheid" dra dus beduidend by tot die voorspelling maar nie "betekenisvolheid" nie. "Verstaanbaarheid" en "hanteerbaarheid" verklaar gesamentlik 20.5% van die variansie in totale funksionering.

7.8.3.

DIE VERBAND TUSSEN DIE RESULTATE VAN DIE COPE-VRAELYS (CARVER et al., 1989) EN DIE FUNKSIONERINGSINDEKS

Die beta-koëffisiënte van alle coping-subskale in die voorspelling van die totale funksioneringsindeks word in Tabel 7.19 gerapporteer.

Tabel 7.19

Die gestandaardiseerde beta-koëffisiënte van alle coping-subskale in die voorspelling van die totale funksioneringsindeks (n=99)

Subskaal	Vlak 1	Vlak 2	Vlak 3
Probleemgefokusde coping	-.029	-.158	-.130
Emosioneelgefokusde coping		.213	.264*
Ander coping strategieë			-.199
R^2	.001	.029	.064
R^2 -toename (p-wde)		.106	.072
F-toets (p-wde)	.784	.259	.113

* $p < 0.05$

Notas:

Vlak 1 verteenwoordig regressiewaardes soos dit daarna uitsien met die inname van die eerste voorspeller terwyl daaropvolgende vlakke die regressiewaardes toon soos dit daarna uitsien met die inname van daaropvolgende voorspellers.

R^2 = Gekwadreerde meervoudige korrelasiekoëffisiënt.

R^2 -toename: Toets die R-kwadraat van elke daaropvolgende vlak vir beduidendheid in toename vanaf die vorige vlak. (Slegs p-waarde word verskaf).

F-toets: Toets die regressiemodel vir beduidendheid (Slegs p-waardes word verskaf). Beduidendheid impliseer dat $R \neq 0$ en dat daar 'n verband bestaan tussen minstens een van die onafhanklike veranderlikes en die afhanklike veranderlike.

Bespreking

Die F-toets dui op die aanvaarding van die nulhipotese ($R=0$), wat beteken dat daar geen verband betaan tussen enige van die copingstrategieë en die funksioneringsindeks nie.

7.8.4.**DIE VERBAND TUSSEN DIE RESULTATE VAN DIE
ASSERTIWIETEITSVRAELYS (GAMBRILL & RICHEY, 1975)
EN DIE FUNKSIONERINGSINDEKS**

Die beta-koëffisiënte van al die assertiwiteitssubskale ten opsigte van die Angsskaal in die voorspelling van totale funksionering word in Tabel 7.20 gerapporteer.

Tabel 7.20

Gestandaardiseerde Beta-koëffisiënte van alle assertiwiteitsubskale (Angs) in die voorspelling van funksionering (n=99)

Subskaal *	Vlak 1	Vlak 2	Vlak 3	Vlak 4	Vlak 5	Vlak 6	Vlak 7	Vlak 8
Weier versoeke	.332**	.220	.197	.205	.204	.220	.216	.174
Kommunikeer van positiewe emosies		.198	.154	.1660	.170	.165	.165	.117
Hanteer kritiek			.126	.136	.137	.156	.286	.082
Meningsverskille				-.044	-.043	-.019	.155	-.019
Assertiwiteit in situasies van diens					-.009	.000	-.019	-.040
Kommunikeer negatiewe terugvoer						-.078	.001	-.121
Kommunikeer persoonlike leemtes							-.079	-.063
Die inisiëring van persoonlike kontak								.281
R^2	.110	.137	.149	.151	.151	.154	.154	.183
R^2 -toename (p-wde)		.097	.256	.709	.940	.534	.939	.089
F-toets (p-wde)	.001**	.001**	.002**	.005**	.012*	.021*	.038*	.023*

* $p < 0.05$

** $p < 0.01$

*** $p < 0.001$

Notas:

Vlak 1 verteenwoordig regressiewaardes soos dit daarna uitsien met die inname van die eerste voorspeller terwyl daaropvolgende vlakke die regressiewaardes toon soos dit daarna uitsien met die inname van daaropvolgende voorspellers

R^2 = Gekwadreerde meervoudige korrelasiekoëffisiënt.

R^2 -toename: Toets die R-kwadraat van elke daaropvolgende vlak vir beduidendheid in toename vanaf die vorige vlak. (Slegs p-waarde word verskaf).

F-toets: Toets die regressiemodel vir beduidendheid (Slegs p-waardes word verskaf). Beduidendheid impliseer dat $R \neq 0$ en dat daar 'n verband bestaan tussen minstens een van die onafhanklike veranderlikes en die afhanklike veranderlike.

Bespreking

Die F-toets op al die vlakke is beduidend wat beteken dat die meervoudige korrelasiekoëffisiënte beduidend is. Die R-kwadraat-toenames is egter almal onbeduidend op die 5%-beduidendheidspeil. Die inname van daaropvolgende voorspellers dra dus nie betekenisvol by tot die voorspelling van assertiwiteit nie. Die weiering van versoeke verklaar 11% van die variansie.

Die beta-koëffisiënte van alle assertiwiteitsubskale ten opsigte van die responswaarskynlikheidskaal in die voorspelling van gedragsfunksionering word in Tabel 7.21 gerapporteer.

Tabel 7.21

Gestandaardiseerde Beta-koëffisiënte van alle assertiwiteitsubskale (respons-
waarskynlikheid) in die voorspelling van gedragsfunksionering (n=99)

Subskaal	Vlak 1	Vlak 2	Vlak 3	Vlak 4	Vlak 5	Vlak 6	Vlak 7	Vlak 8
Weier versoeke	.111	.030	-.024	.012	.016	.039	-.002	.005
Kommunikeer positiewe emosies		.268*	.212	.247*	.251*	.241*	.219	.196
Hanteer kritiek			.202	.247*	.252*	.272*	.243	.210
Meningsverskille				-.140	-.138	-.121	-.091	-.09
Assertiwiteit in situ- asies van diens					-.021	-.001	-.017	-.04
Kommunikeer van negatiewe terug- voering						-.082	.080	-.083
Kommunikeer per- soonlike leemtes							.123	.120
Inisier persoonlike kontak								.126
R^2	.012	.078	.111	.123	.123	.127	.138	.150
R^2 -toename (p- wde)		.013*	.071	.269	.860	.552	.294	.274
F-toets(p-wde)	.287	.025*	.014*	.019*	.038*	.061	.069	.074

* $p < 0.05$

Notas:

Vlak 1 verteenwoordig regressiewaardes soos dit daarna uitsien met die inname van die eerste voorspeller terwyl daaropvolgende vlakke die regressiewaardes toon soos dit daarna uitsien met die inname van daaropvolgende voorspellers

R^2 = Gekwadreerde meervoudige korrelasiekoëffisiënt.

R^2 -toename: Toets die R-kwadraat van elke daaropvolgende vlak vir beduidendheid in toename vanaf die vorige vlak. (Slegs p-waarde word verskaf).

F-toets: Toets die regressiemodel vir beduidendheid (Slegs p-waardes word verskaf). Beduidendheid impliseer dat $R \neq 0$ en dat daar 'n verband bestaan tussen minstens een van die onafhanklike veranderlikes en die afhanklike veranderlike.

Bespreking

Volgens die F-toetse is die modelle op vlak 2, 3, 4 en 5 beduidend op die 5%-beduidendheidspeil. Slegs die R-kwadraat-toename vanaf vlak 1 na vlak 2 is beduidend. Die toenames na die volgende vlakke is almal onbeduidend op die 5%-betekenispeil. Die toename vanaf vlak 2 na vlak 3 wat egter beduidend is op die 10%-betekenispeil, word nie aanvaar nie weens die te groot moontlikheid vir tipe 1-fout, asook weens die algemeen aanvaarde afsnypunt van 5% moontlikheid vir tipe

1-fout⁷. Die voorspellers op vlak 2 verklaar 7.8% van die variansie in totale funksionering.

Vervolgens is 'n hiërargiese regressie-analise op al die onafhanklike veranderlikes (assertiwiteit, koherensiesin/lewensoriëntering, fortaliteit en coping) gesamentlik uitgevoer. Weens die verband tussen graad en gedragsfunksionering is graad ook as voorspeller ingevoeg⁸. Die subskale van elke skaal is as voorspellers vir elke skaal gebruik. Ten einde slegs optimale voorspellers te laat opneem, is stapsgewyse regressie binne die hiërargiese vlakke toegepas. (Die F-toets vir beduidendheid van die meervoudige korrelasiekoëffisiënt is nie uitgevoer nie, aangesien alle opgeneemde veranderlikes in stapsgewyse regressie 'n beduidende rol in die voorspelling speel, en die meervoudige korrelasiekoëffisiënt dus beduidend sal wees).

7.8.5

DIE VERBAND TUSSEN ALLE ONAFHANLIKE VERANDERLIKES EN DIE FUNKSIONERINGSINDEKS

Die beta-koëffisiënte van alle betekenisvolle voorspellers in die voorspelling van gedragsfunksionering word in Tabel 7.22 gerapporteer.

⁷ Foutiewe verwerping

⁸ "Dummy variable coding" as gevolg van die invoeging van 'n nominale veranderlike (graad) is onnodig, aangesien graad slegs 2 kategorieë verteenwoordig (3 of meer kategorieë vereis "dummy coding")

Tabel 7.22

Gestandaardiseerde beta-koëffisiënte van alle betekenisvolle voorspellers in die voorspelling van totale funksionering (n=99)

	Vlak 1	Vlak 2	Vlak 3	Vlak 4
Assertiwiteit (Angs): Inisieer persoonlike kontak	.351**	.190	.154	.048
Koherensiesin: Verstaanbaarheid		.312**	.261*	.241*
Fortaliteit: Selfbeoordeling			.202*	.181
Graad				-.273**
R^2	.123	.195	.230	.288

* $P < 0.05$

** $p < 0.01$

Bespreking

Van alle onafhanklike veranderlikes wat in hierdie ondersoek gebruik is, is dit slegs die volgende wat 'n rol in die voorspelling van totale gedragsfunksionering speel: Een aspek van assertiwiteit, naamlik "die inisiëring van persoonlike kontak", een aspek van koherensiesin, naamlik "verstaanbaarheid", een aspek van fortaliteit, naamlik "selfbeoordeling", asook die graad van die leerder. In totaal word 28.8% van die variansie in gedragsfunksionering deur die finale model verklaar. Die graad van die leerder (11 of 12) het die persentasie verklaarde variansie van vlak 3 met 6% laat verhoog. Die negatief beteken dat 'n toename in graad lei tot 'n afname in gedragsfunksionering.

7.9.

KRUISTABULASIES VAN ANGSRESPONS- WAARSKYNLIKHEIDSKOMBINASIES

Ten einde die voorkoms van die assertiwiteitskomponente angs en responswaarskynlikheid gesamentlik te verkry, is kruistabulasies van die verskillende kombinasies van "angs-" en "responswaarskynlikheids"-respondering saamgestel.

Eerstens word die volle kruistabulasie (5x5) wat die werklike angskategorieë en responswaarskynlikhede verteenwoordig, weergegee (Tabel 7.23), waarna 'n growwer indeling weergegee word soos verstrek in die 2x2-kruistabulasie (Tabel 7.24).

Tabel 7.23

5x5 Kruistabulasie van Angs teenoor Responswaarskynlikheid:

	Baie laag	Laag	Gem.	Hoog	Baie hoog	Totaal
Geen ang			5	6	5	16 (16.16%)
Min ang		7	12	17		36 (36.36%)
Redelike ang		8	18	6	1	33 (33.33%)
Redelik baie ang		8	6			14 (14.14%)
Baie ang						
	0	23	41	29	6	99

Nota:

Gem. = gemiddeld

Ten einde 'n 2x2 kruistabulasie saam te stel, is die responswaarskynlikhede ingedeel in 'n "baie lae tot gemiddelde" en "gemiddeld tot baie hoë" responswaarskynlikheid. Die angsskaal is ingedeel in dié wat "geen ang" het nie, en die wat "wel ang"⁹ het.

⁹ Die totale afwesigheid van ang het gelei tot die klassifikasie "geen ang". Indien ang dus enigsens voorkom (al is dit min), is die leerder gekategoriseer onder "wel ang".

Tabel 7.24

2x2 Kruistabulasie van angs teenoor responswaarskynlikheid

		RESPONSWAARSKYNLIKHEID		
		Lae tot gem respwkl	Gem tot hoë respwkl	TOTAAL
ANGS	Geen angs	0 (0.0%) <i>Gee nie om</i>	16 (16.16%) <i>Assertief</i>	16 (16.16%)
	Wel Angs	23 (23.23%) <i>Nie-assertief</i>	60 (60.60%) <i>Angstig</i>	83 (83.83%)
		23	76	99

Nota:

Beskrywing van profielgroepe word in kursief binne die kwadrante aangedui

Respwkh = Responswaarskynlikheid

Bespreking

Dit blyk of die grootste persentasie van leerders (83.33% vs. 16.16%) wel angs het. Van dié 83 leerders wat angs het, val die oorgrote meerderheid, naamlik 72% in die hoë responswaarskynlikheidsgroep (*angstig*), terwyl 28% in die lae responswaarskynlikheidsgroep (*nie-assertief*) val. Slegs 16% van die totale groep is sonder angs met hoë responswaarskynlikheid (*assertief*).

Ten einde te toets of die voorkoms van angs funksionering beïnvloed, word 'n eenrigting variansie-ontleding op die funksioneringsindekse van die drie¹⁰ profielgroepe uitgevoer. Die verband tussen die assertiwiteitsprofiel en funksionering word in Tabel 7.25 verstrekk.

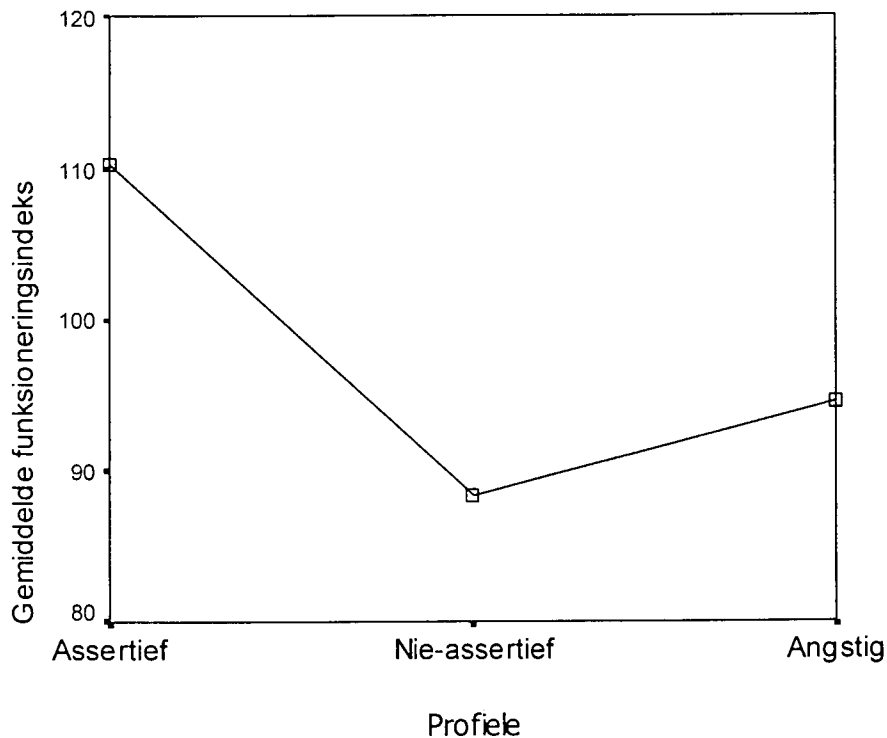
¹⁰ Drie in plaas van vier as gevolg van die afwesigheid van leerders in die eerste profielgroep.

Tabel 7.25 Verband tussen die assertiwiteitsprofiel en funksionering

Bron van variasie in funksioneringsindeks	Som van kwadrate		Gv	F	p-waarde
	Tussen Groepe	Binne Groepe			
Profielgroepe	4447.795	21357.516	2,91	9.476	0.000***

Bespreking

Die profielgroepe verskil beduidend ten opsigte van hul funksionering. Hierdie verband word grafies vertoon in Figuur 7.7.



Figuur 7.7 Grafiese voorstelling van die verband tussen die assertiwiteitsprofiel en funksionering

Bespreking

Dit blyk uit bogenoemde of daar beduidende verskille tussen die verskillende profielgroepe ten opsigte van die funksioneringsindeks bestaan en wel tussen die assertiewe groep en die nie-assertiewe en angstige groepe.

7.10. SAMEVATTENDE GEVOLGTREKKINGS

Die volgende punte vat die belangrikste gevolgtrekkings van die ontledings saam:

1. Daar bestaan geen verband tussen IK, taal, geslag en gedragsfunksionering nie.
2. Daar bestaan wél 'n verband tussen graad en gedragsfunksionering. Graad 12-leerders toon 'n laer gedragsfunksioneringsindeks as graad 11-leerders.
3. Wat die verbande tussen biografiese en onafhanklike veranderlikes betref, blyk dit dat daar verbande bestaan tussen assertiwiteit en graad, tussen koherensiesin (lewensoriëntering) en graad, asook tussen assertiwiteit (angs en responswaarskynlikheid) en tuiste. Graad 12-leerders toon laer koherensiesintellings (lewensoriënterings-) en assertiwiteitstellings as graad 11-leerders. Verder toon dagskoliere meer assertiewe gedrag as kosgangers.
4. Die koherensie-aspek "verstaanbaarheid", die fortaliteitskenmerk "selfbeoordeling" en die mate van angs as gevolg van die "inisiëring van persoonlike kontak" hou verband met gedragsfunksionering. Dit beteken dat 'n leerder se gedragsfunksionering sal beter wees:
 - hoe verstaanbaarder 'n stressituasie vir 'n leerder sou wees,
 - hoe beter en meer positief 'n leerder hom-/haarself sou beoordeel, en
 - hoe minder angs 'n leerder sou ervaar tydens die inisiëring van persoonlike kontak.

Bogenoemde drie veranderlikes verklaar 23% van die variansie in funksionering.

5. Die verklaarde variansie van bogenoemde model verhoog tot 27.3% indien die leerders se graad bygevoeg word¹¹. Dit beteken dat 'n leerder se gedragsfunksionering sal beter wees:
- hoe meer verstaanbaar 'n stressituasie vir die leerder is,
 - hoe beter en meer positief 'n leerder hom-/haarself beoordeel,
 - hoe minder ang 'n leerder ervaar tydens die inisiëring van persoonlike kontak, en
 - hoe jonger 'n leerder is (hoe laer die graad van die leerder)
6. Ander faktore wat nie in hierdie studie in ag geneem is nie, verklaar 72.7% van die variansie in gedragsfunksionering.
7. Volgens die assertiwiteitsprofiële, blyk dit dat slegs 16% van die leerders assertief is, terwyl 23% nie-assertief met ang is en 60% assertief en angstig is. 'n Vergelyking van hierdie groepe se funksioneringsindekse dui daarop dat die assertiewe groep beter funksioneringsvlakke het as die nie-assertiewe en angstige groep. Aangesien ang by die assertiewe groep afwesig is, en by beide die nie-assertiewe en angstige groep voorkom, kan afgelei word dat ang die oorsaaklike faktor is wat die funksioneringsvlakke verlaag. Die tipe ang wat ter sprake is, is dié wat ontstaan tydens die inisiëring van persoonlike kontak (verwys punt 4).

In Hoofstuk 8 word die resultate van die kwalitatiewe ondersoek bespreek. Die interpretasie van die bostaande gevolgtrekkings op grond van die kwantitatiewe ondersoek, met inagneming van die kwalitatiewe ondersoekresultate, volg in Hoofstuk 9.

¹¹ Graad is die enigste biografiese veranderlike wat in die regressie-ontleding ingevoer is as voorspeller, weens die verband daarmee met gedragsfunksionering. (Geen van die ander biografiese veranderlikes hou verband met gedragsfunksionering nie).

8**RESULTATE VAN DIE KWALITATIEWE ONDERSOEK****8.1 INLEIDING**

In hierdie hoofstuk word 'n samevatting gegee van die bevindinge van die kwalitatiewe ondersoek ten opsigte van die differensiasie van hoog- en laag-funksionerende leerders. Die metode van ontleding van die psigofortologiese konstrukte wat deur die kwantitatiewe ondersoek as leemtes by die laagfunksionerende groep aangedui is (verwys Hoofstuk 7), word ook bespreek met die oog op die integrering van die resultate van die kwantitatiewe ondersoek met die kwalitatiewe resultate en literatuurbevindings wat in Hoofstuk 9 volg.

8.2 DIE METODE VAN ONTLEDING VAN DIE KWALITATIEWE DATA**8.2.1 DIE KODERING VAN PSIGOFORTOLOGIESE KONSTRUKTE**

Die leerderresponse is ontleed om vas te stel of die kwalitatiewe ondersoekgegevens die bevindings van die kwantitatiewe ondersoek reflekteer. Die fokus was op dié psigofortologiese aspekte wat 'n hoë vlak van gedragsfunksionering verteenwoordig. Dié inligting sou, tesame met die resultate van die kwantitatiewe ondersoek, as vertrekpunt dien vir die samestelling van 'n psigo-ontwikkelingsprogram.

Konstrukte waarop in die kwalitatiewe ondersoek gefokus is, is gebaseer op 'n raamwerk vir gesprekvoering wat in Bylae 4 verstrek word. Die inhoud van die vrae van die semi-gestruktureerde onderhoude het verwys na die leerders se

gedragsfunksionering en psigofortologiese aspekte en het die volgende aspekte ingesluit:

- selfbeoordeling
- probleemoplossingvaardighede
- sosiale vaardighede en verhoudings
- waardes
- ondersteuningsisteme en
- toekomsgerigtheid

Die getranskribeerde onderhoude is ontleed en met bogenoemde konstrunkte as verwysingsraamwerk gekodeer. In Hoofstuk 9 word verwys na die geïdentifiseerde konstrunkte ter staving of weerlegging van die kwantitatiewe bevindings.

8.2.2 DIE DIFFERENSIASIE TUSSEN HOË EN LAE FUNKSIONEERDERRESPONSE

Die indeling van hoog- en laagfunksionerendes (vgl. 6.7.2) is gedoen op grond van die gemiddelde resultate van die funksioneringsindeksbeoordelings-B. Die opvoeders en die sielkundiges het die leerders se gedragsfunksionering beoordeel volgens 'n funksioneringsvraelys (vgl. 6.5.1) met die doel om te bepaal of die leerderresponse in ooreenstemming is met die gedragsfunksioneringsbeoordelings. Aangesien die funksioneringsindeks se betroubaarheidskoëffisiënt (vgl. 7.5) as hoog bevind is, word die afleiding gemaak dat die gedragsfunksioneringsbeoordelings deur die sielkundiges, die opvoeders, en die huismoeders as betroubaar beskou kan word. Die funksioneringsindeks wat deur die personeel voltooi is, bestaan uit (i) 'n skoolfunksioneringsindeks, wat 'n aanduiding gee van die leerder se betrokkenheid by prestasie in sport en kultuuraktiwiteite, asook van sy leierseienskappe en (ii) 'n subjektiewe funksioneringsindeks, wat 'n aanduiding gee van die leerder se algemene gedragsfunksionering, saamgestel op grond van psigofortologiese aspekte.

Die Alpha-betroubaarheidskoëffisiënte van die funksioneringsindeks vir die sielkundiges en die opvoeders was 0.9678 en 0.9417 onderskeidelik. Die indeling van die leerders vir die onderhoudsvoering in die hoog- en laagfunksionerende

groepe kan, weens die hoë betroubaarheidskoëffisiënt, dus as redelik verteenwoordigend beskou word van die onderskeie groepe.

Die getranskribeerde bandopnames is ontleed om vas te stel of die inhoud van die leerderresponse die differensiasie tussen die hoog- en die laagfunksionerende groepe reflekteer ten opsigte van die konstrakte selfbeoordeling, probleemoplossingvaardighede, sosiale vaardighede en verhoudings, waardes, ondersteuningsisteme en toekomsgerigheid.

Die tendense van die response van die leerders met bostaande temas as raamwerk ten opsigte van die differensiasie hoë en lae funksionering word vervolgens bespreek.

8.2.3 DIE RESULTATE VAN DIE KWALITATIEWE ONDERSOEK TEN OPSIGTE VAN DIE VERDELING HOOG- EN LAAGFUNKSIONERENDES

Tydens die ontledingsproses van die getranskribeerde onderhoude het dit geblyk dat daar enkele differensiërende tendense vasgestel kon word uit die leerderresponse wat hoog- en laagfunksionerende leerders van mekaar onderskei.

Vervolgens word die verbatim stellings vermeld as toeligting tot die ontledingsresultate. Die indeling van die response is gedoen op grond van die kerninhoud van die vrae van die semi-gestruktureerde onderhoud (Bylae 4).

Dit dien vermeld te word dat die onderstaande aanhalings die uitlatings van die leerders is. Dit is met ander woorde 'n beeld wat die leerders graag wil uitdra, wat hulle graag met hulle woorde wil skep. Dit is nie te sê dat dit werklik noodwendig verband hou met hulle optrede in die realiteit nie.

8.2.3.1 SELFBEOORDELING

◆ HOOGFUNKSIONERENDES

Die akademiese selfkonsep van enkele hoogfunksionerendes getuig van sekerheid en trots oor hulle prestasies. Die ontleding van die response het egter **teenstrydighede** in dieselfde leerder se vertellinge aangedui. Hierdie aspek kan toegeskryf word aan gebrekkige selfkennis, verwardheid of beskeidenheid.

Die entoesiastiese opmerking "*Ek hou van werk*" word byvoorbeeld dadelik opgevolg met:

- *ek is net nie lus vir lees nie, ek sien woorde wat nie daar is nie, my oë is nie so goed op die oomblik nie. Ek dink nie aan myself as intelligent nie.*

In die geval van **beide die hoog- en laagfunksionerendes** het dit voorgekom dat positiewe selfbeskrywings eindig in 'n negatiewe stelling:

- *Ek hou van werk, maar...ek lees woorde wat nie daar is nie.*
- *Ek kan stories uitdink, ek is kreatief, maar ek dink nie aan myself as intelligent nie*
- *Ek het definitief nie vyande nie, maar daar is beslis mense wat nie van my hou nie*
- *I would not have made it up to matric, maybe I could, but I would have had to work very hard.*
- *Assertive? Oh well. I talk to my mom, but it does not work. I think my self confidence is so-so, average*
- *Ek het regtig verbeter, dis nie dat ek slimmer geword het nie, maar ek cope nou [skolasties]. Toe ek nie kan teruggaan hoofstroom toe nie, toe dink ek OK ek moet dit self regkry, maar sonder die mondeling [in plaas van skriftelike evaluering] kan ek nie klaarkom, ek hou nie baie daarvan nie, maar ek moet!*

Dit blyk dat die hulp wat die betrokke leerders aan medeleerders op 'n informele wyse kan aanbied wanneer laasgenoemde raad vra ten opsigte van probleme, die betrokke leerders se selfbeoordeling verhoog. Dit is oorwegend die hoogfunksionerendes wat opmerkings maak soos:

- *ek het onlangs baie mense gehelp met probleme, (om onmiddellik weer versigtig by te sê) maar ek sal eerder luister en nie raad gee, want ek is bang ek gee verkeerde raad en help hulle van die wal in die sloot.*
- *It makes me happy to see other people happy.*

'n **Empatiese houding** en 'n aanvoeling vir ander persone met probleme blyk uit die stelling:

- *I would feel if I was that person.*

Die begrip en aanvoeling vir medeleerders wat om hulp vra en die omgee-houding van die hoogfunksionerende groep dui in die rigting dat 'n stelsel van portuurberaders heel waarskynlik suksesvol behoort te kan funksioneer in die betrokke skool.

Die laagfunksionerende leerders se verwysing na die toekoms hou ook huiwerende elemente in, byvoorbeeld:

- *I'm looking forward to the future, though I would not say I'm rearing to go, I'm taking it in my stride.*

Die gevolgtrekking op grond van bostaande stellings is dat die leerders se **mislukkingsidentiteit** steeds aktueel is. Dit wil dus voorkom asof die meerderheid leerders se negatiewe selfsiening en oorversigtigheid om positiewe stellings te maak aangaande hulself toegeskryf kan word aan 'n geskiedenis van blootstelling aan mislukking.

Beide die hoog- en laagfunksionerende groep leerders het **openhartig en eerlik** oor hulle probleme gesels met net hier en daar enkele tussenwerpsels om die probleem te versag:

- *as ek nie vriende het nie, is dit OK*
- *ek is nie eintlik baie gewild nie, maar dit pla my nie dat ek nie so gewild is nie*

◆ **LAAGFUNKSIONERENDES:**

Ondanks verwysings na depressiwiteit, probleme ten opsigte van probleemoplossing en 'n gevoel van "being totally useless" in die verlede, word opmerkings gemaak soos

- *I'd like to think that I turned out all right*

wat dui op 'n poging tot wegbeweeg van die mislukkingidentiteit. Die volgende positiewe selfverwysings strook met die bogenoemde stelling:

- *Ek dink ek is gemiddeld tot goed met my IK, ek kan vinnig iets logies uitwerk*
- *Ek het baie goed gedoen tot dusver, vir my is dit goed, so 40%, 50%*
- *Ek dink ook my IK is nogal goed*
- *My vriende kan op my staatmaak*
- *Ek voel baie goed oor my sport*

By die laagfunksionerendes, soos by die hoogfunksionerendes, word **sukses aan eksterne aspekte** toegeskryf. Die volgende stelling is gemaak deur 'n leerder wat reeds 10 jaar in die skool is en steeds afhanklik is van bandhulp, die rekenaar, mondelinge evaluering en transkribering:

- *Die skool het my gehelp, ander sou ek dit nie gemaak het nie. In hierdie skool het ek nie een keer gedruip nie*

Die verwysing na die skool as 'n veilige hawe wat die leerders 'n kans tot suksesbeleving gebied het, blyk ook uit die volgende stellings:

- *Ek sou nie in die gewone skool reggekam het nie, ek sou nie matriek gemaak het nie, hier is dit net makliker vir my*
- *Die skool het vir my baie beteken, ek sou glad nie dit by 'n ander skool kon gedoen het nie, ek sou baie gesukkel het definitief, ek sou ook nie aan sport kon deelneem nie omdat ek van die oggend tot die aand by my boeke sou moes sit.*

8.2.3.2 PROBLEEMOPLOSSING

◆ HOOGFUNKSIONERENDES:

Dit wil voorkom asof die hoogfunksionerendes een of meer fasette van **copingvaardighede** aangeleer het. Die bepaalde copingstrategie wat uit die volgende stellings afgelei word, word tussen hakies vermeld. Die stellings reflekteer egter nie 'n werklike oortuiging van copingoptrede nie.

- *dit help nie om te worry nie, ek hou nie daarvan om negatief te wees nie, dis nie dat ek nie depressies kry nie, ek sê dan net vir myself, OK, hier is dit en dan gaan ek net aan en hanteer dit soos dit verbykom. Ek werk die storie stappie vir stappie uit. Soos byvoorbeeld as iemand 'n leuen omtrent my by 'n onderwyser vertel het, eerstens ek sal na die onderwyser toe gaan, ek sal sy storie hoor en die ander ouens s'n, ek hou daarvan om altwee kante te hoor. Ek het al baie probleme so opgelos, byvoorbeeld, waar my maat my sleg gesê het, help dit om almal se stories te hoor en dan sien mens dis baie stupid en dat hulle eintlik mekaar verkeerd verstaan het. Dit help nie om te sit en sulk daaroor nie, mens moet jou probleme oplos en jy moet weet wat aangaan (copingstrategie: aktiewe coping deur middel van die inwin van inligting en feite)*
- *I've learnt to give and take. I've learnt to respect other people and "gee om" and not always to run to your parents (copingstrategie: 'n houding van mededeelsaamheid, respek, omgee en selfstandigheid).*
- *I've changed my attitude....and now we get along (copingstrategie: 'n houdingsverandering en 'n positiewe herinterpretasie van situasie).*
- *Die tennis help, want dan kan ek my probleme uitslaan met die raket. Dis goed dat ek so besig is met die tennis, dan het ek nie so baie tyd om te worry oor alles nie (copingstrategie: die fokus op substituut-aktiwiteite om die aandag van die probleem af te lei).*
- *Ek neem 'n besluit en ek hou daarby....ek weet ek het nie tyd om te mors nie ('n houding van doelgerigheid en determinisme)*
- *I cannot handle it by myself, I have to talk to somebody about it (copingstrategie: die aktivering van ondersteuningsisteme).*

Behalwe vir die bostaande (tussen hakies vermelde) copingstrategieë word daar nie deur die leerders uitgebrei ten opsigte van die spesifieke metode van probleemoplossing nie. Die hoogfunksionerende groepe se response dui dus aan dat hulle graag te kenne wil gee dat hulle wel copinggedrag toon, maar dat daar ruimte is vir die vaslegging van bepaalde vaardighede en probleemoplossingtegnieke. Hierdie stelling word gemotiveer deur een van vele soortgelyke response van die hoog funksionerendes:

- *ek is redelik selfstandig, ek kan dinge hanteer, maar mens weet nie heeltemal wat is die regte ding om te doen nie...*

◆ **LAAGFUNKSIONERENDES:**

Onder die laagfunksionerendes het (i) die behoefte aan (i) die beskikbaarheid van en (iii) die benutting van **ondersteuningsisteme** in probleemsituasies sterk na vore gekom:

- *Ek kan krisis hanteer, maar daar is party wat ek nie kan hanteer nie en dan gaan vra ek vir hulp vir raad soos by my pa, of by iemand wat by hom werk. Ek praat ook baie met my sielkundige.*
- *As iemand met jou moeilikheid soek, raak ek woedend en vat die ou aan, maar ek het geleer mens moenie te gou kwaad raak nie,wanneer die ouens aanhou om jou te spot, maar die tannie het dit uitsorteer.*
- *Watter hulp het vir my die meeste beteken? Die transkribering. En dat ek met die sielkundige of met 'n meneer kan gaan praat. Daar was altyd iemand met wie ek kon praat*
- *My ouers staan by my en die huismoeder is vir my soos 'n tweede ma.*

Probleemoplossing by die laagfunksionerendes blyk in 'n groot mate te wissel tussen probeer en tref-reaksies en passiwiteit sonder 'n plan of doelwit in gedagte, soos blyk uit die stellings:

- *Ek beplan nie, ek vat dinge soos dit kom*
- *I keep cool. I keep quiet. I don't do anything*
- *Ek wag maar tot die probleem verbygaan, want alleen kan ek dit nie oplos nie*

- *Ek dink ek het maar net groot geraak, meer volwasse. Ek besef ek sien dinge nou uit 'n ander oogpunt en begin anders voel oor dinge, ek was eers kinderagtig*
- *Nie alles gaan altyd soos ek dit wil hê nie, ek vat dit dan redelik rustig.*

8.2.3.3 SOSIALE VAARDIGHEDE EN VERHOUDINGS:

◆ HOOGFUNKSIONERENDES:

Dit blyk dat die hoogfunksionerende groep **meer selfstandig** kan funksioneer en selfs verkies om alleen te wees.

- *Ek is glad nie afhanklik van vriende nie. Ek hou van mense maar ek sal nooit vriende koop omdat ek nie sonder vriende kan klaarkom nie. As ek nie vriende het nie, dan is dit OK. Ek sal nooit saamspeel met vriende as hulle my forseer in iets wat ek nie wil doen nie. Ek het my opinie en 'n vriend in my oë sal my opinie respekteer en my nie in iets druk nie*

Die behoefte aan alleen wees kan egter ook dui op depressiewe simptome en 'n reaksie van isolasie.

- *I was left out, but now friends are my life. But I just want to be left alone for a while*
- *Ek kom by die huis en ek is nie lus vir mense nie*

Die inisiëring van kontak en die vriendemaakproses buite skoolverband getuig egter van passiwiteit. Binne die skool dui die vriendskapverhoudings op wedersydse aanvaarding en begrip, 'n aspek wat gekoppel word aan die homogeniteit van die leerdergroep: al die leerders deel dieselfde (skolastiese) probleme. Hierdie aspek verhoog die kohesie, interafhanklikheid en begrip vir mekaar. Die probleme met inisiatief neem ten opsigte van sosiale kontak in die buite-wêreld blyk uit die volgende stellings:

- *By die Sondagskool was daar ook pals, maar hulle het maar net "hello" gesê en ek het hulle nie beter geken nie. 'n Wonderwerk het gebeur toe hulle met my begin praat het. Dis maar moeilik om vir hulle te verduidelik waarom ek in die skool is.*

- *Wat vir my die swaarste was, was wanneer ek naweke huis toe gaan, toe het dit vir my gevoel my vriende het my verwerp. Hulle sê vir jou "hello" maar hulle kommunikeer nie meer so maklik met jou nie. Ek het begin uit voel. Later toe ek nou in die hoërskool kom het hulle weer met my begin praat. Toe besef hulle ek is nog steeds dieselfde ou.*
- *Ek was baie vas aan my vorige skool, ek was ook baie populêr daar. Nou wat ek hier kom, ken ek niemand nie. My maats kon nie verstaan hoekom ek nie daar kon bly nie, hoekom ek nou juis Kaap toe moes kom nie.*

◆ LAAGFUNKSIONERENDES:

Vriende blyk, veral vir die laagfunksionerendes, 'n veilige skuiling te bied teen die storms van die lewe. Die hoogfunksionerendes verwys na die ervaring van aanvanklike verwerping en die positiewe belewenis dat die vriende daarna weer teruggekeer het. Die hooftema by die laagfunksionerendes is die versekering van die feit dat hulle vriende hulle sal beskerm, soos blyk uit die volgende stellings:

- *My friends won't allow anybody to mock me, they know what's going on*
- *Ek het baie goeie vriende, my vriende verstaan. Hulle weet ek het 'n leerprobleem, maar hulle aanvaar my. Dit maak nie saak nie, want my vriende sal my help, en my vriende help*
- *Ek moet vriende hê, ek kan nie sonder vriende lewe nie. Ek is geneig om na iemand te hardloop wat vir my kan raadgee, dan voel ek beter, ek wil net nie alleen wees nie.*

8.2.3.4 WAARDESISTEEM

◆ HOOGFUNKSIONERENDES:

Dit blyk dat die geestelike belewenisse en waardes van die hoogfunksionerende groep getuig van diepte en dat die waardestelsel as rigtinggewende lewenskode geïnternaliseer is:

- *My godsdiens is vir my belangrik as beginsel en as lewenswyse, maar ook om te weet dat daar dinge gebeur met 'n rede en alles gebeur soos dit*

moet gebeur. Ek vra nie daarvoor nie, dit word vir my gegee. Ek weet ek doen my bes, en ek weet Hy sal voorsien, alles gebeur na Sy wil.

- *Godsdiens speel 'n groot rol in my lewe. Indien ek 'n probleem het, bid ek daaroor. In enige mens se lewe is dit maar moeilik om voluit te lewe, maar ek beseft my afhanklikheid. As mens begin afwyk, dan gebeur daar gou iets en dan kom mens agter dis 'n fout.*

◆ LAAGFUNKSIONERENDES:

Die inhoud in die stellings van die laagfunksionerendes is **meer konkreet** wat verwysing na blywende waardes en geestelike aspekte betref:

- *My godsdiens is nogal belangrik, ek is baie erg oor godsdiens, ek sal definitief daarvan hou om in die gospelband te speel*
- *Die kapteinskap het vir my geleer die spanlede verwag van my om leiding te gee. Ek het aan hulle verduidelik ek is nie die kaptein nie, daar is net een kaptein en dit is die Here. Godsdiens speel 'n baie belangrike rol in my lewe.*

8.2.3.5 ONDERSTEUNINGSISTEME

Feitlik geen differensiërende tendense het voorgekom tussen hoog- en laagfunksionerendes nie: deur die bank was ouers ondersteunend, behalwe vir een (laagfunksionerende) geval weens problematiese huislike omstandighede. In laasgenoemde geval was die leerder se kommentaar ten opsigte van die ouers:

- *My parents have been sort of encouraging, they do support me, but not really that much, I try not to rely on them too much, I'd prefer to turn to my friends.*

Die redelik goeie ouerondersteuning ten opsigte van die meeste leerders, kan moontlik toegeskryf word aan die geïndividualiseerde en multidissiplinêre aard van die hulpverlening deur die betrokke skool. Die ouers word as deel van die terapeutiese span beskou en word sover as moontlik betrek by die

leerderhulpprogram. Kwessies van huislike aard word gereeld deur die maatskaplike werker of die sielkundiges met die ouers opgevolg.

8.2.3.6 TOEKOMSPERSPEKTIEF

Beide die hoog- en laagfunksionerendes is verward en onseker oor die toekoms. Die onderhoude is gevoer gedurende die eerste kwartaal van die jaar. Derhalwe was die lewe-na-skool waarskynlik nog nie so 'n aktualiteit vir die graad 11's as wat dit vir die graad 12-leerders was nie. Van die hoogfunksionerende graad 12-leerders het die volgende opmerkings gemaak in antwoord op hoe hulle voel oor die toekoms:

- *Ek weet nou nog nie presies wat ek gaan doen na skool nie, omdat ek eintlik veelsydig is. My sielkundige het gewys die verskeidenheid werk wat ek kan doen, kunste ook, maar nou is ek eers deurmekaar*
- *Ek weet nie wat om te verwag nie, maar ek gaan probeer*

Die response van die laagfunksionerende groep het gewissel van totale vaagheid omtrent die toekoms tot 'n redelike mate van gerigtheid (met die vakansie as hooftema!)

- *I really don't know how it would be in the outside world (graad 11)*
- *Ek wil rekenaars deur die pos gaan leer, want dan kan jy jou werk op jou eie tyd klaarmaak en dan gaan vakansie hou (graad 12)*

Insig in en angs oor die onbekende element wat die toekoms inhoud, blyk uit die stelling:

- *It would most certainly be worse out there (laag, graad 11)*

Op grond van bostaande response word die afleiding gemaak dat die leerders nog nie die stadium bereik het waar selfkennis 'n ontmoetingspunt bereik met beroepskennis nie. Die rede mag wees dat die idee van die onbekende buitewêreld te oorweldigend is, of dat die selfkennisleemtes te groot is.

8.2.4 SAMEVATTING VAN DIE ONTLEDING VAN DIE HOOG- EN LAAGFUNKSIONERENDE LEERDERGROEPE SE RESPONSE

Die samevatting van die leerderresponse ten opsigte van die hoog- en laagfunksionerendes word vervolgens verstrekk.

Die laagfunksionerendes het meer positiewe verwysings na die self (verwys 8.2.2.1) gemaak as die hoogfunksionerendes. Hierdie verskynsel word toegeskryf aan moontlike oorkompensasie vir gebrekkige selfkennis of vir die ervaring van mislukking. Die hoogfunksionerendes was beskeie ten opsigte van selfbeskrywings, maar het laat blyk dat hulpverlening aan medeleerders bydra tot beter selfbeoordeling. Empatie en begrip vir andere met soortgelyke probleme soos hulself het deurgeskemer in die response. Hierdie omgee-houding van die hoogfunksionerendes sou effektief in 'n portuurberadingsprogram in die skool ingespan kon word. Beide groepe was egter eerlik en openhartig ten opsigte van hulle probleme. Die ondersoeker het die minder positiewe selfverwysings (van beide groepe) aan 'n steeds aktuele mislukkingsidentiteit toegeskryf. Dit verklaar ook die verskynsel dat beide groepe akademiese sukses toeskryf aan eksterne faktore, dus aan die skool se intervensie. Al die leerders was daarvan oortuig dat hulle nie in die hoofstroom op dieselfde wyse sou kon vorder nie, en dat die groot ontwrigting wat die bywoning van die spesiale skool meegebring het, die moeite werd was.

Losstaande **probleemoplossingsaspekte** (verwys 8.2.2.2) is deur die hoogfunksionerendes vermeld, alhoewel geen verwysings na spesifieke effektiewe en planmatige copingstrategieë voorgekom het nie. Copingaspekte wat geïsoleerd vermeld is, is aktiewe coping deur middel van die inwin van inligting, 'n houding van mededeelsaamheid en respek, die koherensiesin-aspek "verstaanbaarheid", positiewe herinterpretasie van die situasie, die fokus op substituu-aktiwiteite om die aandag van die probleem af te lei, en die aktivering van ondersteuningsisteme.

By die laagfunksionerendes het die sterk behoefte aan 'n ondersteuningsstelsel oorheers. Probleemoplossingsmetodes by hierdie groep was hoofsaaklik gebaseer op probeer en tref en 'n passiewe houding van wag-en-sien.

Die **sosiale vaardighede** (8.2.2.3) van die hoogfunksionerende groep het meer selfstandigheid getoon as die laagfunksionerendes. By die hoogfunksionerendes het verwysings na die behoefte om alleen te wees voorgekom, wat ook aanduidings van 'n depressiewe toestand kan wees.

Die verlieservaring van vorige vriende uit die tuisomgewing en uit die vorige skool is 'n pynlike ervaring. By die hoogfunksionerendes is die problematiek van die inisiëring van kontak met vriendskappe buite skoolverband beklemtoon, asook die verligting wanneer hierdie verwerpingservaring opgelos is deurdat die vriende die inisiatief neem om weer die bande te versterk. Die leerders is 'n homogene groep wat betref die leergestremtheid. Vriendskappe binne skoolverband het derhalwe wedersydse begrip en aanvaarding aangedui. Vir die laagfunksionerendes was vriendskappe 'n duidelik onontbeerlike ondersteuningsstelsel. Vriende was daar om te beskerm, te verdedig en te help in tye van nood.

Dit blyk dat die verwysing na geestelike waardes (verwys 8.2.2.4) by die laagfunksionerendes op 'n meer konkrete vlak was as dié van die hoogfunksionerendes. Daar was aanduidings van abstrakte denke by die hoogfunksionerendes se response oor geestelike belewenisse en waardes wat as lewenswyse geïnternaliseer is.

Twee aspekte het voorgekom waar daar feitlik géén diskriminerende tendense was ten opsigte van die hoogfunksionerendes en die laagfunksionerendes nie. Die beskikbaarheid en benutting van ondersteuningsstelsels (verwys 8.2.2.5), hetsy van die huis of van die skool, was van toepassing op beide groepe. Die verklaring vir die ondersteuning van die ouerhuis lê in die noue betrokkenheid van die ouers by die skool se hulpprogram vanaf die moment van aanmelding tot die moment van skoolverlating.

Die ander aspek wat ten opsigte van beide hoog- en laagfunksionerendes 'n gevoel van verwardheid en onsekerheid meegebring het, was die verwysing na die toekoms na skoolverlating. In sommige response het gebrekkige selfkennis en beperkte kennis ten opsigte van die beskikbaarheid van beroepe deurgeskemer wat angs veroorsaak het. Die onderhoude is aan die begin van die eerste kwartaal gevoer. Die groter mate van angs wat by die graad 12-leerders opmerklik was, word toegeskryf daaraan dat die graad 11-leerders moontlik nog nie so dringend bewus gemaak is van die aktualiteit van die moment van skoolverlating nie.

Samevattend word dus uit die bostaande bevindings die volgende gevolgtrekking gemaak. 'n Psigo-ontwikkelingsprogram vir leergestremde leerders behoort, as voorbereiding vir skoolverlating, te fokus op die opbou van 'n positiewe en realistiese toekomspektief deur middel van die beleving van sukses, selfstandige assertiewe optrede, 'n realistiese positiewe selfsiening, en effektiewe probleemoplossingstrategieë.

8.3 OPSOMMING

Op grond van die ontleding van die response van die leerders gedurende die semi-gestruktureerde onderhoude is tot die volgende gevolgtrekking gekom: 'n Psigo-ontwikkelingsprogram vir leergestremde leerders behoort, as voorbereiding vir skoolverlating, te fokus op die opbou van 'n positiewe en realistiese toekomspektief deur middel van die beleving van sukses, selfstandige assertiewe optrede, 'n realistiese positiewe selfsiening, en effektiewe probleemoplossingstrategieë. As deel van die ondersoek-interpretasieproses volg die integrasie van die empiriese ondersoekresultate met vroeëre ondersoekbevindings uit die literatuur in Hoofstuk 9. Die gevolgtrekkings van Hoofstuk 9 word daarna in Hoofstuk 10 geïntegreer in die vorm van aanbevelings vir die ontwikkeling van 'n psigo-ontwikkelingsprogram.

9**GEVOLGTREKKINGS****9.1 INLEIDING**

In hierdie hoofstuk word die resultate van die kwantitatiewe en die kwalitatiewe ondersoek in verband gebring met die navorsingsbevindinge uit die literatuurstudie.

9.2 FOKUS VAN DIE HUIDIGE ONDERSOEK

Die tema van hierdie studie is die verkenning van die dinamika van die adolessente ernstig leergestremde leerder se gedragsfunksionering en psigofortologiese aspekte. Die oorkoepelende doelstelling van die ondersoek was om die dinamiese rol van psigofortologiese faktore en gedragsfunksionering by die leergestremde leerder, wat op die punt staan om die spesiale skool te verlaat, te ondersoek ten einde in staat te wees om psigofortologiese aspekte by die leerders te versterk en sodoende hul gedragsfunksionering te verbeter.

Die studieveld van psigofortologie, naamlik die individu se vermoë om psigies en fisiek gesond te bly ondanks stres-en krisissituasies, sluit aan by die uiteindelijke doelstellings van onderwys. Heelparty leergestremdes ervaar as volwassenes steeds probleme met streshantering, coping, angs, 'n negatiewe selfbeeld, problematiese interpersoonlike verhoudings en sosiale vaardighede (Gerber, Schieders, Paradise, Reiff, Ginsberg & Popp, 1990; Gregg, Hoy, King & Moreland, 1992; Hoy, Gregg, Wisenbaker, Manglitz, King & Moreland, 1997). Die leerder behoort egter, ná die voltooiing van sy/haar skoolloopbaan toegerus te wees, nie nét met die nodige lewensvaardighede nie, maar ook met die nodige psigiese krag om hom-/haarself selfstandig in probleemsituasies te kan handhaaf. Oorkoepelend kan die onderwys

se einddoel dus saamgevat word om die leerders te bring tot 'n hoë lewenskwaliteit, 'n hoë vlak van arbeidsproduktiwiteit en 'n harmonieuse saambestaan in die gemeenskap. Op hierdie terrein beoog die studie om 'n bydrae te maak: spesifiek deur middel van 'n psigo-ontwikkelingsprogram ter bevordering van psigofortologiese eienskappe by die leergestremde skoolverlater, asook ter bevordering van sielkundige sterktes by die senior leerder in die breë.

Die navorsingsvraag wat in die studie ondersoek is, is die samehang van die twee stelle veranderlikes, naamlik gedragsfunksionering en psigofortologiese faktore. Die rol van biografiese faktore ten opsigte van die leerder se gedragsfunksionering en psigofortologiese faktore is ook ondersoek.

9.3 DIE RESULTATE VAN DIE KWANTITATIEWE ONDERSOEK

Die volgende antwoorde is deur middel van die kwantitatiewe ondersoek op die bostaande vraag verskaf:

Die koherensiesin-aspek "**verstaanbaarheid van die stressituasie**", die fortaliteitskenmerk "**positiewe en realistiese selfbeoordeling**" en die assertiwiteitsaspek "**geen angs ten opsigte van die inisiëring van persoonlike kontak**", hou verband met positiewe gedragsfunksionering.

Daar bestaan 'n verband tussen graad (en ouderdom) en gedragsfunksionering. Graad 12-leerders het 'n laer funksioneringsindeks as graad 11-leerders, en dus ook jonger leerders, getoon. Graad 12-leerders het ook laer koherensiesintellings en assertiwiteitstellings as graad 11-leerders gehad. Daar bestaan ook 'n verband tussen die leerder se tuiste (huis of koshuis) en sy/haar vlak van assertiwiteit. Dagskoliere wat tuis woon toon meer assertiewe gedrag as kosgangers.

Die afleiding word dus gemaak dat die leerder se gedragsfunksionering beter sal wees:

- hoe verstaanbaarder 'n stressituasie vir 'n leerder sou wees,
- hoe beter en meer positief 'n leerder hom-/haarself sou beoordeel,

- hoe minder ang's 'n leerder sou ervaar tydens die assertiewe taak en sosiale vaardigheid van die inisiëring van persoonlike kontak
- hoe jonger die leerder is (en hoe laer die graad is).

Die korrelasieberekeninge tussen biografiese veranderlikes en die onafhanklike veranderlikes dui verder op 'n negatiewe verband tussen assertiwiteit en skoolgraad van die leerders, asook tussen koherensiesin (lewensoriëntering) en graad. Graad 12-leerders het laer koherensiesintellings, wat beteken dat die koherensiesin-aspekte, naamlik betekenisvolheid van die lewe, asook die mate van verstaanbaarheid en hanteerbaarheid van stressituasies, laer is by graad 12-leerders. Graad 12-leerders het ook laer assertiwiteitstellings as graad 11-leerders, wat beteken dat die graad 12-leerders meer ang's ervaar in situasies wat assertiewe optrede vereis. Die tipe ang's wat ter sprake is, is dié wat ontstaan tydens die inisiëring van persoonlike kontak (verwys 7.10).

Die resultate van die kwantitatiewe ondersoek bevestig die ondersoekbevindinge van vroeëre studies soos dié van Du Toit (1999), wat 'n beduidende verband bevind het tussen onder andere **assertiewe** aksie en psigologiese welstand, en Tyszkowa (1990), wat bevind het dat intelligensie, konsentrasie, positiewe selfspraak, begrip van die situasie, 'n realistiese selfbeeld en 'n beredenerende reaksiestyl persoonseienskappe is wat geassosieer word met hoë funksionering. Die rol van **kognisie** word ook bevestig deur ander navorsingbevindings ten opsigte van die probleemoplossingstrategieë van persone met hoë vlakke van psigofortologiese funksionering. Kognitiewe kontrole en positiewe denkpatrone was gemeenskaplike eienskappe wat hierdie persone gekenmerk het (Brief, Butcher, George & Link, 1993; Moos, 1992).

9.4 GEVOLTREKKINGS OP GROND VAN DIE KWANTITATIEWE, KWALITATIEWE EN DIE LITERATUURONDERSOEK

In die bespreking word, waar van toepassing, direkte aanhalings van die leerderresponse tydens die onderhoudsvoering kortliks tussen hakies vermeld,

aangesien die resultate van die kwalitatiewe ondersoek breedvoerig in Hoofstuk 8 gerapporteer is.

Die resultate van die kwalitatiewe ondersoek (Hoofstuk 8) dui daarop dat verskeie aspekte, naamlik die opbou van 'n positiewe en realistiese toekomsprospektief deur middel van die beleving van sukses, selfstandige assertiewe optrede, 'n realistiese positiewe selfsiening, en effektiewe probleemoplossingstrategieë in 'n psigo-ontwikkelingsprogram vir die bevordering van sielkundige sterktes by leergestremde leerders ingesluit behoort te word.

Die kwalitatiewe ondersoekresultate ondersteun in 'n groot mate die bevindings van die kwantitatiewe ondersoek. Die psigofortologiese aspekte wat met lae gedragsfunksionering geassosieer is, naamlik 'n negatiewe selfbeoordeling, 'n lae koherensiesinkomponent, verstaanbaarheid van die stressituasie en probleme met assertiwiteit, meer spesifiek ten opsigte van die inisiëring van persoonlike kontak, is ook deur die kwalitatiewe ondersoek as leemtes van die laagfunksionerende groep aangedui. Die belangrikheid van die ouerhuis as ondersteuningsstelsel is ook deur die kwalitatiewe ondersoek bevestig. In die kwantitatiewe ondersoek was 'n verband bevind tussen die biografiese veranderlike tuiste en assertiwiteit. Dagskoliere wat vanuit die ouerhuis die skool bywoon toon meer assertiewe gedrag.

Enkele verskille tussen die bevindings van die kwantitatiewe en die kwalitatiewe ondersoeke kom egter voor en word vervolgens saam met die raakpunte teen die agtergrond van die bevindings uit die literatuurstudie bespreek.

9.4.1 GRAAD (EN OUDERDOM) EN GEDRAGS-FUNKSIONERING

Een van die doelstellings van die huidige empiriese ondersoek was om vas te stel wat die verband tussen graad (en ouderdom) en gedragsfunksionering is. Volgens die resultate van die kwantitatiewe ondersoek hou die leerder se graad verband met gedragsfunksionering: die graad 12-leerders se gedragsfunksionering korreleer met

lae gedragsfunksionering en die graad 11-leerders s'n met hoë funksionering (vgl. 7.7).

Die ondersoeker se mening is gebaseer op direkte ervaring met graad 11- en graad 12-leerders van die betrokke skool en word hipoteties aangebied. 'n Moontlike bydraende faktor tot die resultate mag wees dat die graad 12- van die ondersoekgroep beter met die ondersoeker bekend is as die graad 11-groep. Die graad 12-groep kon moontlik eerliker response verskaf het, aangesien hulle waarskynlik nie bedreig gevoel het deur die ondersoekprosedures nie.

Frydenberg (1997) het bevind dat die tipe stressor by verskillende ouderdomsgroepe verskillende uitwerkings het. Die ondersoeker ondersteun hierdie siening. Die tipe stressors waaraan die graad 12-leerders blootgestel is, verskil van dié van die graad 11-leerders om die volgende redes:

- die moment van skoolverlating is vir die graad 12-leerders 'n aktualiteit, wat nie die geval is vir die graad 11-leerders nie,
- die graad 12-leerders bevind hulself binne die realiteit van die eindeksamen asook die realiteit van die laaste skooljaar,
- die graad 12-leerders is vanaf die eerste dag van die finale skooljaar bewus van die verwagtings wat aan hulle gestel word ten opsigte van akademiese prestasie. Ouers en onderwysers herinner die graad 12-leerders herhaaldelik daaraan dat die finale jaar se eksamenuitslae bepalend is vir werksaansoeke, studiebeurse en na-skoolse opleiding. Volgens gesprekvoering met die leerders verhoog hierdie goedbedoelde aanmanings juis hulle angsvlakke met gevolglike negatiewe funksionering.
- Die graad 12-leerders word as't ware met **veelvuldige stressors** gekonfronteer wat hoë eise aan hulle psigofortologiese en gedragsfunksionering stel, naamlik
 - (i) die onsekerheid oor watter rigting na skool gevolg gaan word, moet opgeklar word,

- (ii) die lewe sonder die ondersteuning van die skool is voor die deur. Die vrees om die skool te moet verlaat, word gekoppel aan die leerders se gevoelens van onsekerheid of hulle selfstandig sal kan cope na skool,
- (iii) die eise om akademies te presteer, bring vir die leergestremde dus juis die eintlike rede vir sy/haar plasing in die OLSO-skool op die voorgrond, naamlik leerprobleme,
- (iv) die graad 12-leerders word gedurende die finale skooljaar aan beroepsuitstallings blootgestel en ingelig ten opsigte van die eise van beroepe. Hierdie noodsaaklike oriënterings- en bewusmakingsaksie verhoog ook dikwels gevoelens van ontoereikendheid en onsekerheid,
- (v) die graad 12-leerders is in die kalklig juis omdat hulle die senior groep is waarna die ander leerders opsien. Hierdie aspek verhoog verder die druk wat op hulle geplaas word om te presteer en om rolmodelle vir die ander leerders te wees.

Die feit dat senior leerders aan redelike hoë stresvlakke blootgestel is, word deur verskeie studies bevestig. In 'n studie met matrikulante in Natal, Suid-Afrika, is bevind dat matrikulante se prestasie en funksionering ernstig negatief deur ang en gebrekkige tydsbestuur beïnvloed word (Kruger, 1994). Die konkrete stressors van die kinderjare (byvoorbeeld die bedreiging van veiligheid), word gedurende die adolessente jare meer abstrak en gedifferensieerd en het, gedurende adolessensie, meestal te doen met sosiale aspekte en 'n negatiewe selfbeeld (Rodriguez-Tome & Bariaud, 1990). Frydenberg (1997) voeg by dat portuurgroepdruk, 'n meer veeleisende leerplan en sosiale verhoudingsprobleme veroorsaak dat die ouer adolessent minder effektiewe copingstrategieë as die jonger adolessent toon en derhalwe ook 'n groter neiging tot middelmisbruik en selfverwyt. Bostaande bevindings word in 'n mindere en meerdere mate gereflekteer in die huidige empiriese ondersoekresultate. Selfverwyt kom by graad 12-leerders voor (*"Ek dink dis als my skuld, want dis oor my wat ons hierheen gekom het*). Dit blyk verder dat daar, ten opsigte van die aspekte wat in die huidige studie ondersoek is, besliste raakpunte met die resultate van bostaande ondersoekbevindinge is, naamlik met betrekking tot die belangrikheid van 'n positiewe selfbeeld, effektiewe sosiale

vaardighede asook kognitiewe vaardighede, meer spesifiek abstrakte redenering, veral vir die copinggedrag van die ouer (graad 12-) leerders.

Knapp, Stark, Kurkjian en Spirito (1991) het bevind dat kinders, meer as adolessente, van gedragstrategieë en probleemgefokusde coping gebruik maak, terwyl adolessente van emosiegefokusde en kognitiewe strategieë toepas. Kruger (1994) koppel matrikulante se probleme met metakognitiewe take soos beplanning, monitering en evaluering aan hulle swak prestasie. Frydenberg en Lewis (1993) het met 'n Australiese adolessente groep bevind dat jonger adolessente (16- tot 17-jariges) meer van emosiegefokusde copingstrategieë, wensdenkery en onttrekking gebruik maak as die ouer groep (17 tot 18 jariges). Seiffge-Krenke (1990) kon geen ouderdomsverskille ten opsigte van gedragsfunksionering en coping kon vasstel nie.

Die huidige ondersoekgroep moet gesien word teen die agtergrond van die eiesoortige kognisie-probleme wat met leergestremdheid geassosieer word (verwys 3.3.3). Veralgemenings op grond van die copinggedrag van sogenaamde "normale" leerders in die hoofstroom kan dus nie sonder meer van toepassing gemaak word op die leergestremde groep nie. Dit blyk dus dat die kognitiewe rigiditeit (DSM IV, 1994; Meltzer 1994) van die leergestremde 'n algemene problematiese faktor in die copinggedrag van die leergestremde is, ongeag die leerder se skoolgraad of ouderdom. Die bepaalde bovermelde stressors wat juis op die ouer leerders van toepassing is, is dus 'n sinvolle verklaring vir die verskille in gedragsfunksionering in die graad 11- en die graad 12- leerders.

Die psigofortologiese aspekte wat deur die empiriese studie aangedui is as leemte-areas ten opsigte van die leerders met lae gedragsfunksionering is:

- beoordeling van die self
- die koherensiesin-aspekte verstaanbaarheid, hanteerbaarheid en betekenisvolheid
- assertiwiteit

Hierdie aspekte behoort ingesluit te word in 'n program vir die bevordering van sielkundige sterktes en word derhalwe meer breedvoerig bespreek.

9.4.2 DIE PSIGOFORTOLOGIESE ASPEK "SELFBEOORDELING" EN GEDRAGSFUNKSIONERING

Een van die doelstellings van die huidige ondersoek was om vas te stel of die fortologiese aspek "selfbeoordeling" verband hou met die leerder se gedragsfunksionering. Volgens die resultate van die kwantitatiewe studie hou die leerder se selfbeoordeling wel verband met sy/haar gedragsfunksionering (vgl. 7.8.1), en is die vlak van selfbeoordeling van die graad 12-leerder laer as dié van die graad 11-leerder (vgl. 7.10).

Selfbeoordeling is in die kwantitatiewe ondersoek bepaal deur middel van die fortaliteitsvraelys (Pretorius, 1998), waarvolgens selfbeoordeling dui op globale algemene selfbeoordeling, sowel as spesifieke selfbeoordeling. Die selfbeoordelingsaspekte ten opsigte van selfvertroue, houding, besluitneming, selfkonsep, selfbeeld en probleemoplossing is in die vraelys verteenwoordig soos blyk uit die selfbeoordelingssubskaal-items:

- ek voel altyd baie seker van myself
- ek het 'n positiewe houding teenoor myself
- ek het geen probleme met besluitneming nie
- ek het vertroue in my vermoë om nuwe en moeilike probleme op te los
- oor die algemeen is ek tevrede met myself
- wanneer ek 'n besluit moet neem, weeg ek die gevolge van elke alternatief teen mekaar op en vergelyk dit met mekaar
- somtyds dink ek dat ek goed is vir niks

'n Lae selfbeeld word as een van die geassosieerde toestande by leergestremdheid gelys (DSM IV, 1994). Die leerderselfbeskrywings van die kwalitatiewe ondersoek bevestig dié leergestremdheidsimptomatologie asook die bevinding van die kwantitatiewe ondersoek. Die leergestremde leerder se negatiewe, en moontlik onrealistiese, selfsiening ("*I'm totally useless*", "*I felt switched off*", "*I would rate myself zero*", "*I'm a total loss*") word direk toegeskryf aan 'n mislukkingsidentiteit.

Hierdie aspek het egter sterk na vore getree in die response van beide die hoog- en die laagfunksionerende groep leerders tydens die kwalitatiewe ondersoek.

Die adolessent se selfbeoordeling is gebaseer op verskillende fasette, onder andere populariteit, fisieke aantreklikheid, sporttalente en akademiese prestasie (Frydenberg, 1997), soos blyk uit die leerderopmerkings tydens die kwalitatiewe ondersoek: "*dis vir my baie belangrik dat mens moet goed lyk*" en "*ek konsentreer net op my vriende en my sport*". Gebrekkige selfkennis en inkongruensie met die ware self, veroorsaak dat die leergestremde dikwels sy/haar eie vermoëns onderskat ("*I have no original ideas*"; "*my goeie punte is eintlik abnormaal*"; "*ek dink nie aan myself as intelligent nie*"). Die leergestremde se selfsiening bepaal sy/haar waaginstelling om die toekoms met selfvertroue in te gaan (Bouma, 1991). 'n Negatiewe akademiese selfkonsep en 'n afhanklikheid van die skool (verwys Hoofstuk 8) kom telkens voor in die leerderresponse van die kwalitatiewe ondersoek: "*Ek is al vanaf st 4 in die skool, ek is net nie lus vir lees nie en ek sien ook woorde wat nie daar is nie.*" "*Bandhulp het ek gebruik, ek probeer nou self lees, maar ek is nog afhanklik van mondelinge evaluering vir toetse.*" "*Sonder die skool sou ek dit nie gemaak het nie, ek sou nie in die gewone skool reggekam het nie.*" "*Ek sukkel vreeslik om te leer.*" "*Ek is disleksies, ek is baie stadig met skryf, ek sukkel om te lees en met die spelling, ek gebruik transkribering vir alles.*"

Die leerders se huiwering ten opsigte van selfvertroue in hul eie vermoë om hul probleme op te los, blyk uit die vaagheid waarmee hoog- en laagfunksionerende leerders gedurende die onderhoude verwys het na probleemoplossingsinsidente ("*Ek kan krisis hanteer, maar daar is party wat ek nie kan hanteer nie*"; "*I think my ability to solve problems is so-so, average.*") Dit kan toegeskryf word aan onduidelike copingstrategieë. Die waarneming van die ondersoeker, naamlik dat dit uit die kwalitatiewe ondersoekbevindings blyk dat krisis as oorweldigend ervaar word, word ook bevestig deur die navorsingbevindings van Kaiser en Abell (1997), wat die verskynsel van 'n eksterne lokus van kontrole by die leergestremde bevestig.

Die belangrikheid van populariteit, aanvaarding en interpersoonlike verhoudings ten opsigte van die individu se selfsiening (Frydenberg, 1997) word gereflekteer in die

empiriese ondersoek: " *Ek is nie eintlik gewild nie*"; " *I would like to think that I turned out all right*"; " *Meisies sal nou nie eintlik na my toe kom en met my kom praat nie*"; " *Dit voel of mense my gebruik, maar ek kan nie sonder vriende klaarkom nie*".

Herhaalde ervarings van mislukking en die etikettering as "leergestremd" word deur die ondersoeker gesien as die primêre bron van die negatiewe selfbeoordeling by die leergestremde leerder. 'n Negatiewe selfbeeld kan 'n kettingreaksie van negatiewe gemoedstoestande, gedragsprobleme, 'n gebrekkige waaginstelling, passiwiteit, 'n eksterne lokus van kontrole, aangeleerde hulpeloosheid en vroeë skoolverlating tot gevolg hê, soos bevestig word deur die navorsingsbevindings van Licht (1993), Kaiser en Abell (1997), Seiffge-Krenke (1990) en Stone (1998). 'n Mislukkingsidentiteit is dikwels die oorsaak van 'n depressiewe toestand (Geisthardt & Munsch, 1996; McBride & Seigel, 1997; Van Niekerk, 1990). Dit blyk uit die huidige ondersoek dat die leerder egter sekuriteit kan vind by ondersteuningsisteme soos vriende ("*My friends are very supportive towards me, they know about the school and they won't allow anybody to mock me, they know what's going on*"), ouers en die personeel van die skool. Die leerder moet egter ook buite skoolverband kan aanpas en effektief funksioneer. Op hierdie terrein poog die huidige studie om 'n daadwerklike bydrae te lewer deur middel van 'n psigo-ontwikkelingsprogram (verwys Hoofstuk 10).

Die afleiding kan uit bostaande besinning ten opsigte van die leergestremde se selfbeoordeling gemaak word dat die huidige kwantitatiewe en kwalitatiewe ondersoekbevindings dus met die bevindings uit die literatuur (verwys 5.6.2) strook, met die dimensionele verskil dat die kwalitatiewe ondersoek 'n negatiewe selfbeeld by beide die hoog- en laagfunksionerendes aangedui het.

9.4.3 DIE PSIGOFORTOLOGIESE ASPEK: DIE KOHERENSIESIN EN GEDRAGSFUNKSIONERING

Een van die doelstelling van die huidige studie was om vas te stel of die leerder se koherensiesin verband hou met sy/haar gedragsfunksionering. Volgens die kwantitatiewe ondersoek is daar 'n beduidende verband bevind tussen die leerders se koherensiesin en die leerders se gedragsfunksionering (vgl. 7.8.2). Die leerders se graad en koherensiesin toon ook 'n beduidende verband, met graad 12-leerders wat 'n laer koherensiesin het as graad 11-leerders (vgl. 7.10).

Die koherensiesin is 'n stabiele lewensoriëntasie, wat uit die individu se emosionele en kognitiewe beoordeling van belangrike lewensfasette en gebeurtenisse afgelei word. Die koherensiesinvraelys (Antonovsky, 1984) wat in die huidige studie gebruik is, meet die koherensiesin-aspekte verstaanbaarheid, hanteerbaarheid en betekenisvolheid. Psigologiese welstand word geassosieer met 'n sterk koherensiesin, dit wil sê 'n oortuiging dat die lewe verstaanbaar, hanteerbaar en betekenisvol is (Wissing & Du Toit, 1994). Volgens Antonovsky (1984) toon die persoon met 'n sterk koherensiesin 'n akkurate werklikheidsbeoordeling, 'n akkurate evaluasie van eie vermoëns en vaardighede, die vermoë tot die identifisering en aktivering van sy/haar ondersteuningsbronne, positiewe interpersoonlike verhoudings en eiewaarde.

Die identifisering en aktivering van ondersteuningssteme is nie in die huidige kwalitatiewe studie as 'n problematiese aspek - ten opsigte van beide die hoog- en laagfunksionerende groepe - geïdentifiseer nie. In die kwantitatiewe ondersoek is daar wel bevind dat die dagskoliere, wat in hulle ouerhuise woon en dus oor 'n ondersteuningssteme van ouers, sibbe en vriende uit die woonomgewing beskik, meer assertief is as kosgangerse.

Met verwysing na die toekoms, dus die na-skoolse omgewing, het daar egter onsekerheid en angs geblyk uit beide groepe se response. Die huidige ondersoekbevindings bevestig dus die bevindings van Wissing en Du Toit (1994),

wanneer die konsep psigologiese welstand gelykgestel word aan hoë gedragsfunksionering en psigologiese sterktes. Dit bevestig ook Antonovsky (1984) se beskrywing van 'n sterk koherensiesin, aangesien akkurate selfbeoordeling en werklikheidsbeoordeling, asook interpersoonlike verhoudings en eiewaarde op grond van die huidige studiebevindings problematiese aspekte is vir alle leergestremdes, maar in die besonder vir laagfunksionerende leerders (soos bevestig deur die kwantitatiewe ondersoek).

In die buitewêreld moet die leergestremde selfstandig kan funksioneer, sonder die ondersteuning van remediërende onderrig, kompenserende leerstrategieë, terapie, spesialisonderwysers en begrypende maats. Die koherensiesin en lewensoriëntering word gekonstrueer op grond van blootstelling aan lewenservaring en suksesvolle stresshantering, wat impliseer dat die persoon wat in 'n redelike mate blootgestel was aan die hantering van stressituasies en effektiewe copinggedrag, 'n hoër koherensiesin behoort te toon. Die vraag is derhalwe of die leergestremde leerder binne die beskermende omgewing van die spesiale skool, die leergestremde leerder aan sodanige stres- en krisissituasies blootgestel word, en of die leerder dus binne skoolverband die geleentheid sou kon kry om werklike krisissituasies te hanteer. Die toetrede tot die beroepswêreld mag moontlik vir die leergestremde, wat die grootste deel van sy/haar skoolloopbaan in die spesiale skool deurgebring het, 'n skrilte kontras met die veilige skoolomgewing beteken. Blootstelling aan streservaringe en geleenthede tot effektiewe coping moet dus daargestel word vir die leergestremde leerders, sodat die brug na die buitewêreld vir hierdie leerders geleidelik gebou word.

9.4.3.1 DIE KOHERENSIESIN-KOMPONENT: "HANTEER-BAARHEID"

Die koherensiesin-komponent "hanteerbaarheid" (*manageability*) is 'n aanduiding van die mate waarin die persoon die lewe as hanteerbaar ag en eise as uitdagings beskou. "Hanteerbaarheid" verwys ook na die mate waarin die persoon glo dat hy/sy oor genoegsame bronne beskik, of toegang het tot bronne, om stressituasies suksesvol te kan hanteer. Hanteerbaarheid verwys dus na die mate waarin die

persoon ervaar dat hulp beskikbaar en toereikend is sodat die lewenseise nie as oorweldigend ervaar word nie (Antonovsky, 1992).

Die koherensiesin-(lewensoriënterings-)vraelys (Antonovsky, 1987) wat in die onderhawige studie gebruik is, se **hanteerbaarheidssubskaal-items** het te doen met

(i) positief geformuleerde aspekte:

- die ervaring en bewuswees van die samewerking van ander mense
- die beskik oor 'n oplossing vir pynlike dinge in die lewe
- die aanvaarding van onaangename gebeure
- die sekerheid dat daar altyd mense sal wees op wie staatgemaak sal kan word
- die geloof in eie kragte om moeilikhede te bowe te kom
- selfbeheersing

(ii) negatief geformuleerde aspekte:

- ontsteltenis oor onaangename gebeure
- 'n gevoel van onregverdige behandeling
- die ervaring en gevoel van mislukking
- 'n moontlike teleurstelling in mense op wie staatgemaak word

Die bevindings van die huidige kwalitatiewe ondersoek dui daarop dat die leerders wel glo dat hulle oor genoegsame bronne beskik, of toegang het tot bronne, om stressituasies suksesvol te kan hanteer. Die leerderresponse (verwys Hoofstuk 8) toon aan dat die leerders (beide uit die hoog- en laagfunksionerende groep) deeglik bewus is van en afhanklik is van die verskillende ondersteuningsbronne soos ouers, familielede, onderwysers en sielkundiges ("*ek gaan vra hulp en raad by my **pa***"; "*ek praat ook baie met my **sielkundige***"; "*die **tannie** het dit uitsorteer*"; *daar was nog altyd **iemand** met wie ek kon praat*"; "*ek kan nie sonder **vriende** lewe nie; vriende is my beste ondersteuning*"; "*ek is geneig om vinnig te hardloop na iemand wat my kan raadgee*"; "*ek sal gaan hulp kry by mense wat naby my is, soos party **onderwysers**, of vriende; daar's altyd iemand om te help*"; "*I talk to my **dad** and to the **tannie** at the hostel; I cannot handle it by myself and have to talk to **somebody** about it*"; "*my **English teacher** is very supportive*"; "*wanneer daar party krisis is wat ek nie kan hanteer nie, dan gaan vra ek hulp en raad by my **pa***";

"my ouers het my 101% ondersteun al die pad, veral my ma, sy was altyd daar"; "my ouers staan by my, hulle is bly dat die skool my so gehelp het, dit was vir hulle moeilik dat ek so ver van die huis af moes gaan"; "die huismoeder was vir my soos 'n tweede ma").

Effektiewe coping word gekoppel aan, onder andere, selfvertroue en positiewe ouer-kindverhoudings (Seiffge-Krenke, 1990). Die afleiding kan dus gemaak word, volgens die resultate van die ondersoek, dat hoë gedragsfunksionering verwag kan word wanneer die leerder 'n positiewe verhouding met sy/haar ouers of ander ondersteuningsbronne het. Die ondersoeker is egter van mening dat selfstandigheid en onafhanklikheid ook belangrike faktore is ten opsigte van die beroepsgereedheid van die leerders. Die bevindings van Seiffge-Krenke sluit ook die komponent van selfvertroue in, 'n aspek wat, volgens die kwalitatiewe ondersoek, nie teenwoordig is by die huidige ondersoekgroep nie en wat, volgens die kwantitatiewe ondersoek, as 'n leemte by die laagfunksionerendes bevestig is. Die verband tussen lae gedragsfunksionering en 'n minder sterk koherensiesin word dus aan die leerders se negatiewe selfbeoordeling toegeskryf, soos ook beskryf in die hanteerbaarheidsvraelys-items (sien bostaande lys), naamlik die ervaring van mislukking en die geloof in eie kragte om moeilikhede te bowe te kom.

'n Gevoel van onregverdigde behandeling is een van die items van die hanteerbaarheidskomponent van die koherensiesin. Gevoelens van teleurstelling in mense op wie staatgemaak word, word ook gereflekteer in die kwalitatiewe ondersoek en kom tot uiting in die stellings: *"Wat my regtig kwaad maak, is wanneer iemand my vals beskuldig". "Ek voel my vriende gebruik my", " ek vertrou mense te maklik ". "I get cross, especially when things are unfair and when I realize I cannot trust people".*

Effektiewe probleemoplossingvaardighede (die ervaring van beskik oor oplossings vir pynlike dinge in die lewe) word geassosieer met 'n sterk koherensiesin. Uit die kwalitatiewe ondersoek het die leerderresponse uit die laagfunksionerende groep oorwegend 'n passiewe houding teenoor probleme getoon, asook vermyding en omseiling van aktiewe probleemoplossing: *"Ek het geleer om my probleem te aanvaar, ek het besef ek het 'n probleem en dis dit". "Ek wag maar tot die*

probleem verbygaan, alleen los ek nie die probleem op". "Ek beplan nie, ek vat dinge soos dit kom". "Nie alles gaan altyd soos ek dit wil hê nie, ek voel ek het nou nie eintlik sulke goed nodig in my graad 12 jaar nie, maar ek is OK".

Op grond van bostaande besinning kan afgelei word dat die kwalitatiewe ondersoek dus die bevindings van die kwantitatiewe ondersoek grootliks bevestig ten opsigte van die verband tussen 'n lae koherensiesin-komponent hanteerbaarheid en lae gedragsfunksionering.

9.4.3.2

DIE KOHERENSIESIN-KOMPONENT "BETEKENISVOLHEID"

Die koherensiesin-aspek betekenisvolheid (*meaningfulness*) gee 'n aanduiding van die mate waarin die respondent voel dat die lewe sinvol is en dit die moeite werd is om probleme te hanteer. Betekenisvolheid is die emosionele keerkant van verstaanbaarheid en dui op die bepaalde aspek van die situasie waaroor die persoon sterk voel. Indien die reaksie op die situasie 'n belegging blyk te wees, sal die persoon dit, afhangende van die persoonlike betekenis daaraan geheg, as sinvol beskou (Antonovsky, 1987). Die koherensiesin-komponent "betekenisvolheid" is 'n aanduiding van die mate waarin die persoon voel dat die lewe sinvol is en dit die moeite werd is om die probleme te hanteer.

Die **betekenisvolheidsitems** van die koherensiesinvraelys (Antonovsky, 1987) sluit in

(i) positief geformuleerde aspekte soos:

- 'n sin vir verantwoordelikheid
- 'n betrokkenheid by gebeure,
- 'n vars ervaring van die lewe as interessant
- 'n houding van doelgerigtheid in die lewe,
- 'n positiewe en realistiese toekomspektief
- die uitleef van lewensvreugde
- die ervaring van die lewe (en die alledaagse bestaan) as betekenisvol

(ii) negatief geformuleerde aspekte soos:

- 'n onverantwoordelike houding,
- onbetrokkenheid by gebeure,
- 'n ervaring van die lewe as vervelig,
- 'n houding en gevoel van doelloosheid in die lewe,
- geen toekomspektief,
- 'n bevraagtekening van die sin van die lewe,
- die ervaring van die lewe (en die alledaagse bestaan) as betekenisloos

Uit die kwalitatiewe ondersoek het dit geblyk dat daar geen differensiërende tendense ten opsigte van die leerders se verwysings na die toekoms is nie. Beide die hoog- en die laagfunksionerende groepe het positief sowel as negatief na die toekoms verwys. Die optimistiese toekomsverwysings kan enersyds gekoppel word aan die positiewe ondersteuning en aanmoediging wat die leerders vanuit die omgewing ontvang. Andersyds is die ondersoeker van mening dat die positiewe inhoud van die stellings deur beide die hoog- en die laagfunksionerende groep mag dui op beperkte inligting en 'n onrealistiese siening van die beroepswêreld en die eise van die leefwêreld na skool. Aangesien coping-uitkomst meer positief is indien daar die verwagting van 'n bonus of bemeestering is (Schaefer & Moos, 1992), behoort die leerder se mate van kennis van die toekoms asook die leerder se beroepsidentiteit verder ondersoek te word.

Stellings wat lewensvreugde en 'n ervaring van die lewe as interessant weerspieël, het nie dikwels voorgekom nie en was, volgens die kwalitatiewe ondersoekbevindings, beperk tot die hoog-funksionerende groep. 'n Betrokkenheid by gebeure het hoofsaaklik betrekking gehad op sport, met enkele verwysings na skoolwerk, wanneer daar in die leerderresponse verwys is na pogings wat aangewend is om die kompenserende omseilingstegnieke, byvoorbeeld transkribering, bandhulp en mondelinge evaluering, te oorkom.

Die ervaring van die lewe as betekenisvol word duidelik uit die (beide hoog- en laagfunksionerende groepe) leerders se geestelike beleving en uitsprake op die terrein van godsdiens. Ontledings van die leerderresponse van die kwalitatiewe ondersoek het egter aangedui dat die verwysings na geestelike waardes deur die

laagfunksionerende groep meer konkreetgebonde is as dié van die hoogfunksionerende groep. Die huidige ondersoekbevindings sluit aan by vroeëre ondersoekbevindings wat psigologiese welstand, sekuriteit en doelgerigtheid koppel aan 'n duidelike, sterk, persoonlike en geïnternaliseerde waardesisteem (Seaward, 1991; Van der Wateren, 1997).

9.4.3.3

DIE KOHERENSIESIN-KOMPONENT "VERSTAANBAARHEID"

Die koherensiesin-komponent verstaanbaarheid (*comprehensibility*) is 'n aanduiding van die manier waarop die respondent eksterne en interne stimuli as logies, verklaarbaar en voorspelbaar ervaar. Verstaanbaarheid dui op die kognitiewe komponent van die koherensiesin (Antonovsky, 1987). Die koherensiesinvraelys-items (Antonovsky, 1987) wat te doen het met die komponente "**verstaanbaarheid**" behels

(i) positief geformuleerde aspekte soos:

- algemense kennis van menslike gedrag en optrede
- die belewenis van die lewe as redelik voorspelbaar
- sekerheid ten opsigte van optrede in onbekende situasies
- sekerheid ten opsigte van besluitneming en probleemoplossing
- 'n duidelike en realistiese toekomspektief
- 'n algemene gevoel van sekerheid
- die insien van die essensie van die belangrikheid van gebeure
- die ervaring dat mense met wie jy praat jou verstaan

(ii) negatief geformuleerde aspekte soos:

- verwardheid ten opsigte van optrede in onbekende situasies
- onsekerheid oor die toekoms
- 'n algemene gevoel van verwardheid
- nie in staat wees om sake in perspektief te sien nie
- die ervaring dat mense met wie jy praat jou nie verstaan nie
- 'n onkunde oor menslike optrede
- die belewenis van die lewe as redelik chaoties

In die kwantitatiewe ondersoek is bewyse gevind dat die hoog- en laagfunksionerendes onderskeidelik verskillend reageer met betrekking tot die konstruk "verstaanbaarheid" (verwys Hoofstuk 6). Dieselfde verskil het na vore gekom het in die kwalitatiewe ondersoek. Die verbale ekspressie-probleme wat met leergestremdheid geassosieer word (DSM IV), is in ag geneem tydens die ontleding van die response. Desondanks blyk dit dat die laagfunksionerendes op 'n meer **konkrete of kognitief rigiede vlak** funksioneer. Hierdie verskynsel het veral duidelik geword in die ontleding van die leerderverwysings na (i) probleemoplossing, wat hipotetiese denke voorveronderstel, en die verwysing na (ii) geestelike waardes, wat inherent 'n abstrakte konsep verteenwoordig. In die geval van die hoogfunksionerendes het die internalisering van waardes en 'n **abstrakte denkvlak** deurgeskemer. Die ontwikkeling van denkvaardighede behoort dus ook in gedagte gehou te word vir hulpverlening ten opsigte van copingvaardighede, veral in die lig van die rol van kognisie in die copingproses.

Stellings aangaande die leerders se begrip van die toekoms het in beide die laagfunksionerendes en die hoogfunksionerendes gedui op vaagheid en onsekerheid. Die response van die leerders in die onderhoude het gewissel tussen gelate aanvaarding ("*ek is nie paniekerig nie; as iets verbykom, dan kom dit verby*"; "*ek sal wel iets kry om mee geld te verdien*") tot angs ("*ek is regtig baie bang, nou stres ek regtig*").

Begrip en kennis van menslike gedrag as 'n eienskap van die koherensiesin-komponent verstaanbaarheid blyk nie duidelik uit die onderhoude nie en mag verband hou met die leergestremde se sosiale kognisie-probleme. Tog was dit by die hoogfunksionerendes gedurende die kwalitatiewe ondersoek opmerklik dat daar 'n omgee-houding is vir medeleerders met dieselfde probleme. Oorwegend blyk dit dus dat die kwalitatiewe resultate die kwantitatiewe bevindings ondersteun, naamlik ten opsigte van 'n verband tussen lae funksionering en 'n lae koherensiesintelling ten opsigte van "verstaanbaarheid".

9.4.4 DIE PSIGOFORTOLOGIESE ASPEK "ASSERTIWIITEIT" EN GEDRAGSFUNKSIONERING

Een van die doelstellings van die huidige studie was om vas te stel (i) of assertiwiteit verband hou met die leerder se gedragfunksionering, (ii) of assertiwiteit verband hou met die leerder se graad en ouderdom, en (iii) wat die mate van die leerder se angsvlakke is in situasies wat assertiewe optrede vereis.

Die bevindings van die huidige empiriese ondersoek het aangetoon dat die leerders se assertiwiteit ten opsigte van angs, sowel as die mate van responswaarskynlikheid, (die twee aspekte wat deur die vraelys gemeet word: verwys Hoofstuk 6) beduidend korreleer met die leerder se gedragfunksionering (vgl. 7.8.4). Angs, wat te doen het met die inisiëring van persoonlike kontak, speel 'n rol in die voorspelling van gedragfunksionering. Die responswaarskynlikheidssubskale wat te doen het met kommunikasie en die hantering van kritiek dra verder beduidend by tot die voorspelling van gedragfunksionering. Die graad 12-leerders, dus ouer leerders, het laer vlakke van assertiwiteit getoon as die graad 11-leerders (vgl. 7.10). Verdere ontleding van die resultate van die berekenings het aangedui dat 64.64% van die totale groep leerders as nie-assertief beskou kan word (vgl. 7.9).

Die kwantitatiewe navorsingsresultate bevestig dus vroeër navorsingbevindings, wat daarop dui dat persone met hoë funksioneringsvlakke interpersoonlike aktualisering en selfaanvaarding toon sonder oorsensitiwiteit vir mislukking en verwerping (Van Eeden, 1996; Wissing & Du Toit, 1994). Hierdie siening word egter nie deur die kwalitatiewe ondersoekresultate ondersteun nie. Uit die hoogfunksionerende leerders se response blyk dit dat hulle veral sensitief is vir verwerping, veral ten opsigte van buite-vriende wat skynbaar nie begrip het vir hulle gestremdheid nie en nie verstaan waarom hulle die spesiale skool moet bywoon nie. Uit die kwalitatiewe ondersoek blyk voorts dat by beide die hoog- en die laagfunksionerendes 'n mislukkingidentiteit teenwoordig is.

Interpersoonlike selfaktualisering sluit onder andere in 'n konstruktiewe siening van die self en ander, die vermoë om selfstandig te kan optree, die vermoë tot suksesvolle besluitneming, probleemoplossingsvaardighede, doelgerigte optrede, beplanning, selfevaluasie, selfkennis, positiewe selfspraak en 'n positiewe selfbeeld (Wehmeyer, Sands, Doll & Palmer, 1997). Hierdie aspekte word deur die kwalitatiewe ondersoek as leemtes by beide die hoog- en die laagfunksionerendes aangedui. Die kwantitatiewe ondersoek strook egter met die bevinding van Wehmeyer et al. (1997). Interpersoonlike aktualisering in terme van sensitiwiteit vir verwerping, mislukkingsidentiteit en 'n diffuse toekomspektief word gekoppel aan die gebrekkige waaginstelling van die leerders, soos blyk uit die bevestiging van die hoë angsvlakke in situasies wat selfgeldende optrede vereis (vgl. 7.9).

Die huidige empiriese ondersoekbevindinge bevestig verdere navorsingsresultate soos vermeld in die literatuurstudie: Sosiale vaardighede is problematies vir leergestremde adolessente en beïnvloed gedragsfunksionering nadelig (Derbyshire, 1991; DSM IV, 1994; Du Preez, 1983; Dourans, 1997; Fafard & Haubrich, 1981; Hurwitz, 1993; Kaiser & Abell, 1997; Rodriguez-Tome & Bariaud, 1990; Wenz-Gross & Siperstein, 1997). Aanpassingsprobleme, swak impulsbeheer, swak probleemoplossings-vaardighede, sosiale persepsieprobleme, swak selfbeeld en beïnvloedbaarheid kan lei tot anti-sosiale, gedrag sosiale verwardheid, onttrekking, angs en depressie (Bender & Wall, 1994; Brier, 1994; Rourke, Young & Leenaars, 1989). Ook in die hoofstroom word die leergestremde dikwels deur maats verwerp en dit mag voorkom dat die leerder kompenseer vir sy/haar leerprobleme en gevoelens van minderwaardigheid en magteloosheid deur middel van onttrekking of acting-out-gedrag. (Kuhne & Wiener, 2000; Vaughn & Hogan, 1994).

Die vraelys-items van die assertiewe skaal (Gambrill & Richey, 1975) meet die volgende aspekte: die inisiëring van persoonlike kontak, die aanknoop van gesprekke, vrae stel aan iemand, kommunikasie met 'n werkgewer, aansoek doen om werk, en sosiale interpersoonlike verhoudings. Die leerders se hoë angsvlakke, soos geïdentifiseer deur die kwantitatiewe ondersoek, kan gekoppel word aan die leergestremde groep se vrees vir mislukking, gebrekkige selfvertroue, negatiewe selfspraak en disfunksionele denkpatriene. Die kwalitatiewe ondersoek bevestig die

kwantitatiewe ondersoekresultate, soos blyk uit die volgende stellings deur die laagfunksionerende groep: *"As iemand met jou moeilikheid soek, raak ek kwaad as iemand aanhou en aanhou, dan vloek ek en ek vat die ou aan, en dan loop ek sommer"; "wanneer die ouens aanhou om jou te spot, dan raak ek woedend"; "I am very shy, even to write letters"; "I really don't know how it would be in the outside world, it would certainly be worse out there"; "ek is nou baie bang, nou stres ek regtig, ek's nogal bekommerd"*).

Volgens die kwantitatiewe ondersoekgegevens blyk dit dat die leerders met hoë angsvlakke nie noodwendig sosiale situasies vermy nie. Die hoë persentasie responswaarskynlikheid (35.35%) van die leerders kan gekoppel word aan die leergestremde se probleem van hiperaktiewe impulsiewe optrede en onbeheersde ontoepaslike gedrag (Blackorby, Edgar & Kortering, 1991), of die sosiale kognisieprobleme wat met leergestremdheid geassosieer word (Derbyshire, 1991; Fafard & Haubrich, 1981; Smith, 1980; Vaughn, 1985).

Probleme met die inisiëring van persoonlike kontak word deur die kwantitatiewe ondersoekresultate verbind met lae gedragsfunksionering. Volgens die kwalitatiewe ondersoek kom hierdie probleem egter by beide die hoog- en die laagfunksionerende voor, en dit kom tot uiting in 'n passiewe houding wanneer vriendskappe buite skoolverband ter sprake is. Die volgende stelling deur 'n leerder uit die hoogfunksionerende groep illustreer hierdie versigtige houding ten opsigte van die inisiëring van kontak: *"Die naweek gebeur daar toe 'n wonderwerk en vriende met my begin praat het, by die sondegskool was daar ook pals, maar hulle het net "hello" gesê". Wat vir my die swaarste was, was wanneer ek naweke huistoe gegaan het, toe het dit vir my gevoel asof my vriende my verwerp het". "Ek het begin uit voel", "later het hulle (vriende uit die leerder se tuisdorp) weer met my begin praat, toe besef hulle ek is nog steeds dieselfde ou"*.

In die literatuur word onderskei tussen passief prososiale vaardighede en passief anti-sosiale vaardighede. Passief prososiale vaardighede behels versigtige optrede wat goed deurdink is. Daarteenoor impliseer passief-antisosiale copingstrategieë dat die probleem vermy word (Hobfoll et al., 1994). Die kwalitatiewe ondersoek

onderstreep die werklikheid van laasgenoemde kategorie by die leergestremde groep met die volgende frases: *"I'd like to say I keep cool, I don't do anything, I keep quiet, I'm more of a listener". "I actually never had a fight in my life, Conflict No!". "Ek vat maar dinge soos dit kom", "ek wag maar tot die probleem verbygaan". "I resent conflict totally. I take it in my stride".*

9.5 OPSOMMING

In hierdie hoofstuk is 'n samevatting van die bevindings en gevolgtrekkings gegee, volgens die resultate van die empiriese ondersoek en die literatuurstudie. Aspekte in die literatuurstudie en in die kwalitatiewe studie wat die kwantitatiewe ondersoekresultate bevestig of weerlê, is bespreek. Alhoewel daar in sommige gevalle geen diskriminerende tendense tussen die hoog- en die laagfunksionerende groep duidelik sigbaar was nie, word die swakpunte van die laagfunksionerende groep deur die kwantitatiewe ondersoek bevestig. Aanbevelings ten opsigte van die inhoud van 'n psigo-ontwikkelingsprogram ter bevordering van die psigofortologiese konstrukte wat met lae funksionering verband hou, word in Hoofstuk 10 gedoen.

10

AANBEVELINGS
VIR 'N PSIGO-ONTWIKKELINGSPROGRAM VIR DIE
BEVORDERING VAN SELKUNDIGE STERKTES BY DIE
LEERGESTREMDE LEERDER

10.1 INLEIDING

In hierdie hoofstuk word die implikasies van die resultate van die empiriese ondersoek vir die samestelling van 'n psigo-ontwikkelingsprogram bespreek. Die doel van die studie is die bevordering van sielkundige sterktes by die senior leergestremde leerder in die spesiale skool. Die fokus van die psigo-ontwikkelingsprogram is die bevordering van dié sielkundige kragpunte wat nodig is vir suksesvolle aanpassing en funksionering in die na-skoolse omgewing. Ten slotte word aanbevelings vir verdere navorsing gemaak.

10.2 DIE INTEGRASIE VAN DIE BEVINDINGE VAN DIE EMPIRIESE ONDERSOEKRESULTATE

Die resultate van die kwalitatiewe ondersoek (verwys Hoofstuk 8) dui op bepaalde aspekte wat in 'n psigo-ontwikkelingsprogram vir die bevordering van sielkundige sterktes by leergestremde leerders ingesluit behoort te word, naamlik:

- die opbou van 'n positiewe en realistiese toekomspektief deur middel van die beleving van sukses,
- selfstandige assertiewe optrede,
- 'n realistiese positiewe selfsiening, en
- effektiewe probleemoplossingstrategieë.

Op grond van die kwantitatiewe ondersoekresultate is leemtes geïdentifiseer wat verband hou met lae gedragsfunksionering en dus neerslag behoort te vind in 'n program ter verbetering van hierdie aspekte, naamlik:

- die "verstaanbaarheid", 'n konsep afkomstig uit die koherensiesinvraelys (Antonovsky, 1987),
- "selfbeoordeling", 'n konsep uit die fortologie-vraelys (Pretorius, 1998),
- die assertiwiteitsaspek "die inisiëring van persoonlike kontak", afkomstig uit die assertiwiteitsvraelys (Gambrill & Richey, 1975).

'n Sintese van die kwantitatiewe en die kwalitatiewe ondersoekbevindings, sowel as die literatuurgegewens (verwys Hoofstuk 9) dui op die sinvolheid van die volgende kernaspekte as basis vir 'n psigo-ontwikkelingsprogram ter bevordering van die leergestremde se sielkundige sterktes:

- sosiale vaardigheidsontwikkeling en assertiwiteitsopleiding
- bepaalde aspekte wat geassosieer word met 'n sterk koherensiesin, naamlik 'n vermoë tot akkurate werklikheidsbeoordeling, 'n vermoë tot die akkurate evaluasie van die leerder se eie vermoëns en vaardighede, positiewe interpersoonlike verhoudings en 'n positiewe gevoel van eiewaarde
- die ontwikkeling van kognitiewe vaardighede.

Die motivering vir die insluiting van bostaande program-inhoudskomponente word vervolgens bespreek.

10.2.1 SOSIALE VAARDIGHEIDS- EN ASSERTIWITEITS-OPLEIDING

Assertiwiteitsopleiding bevorder interpersoonlike verhoudings, selfvertroue, 'n positiewe selfbeeld en selfbeheersing en verminder angs (Lange & Jakubowski, 1976). Sosiale vaardighede ontwikkel nie spontaan deur middel van interaksie met medeleerders of volwassenes nie, maar moet onderrig word binne die konteks van probleemoplossing en besluitneming met die geleentheid vir veralgemening en toepassing op verskillende lewensterreine (Campione, 1989; Engelbrecht, 1996; Hamers, De Koning & Sijtsma, 1998; Vaughn, 1985).

Sosiale vaardighede behels die verbetering van interpersoonlike kommunikasie en verhoudings in die kleiner kring van die gesin, vriende en die werkplek, asook die inskakeling by die gemeenskap. Die leergestremde leerder in die finale skoolfase van die spesiale skool moet kan cope met die eise wat skoolverlating en beroepstoetredes aan hom/haar stel. Die ontwikkelingstaak van onafhanklike en selfstandige funksionering in die wêreld-daar-buite maak 'n direkte aanspraak op die leerder se sosiale vaardighede en assertiewe optrede. Volgens Savickas (1999) is sosiale vaardighede en interpersoonlike skakeling met medewerkers en kollegas belangrike aspekte wat stabiliteit en sukses in 'n beroep sal bevorder. Die ontwikkeling van sosiale vaardighede word dus as 'n integrale deel van beroepsvoorbereiding beskou.

Sosiale vaardighede, as fokuspunt van die program, is die breër sambreel-konsep wat assertiwiteit omvat. Assertiwiteit word dus beskou as 'n spesifieke sosiale vaardigheid (Christoff & Kelly, 1985). Assertiwiteit behels die moontlikheid om in eie belang en tot eie voordeel op te tree, om sonder vrees 'n standpunt in te neem, om eerlike menings gemaklik oor te dra en om eie regte uit te leef terwyl die ander party se regte in ag geneem word. Assertiwiteit beteken dus dat die persoon sy/haar gedagtes, gevoelens en oortuigings op 'n direkte, eerlike en toepaslike wyse sal kan kommunikeer sonder om die ander persoon in die proses te benadeel. Assertiewe optrede is 'n multidimensionele begrip en impliseer effektiewe, duidelike, direkte en eerlike kommunikasie. Dit het te doen met situasie-spesifieke aangeleerde gedrag en optrede gekenmerk deur verantwoordelikheid en effektiewe konflikhantering. Verantwoordelikheid, 'n kern-komponent van assertiewe optrede, verwys na die individu se verantwoordelikheid ten opsigte van sy/haar optrede, regte en keuses (Hare, 1988).

Volledigheidshalwe behoort 'n program vir sosiale vaardighede die volgende aspekte in te sluit: verbale en nie-verbale kommunikasie, die hantering van aggressie, die opbou van die selfbeeld, gesonde interpersoonlike verhoudings, kulturele gedragsaspekte en die hantering van negatiewe emosies en spanning.

10.2.2 KOHERENSIESIN-ASPEKTE

Die aspekte wat geassosieer word met 'n sterk koherensiesin behoort in 'n program ingesluit te word. Kognitiewe vaardighede verwys na die "verstaanbaarheids"-aspek van die koherensiesin en sluit in die vermoë tot (i) akkurate werklikheidsbeoordeling asook (ii) 'n akkurate evaluasie van eie vermoëns en vaardighede. Verdere aspekte van 'n sterk koherensiesin behels positiewe interpersoonlike verhoudings en 'n *positiewe* gevoel van eiewaarde (Antonovsky, 1984). Bostaande aspekte word vervolgens breedvoeriger bespreek.

10.2.2.1 KOGNITIEWE VAARDIGHEDE

Emosionele probleme en depressiwiteit by leergestremde leerders word toegeskryf aan (i) leergestremdes se disfunksionele denke en (ii) die gevolglike gebrek aan positiewe terugvoering. Disfunksionele denke verwys na kognitiewe rigiditeit (versus kognitiewe leemtes), 'n eienskap wat die leergestremde leerder se probleemoplossingsvaardighede kenmerk en wat 'n negatiewe effek op die leerder se sosiale ontwikkeling en aanpassing het (Derbyshire, 1991; De Villiers, 1992; Engelbrecht, 1993; Mercer, 1983; Reid 1991; Robijns & Jackson, 1988).

Effektiewe denkvaardighede kan en moet aangeleer word (Du Toit, 1999; Lightsey, 1996; Perkins & Grotzer, 1997). Die feit dat leergestremdes gekenmerk word deur kognitiewe rigiditeit (Hamers et al., 1998) moet dus nie in die weg staan van pogings om probleemoplossingstrategieë en copingvaardighede deur middel van kognitiewe strukturering by hierdie leerders te bevorder nie. Die leergestremde se ernstige kognitiewe prosesseringstrategieë-probleme en kognitiewe rigiditeit (DSM IV, 1994; Meltzer, 1994) noodsaak juis 'n program met 'n kognitiewe invalshoek ten einde hierdie leerders in staat te stel om hulle intellektuele potensiaal effektief te benut.

'n Sentrale rol word aan kognisie toegeken in die copingproses ten opsigte van die taksering van stresvolle situasies (Antonovsky, 1987; Brief, Butcher, George & Link, 1993; Du Toit, 1999; Ellis, 1995; Hobfoll, 1989; Lazarus & Folkman, 1984; Lightsey, 1996). Effektiewe copers se waarneming en evaluering van 'n stressituasie is

realisties, hulle is in staat om alternatiewe optredes teen mekaar op te weeg en om die gevolge van elke alternatiewe aksie te deurdink en te antisipeer (Antonovksy, 1987). Die logiese analise van die probleem en die positiewe herformulering van die stressituasie as bedreigend, skadelik of uitdagend bepaal die effektiwiteit van probleemoplossing. In die formeel-operasionele stadium van Piaget is die persoon veronderstel om in staat te wees tot hipotetiese denke, dit wil sê die vermoë om abstrak te dink en te redeneer oor moontlikhede. Die oorweging van alternatiewe is 'n belangrike voorvereiste vir coping in die algemeen en probleemoplossing in besonder.

Irrasionele gedagte-inhoude en rigiede denke word gekoppel aan copingprobleme (Arnold, 1989). 'n Onproduktiewe copingstyl as gevolg van irrasionele denke sluit in oormatige bekommernis, die oorafhanklike behoefte om te behoort, wensdenkery, self-destruktiewe spanningsverligting (byvoorbeeld deur middelmisbruik), psigosomatiese reaksies, die ignorering van die probleem, selfverwyt en isolasie (Frydenberg & Lewis, 1993). Bender, Rosenkrans en Crane (1999) skryf die copingprobleme van die leergestremde toe aan 'n onvermoë om die verband tussen oorsaak en gevolg in te sien, met gevolglike impulsiewe en ondeurdagte optrede.

Die belangrike rol van kognisie en denke in coping sowel as die belangrikheid van gedragsvaslegging dien as motivering vir die keuse van 'n kognitiewe gedragsterapeutiese onderbou vir 'n moontlike psigo-ontwikkelingsprogram. Denke beïnvloed gedrag. Kognitiewe-gedragsterapie, 'n resente terrein binne die veld van psigoterapie, onderstreep die interaksie van (overt) gedrag en (kovert) denkprosesse. Dit wat die individu dink en doen onder stresvolle omstandighede is 'n fokuspunt van die kognitiewe gedragsperspektief. Die uitkomst van kognitiewe gedragsterapie is die ontwikkeling en bevordering van realistiese en positiewe denke en positiewe selfspraak. Positiewe denke en selfspraak bring mee dat die individu die wêreld as meer hanteerbaar sal ervaar en dienooreenkomstig sal optree (Dryden & Ellis, 1984; Woodbridge, 1998).

Kognitiewe herstrukturering behels die identifisering en herstrukturering van disfunksionele denke en kan beskou word as die eerste stap in die kognitiewe

gedragsterapie-proses. Kognitiewe herstrukturering konsentreer op irrasionele denke (Lehman & Salovey, 1990) en behels die vervanging van gedagte-inhoude met meer realistiese en funksionele gedagte-inhoude. Disfunksionele denkstyle of skemas is verwagtings, oortuigings of afleidings ten opsigte van die self en die wêreld wat disfunksionele gedrag tot gevolg het (Turk & Salovey, 1985).

10.2.2.2 KOGNISIE: SELFKENNIS

Selfkennis is die vertrekpunt vir psigo-ontwikkeling en persoonlikheids groei (Mercer, 1983). Selfkennis lei tot 'n positiewe identiteit en 'n stabiele vertrekpunt vir 'n realistiese selfbeeld, doelgerigtheid en 'n positiewe toekomspektief (Scales, 1999:114). Volgens Erikson is die proses van identiteitsvorming onder andere 'n kognitiewe proses, soos die vorming van die selfbeeld eweneens 'n kognitiewe proses is (Erikson, 1982).

Selfkognisies word opgebou deur ervarings gedurende die kinderjare wat so intens beleef is dat dit daaropvolgende belewenisse domineer (McKay & Fanning, 1991; Mischel, 1973; Salovey & Rodin, 1985). Vanaf die vroegste ouderdom kan boodskappe by die leergestremde kind ingeprent word, byvoorbeeld "ek is onaanvaarbaar" of "ek is 'n verleentheid vir almal". Selfkennis behels dus ook dat die leerder insig in sy/haar denke sal toon. Die leerder moet in staat wees tot 'n "self-dialoog" (kommunikasie met die self) om die kwaliteit en inhoud van sy/haar denke te bepaal. 'n Psigo-ontwikkelingsprogram moet dus voorsiening maak vir spesifieke opdragte om die leerder (i) bewus te maak van sy/haar negatiewe en onrealistiese denkpatrone en (ii) die leerder te dissiplineer om sy/haar denke te monitor.

Selfkennis is 'n voorvereiste vir die vaslegging van suksesvolle strategieë vir probleemoplossing, selfbeheersing, selfhandhawing, waaginstelling, deursettingsvermoë en die subjektiewe beoordeling van sy/haar gedragsuitkomste, hetsy as suksesvol of onsuksesvol (Kanfer, 1970). Die leerder moet begryp dat disfunksionele denke 'n rol speel in die emosionele reaksie tot die stressor en dat die emosionele respons beheer kan word deur die monitoring van sy/haar denkpatrone (Meichenbaum, 1985; Woodbridge, 1998).

Die individu se gemoedstemming dien, net soos disfunksionele denke, as filter vir die interpretasie van gebeure. 'n Negatiewe gemoedstemming kan alle positiewe informasie uitsluit, met die fokus op negatiewe inligting soos die "donker bril" van afbrekende en negatiewe selfbeoordeling, verwagting en lewensuitkyk (Mayer & Bremer, 1985; Salovey & Birnbaum, 1989; Wright & Mischel, 1982). Ervarings van mislukking hou die kringloop van negatiewe selfverdoemende gedagtes en gevolglike verdere onsuksesvolle optrede in stand (Robijns & Jackson, 1988).

10.2.2.3 'N GEVOEL VAN EIEWAARDE EN COPINGVAARDIGHEDE

Die fokus van psigososiale ontwikkeling was vir 'n geruime tyd primêr op die verbetering van die adolessent se selfbeeld (Frydenberg, 1997). Seligman (1995) is van mening dat, deur primêr die adolessent se copingvaardighede te verbeter, die selfbeeld as byproduk ook spontaan sal verbeter. Die ervaring van sukses en prestasie wat meegaan met beter copingvaardighede behoort ook te bewerkstellig dat die adolessent minder afhanklik sal wees van vriende se aanvaarding en van portuurdruk (Seligman, 1995). Die ondersoeker ondersteun die siening van Seligman: strategieë ter verbetering van die selfbeeld behoort nie in isolasie aangeleer te word nie. Die adolessent moet copingvaardighede aanleer binne die konteks van dié spesifieke lewensarea wat vir die adolessent die belangrikste is, naamlik die sosiale konteks.

Effektiewe probleemoplossing en coping is die boustene vir positiewe gedrag, 'n positiewe lewensuitkyk, positiewe selfspraak en 'n realistiese positiewe selfkonsep (Isen, Daubman & Nowicki, 1987). Die aanleer en bemeestering van probleemoplossingvaardighede lei tot 'n meer effektiewe hanteringswyse van konflik en problematiese sosiale situasies (Cartledge & Milburn, 1986). Die positiewe terugvoering wat hy/sy behoort te kry weens verbeterde interpersoonlike verhoudings en meer assertiewe optrede behoort by te dra tot beter gedragsfunksionering en sielkundige sterktes.

10.3 AANBEVELINGS VIR VERDERE NAVORSING

Die **graadverskille in gedragsfunksionering** word deur die ondersoeker gekoppel aan die verskil in tipe stressors waarmee die graad 12- en die graad 11-leerders gekonfronteer word. Volgens die bevindings van die kwantitatiewe ondersoek het die graad 11-leerders hoër tellings ten opsigte van koherensiesin, assertiwiteit en gedragsfunksionering behaal. Die realiteit van die laaste skooljaar, die eindeksamen, die moment van skoolverlating, die onsekerheid oor die toekoms en die toetreding tot die beroepswêreld word as stressors geïdentifiseer wat nog nie vir die graad 11-leerders aktueel is nie. Die rede vir die graadverskille in gedragsfunksionering, koherensiesin en assertiwiteit behoort verder nagevors te word.

Die kognitiewe komponent blyk duidelik uit die geïdentifiseerde psigofortologiese aspekte wat verband hou met lae gedragsfunksionering. Die metode van **dinamiese assessering** ten opsigte van die leergestremde se kognitiewe vaardighede behoort verder ondersoek te word ten einde meer inligting oor die spesifieke aard van die leergestremde se kognitiewe prosessering te verskaf.

Die mate van realisme in die leerders se siening van die naskoolse omgewing, meer spesifiek ten opsigte van **beroepsvelde en beroepsidentiteit**, behoort vasgestel te word. Die ondersoeker is van mening dat die feit dat daar ten opsigte van die verwysings na die toekoms geen diskriminerende tendense in die kwalitatiewe ondersoek met betrekking tot beide die hoog- en die laagfunksionerende groepe na vore getree het nie, dui op beperkte inligting ten opsigte van die beroepswêreld en die eise van die leefwêreld na skool.

Die opvoeders en die huismoeders se beoordeling verskil nie beduidend van mekaar nie ($t = 0.097$, $p = 0.923$). Die sielkundiges en die huismoeders se beoordeling verskil egter beduidend van mekaar ($t = 5.591$, $p = 0.000$), asook die sielkundiges en opvoeders se beoordeling ($t = 4.74$, $p = 0.000$). Die sielkundiges se beoordeling is ongeveer 14 punte laer dié van die opvoeders en huismoeders. Navorsing is nodig

om te bepaal of die laer punte van die **sielkundiges** dui op beter kennis van die leerders of op ooptimisme by die opvoeders en huismoeders.

Dit blyk dat die vaagheid waarmee die leerders gedurende die onderhoude na **probleemoplossingsvaardighede** verwys, kan toegeskryf word aan onduidelike copingstrategieë of 'n eksterne lokus van kontrole of beide. Hierdie aspek behoort verder ondersoek te word in die lig van die leergestremde se kognitiewe prosesseringstrategieë-probleme en kognitiewe rigiditeit (DSM IV, 1994; Meltzer, 1994:575).

Verder navorsing wat die aspekte graadverskille in gedragsfunksionering, beroepsidentiteit, dinamiese assessering en probleemoplossingsvaardighede vanuit die perspektief van die leergestremde leerder insluit, word aanbeveel. 'n Ondersoek na die verskil in beoordeling van die leerders tussen die sielkundiges en die opvoeders behoort ook aandag te geniet.

BRONNELYS

- Abe, I. (1982). Aggressivität als pädagogisches Problem der Sonderschule für Lernbehinderte. Ongepubliseerde doktrale proefskrif, Frankfurt am Main: Johann-Wofgang-Goethe-Universität
- Adams, T., Bezner, J., & Steinhardt, M. (1997). The conceptualisation and measurement of perceived wellness: Integrating balance across and within dimensions. American Journal of Health Promotion, 11(3), 208-218. Addison-Wesley: Reading.
- Adelman P.B., & Vogel, S.A. (1990). College graduates with learning disabilities - employment attainment and career patterns. Learning Disability Quarterly, 13, 154-166.
- Aldwin, C.M. (1994). Stress, coping and development: An integrative perspective. London: The Guilford Press.
- Aldwin, C.M., & Sutton, K.J. (1996). The development of coping resources in adulthood. Journal of Personality, 64(4), 837-873.
- Alsop, P., & McCaffrey, T. (Eds.) (1993). How to cope with childhood stress: A practical guide for teachers. Harlow: Longman.
- Amirkhan, J.H. (1990). Criterion validity of a coping measure. Journal of Personality Assessment, 62(2), 242-261.
- Amirkhan, J.S. (1994) Seeking person-related predictors of coping: exploratory analyses. European Journal of Personality, 8, 13-29.
- Anastasi, A. (1987). Psychological testing. New York: Macmillan Publishing Company.
- Antonovsky, A. (1984). A call for a new question - salutogenesis - and a proposed answer- the sense of coherence. Journal of Preventive Psychiatry, 2, 1-13.
- Antonovsky, A. (1987). Unravelling the mystery of health: how people manage stress and stay well. San Francisco: Josey-Bass.

-
- Antonovsky, A. (1991) The structural sources of salutogenic strengths. In C. L. Cooper, & R. Payne (Eds.), Personality and stress: Individual differences in the stress process (pp. 67-104). Chichester: John Wiley.
- Antonovsky, A. (1992). Can attitudes contribute to health? Advances: The Journal of Mind-Body Health, 8(4), 33-49.
- Antonovsky, A. (1993) The structure and properties of the Sense of Coherence Scale (SOC). Social Science and Medicine, 36(6), 725-733.
- Archer, M., & Green, L. (1996). Classification of learning difficulties. In P. Engelbrecht, S.M. Kriegler, & M.I. Booyen (Eds.), Perspectives on learning difficulties (pp. 123 – 129). Pretoria: Van Schaik Publishers.
- Arnold, S. (1989). Ablösungsdynamik zwischen Mutter und Jugendlichen (Skeidingsdinamika tussen moeder en adolessent). Ongepubliceerde doktrale proefskrif, Erlangen: Universiteit van Nürnberg / Erlangen.
- Asendorp, J.B., & Valsiner, J. (1992). Editors' integration: six biases in contemporary developmental psychology. In J.B. Asendorpf & J. Valsiner (Eds.), Stability and change in development. London: Sage Publications.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: towards a unifying theory of behaviour change. Psychological Review, 84, 191-215.
- Baron, N.G. (1989). A systematic analysis of the critical elements of self-image and the propensity to suicidal risk for the learning-disabled adolescent. Dissertation Abstracts International, 50-11B: 5304; Order #AA19001481.
- Beck, A.T. (1970). Cognitive therapy: Nature and relation to behaviour therapy. Behaviour therapy, 1, 184-200.
- Bender, W., & Wall, M.E. (1994). Socio-emotional development of students with learning disabilities. Learning Disability Quarterly, 17(4), 323-341.
- Bender, W.N., Rosenkrans, C.B., & Crane, M. (1999). Stress, depression and suicide among students with learning disabilities: assessing the risk. Learning Disability Quarterly, 22, N2, 143-156.

-
- Ben-Sira, Z. (1984). Chronic illness, stress and coping. Social Science and Medicine, 18(9), 725-736.
- Ben-Sira, Z. (1985). Potency: A stress-buffering link in the coping-stress-disease relationship. Social Science and Medicine, 21(4), 397-406.
- Berk, L.A. (1991). Child development, 2nd edition. London: Allyn and Bacon.
- Bigler, E.D., Lajiness-O'Neill, R., & Howes, N-L. (1998). Technology in the assessment of learning disability. Journal of Learning Disabilities, 31(1), 67-82.
- Birkenbach, X.C. (1986). Self-report evaluations of training effectiveness: Measuring alpha, beta and gamma change. South African Journal of Psychology, 16, 1-7.
- Bjorklund, D.F. (1989). Children's thinking. Developmental function and individual differences. California: Brooks / Cole Publishing Company
- Blackorby, J., Edgar, E., & Kortering, L.J. (1991). A third of our youth? A look at the problem of high school dropout among students with mild handicaps. Journal of Special Education, 25 (1), 102-113.
- Block, J.H., & Block, J. (1980) The role of ego control and ego resiliency in the origins of behaviour. In M.A. Collins (Ed.), Development of cognition: Minnesota symposium on cognitive development (pp. 39-101). Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.
- Boldero, J., & Fallon, B. (1993) Adolescents general coping and special problems: are they related?. Paper presented at the 28th annual conference of the Australian Psychological Society, Gold Coast (Sept).
- Botvin, G.J., & Murray, F.B. (1975). The efficacy of peer modelling and social conflict in the acquisition of conservation. Child Development, 46, 796-799.
- Bouma, R.G. (1991). Aspekte van die selfkonsep van die meisie in die kindersorgskool. Ongepubliseerde meesterstesis, Universiteit van Stellenbosch.

-
- Brief, A.P., Butcher, A.H., George, J.M., & Link, K.E. (1993). Integrating bottom-up and top-down theories of subjectives' well-being: The case of health. Journal of Personality and Social Psychology, 64(4), 646-653.
- Brier, N. (1994). Targeted treatment for adjudicated youth with learning disabilities: Effects on recidivism. Journal of Learning Disabilities, 27, 215-222.
- Brody, N. (1997). Intelligence, schooling, and society. American Psychologist, 52(10), 1046-1050.
- Brophy, J., & Good, T.L. (1970). Teacher's communications of differential expectations for children's classroom performance. Journal of Educational Psychology, 61, 365-374.
- Brown, A.L., & Campione, J.C. (1986) Psychological theory and the study of learning disabilities. American Psychologist, 14(10), 1059-1068.
- Bruner, J.S. (1966). On cognitive growth. In J.S. Bruner, R.R.Oliver, & P.M. Greenfields (Eds.), Studies in cognitive growth (pp. 201-222). New York: Wiley.
- Bryan, T. (1994). The social competence of students with learning disabilities over time: a response to Vaughn and Hogan. Journal of Learning Disabilities, 27(5), 304-308.
- Burden, R. (1996). Meaningful questions or meaningful answers: Worthwhile assessment in a changing world. In P. Engelbrecht, S.M. Kriegler, & M.I. Booysen (Eds.), Perspectives on learning difficulties (pp. 79-108). Pretoria: Van Schaik Publishers.
- Burnett, P.C. (1999). Children's self-talk and academic self-concepts. The impact of teachers' statements. Educational Psychology in Practice, 15(3), 195-200.
- Buscaglia, L.F. (1978). Personhood. The art of being fully human. New York: Fawcett Columbine.
- Buscaglia, L.F. (1982). Living, loving and learning. New York: Fawcett Columbine.

- Butler, R., & Marnov-Glassman, D. (1994). The effects of educational placement and grade level on the self-perceptions of low achievers and students with learning disabilities. Journal of Learning Disabilities, 27(5), 325-334.
- Campione, J.C. (1989). Assisted assessment: A taxonomy of approaches and an outline of strengths and weaknesses. Journal of Learning Difficulties, 22, 151-165.
- Carnegie council on adolescent development. Task force on education of young adolescents. (1989). Turning points: Preparing American youth for the 21st Century: The report of the Task Force on Education of Young Adolescents. Washington, D.C.: Carnegie Council on Adolescent Development.
- Cartledge, G., & Milburn, J.F. (1986). Teaching social skills to children. Elmsford, NY: Pergamom Press.
- Carver, C.S., Scheier, M.F., & Weintraub, J.K. (1989). Assessing coping strategies: A theoretically based approach. Journal of Personality and Social Psychology, 56(2), 267-283.
- Christiansen, J., Christiansen, J.L., & Howard, M. (1997). Using protective factors to enhance resilience and school success for at-risk students. Intervention in School and Clinic, 33(2), 86-89.
- Christoff, K.A., & Kelly, J.A. (1985). A behavioural approach to social skills training with psychiatric patients. In L'abate, & M.A. Milan (Eds.), Handbook of social skills training and research (pp. 361-387). New York: John Wiley & Sons.
- Clough, P., & Lindsay, G. (1991). Integration and the support service. Changing roles in special education. UK: Berkshire.
- Cohen, J., & Cohen, P. (1983). Applied multiple regression / correlation analysis for the behaviour sciences. Hillsdale, NY: Erlbaum.
- Conger, J.J. (1973). Adolescence and youth: Psychological development in a changing world. New York: Harper and Row.

- Costa, P.T., Somerfield, M.R., & McCrae, R.R. (1996). Personality and coping: A reconceptualization. In M. Zeidner, & W.S. Endler (eds.), *Handbook of coping: Theory, research, application* (pp. 44-60). New York: Wiley.
- Coughlin, D. (1997). The person with a learning disability as a minority group member. *Journal of Learning Disabilities*, 30(5), 572 - 575.
- Coulson, A. (1998). Experiences of separateness and unity in person-centred groups. Referaat gelewer by die 7de internasionale "Person-Centred Approach" forum. Johannesburg, Suid-Afrika.
- Cronbach, L.J. (1951) Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16(3).
- Cronin, M.E., & Patton, J.R. (1993). Life skills instruction for all students with special needs. A practical guide for integrating real-life content into the curriculum. Pro-ed: Texas.
- Dalley, M.B., Bolocofsky, D.N., Alcorn, M.B., & Baker, C. (1992). Depressive symptomatology, attributional style, dysfunctional attitude and social competency in adolescents with and without learning disabilities. *School Psychology Review*, 21, 444-458.
- Daniel, M.H. (1997). Intelligence testing, status and trends. *American Psychologist*, 52(10), 1038-1045.
- De Villiers, M.P. (1992). The cognitive involvement of children with learning problems. Ongepubliseerde meesterstesis, Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika.
- De Vos, H.M. (1993). Die persoonsgesentreerde benadering as hulpmiddel by kwalitatiewe navorsing – 'n Wetenskapsfilosofiese ondersoek. Ongepubliseerde meesterstesis, Universiteit van Stellenbosch.
- Departement van Nasionale Opvoeding (Ongedateerd). Handleiding vir Opvoeders aan Skole vir Neuraal Gestremde Leerlinge. Pretoria.

- Derbyshire, E.J. (1991). Learning disabilities. In J.A. Kapp (Red.), Children with problems. An orthopedagogical perspective (pp. 377-418). Pretoria: Van Schaik Uitgewers.
- DeRubeis, R.J., & Beck, A.T. (1988). Cognitive therapy. In K.S. Dobson (red.), Handbook of cognitive-behavioural therapies (pp. 273-306). New York: Guilford Press.
- Diagnostic And Statistical Manual Of Mental Disorders IV (DSM IV), (1994). Washington D.C.: American Psychiatric Association, 46-53.
- Diener, E., & Fujita, F. (1995). Resources, personal strivings and subjective well-being: A nomothetic and idiographic approach. Journal of Personality and Social Psychology, 68(5), 926-935.
- Dourans, F.J. (1997). Assertive behaviour of a group of English-speaking secondary school learners. Ongepubliseerde meesterstesis, Universiteit van Stellenbosch.
- Dowds, B. N., Hess, D., & Nickels, P. (1996). Families of children with learning disabilities: a potential teaching resource. Intervention in School and Clinic, 32(1), 17-20.
- Dryden, W., & Ellis, A. (1984). Rational emotive therapy. In K.S. Dobson (Red.), Handbook of cognitive-behavioural therapies (pp. 214-272). New York: Guilford Press.
- Du Preez, A. (1983). 'n Nadere karakterisering van leergestremde laerskool-leerlinge in Kaapland. Ongepubliseerde meesterstesis, Universiteit van Stellenbosch.
- Du Preez, J.J., & Steenkamp, W.L. (1980). Spesifieke leergestremdhede - basiese beginsels. Durban: Butterworth.
- Du Toit, M.M. (1999). Die dinamiek van lewenskonteks, persoonlike faktore, copingprosesse en psigologiese welsyn by jeugdige, met die oog op programontwikkeling vir kapasiteitsbou. Ongepubliseerde doktorsale proefskrif. Potchefstroom: Potchefstroomse Universiteit vir Christelike Hoër Onderwys.

- Ebata, A.T., & Moos, R.H. (1991). Coping and adjustment in distressed and healthy adolescents. Journal of Applied Developmental Psychology, 12, 33-54.
- Ehrenberg, M.F., Cox, D.N., & Koopman, R.F. (1990). The million adolescent personality Inventory profiles of depressed adolescents, Adolescence, 25, 415 - 425.
- Elkind, D. (1984) All grown up and no place to go: Teenagers in crisis? Reading: Addison-Wesley.
- Elliot, G.R., & Eisdorfer, C. (1982). Stress and human health. New York: Springer.
- Elliott, J.G. (1997) Locus of control, personal control, and the counselling of children with learning and/or behaviour problems. British Journal of Guidance & Counselling, 25(1), 27-46
- Ellis, A. (1995). Fundamentals of rational emotive behaviour therapy for the 1990's. In W. Dryden (Red.), Rational emotive behaviour therapy (pp. 1-30). London: Sage.
- Engelbrecht, P. (1993). A South African perspective on cognitive control therapy for learning-disabled children. School Psychology International, 14, 111-117.
- Engelbrecht, P. (1996). Cognitive control therapy for South African children with learning difficulties. In P. Engelbrecht, S.M. Kriegler, & M.I. Booyesen (Reds.), Perspectives on learning difficulties. (pp. 199-206). Pretoria: Van Schaik Publishers.
- Engelbrecht, P., Kriegler, S.M., & Booyesen (Reds.) (1996). Perspectives on learning difficulties. International concerns and South African realities.
- Epstein, S. (1994). Integration of the cognitive and psycho-dynamic unconscious. American Psychologist, 49(8), 709-724.
- Erikson, E. (1968). Identity, youth and crisis. London: Faber.
- Erikson, E.H. (1982). The life cycle completed: a review. New York: Norton.

- Fafard, M.B., & Haubricht, P.A. (1981). Vocational and social adjustment of learning-disabled young adults. A follow-up and survey. Learning Disability Quarterly, 4, 122-130.
- Feldman, S.S., Fisher, L., Ransom, D.C., & Dimicel, S. (1995) Is "What is good for the goose good for the gander?" Sex differences in relationships between adolescent and adult adaptation. Journal of Research on Adolescence, 5, 333-336.
- Fend, H. (1990). Ego-strength development and pattern of social relationships. In H. Bosma, & S. Jackson (Eds.), Coping and self-concept in adolescence (pp. 87-109). Berlin: Springer-Verlag.
- Flavell, J.H., & Wohlwill, J.F. (1969). Formal and functional aspects of cognitive development. In D. Elkind, & J.H. Flavell (Eds.), Studies in cognitive development (pp. 167-182). London: Oxford University Press.
- Flavell, J.H., Beach, D.R., & Chinsky, J.M. (1966). Spontaneous verbal rehearsal in a memory task as a function of age. Child Development, 37, 283-299.
- Flavell, J.H., & Wellman, H.M. (1977). Metamemory. In R.V. Kail, Jr., & J.W. Hagen (Eds.), Perspectives on the development of memory and cognition (pp. 64-79). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Folkman, S., & Lazarus, R.S. (1980). An analysis of coping in a middle-aged community sample. Journal of Health and Social Behaviour, 21, 219-239.
- Frydenberg, E (1997). Adolescent coping. London: Routledge.
- Frydenberg, E., & Lewis, R. (1993) Boys play sport and girls turn to others: age, gender and ethnicity as determinants of coping. Journal of Adolescence, 16, 252-266.
- Gambrill E.D., & Richey, C.A. (1975). An assertion inventory for use in assessment and research. Behaviour Therapy, 6, 550-561.
- Gardner, H. (1993). The unschooled mind. London: Fontana Press.

- Geisthardt, C., & Munsch, J. (1996). Coping with school stress: A comparison of adolescents with and without learning disabilities. Journal of Learning Disabilities, 29(3), 287-296.
- Gelman, R., & Baillargeon, R. (1983). A review of some Piagetian concepts. In P.H. Mussen (Red.), Handbook of Child Psychology (pp. 35-51). New York: Wiley.
- Gelman, S.A., & Kremer, K.E. (1991). Understanding natural cause: Children's explanation of how objects and their properties originate. Child Development, 62, 396-414.
- George, D., & Mallery, P. (1999). SPSS for Windows. step by step. A simple guide and reference. Massachusetts: Allyn & Bacon.
- Gerber, M.M., & Hall, R.J. (1981). Development of orthographic problem solving strategies in learning-disabled children (Technical Report No.37). Charlottesville: University of Virginia, Learning Disabilities Research Institute.
- Gerber, P.J., Schieders, C.A., Paradise, L.V., Reiff, H.B., Ginsberg, R., & Popp, P.A. (1990). Persisting problems of adults with learning disabilities: self-reported comparisons from their school-age and adult years. Journal of Learning Disabilities, 23, 570-573.
- Giles, C. (1997). The Integration of Mental Health into Primary Health Care: A Model for Urban Settings. In L. Schlebusch (Red.), South Africa beyond transition: psychological well-being (pp. 115-119). Psychological Association of South Africa.
- Ginsberg, G., & Opper, S. (1979). Piaget's theory of intellectual development. New Jersey: Prentice-Hall Inc.
- Goleman, D. (1995) Emotional intelligence. New York: Bantam Books.
- Goleman, D. (1999). Working with emotional intelligence. London: Bloomsbury Publishing Plc.

- Greenfield, P.M. (1997). You can't take it with you. Why ability assessments don't cross cultures. American Psychologist, *52*(10), 1115-1124.
- Gregg, N., Hoy, C., King, M., & Moreland, C. (1993). The relationship of non-verbal skills to the personality profiles of individuals demonstrating specific learning disabilities at a rehabilitation and college setting. Rehabilitation Education, *7*, 1-9.
- Gresham, F.M., & Reschly, D.J. (1986). Social skills deficits and low peer acceptance of mainstreamed learning-disabled children. Learning Disability Quarterly, *9*, 23-32.
- Grolnick, W.S., Benjet, C., Kurowski, C.O., & Apostoleris, N.H. (1997). Predictors of parent involvement in children's schooling. Journal of Educational Psychology, *89*(3), 538-548.
- Grotevant, H.D. & Cooper, C.R. (1986). Individuation in family relationships: a perspective on individual differences in the development of identity and role-taking skill in adolescence. Human Development, *29*, 82-100.
- Hamers, J.H.M., De Koning, E., & Sijtsma, K. (1998). Inductive reasoning in third grade: intervention promises and constraints. To be published in Contemporary Educational Psychology.
- Handwerk, L., & Marshall, R.M. (1998). Behavioural and emotional problems of students with learning disabilities, serious emotional disturbance, or both conditions. Journal of Learning Disabilities, *31*(4), 327-338.
- Hansen, L.S. (1999). Beyond school to work: continuing contributions of theory and practice to career development of youth. The Career Development Quarterly, *47*, 353-358
- Hare, B. (1988). Be assertive. London: The Guernsey Press.
- Harris, K.R. (1986). The effects of cognitive behaviour modification on private speech and task performance during problem solving among learning-disabled and normally achieving children. Journal of Abnormal Child Psychology, *14*, 63-67.

- Hawkins, J., Pea, R.D., Glick, J., & Scribner, S. (1984). "Nerds that laugh don't like mushrooms". Evidence for deductive reasoning by pre-schoolers. Developmental Psychology, 20, 584-594.
- Hayakawa, S.I. (1964). Language and thought in action. New York: Harcourt.
- Haywood, H.C., Brown, A.L., & Wingenfeld, S. (1990). Dynamic approaches to psychoeducational assessment. School Psychological Review, 19(4), 411-422.
- Hearn, J.A. (1985). Studies in life skills: Two unlike groups. Journal of Group Psychotherapy, Psychodrama and Sociometry, 38(1), 55-65.
- Helton, G.B., Workman, E.A., & Matuszek, P.A. (1982). Psycho-educational assessment. Integrating concepts and Techniques. New York: Grune & Stratton.
- Hobfoll, S.E. (1989). Conservation of resources: An attempt at conceptualising. American Psychologist, 44(3) 513-524.
- Hobfoll, S.E., & Dunahoo, C.L., & Monnier, J. (1994). Preliminary test manual. Strategic approach to coping (SACS). Kent Hall: Kent State University.
- Holahan, C.J., Moos, R.H., & Schaefer, J.A. (1996). Coping, stress resistance and growth: Conceptualising adaptive functioning. In M. Zeidner, & N.S. Endler (Eds.), Handbook of coping: Theory, research, applications (pp. 24-43). New York: John Wiley.
- Holahan, C.J., Valentiner, D.P., & Moos, R.H. (1994). Parental support and psychological adjustment during the transition to young adulthood in a college sample. Journal of family psychology, 8(2), 215-223.
- Holmes, J., & Lindley, R. (1989). The values of psychotherapy. Oxford: Oxford University Press.
- Hooper, (1996). Counselling psychology: Into the new millennium. In R. Woolfe, & W. Dryden (Eds.), Handbook of counselling psychology. London: Sage Publications.

- Hopson, B., & Scally, M. (1980). Life skills teaching programmes. Leeds: Life skills Associates.
- Hoy, C., Gregg, N., Wisenbaker, J., Manglitz, E., King, M., & Moreland, C. (1997). Depression and anxiety in two groups of adults with learning disabilities. Learning Disability Quarterly, 20, 280-291.
- Hurwitz, D. (1993). Communicative competence in learning-disabled children. Ongepubliseerde meesterstesis, Johannesburg: Universiteit van die Witwatersrand.
- Isen, A.M., Daubman, K.A., & Nowicki, G.P. (1987). Positive affect facilitates creative problem solving. Journal of Personality and Social Psychology, 52, 1122 - 1131.
- Ivey, A.E., & Simek-Downing, L. (1980). Counselling and psychotherapy. New Jersey: Prentice Hall.
- Jackson, S., & Bosma, H. (1990). Coping and self in adolescence. In S. Jackson & H. Bosma (Eds.), Coping and self-concept in adolescence (pp.1-11). Berlin: Springer-Verlag
- Prospektus (1999) van betrokke skool van die studie.
- Inligtingstuk (1999) van betrokke skool van die studie.
- Inligtingstuk (2000) van betrokke skool van die studie.
- Jansen Van Rensburg, P. (1999). 'n Opleidingsprogram in kritieke insident-ontlonting vir ondersoekbeamptes van die SAPD: Kinderbeskermingseenhede. Ongepubliseerde Ph.D.-werkstuk, Bloemfontein: Universiteit van die Oranje-Vrystaat.
- Jansen, P. (1996). Assessing the causes of learning disability. A neuro-psychological perspective. In P. Engelbrecht, S.M. Kriegler,, & M.I. Booysen (Eds.), Perspectives on learning difficulties (pp. 144 - 154). Pretoria: Van Schaik Publishers.

-
- Jensen, M.R., Robinson-Zanartu, C., & Jensen, M.L. (1992). Assessment and intervention for developing cognitive and knowledge structures. An alternative in the era of reform. Archives: Mono-B.
- Johnson, D.J., & Myklebust, H.R. (1967). Learning disabilities: educational principles and practices. New York: Grune & Stratton.
- Jordan, B. (24 Mei 1998). Apartheid's racist IQ tests to be scrapped. Sunday Times.
- Kaiser, D., & Abell, M. (1997). Learning life management in the classroom. Teaching exceptional children: The Council for Exceptional Children, 70-75.
- Kanfer, F.H. (1970). Self-regulation: Research, issues, and speculations. In C. Neuringer & J.L. Michael (Eds.), Behavioural modification in clinical psychology (pp. 178-220). New York: Appleton-Century-Crofts.
- Karplus, R., Karplus, E., Formisano, M., & Paulsen, A. (1977). A survey of proportional reasoning and control of variables in seven countries. Journal of Research in Science Teaching, 14(5), 411-417.
- Katz, M. (1997). Overcoming childhood adversities: Lessons learned from those who have "beat the odds". Intervention in School and Clinic, 32 (4), 205-210.
- Kauffman, J.M., Cullinan, D., & Epstein, M.H. (1987). Characteristics of students placed in special programs for the serious emotionally disturbed. Behavioural Disorders, 12, 175-184.
- Kavale, K.A. (1980). The reasoning abilities of normal and learning-disabled readers on measures of reading comprehension. Learning Disabilities Quarterly, 3, 24-45.
- Kazdin, A.E. (1987). Conduct disorder in childhood and adolescence. Newbury Park, CA: Sage.
- Kiselica, M.S., Baker, S.B., Thomas, R.N., & Reedy, S. (1994). Effects of stress inoculation training on anxiety, stress and academic performance among adolescents. Journal of Counselling Psychology, 41(3), 335-342.

- Kleinke, C.J. (1998). Coping with Life's Challenges (2nd ed.). Pacific Grove: Brooks/Cole.
- Kletzien, S.B., & Bednar, M.R. (1990). Dynamic assessment for at-risk readers. Journal Of Reading, 42, 528-533.
- Kling, B. (2000). Assert yourself. Helping students of all ages develop self-advocacy skills. Teaching Exceptional Children, 32(3), 66-70.
- Knapp, L.G., Stark, L.J., Kurkjian, J.A. & Spirito, A. (1991). Assessing the coping in children and adolescents: research and practice. Educational Psychology Review, 3(4), 309-334.
- Kobasa, S.C. (1979). Stressfull life events, personality, and health: An inquiry into hardiness. Journal of Personality and Social Psychology, 53, 518-530.
- Kobasa, S.C. (1982). The hardy personality: toward a social psychology of stress and health. In G.S. Sanders, & J. Suls (Reds.), Social Psychology of Health and Illness (pp. 3-32). London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kriegler, S.M. (1989). Die kind met leerprobleme as persoon. Journal of Pedagogics, 10(1), 23-36.
- Kriegler, S.M., & Skuy, M. (1996). Perspectives on psychological assessment in South African schools. In P. Engelbrecht, S.M. Kriegler,, & M.I. Booysen (Reds.), Perspectives on learning difficulties (pp. 109 - 122). Pretoria: Van Schaik Publishers.
- Kruger, J.J. (1994). Die verband tussen bepaalde veranderlikes en die akademiese prestasie van blanke standerd tien-leerlinge in Natal. Ongepubliseerde meesterstesis, Potchefstroom Universiteit vir Christelike Hoër Onderwys.
- Krumholtz, J.D., & Worthington, R.L. (1999). The school-to-work transition from a learning theory perspective. The Career Development Quarterly, 47, 312-325.
- Kuhne, M., & Wiener, J. (2000). Stability of social status of children with and without learning disabilities. Learning Disability Quarterly, 23, 64-75.

-
- Labinowicz, E. (1980). The Piaget primer: Thinking, learning, teaching. London: Addison-Wesley Publishing Company
- Labouvie-Vief, G. (1986). Modes of knowing and life span cognition. Paper presented at the meeting of the American Psychological Association, Washington, D.C.
- Lageca, A.M., & Mesibov, G.B. (1981). Facilitating interpersonal functioning with peers in learning-disabled children. Journal of Learning Disabilities, 14, 197-240.
- Lange, A.J., & Jakubowski, P. (1976). Responsible assertive behaviour: Cognitive / behavioural procedures for trainers. Illinois: Research Press.
- Larrivee, B., Semmel, M.I., Gerber, M.M. (1997). Case studies of six schools varying in effectiveness for students with learning disabilities. The Elementary School Journal, 98(1), 27-50.
- Lazarus, R.S. (1991). Emotion and adaptation. New York: Oxford University Press.
- Lazarus, R.S., & Folkman, S. (1984). Stress, appraisal and coping. New York: Springer.
- Lazarus, S. (1998). Letter to Prof Bengu. In Quality education for all. Overcoming barriers to learning and development. Report of the National Commission on Special Needs in Education and Training (NCSNET). National Committee on Education Support Services (NCESS). Department of Education (p.i). CTP Printers, Parow.
- Leahey, T.H. (1980). A history of psychology. Main currents in psychological thought. New Jersey: Prentice Hall.
- Lehman, A.K., & Salovey, P. (1990). An introduction to cognitive behaviour therapy. In V. Gianetti (Red.), The handbook of brief psychotherapies (pp. 239-259). New York: Plenum Press.
- Lent, R.W., & Worthington, R.L. (1999). Applying career development theories to the school-to-work transition process. The Career Development Quarterly, 47, 291-296.

- Lent, R.W., Hackett, G., & Brown, S.D. (1999). A social cognitive view of school-to-work transition. The Career Development Quarterly, 47, 297-311.
- Lester, G., & Kelman, M. (1997). State disparities in the diagnosis and placement of pupils with learning disabilities. Journal of Learning Disabilities, 30(6), 599-607.
- Lewis, J.A., Lewis, M.D., Daniels, J.A., & D'Andrea, M.J. (1998). Community counselling. Empowerment strategies for a diverse society. Washington: Brooks/Cole Publishing Co.
- Liberman, I.Y., & Shankweiler, D. (1985). Phonology and the problems of learning to read and write. Remedial and Special Education, 6, 8-17.
- Licht, M. (1993). Achievement related beliefs in children with learning disabilities: Impact on motivation and strategy learning. In L.J. Meltzer (Red.), Strategy assessment and instruction for students with learning disabilities: From theory to practice (pp. 195-241). Austin, Pro-Ed.
- Lidz, C.S. (1987). Dynamic Assessment. New York: The Guilford Press.
- Lidz, C.S. (1997). Dynamic assessment approaches. In D.P. Flanagan, J.L. Genshaft, & P.L. Harrison (Reds.), Contemporary intellectual assessment (pp. 281-296). New York: The Guilford Press.
- Lightsey, O.R. (1996). What leads to wellness? The role of psychological resources in well-being. The Counselling Psychologist, 24(4), 589-735.
- Lillard, P.P. (1972). Montessori. A Modern Approach. New York: Schocken Books.
- Lindhard, N., & Dlamini, N. (1990). Life skills in the classroom. Cape Town: Maskew Miler Longman.
- Linehan, M.M. (1979). Structured cognitive-behavioural treatment of assertion problems. In P.C. Kendall, & S.D. Hollon (Reds.), Cognitive-behavioural interventions. Theory, research and procedures (pp. 205-240). New York: Academic Press Inc.

- Lloyd, J.W., Hallahan, D.P., Kauffman, J.M., & Keller, C.E. (1991). Academic problems. In T.R. Kratochwill, & R.J. Morris (Eds.), The practice of child therapies, second edition (pp. 145 – 173). London: Allyn and Bacon.
- Looft, W.R., & Bartz, W.H. (1969). Animism revived. Psychological Bulletin, 71, 1-19.
- Louw, A.E., & Louw, D.A., & Sharp, A.A. (1990). Studiegids vir menslike ontwikkeling. 2de Uitgawe. Pretoria: HAUM.
- Louw, D.A., Van Ede, D.M., & Louw, A.E. (1998). Menslike ontwikkeling 3de uitgawe. Pretoria: Kagiso Uitgewers.
- Lowery, F.L. (1991). The biological basis for thinking. In A.L. Costa (Ed.), Developing minds, Revised edition, Volume 1 (p. 107). Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Lowrie, W. (1974). Either / Or, Volume 2. Princeton: Princeton University Press.
- Lyon, G.R. (1994). Frames of reference for the assessment of learning disabilities. New view on measurement issues. Brookes: London.
- Maag, J.W., & Behrens, J.T. (1989). Depression and cognitive self-statements of learning disabled and seriously emotionally disturbed adolescents. Journal of Special Education, 23, 17-27.
- Maag, J.W., Irvin, M., Reid, R., Vasa, S.F. (1994). Prevalence and predictors of substance use: a comparison between adolescents with and without learning disabilities, Journal of learning disabilities, 27(4), 223-234.
- MacGregor, D.Z.A. (1993). Psychology through a kaleidoscope. An attempt to integrate some shifting perspectives. Ongepubliseerde doktorsproefskrif, Bloemfontein: Universiteit van die Oranje-Vrystaat.
- Male, D.B., & May, D. (1997). Stress, burnout and workload in teachers of children with special educational needs. British Journal of Special Education, 24(3), 133-140.
- Manaster, G.J. (1977). Adolescent development and the life tasks. London: Allyn and Bacon, Inc.

-
- Marcia, J.E. (1980). Identity in adolescence. In J. Adelson (Red.), Handbook of adolescent psychology (pp. 98-117). New York: Wiley.
- Margalit, M., & Heiman, T. (1986). Family climate and anxiety in families with learning-disabled boys. Journal of the American Academy of Child Psychiatry, 25, 841-846.
- Martorano, S. (1977). A developmental analysis of performance on Piaget's formal operations tasks. Developmental Psychology, 13(6) 666-672.
- Maslow, A. (1996). The psychology of hapiness. In E. Hoffman (Red.), Future visions. The unpublished papers of Abraham Maslow (pp. 21-26). London: SAGE Publications.
- Maslow, A.H. (1962). Toward a psychology of being. New York: Van Nostrand Reinhold.
- Mayer, J.D., & Bremer, D. (1985). Assessing mood with affect sensitive tasks. Journal of Personality Development, 49, 95-99.
- McBride & Seigel (1997). Learning disabilities and adolescent suicide. Journal of Learning Disabilities, 30, 652-659.
- McCrae, R.R., & Costa, P.T. (1986). Personality, coping and coping effectiveness in an adult sample. Journal of Personality, 54(2), 384-405.
- McGinty, J., & Fish, J. (1992). Learning support for young people in transition. Leaving school for further education and work. Buckingham: Open University Press.
- McGuire, J., & Priestley, P. (1981). Life after school: A social skills curriculum. Oxford: Pergamon Press.
- McKay, M,, & Fanning, P (1991). Prisoners of belief. Exposing and changing beliefs that control your life. Oakland, U.S.A.: New Harbinger Publications.
- McLachlan, N.H. (1994). 'n Lewensvaardigheidsontwikkelingsprogram vir wetsbestede adolessente. Ongepubliseerder doktrale proefskrif, Die Universiteit van die Oranje-Vrystaat.

-
- Meichenbaum, D. (1985). Stress inoculation training. Elmsford, NY: Pergamon Press.
- Meichenbaum, D., & Turk, D. (1982). Stress, coping, and disease: a cognitive behavioural perspective. In R.W.J. Neufeld (Red.), Psychological stress and psychopathology (pp. 289-305). New York: McGraw-Hill Book Company.
- Meltzer, L.J. (1994). Assessment of learning disabilities. The challenge of evaluating the cognitive strategies and processes underlying learning. In G.R. Lyon (Red.), Frames of reference for the assessment of learning disabilities. New view on measurement issues (pp. 571-606) London: Brookes.
- Mercer, C.D. (1983). Students with learning disabilities. 3rd edition. Columbus, Ohio: Merrill.
- Mercer, C.D., Jordan, L., Allsop, D.H., & Mercer, A.R. (1996). Learning disabilities definitions and criteria used by state education departments. Learning Disability Quarterly, 19, 217-232.
- Meyer, W.F. (1997). Personologie. . In W.F. Meyer, C. Moore, & H.G. Viljoen (Reds.), Personologie: Van individu tot ekosisteem. (pp. 3-41). Johannesburg, Sandton: Heinemann.
- Meyer, W.F., Moore, C., & Viljoen H.G. (1997). Personologie. Van individu tot ekosisteem. Johannesburg: Heinemann.
- Meyer, W.F., Moore, C., & Viljoen, H.G. (1997). Personologie: Van individu tot ekosisteem. Johannesburg, Sandton: Heinemann.
- Minskoff, E.H. (1980). Teaching approach for developing non-verbal communication skills in students with social perception deficits: Part 1: The basic approach and body language clues. Journal of Learning Disabilities, 13, 9-14.
- Minuchin, P.(1985) Families and individual development: provocations from the field of family therapy. Child Development, 56, 289-302.
- Mischel, W. (1973). Toward a cognitive social learning re-conceptualisation of personality. Psychological Review, 80, 252-283.

- Moats, L.C. (1994). Strategy assessment in perspective. In G.R. Lyon (Red.), Frames of reference for the assessment of learning disabilities. New view on measurement issues (pp. 607-614). London: Brookes
- Moely, B.E., Olson, F.A., Halwes, T.G., & Flavell, J.H. (1969). Production deficiency in young children's clustered recall. Developmental Psychology, 1, 26-43.
- Möller, A.T. (1985). Rasioneel-emotiewe terapie in die praktyk. Stellenbosch: Universiteits-Uitgewers.
- Möller, A.T. (1993). Perspektiewe oor persoonlikheid. Butterworths: Durban.
- Montgomery, D. (1990). Special needs in ordinary schools. Children with learning difficulties. London: Cassell.
- Moore, C. (1997). Die ekosistemiese benadering. In W.F. Meyer, C. Moore, & H.G. Viljoen (Reds.), Personologie: Van individu tot ekosisteem. (pp. 582-656). Johannesburg, Sandton: Heinemann.
- Moos, R. (1992). Stress and coping theory and evaluation research: an integrated perspective. Evaluation Review, 16, 534-553.
- Morrison, G.M., & Cosden, M.A. (1997) Risk, resilience, and adjustment of individuals with learning disabilities. Learning Disability Quarterly 20, 43-60.
- Morss, J.R. (1996). Growing Critical. Alternatives to developmental psychology. London: Routledge.
- Murray, C.H. de C. (1969). Verslag van die Komitee van Ondersoek na die opvoeding van kinders met minimale breindisfunksie. Pretoria, Staatsdrukker.
- Myers, P.I., & Hammill, D.D. (1976). Methods for learning disorders, 3rd edition. New York: John Wiley and Sons.
- Myerson, A. (1986). Relevance of performance on aspects of intelligence tests to learning problems and their remediation. Ongepubliseerde meesterstesis, Universiteit van die Witwatersrand, Johannesburg.

- Naicker, S.M. (1999). Curriculum 2005. A space for all. Cape Town: Tafelberg Publishers.
- Nash, J.M. (1997). Fertile minds. Time Magazine, 149(6), 32-40
- National Committee on Education Support Services (NCESS) (1997)... Department of Education Quality education for all. Overcoming barriers to learning and development. Parow: CPT Printers
- National Commission on Special Needs in Education and Training (NCSNET) (1997). Department of Education Quality education for all. Overcoming barriers to learning and development. Parow: CPT Printers
- National commission of testing and public policy (1990). From gatekeeper to gateway: Transforming testing in America. Report of the National Commission on Testing and Public Policy. Boston College, Chestnut Hill, MA.
- Naude , G.N. (1982). The effect of social skills training on the self-esteem of South African adolescents with below average intelligence. Ongepubliseerde doktorsale tesis, Universiteit van Port Elizabeth.
- Nelson-Jones, R. (1983). Practical counselling skills. East Sussex: Holt Rinehart & Winston.
- Nelson-Jones, R. (1993). Life skills helping. California: Brooks/Cole Publishing Company.
- Olbrich, E. (1990). Coping and development. In H. Bosma, & S. Jackson (Eds.), Coping and self-concept in adolescence (pp. 35 – 47). Berlin: Springer-Verlag.
- Oliver, A. (1997). Plugging into multiple intelligences. The Journal of Multiple Education, 59, 4-7.
- Overton, W.F., & Byrnes, J.P. (1991). Cognitive development. In R.M. Lerner, A.C. Petersen, & J. Brook-Gunn (Eds.), Encyclopaedia of adolescence. (Vol 1) (pp. 142-157). New York: Garland.

- Padget, S.Y. (1998). Lessons from research on dyslexia: implications for a classification system for learning disabilities. Learning Disability Quarterly, 21, 167-178.
- Park, C., Cohen, L.H., & Herb, L. (1990). Intrinsic religiousness and religious coping as life stress moderators for Catholic versus Protestants. Journal of Personality and Social Psychology, 59(3), 562-574.
- Patrikakou, E.N. (1996). Investigating the academic achievement of adolescents with learning disabilities: a structural modelling approach. Journal of Educational Psychology, 88(3), 435-450.
- Perkins, D.N., & Grotzer, T.A. (1997). Teaching intelligence. American Psychologist, 52(10), 1125-1133.
- Perry, W.G. (1970). Forms of intellectual and ethical development in the college years. New York: Holt, Rinehart & Winston. Child Development, 56, 621- 630.
- Petersen, A.C., Compas, B.E., Brooks-Gunn, J., Stemmler, M., & Grant, K.E. (1993). Depression in adolescence. American Psychologist, 48, 155-168.
- Peterson, P., & Clark, C. (1978). Teachers' report of their cognitive processes during teaching. American Educational Research Journal, 15, 555-565.
- Pettit, G.S., Bates, J.E., Dodge, K.A. (1997). Supportive parenting, ecological context, and children's adjustment: a seven-year longitudinal study. Child Development, 68(5), 908-923.
- Powell, M.F. (1985). A programme of life skills training through interdisciplinary group processes. Journal of Group Psychometry, Psychodrama and Sociometry, 38(1), 23-34.
- Pretorius, T.B. (1998). Fortitude as stress-resistance: Development and validation of the fortitude questionnaire (FORQ). Bellville: Universiteit van Wes-Kaapland
- Rademeyer, A. (21 Julie 2000). Adolessensie, veel erger as in die verlede. Die Burger.

- Radithokwa, L. (1998). Using the person-centred approach to assist Botswana youth to cope with the crisis culture. Referaat gelewer tydens die 7de internasionale "Person Centred Approach" forum, Johannesburg, Suid-Afrika.
- Rees, S., & Graham, R.S. (1991). Assertion Training. How to be who you really are. London: Routledge.
- Reid, D.K. (1991). Learning Disorders: theoretical and research perspectives. In D.K. Reid, W.P. Hresko, & H.L. Swanson (Eds.), A cognitive approach to learning disabilities. Texas: Pro-Ed.
- Robijns, F.S., & Jackson, A.E. (1988). Sociale vaardigheidstraining aan moeilik lerende op 'n skool vir voortgezet onderwys. Tijdschrift voor Orthopedagogiek, XXVII, 4, 192-203.
- Rodriguez-Tome, H., & Bariaud, F. (1990) Anxiety in adolescence: sources and reaction. In H. Bosma, & S. Jackson (Eds.), Coping and self-concept in adolescence (pp. 167- 186). Berlin: Springer-Verlag.
- Rogers, C.R. (1989). Toward a modern approach to values: The valuing process in the mature person. In H. Kirstenbaum, & V.L. Henderson (Eds.), The Carl Rogers Reader (pp. 168-185). London: Constable.
- Rollins, B.C., & Thomas, D.I. (1979). Parental support, power and control techniques in socialisation of children. In W.R. Burr, R.Hill, F.I. Nye & I.L. Reiss (Eds.), Contemporary theories about the family (vol. 1) (pp. 317-364). New York: Free Press.
- Rotter, J.B. (1966). Generalised expectancies for internal versus external control of reinforcement. Psychological Monographs, 80(1), 609.
- Rourke, B.P., Young, G.C., & Leenaars, A.A. (1989). A childhood learning disability that predisposes those afflicted to adolescent and adult depression and suicide risk. Journal of Learning Disabilities, 22, 169-175.
- Russell, P. (1994). Listening to children with disabilities and special educational needs. In Davie, R., Upton, G., & Varma, V. (Eds.), The voice of the child. A handbook for professionals (pp. 107 - 119). London: Falmer Press.

- Rutter, M. (1987). Psychological resilience and protective mechanisms. American Journal of Orthopsychiatry, 57(3), 316-331.
- Saleeby, D. (1996). The strength's perspective in social work practice: extensions and cautions. Social Work, 41, 296-305.
- Salkind, N.J. (1981). Theories of human development. New York: D. Van Nostrand Company.
- Salovey, P., & Birnbaum, D. (1989). Influence of mood on health-relevant cognitions. Journal of Personality and Social Psychology, 57, 539-551.
- Salovey, P., & Rodin, J. (1985). Cognitions about the self: Connecting feeling states to social behaviour. Review of Personality and Social Psychology, 6, 143 - 166.
- Salovey, P., & Singer, J.A. (1989). Mood congruency effects in recall of childhood versus recent memories. Journal of Social Behaviour and Personality, 4, 99-120.
- Santrock, J.W. (1992). Life-span development. Fourth edition. Dubuque, V.S.A.: Brown Publishers.
- Sarason, S.B. (1990). The predictable failure of educational reform: Can we change course before it's too late? San Francisco: Jossey Bass.
- Saunders, C. (1992). Teenage stress: A guide for teenagers. Australia: Sally Milner.
- Savickas, M.L. (1999). The transition from school to work: a developmental perspective. The Career Development Quarterly. 47, 326-336.
- Scales, P.C. (1999). Reducing risks and building developmental assets: essential actions for promoting adolescent health. Journal of School Health, 69(3), 113-119.
- Schaefer, J.A., & Moos, R.H. (1992). Life crises and personal growth. In B.N. Carpenter (red.). Personal coping: Theory, research and application (pp.150-170). Westport, CT: Preager.
- Schaie, K.W. (1977). Toward a stage theory of adult cognitive development. Ageing and Human Development, 8, 129 - 138.

- Schayer, M., Kuchemann, D.E., & Wylam, H. (1976). The distribution of Piagetian stages of thinking in British middle and secondary school children. British Journal of Educational Psychology, 46, 164-173.
- Schmitz, C., & Hipp, E. (1987). A teacher's guide to fighting invisible tigers: A 12 part course in life skills development. London: Free Spirit.
- Schoeman, W.J. (1983). 'n Teoretiese model vir psigo-ontwikkeling. Bloemfontein: Departement Sielkunde, Universiteit van die Oranje-Vrystaat.
- Schütz, J. (2000). Hilfe vom Mädchentelefon. Juma, das Jugendmagazin 2(1), 18-21.
- Seaward, B.L. (1991). Spiritual well-being: A health education model. Journal of Health Education, 22(3), 166-169.
- Seifert, K.L., & Hoffnung, R.J. (1998) Child and adolescent development. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Seifge- Krenke, I. (1990). Developmental processes in self-concept and coping behaviour. In H. Bosma & S. Jackson (reds.) Coping and self-concept in adolescence (pp. 50-68). New York: Springer-Verlag
- Seligman, M. (1995). Helplessness: On depression, development, and death. San Francisco: W.H. Freeman.
- Selye, H. (1974). Stress without distress. Philadelphia: J.B. Lipincolt.
- Shayer, M., Kucheman D. E., & Wylam, H. (1976). The distribution of Piagetian stages of thinking in British middle and secondary school children. British Journal of Educational Psychology, 46, 164-173.
- Shirk, S., & Harter, S. (1996). Treatment of low self esteem. In M.A. Reinecke, F.M. Dattilio, & A. Freeman. (Reds.), Cognitive therapy with children and adolescents. A casebook for clinical practice (pp. 165-181). New York: The Guilford Press.
- Shisana, O. (1997). Health promoting schools in South Africa. Lesing gelewer by die "National Health Promoting Schools"- werkswinkel. Kaapstad.

- Shulman, S., Seifgge-Krenke, I., & Samet, N. (1987). Adolescent coping style as a function of perceived family climate. Journal of Adolescent Research, 2(4), 367-381.
- Siebert, A. (1996). The survivor personality. New York: Berkley.
- Siegler, R.S. 1991. Children's thinking. New Jersey: Prentice Hall
- Singer, J.L. (1984). The private personality. Personality and Social Psychology Bulletin, 10, 7-30.
- Singh, V. (1991). The application of play group therapy and individual aid in assisting learning-disabled pupils receiving remedial education. Ongepubliseerde meesterstesis, Pretoria: Universiteit van Suid Afrika.
- Skuy, M. (1996). Cross-cultural and inter-dimensional implications of Feuerstein's construct of mediated learning experience. In P. Engelbrecht, S.M. Kriegler, M.I. Booyesen (Eds.), Perspectives on learning difficulties (pp. 185 – 198). Pretoria: Van Schaik Publishers.
- Skuy, M.S., Archer, M., & Roth, I. (1987). Use of the learning potential assessment device in assessment and remediation of a learning problem. South African Journal of Education, 7(1), 53–58.
- Smit, B. & Cilliers, F. (1998). Humanity, excellence and relevance: a person-centred approach for the South African education system. Referaat gelewer tydens die 7de internasionale "Person-Centred Approach" forum, Johannesburg, Suid-Afrika.
- Smith, S.L. (1980). No easy answers. The learning disabled child at home and at school. New York: Bantam Books.
- Spangenberg, J. (1998). The cross-cultural relevance of person-centred therapy in South Africa. Referaat gelewer by die 7de internasionale "Person-Centred Approach" forum, Johannesburg, Suid-Afrika.
- Staples, W.D. (1991). Dink soos 'n wenner. Kaapstad: Human & Rousseau

- Stein, J.F., & Fowler, S. (1993). Unstable binocular control in dyslexic children. Journal of Research in Reading, 19, 30-45.
- Stern, E.M., & Marino, B.G. (1970). Psycho-theology. New York: Paulist Press.
- Stern, M., & Zevon, M.A. (1990). Stress, coping, and family environment: the adolescent's response to naturally occurring stressors. Journal of Adolescent Research, 5,(3), 390-305.
- Sternberg, R.J. (1983). Components of human intelligence. Cognition, 15, 1-48.
- Sternberg, R.J. (1985). Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Sternberg, R.J. (1992). Metaphors of the Mind. New York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R.J. (1997). Intelligence and lifelong learning. American Psychologist, 52(10), 1134-1139.
- Stone, C.A. (1998) Correspondences among parent, teacher, and student perceptions of adolescents' learning disabilities. Journal of Learning Disabilities, 30(6), 660-669.
- Stone, C.A., & Michals, D. (1986). Problem solving skills in learning-disabled children. In S.J. Ceck (Red.), Handbook of cognitive, social and neuro-psychological aspects of learning disabilities Vol.1 (pp. 291-315). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Strahan, D.B. (1986). Guided thinking. A research-based approach to effective middle grades instruction. Clearing House, 60(4), 149-155.
- Strümpfer, D.W.J. (1990). Salutogenesis: A New Paradigm. South African Journal of Psychology, 20(4), 265-276.
- Strümpfer, D.W.J. (1995). The origins of health and strength: from salutogenesis to fortigenesis. South African Journal of Psychology, 25(2), 81-89.
- Sugden, D. (1989). Cognitive approaches in special education. London: The Falmer Press.

- Susuki, L.A., & Valencia, R.R. (1997). Race-ethnicity and measured intelligence. Educational implications. American Psychologist, 52(10), 1103–1114.
- Swanson, J.L., & Fouad, N.A. (1999). Applying theories of person-environment interaction to the transition from school to work. The Career Development Quarterly, 47, 337-347.
- Swerdlow, J.L. (1995) . Quiet miracles of the brain. National Geographic, 187(6), 2-41.
- Takanashi, R. (1996). Changing images of adolescents: rethinking our policies. In E.F. Zigler, & S.L. Kagan, (Reds.), Children, families and government. Preparing for the twenty-first century (pp. 256-267). Cambridge University Press.
- Tallal, P. (1980). Auditory temporal perception, phonics, and reading disabilities in children. Brain and Language, 9, 182-198.
- Taylor, H.G., & Fletcher, J.M.(1991). Neuro-psychological assessment. In M. Hersen, & G. Goldstein (Reds.), Handbook of psychological assessment 2nd ed. (pp. 228-255). New York: Pergamon Press.
- Taylor, R.T. (1994). A review of three approaches to cognitive assessment, and a proposed integrated approach based on a unifying theoretical framework. South African Journal of Psychology, 24(4), 184–193.
- The Contitution of the Republic of South Africa (1996). Constitutional Assembly. Typeface Media.
- Theron, M.J. (1998). Inclusive education in South Africa – The way ahead. Referaat gelewer by die nasionale konferensie oor "inclusive education", Universiteit van die Wes-Kaapland.
- Tirisano, Working Together (2000) Quality Education for All. Statement of public service commitment. Pretoria: Department of Education.
- Toro, P., Wiessberg, R., Guare, J., & Liebenstein, N. (1990). A comparison of children with and without learning disabilities on social problem solving skills, school behaviour, and family background. Journal of Learning Disabilities, 23, 115-120.

- Travis, J.E. (1996). Meaningful assessment. The Clearing House, 69(5), 308–312.
- Turk, D.C., & Salovey, P. (1985). Cognitive structures, cognitive processes, and cognitive-behaviour modification. Cognitive Therapy and Research, 9, 1-17.
- Tyszkowa, M. (1990). Coping with difficult school situations and stress resistance. In H. Bosma & S. Jackson (Eds.), Coping and self-concept in adolescence (pp. 187-201). Berlin: Springer-Verlag.
- Van der Veer, R., & Valsiner, J. (1991). Understanding Vygotsky: A quest for synthesis. Oxford, UK: Blackwell.
- Van der Wateren, E. (1997). Die dinamiek van waardes, copingstyle en psigologiese gesondheid by 'n groep jeugdiges. Ongepubliseerde meesterstesis, Potchefstroomse Universiteit vir Christelike Hoër Onderwys.
- Van Eeden, C. (1996). Psigologiese welstand en koherensiesin. Ongepubliseerde doktorsale proefskrif, Potchefstroomse Universiteit vir Christelike Hoër Onderwys.
- Van Eeden, R., & Visser, D. (1992). The validity of the South African Individual Scale-Revised (SSAIS-R) for different population groups. South African Journal of Psychology, 22(3), 163–171.
- Van Niekerk, P.A. (1990). Depressie en leerprobleme. Suid-Afrikaanse Tydskrif vir Opvoedkunde, 10(3), 276-282.
- Van Niekerk, P.A., & Du Toit, P. (1994). Relevansie van intelligensie-evaluering by kinders met leerprobleme. Suid-Afrikaanse Tydskrif vir Opvoedkunde, 14(2), 55 – 60.
- Vaughn, S. (1985). Why teach social skills to learning-disabled students? Journal of Learning Disabilities, 18, 588-591.
- Vaughn, S., & Hogan, A. (1994). The social competence of students with learning disabilities over time: a within-individual examination. Journal of learning disabilities, 27(5), 292-303.

- Viljoen, H.G. (1997). Oosterse en Afrika perspektiewe. In W.F. Meyer, C. Moore, & H.G. Viljoen (reds.), Personologie: van individu tot ekosisteem (pp. 619-656). Johannesburg: Heineman.
- Viviers, A.M. (1996). Salutogenese in organisatoriese konteks. Ongepubliseerde doktorsale proefskrif, Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika.
- Vogel, S.A., Hruby, P.J., & Adelman, P.B. (1993). Educational and psychological factors in successful and unsuccessful college students with learning disabilities. Learning Disabilities Research & Practice, 8, 35-44.
- Vygotsky, L.S. (1978). Mind in society. The development of higher psychological processes. London: Harvard University Press.
- Watkins, M.W., Kush, J.C., & Glutting, J.J. (1997). Discriminant and predictive validity of the WISC-III ACID profile among children with learning disabilities. Psychology in the Schools, 34(4) 309-319.
- Wehmeyer, M.L. (1994). Perceptions of self-determination and psychological empowerment of adolescents with mental retardation. Education and Training in Mental Retardation, 27, 302-314.
- Wehmeyer, M.L., Sands, D.J., Doll, B., & Palmer, S., (1997). The development of self-determination and implications for educational interventions with students with disabilities. International Journal of Disability Development and Education, 44(4), 305-327.
- Wehmeyer, M.L., Sands, D.J., Doll, B., Palmer, S. (1997). The development of self-determination and implications for educational interventions with students with disabilities. International Journal of Disability Development and Education, 44(4), 305-327.
- Wellman, H.M., & Gelman, S.A. (1992). Cognitive development: Foundation theories of core domains. Annual review of Psychology, 43, 337-375.
- Wellman, H.M., & Hickling, A.K. (1994). The mind's "I": Children's conception of the mind as an active agent. Child Development, 65, 1564-1580.

- Wenz-Gross, M., & Siperstein, G.N. (1997). Importance of social support in the adjustment of children with learning problems. Exceptional Children, 63(2), 183-193.
- Werner, E.E., & Smith, R.S. (1982). Vulnerable but not invincible. New York: McGraw-Hill.
- Weskaap Onderwysdepartement (1999). K2005 Beleidsdokument. Senior Fase.
- Weskaap Onderwysdepartement (1999). Konferensie: Support for the School as an Organisation. Para-Opvoedkundige Dienste.
- Wes-Kaap Onderwysdepartement (Januarie 2000).
- Weskaap Onderwysdepartement. (1999). Direkoraat Spesiale Onderwys-behoeftes. Information Brochure.
- Westwood, P. (1993). Common sense methods for children with special needs. London: Routledge.
- Wilchesky, M., & Reynolds, T. (1986). The socially deficient LD child in context: A systems approach to assessment and treatment. Journal of Learning Disabilities, 19, 411-415.
- Wilmans, L.J. (1995). Ouderdom en geslag as veranderlikes in die salutogenese paradigma. Ongepubliseerde meesterstesis, Pretoria: Universiteit van Suid Afrika.
- Winters, C.A. (1997). Learning disabilities, crime, delinquency, and special education placement. Adolescence, 32(126), 451-462.
- Wissing, M.P., & Du Toit, M.M. (1994). Relations of NEO-PI-R dimensions (NEO-FFI) to sense of coherence (SOC) and other measures of psychological well-being. Paper. 23rd International Congress of Applied Psychology, Madrid, Spain. July 17-22, 1994.
- Wissing ,M.P., & Van Eeden, C. (1997). Psychological well-being: A fortigenic conceptualization and empirical clarification. In L. Schlebusch (Red.), South

-
- Africa beyond transition: psychological well-being (pp. 379-393). The Psychological Society of South Africa. Durban: Media Link.
- Wissing, M.P. (1995). Die dinamiek van lewenskonteks, individuele verskille, copingprosesse en psigologiese welsyn van jeugdiges met die oog op kapasiteitsbou en prevensie. Navorsingsprojek van die Potchefstroomse Universiteit vir Christelike Hoër Onderwys, Fakulteit Lettere en Wysbegeerte.
- Witmer, M.P., & Sweensy, T.J. (1992). A holistic model for wellness and prevention over the life span. Journal of Counselling and Development, 71, 140-146.
- Wong, B., Harris, K., & Graham, S. (1992). Academic applications of cognitive-behavioural programmes with learning-disabled students. In P.C. Kendall (Red.), Child and adolescent therapy: Cognitive behavioural procedures (pp. 245-275). New York: Guilford Press.
- Wood, D. (1998). How children think and learn. Oxford: Blackwell Publishers.
- Woodbridge, N.B. (1998). "SMARTER": an RET-based model to understand and handle stress. Educare, 27(1 & 2), 46-68
- World Health Organisation (WHO) (1994). World Health Statistics Annual.
- Wright, J., & Mischel, W. (1982). Influence of affect on cognitive social learning person variables. Journal of Personality and Social Psychology, 43, 901-914.
- Wyatt, G. (1998). The multifaceted nature of congruence within the therapeutic relationship. Lesing gelewer by die 7de internasionale forum van die "Person-Centred Approach". Johannesburg, Suid-Afrika.
- Youniss, J., & Smollar, J. (1990). Self through relationship development. In H. Bosma, & S. Jackson (Reds.), Coping and self-concept in adolescence (pp. 129-148). Berlin: Springer-Verlag.
- Ysseldyk, J.E., & Regan, G.R. (1980). Non-discriminatory assessment: A formative model. Exceptional Children, 46, (6), 255-269.

-
- Ysseldyke, J.E. (1983). Current practices in making psycho-educational decisions about learning-disabled students. Journal of Learning Disabilities, 16(4), 226-233.
- Ysseldyke, J.E., & Algozinne, B. (1983). LD or not LD: that's not the question! Journal of Learning Disabilities, 16, 29 – 31.
- Ysseldyke, J.E., & Regan, G.R. (1980). Nondiscriminatory assessment: a formative model. Exceptional Children, 46 (6), 64-78.
- Yule, W., & Rutter, M. (1985). Reading and other learning difficulties. In M. Rutter, & L. Hersov (Eds.), Child and adolescent psychiatry: Modern approaches (pp. 444-462). St Louis: Mosby.
- Zill, N., & Schoenborn, C. (1991). 1988 National Health Interview Survey of child health, APA Monitor 22 (2).
- Zolezzi, S.A. (1995). The effectiveness of dynamic assessment as an alternative aptitude testing strategy. Ongepubliseerde doktorsproefskrif, Universiteit van Suid-Afrika, Pretoria.

BYLAE 1

FUNKSIONERINGSINDEKS-A

GRAAD 12: VRAELYS VIR VOLTOOIING DEUR BETROKKE
(1) LEERKRAGTE, (2) SIELKUNDIGES, (3) HUISMOEDERS:

LEERDER:.....

BEOORDELINGSKAAL:

- 1. NIE VAN TOEPASSING
- 2. IN 'N GERINGE MATE VAN TOEPASSING
- 3. HEELWAT VAN TOEPASSING
- 4. BAIE BESLIS VAN TOEPASSING

Dui asseblief die beoordeling aan die linkerkant van die nommer aan:

- _____ 1. Sy / haar ouers / voogde dien as ondersteuningsbron.
- _____ 2. Sy / haar vriendekring is positief en opbouend.
- _____ 3. Hy / sy benut die beskikbare ondersteuningshulpbronne.
- _____ 4. Hy / sy openbaar 'n verantwoordelikhedsin ten opsigte van sy / haar optrede.
- _____ 5. Hy / sy toon positiewe sosiale vaardighede en aanpassing
- _____ 6. Hy / sy is selfstandig en kan onafhanklik optree wanneer nodig.
- _____ 7. Hy / sy is in staat om probleemsituasies effektief op te los.
- _____ 8. Hy / sy is in staat om sinvolle besluite te neem.
- _____ 9. Hy / sy kan spanning redelik effektief hanteer.
- _____ 10. Sy / haar handeling word deur doelgerigte planmatigheid gekenmerk.
- _____ 11. Hy / sy is blymoedig en het 'n positiewe en optimistiese lewensuitkyk
- _____ 12. Hy / sy toon toewyding en pligsbesef
- _____ 13. Hy / sy toon deursettingsvermoë.
- _____ 14. Hy / sy het 'n realistiese selfsiening t.o.v. vermoëns en beperkings.
- _____ 15. Hy / sy toon 'n positiewe toekomspektief.

ADDISIONELE INLIGTING:.....
.....
.....
.....

BYLAE 2

FUNKSIONERINGSINDEKS-B

PROJEK:
COPINGVAARDIGHEDE VAN SKOOLVERLATERS

FUNKSIONERINGSINDEKS

U word vriendelik versoek om onderstaande inligting deur middel van 'n kruisie aan te dui. Die inligting word as vertroulik hanteer. Leerders sowel as beoordelaars se identiteit word nie in die projekverslag vermeld nie.

U samewerking word hoog op prys gestel.

LEERDER:

NAAM EN

VAN: _____

GRAAD: _____ KLASGROEP: _____

LEERDER-NOMMER (VIR KANTOORGEBRUIK) _____

BEOORDELAAR:

Dui aan met kruisie:

SIELKUNDIGE	KOSHUISMOEDER	OPVOEDER
-------------	---------------	----------

Dui asb d.m.v. 'n kruisie aan watter inligting van toepassing is op die bogenoemde leerder.

S P O R T:

	<u>DEELNAME</u>	<u>1STE SPAN</u>	<u>BUITENGEWONE PRESTASIE</u>
RUGBY			
KRIEKET			
TENNIS			
NETBAL			
ATLETIEK			
SWEM			
LANDLOOP			
HOKKIE			
HOKKER			
TOUTREK			
PLUIMBAL			
ANDER: Spesifiseer			

KULTUUR:

	DEELNAME	PRESTASIE
KOOR		
VCSV		
ANDER: Spesifiseer: -----		

LEIERSKAP:

	TANS	IN DIE VERLEDE
LEERDERLEIER		
LEERDERRAAD		
KLASLEIER		
KOSHUISPREFEK		
SPORT: SPANKAPTEIN		
ANDER: Spesifiseer. -----		

Persoonlikheidsverskille bepaal of 'n individu beter as leier of as volgeling funksioneer. Dit wil sê die feit dat die leerder in 'n leiersposisie is, is nie noodwendig 'n aanduiding dat hy/sy beter funksioneer as diegene wat nie in 'n leiersposisie is nie.

BEOORDEEL ASB DIE LEERDER T.O.V. DIE VOLGENDE ASPEKTE:

Gebruik hierdie 5-punt skaal:

- 1= SWAK
2= REDELIK
3= GEMIDDELD
4= GOED
5= BAIE GOED

	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>	<u>5</u>
Verhouding met ouers / voogde					
Verhouding met broers/susters					
Verhouding met maats / portuurgroep					
Verhouding met skoolpersoneel					
Sin vir verantwoordelikheid					
Populariteit in groep					
Aanvaarding van gesag					
Funksionering as volgeling					
Sosiale vaardighede					

Sosiale aanpassing	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>	<u>5</u>
Selfstandigheid	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>	<u>5</u>
Probleemoplossingsvaardighede	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>	<u>5</u>
Besluitnemingsvaardighede	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>	<u>5</u>
Spanningshanteringsvaardighede	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>	<u>5</u>
Gesondé humorsin	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>	<u>5</u>
Planmatigheid	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>	<u>5</u>
Kreatiwiteit	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>	<u>5</u>
Oorspronklike denke	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>	<u>5</u>
Toekomsgerigtheid	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>	<u>5</u>
Realistiese toekomsperspektief	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>	<u>5</u>
Blymoedigheid en optimisme	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>	<u>5</u>
Benutting van eie vermoëns	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>	<u>5</u>
Samewerking	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>	<u>5</u>
Toewyding en pligsbesef	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>	<u>5</u>
Benutting van ondersteunings-hulpbronne	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>	<u>5</u>
Realistiese selfsiening t.o.v. vermoëns en beperkings	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>	<u>5</u>
Algemene gesondheid	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>	<u>5</u>
Aanvaarding van verwysingsrede in JKS	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>	<u>5</u>
Omgee vir ander (caring)	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>	<u>5</u>
Integriteit	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>	<u>5</u>
Assertiwiteit / selfgelding	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>	<u>5</u>
Algemene persoonlikheidsontwikkeling	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>	<u>5</u>

Addisionele inligting wat u sou wou byvoeg:

Baie dankie vir u samewerking

Renate Bouma

BYLAE 3

BIOGRAFIESE VRAELYS

NAVORSINGSPROJEK: SKOOLVERLATER

KOÖRDINEERDER: RENATE BOUMA – JANUARIE 2000

B I O G R A F I E S E V R A E L Y S

LEERDER	GRAAD	GEB.	K/D	E/A	V	NV	T	TOEL.	LG/MD	BH	M/V	KULT.

Sleutel:
 GEB.: Geboortedatum K/D: kosganger/Dagskolier E/A: Engels/Afrikaans V: Verbale IK
 NV: Nie-verbale IK T: Totale IK T: Toelatingsdatum LG/MD: Leergestrem/Medies
 BH: Oudiebandhulp M/V: Manlik/Vroulik KULT.: Kultuur

BYLAE 4

RAAMWERK VIR ONDERHOUDE

RAAMWERK**VIR DIE SEMI-GETRUKTUREERDE ONDERHOUDSVOERING**

- (i) Selfbeoordeling:
- Vertel my bietjie meer omtrent jousef:
 - Hoe lank is jy al in die skool?
 - Hoe beleef jy die feit dat jy in die skool is?
 - Hoe sou jy jousef beskryf?
 - Hoe voel jy oor jousef?
- (ii) Probleemoplossingvaardighede:
- Wat doen jy as jy voor 'n probleem te staan kom?
 - Hoe sou jy jou vermoë om probleme op te los beskryf?
 - Hoe beleef jy jou leerprobleem?
 - Hoe hanteer jy spanning?
- (iii) Sosiale vaardighede en verhoudings:
- Hoe kom jy met mense oor die weg?
 - In die algemeen
 - Spesifieke persone
 - Hoe tree jy in bepaalde situasies op?
 - Verwysing na situasies wat selfstandige optrede vereis
 - Verwysing na stresvolle situasies
 - Verwysing na assertiewe optrede
- (iv) Waardes:
- Wat gee betekenis en sin aan jou belangrik in die lewe?
- (v) Ondersteuningsisteme:
- Wie staan vir jou die meeste by?
(Ouers, broers en susters, maats, skoolpersoneel, huismoeders)
- (vi) Toekomsgerigheid:
- Hoe voel jy oor die toekoms?

BYLAE 5

PROGRAM

**'n PSIGO-ONTWIKKELINGSPROGRAM
vir die bevordering van
SIELKUNDIGE STERKTES BY DIE LEERGESTREMDE LEERDER**

AANBIEDERHANDLEIDING

INHOUD

AFDELING A: PROGRAM: TEORETIESE INLIGTING

- INLEIDING
- BEGRIPSOMSKRYWING: PSIGO-ONTWIKKELING
- Psigo-ontwikkeling en Beroepsvoorbereiding
- SOSIALE VAARDIGHEIDSOPLEIDING EN DIE LEERGESTREMDE LEERDER
- Assertiwiteit
- KOGNITIEWE GEDRAGSTERAPIE
- Die kognitiewe gedragsmodel
- Die kognisie-komponent: selfkennis
- Kognitiewe herstrukturering

AFDELING B: PROGRAM: PRAKTIESE INLIGTING

- DIE DOEL VAN DIE PROGRAM
- DIE TEIKENGROEP
- DIE PROGRAMINHOUD
- AANBIEDINGSWYSE



---AANBIEDER - HANDLEIDING---

'N PSIGO-ONTWIKKELINGSPROGRAM VIR DIE BEVORDERING VAN SIELKUNDIGE STERKTES

AFDELING A: TEORETIESE AGTERGROND**INLEIDING**

Leergestremdes se emosionele behoeftes en probleme word dikwels toegeskryf aan 'n mislukkingsidentiteit, 'n negatiewe selfbeeld en problematiese interpersoonlike verhoudings (Kaufman, Cullinan & Epstein, 1987; Fessler, Rosenberg & Rosenberg, 1991; Gresham & Reschly, 1986; Handwerk & Marshall, 1998; Werner & Smith, 1982; Yule & Rutter, 1985).

'n Gebrek aan effektiewe strategieë vir coping, probleemoplossing en besluitneming lei tot spanning, konflik en depressie (Botha 1994; Maag & Behrens, 1989; Derbyshire 1991; Ebata & Moos, 1991; Saunders, 1992). "Eiesoortige behoeftes" verwys na die kognitiewe, emosionele en sosiale behoeftes wat met leergestremdheid geassosieer word, te wete gebrekkige selfkennis, taalagterstande en kommunikasieprobleme, hiperaktiwiteit, 'n lae frustrasiedrempel en sosiale onttrekking as gevolg van ervarings van mislukking (Botha 1994; Derbyshire 1991; Robijns & Jackson, 1988). Skoolverlating en beroepstoetreding mag 'n stresvolle moment vir die meeste leerders beteken. Vir die leergestremde beteken die finale skoolfase dat die beskermende skoolomgewing verruil moet word vir die wêreld-daar-buite. 'n Geskiedenis van skolastiese mislukking, onderprestasie en frustrasie kulmineer dikwels in self-devaluasie, sensitiwiteit vir kritiek, stres as gevolg van die verwagtinge van ander, skuldgevoelens, 'n onrealistiese negatiewe selfbeeld, 'n eksterne lokus van kontrole, aangeleerde hulpeloosheid, verdoemende selfspraak, probleme met sosiale vaardighede, self-verwerping en verdedigingsmeganismes (Charlton, 1992; Kriegler, 1989; Singh, 1991).

Die meegaande psigo-ontwikkelingsprogram maak 'n bydrae in die bevordering van sielkundige sterktes en effektiewe coping in sosiale situasies ten opsigte van die leergestremde leerders in die besonder, asook senior leerders in die breë.

BEGRIPSOMSKRYWING: PSIGO-ONTWIKKELING

Psigo-ontwikkeling het ten doel die **ontwikkeling** van menslike potensiaal en die **voorkoming** van geestesprobleme. Psigo-ontwikkeling behels die opleiding van individue en groepe in vaardighede, insigte en bevoegdhele wat die belewenis van sinvolheid en die kwaliteit van die lewe verhoog (Schoeman, 1983). Psigo-ontwikkeling skakel met lewensvaardighede-opleiding wat copingvaardighede op psigo-sosiale, interpersoonlike, emosionele, kognitiewe en morele terreine bevorder (Dyson, 1992; Egan, 1984; Hearn, 1985; Hopson & Scaly, 1981; Lindhard & Dlamini, 1990; Nelson-Jones, 1991; Powell, 1985; Schmitz, 1987).

PSIGO-ONTWIKKELING EN BEROEPSVOORBEREIDING

Beroepsvoorbereiding omvat méér as net die beskikbaarstel van inligting oor verskillende beroepsrigtings. Leerders word nie voldoende voorberei vir die oorgang van die skool na die beroepswêreld nie (Goleman 1999; Hansen, 1999; Krumboltz & Worthington, 1999; Lent & Worthington, 1999; Lent, Hackett & Brown, 1999; Swanson & Fouad, 1999). Hansen (1999: 357) stel die probleem soos volg: "...in the zeal to prepare students for the workforce, the human dimension - student development - has been forgotten". Beroepsvoorbereiding, wat probleemoplossingvaardighede en sosiale vaardighede insluit, behoort reeds vroeg in die skoolloopbaan ingesluit te word (Herr, 1999). Die skool, as gesondheidsbevorderende sentrum, behoort ingestel te wees op 'n effektiewe leer-, werk- en leefkultuur, waar die leerderbehoefte deur middel van 'n holistiese, geïntegreerde en sistemiese benadering hanteer word (Lazarus, 1998; World Health Organization, 1994). Skoolprestasie alléén is nie 'n aanduiding van toekomstige suksesvolle aanpassing in die buitewêreld nie. Kaiser en Abell (1997) skryf die feit dat leergestremde adolessente nie toegerus is vir die arbeidsmark nie toe aan 'n kurrikulum wat nie in die psigososiale behoeftes, meer spesifiek hulle probleme met selfhandhawing en probleemoplossing, voorsien nie. Voorkomende gesondheidsbevorderingsprogramme wat binne skoolverband aangebied kan word, is dus noodsaaklik (Takanishi, 1996: 259).

Beroepstevredenheid, -sukses, en -stabiliteit berus op kennis van die spesifieke eise en voordele van die werk, sowel as **selfkennis**, dit wil sê ten opsigte van leemtes, sterk punte en behoeftes. Kling (2000: 338) verwys na die aspek van die wederkerige verhouding tussen die persoon en die werksomgewing as die "person-environment fit"

teorie. Krumboltz en Worthington (1999: 320) verwys na positiewe selfsiening en positiewe selfspraak ten opsigte van bekwaamheid om 'n sekere beroep te beoefen as "task approach skills" wat deel vorm van die individu se psigologiese welstand. Die belangrike selfspraak-punte wat die skoolverlater moet ken, is:

- ek is self in beheer van my beroepsukses
- ek kan my beroepsdoelstellings bereik ten spyte van verskeie hindernisse
- ek sal nie ontmoedig word wanneer ek nie suksesvol is met my werksoekpogings nie
- ek moet leer om oor die weg te kom met my werkgewer en my medewerkers
(Krumholtz & Worthington 1999:321)

SOSIALE VAARDIGHEDDE-OPLEIDING EN LEERGESTREMDHEID

Volgens Savickas (1999) is sosiale vaardighede en interpersoonlike skakeling met medewerkers en kollegas belangrike aspekte wat stabiliteit en sukses in 'n beroep sal bevorder. Leemtes ten opsigte van sosiale vaardighede word met leergestremde adolessente geassosieer (Fafard & Haubrich, 1981; Robijns & Jackson, 1988).

Sosiale vaardighede ontwikkel nie in alle gevalle spontaan deur middel van interaksie met medeleerders of volwassenes nie, maar moet aangeleer word binne die konteks van probleemoplossing en besluitneming, met die geleentheid vir veralgemening en toepassing op verskillende lewensterreine (Campione, 1989; Engelbrecht, 1996; Hamers, De Koning & Sijtsma, 1998; Vaughan, 1985).

Sosiale vaardighede behels die verbetering van interpersoonlike kommunikasie en verhoudings in die kleiner kring van die gesin, vriende en die werkplek, asook die inskakeling by die gemeenskap. Die leergestremde leerder in die finale skoolfase van die spesiale skool moet kan cope met die eise wat skoolverlating en beroepstoetrede aan hom/haar stel. Die ontwikkelingstaak van onafhanklike en selfstandige funksionering in die wêreld-daar-buite maak 'n direkte aanspraak op die leerder se sosiale vaardighede en assertiewe optrede.

ASSERTIWIETEIT

Sosiale vaardighede as fokuspunt van die program, is die breër sambreel-konsep wat assertiwiteit omvat. Assertiwiteit word dus beskou as 'n spesifieke sosiale

vaardigheid (Christoff & Kelly, 1985). Assertiwiteit behels die moontlikheid om in eie belang en vir eie voordeel op te tree, om sonder vrees 'n standpunt in te neem, om eerlike menings gemaklik oor te dra en om eie regte uit te leef terwyl die ander party se regte in ag geneem word. Assertiwiteit beteken dus dat die persoon sy/haar gedagtes, gevoelens en oortuigings op 'n direkte, eerlike en toepaslike wyse sal kommunikeer sonder om die ander persoon in die proses te benadeel. Assertiewe optrede is 'n multidimensionele begrip en impliseer effektiewe, duidelike, direkte en eerlike kommunikasie. Dit het te doen met situasie-spesifieke aangeleerde gedrag en optrede, gekenmerk deur verantwoordelikheid en effektiewe konflikthantering. Verantwoordelikheid, 'n kern-komponent van assertiewe optrede, verwys na die individu se verantwoordelikheid ten opsigte van sy/haar optrede, regte en keuses (Hare, 1988).

Assertiwiteit moet onderskei word van gedrag wat daarop ingestel is om iemand te oorheers of te manipuleer. Om ander te blameer vir dinge wat skeef loop, of om altyd die slagoffer-rol te speel, is die aggressiewe-passiewe kringloop waarin te veel jong mense vasgevang is. Die eksterne lokus van kontrole word vervang deur meer effektiewe optrede wanneer die gedrag en optrede getuig van 'n interne lokus van kontrole, dit wil sê, die individu neem verantwoordelikheid vir die gevolge van eie keuses en optrede.

Assertiwiteitsopleiding is nie 'n flatervrye resep wat waarborg dat kommunikasie te alle tye en in alle situasies positief sal verloop nie. Faktore waarmee rekening gehou moet word is die persoonlikheid van die individu sowel as sy/haar kommunikasiestyl. Volledigheidshalwe behoort 'n program vir sosiale vaardighede die volgende aspekte in te sluit: verbale en nie-verbale kommunikasie, die hantering van aggressie, die opbou van die selfbeeld, gesonde interpersoonlike verhoudings, kulturele gedragsaspekte en die hantering van negatiewe emosies en spanning.

KOGNITIEWE GEDRAGSTERAPIE

Kognitiewe gedragsterapie, 'n resente terrein binne die veld van psigoterapie, onderstreep die interaksie van gedrag en denkprosesse. Dit wat die individu dink en doen onder stresvolle omstandighede is 'n fokuspunt van die kognitiewe gedragsperspektief. Die uitkomst van kognitiewe gedragsterapie is die ontwikkeling en bevordering van realistiese en positiewe denke en positiewe selfspraak. Positiewe

denke en selfspraak bring mee dat die individu die wêreld as meer hanteerbaar sal ervaar en dienooreenkomstig sal optree.

Die belangrike rol van kennis en denke in coping, sowel as die belangrikheid van gedragsvaslegging, motiveer die keuse van 'n kognitiewe gedragsterapeutiese onderbou tot die psigo-ontwikkelingsprogram. Die kognitiewe gedragsterapie-benadering verskil van die suiwer kognitiewe rigting of die suiwer gedragsrigting deurdat die **self** as 'n dinamiese komponent in ag geneem word. Die individu is die aktiewe deelnemer en speel 'n aktiewe rol in die proses van die beheer en mediasie van sy/haar gedagte-inhoude. Kognitiewe mediasie van gedrag word gesien as die sterk krag agter positiewe optrede en coping-gedrag (Salovey & Singer, 1989).

Emosionele probleme en depressie by leergestremde leerders word toegeskryf aan leergestremdes se disfunksionele denke. Disfunksionele denke verwys na kognitiewe rigiditeit (versus kognitiewe leemtes), 'n eienskap wat die leergestremde leerder se probleemoplossingsvaardighede kenmerk en wat 'n negatiewe effek op die leerder se sosiale ontwikkeling en aanpassing het (Derbyshire, 1991; De Villiers, 1992; Engelbrecht, 1993; Mercer, 1983; Reid 1991; Robijns & Jackson, 1988).

Effektiewe denkvaardighede kan en moet aangeleer word (Perkins & Grotzer, 1997). Die feit dat leergestremdes gekenmerk word deur kognitiewe rigiditeit (Hamers et al., 1998) moet dus nie in die weg staan van pogings om probleemoplossingstrategieë en copingvaardighede deur middel van kognitiewe strukturering by hierdie leerders te bevorder nie.

Die basiese aanname van die kognitiewe benadering, wat ontwikkel is deur Aaron Beck in die sewentigerjare, is dat betekenis gekonstrueer word op grond van denke met betrekking tot vorige en nuwe ervarings (Lloyd, Hallahan, Kauffman & Keller, 1991). Denke beïnvloed gedrag. Gedrag word verstaan met die inagneming van die denkprosesse onderliggend aan die handeling. Die wederkerige deterministiese beginsel (Bandura, 1986) verwys na die wederkerige beïnvloeding van drie veranderlikes: die persoon (gedagtes en emosies), gedrag en die omgewing. Kognitiewe gedragsterapie (KGT) integreer die kognitiewe en die gedragskomponente.

Kognitiewe gedragsterapie, soos ingebou in 'n beplande psigo-ontwikkelingsprogram

ter bevordering van sielkundige sterktes, sluit aan by rasionele emotiewe terapie (Ellis, 1995) ten opsigte van die volgende raakpunte, naamlik (i) deurdat die leerder homself verbind tot die doel van selfverbetering deur middel van 'n aktiewe bewuste besluit en (ii) deur die belangrike rol van selfkennis ten opsigte van denke, gedrag en emosies (Ellis, 1995).

KOGNITIEWE GEDRAGSTERAPIE: DIE KOGNISIE-KOMPONENT: SELFKENNIS

Selfkennis is die vertrekpunt vir psigo-ontwikkeling en persoonlikheids groei (Mercer, 1983). Selfkognisies word opgebou deur ervarings gedurende die kinderjare wat so intens beleef is dat dit daaropvolgende belewenisse gedomineer het (McKay & Fanning, 1991; Mischel 1973; Salovey & Rodin, 1985). Vanaf die vroegste ouderdom kan boodskappe by die leergestremde kind ingeprent word, byvoorbeeld "ek is onaanvaarbaar" of "ek is 'n verleentheid vir almal".

Selfkennis is 'n voorvereiste vir die vaslegging van suksesvolle strategieë vir probleemoplossing, selfbeheersing, selfhandhawing, waaginstelling, deursettingsvermoë en die subjektiewe beoordeling van sy/haar gedragsuitkomste, hetsy as suksesvol of onsuksesvol (Kanfer, 1970). Die leerder moet begryp dat disfunksionele denke 'n rol speel in die emosionele reaksie tot die stressor en dat die emosionele respons beheer kan word deur die monitering van sy/haar denkpatrone (Meichenbaum, 1985; Woodbridge, 1998).

DIE ROL VAN EMOSIES

Die individu se gemoedstemming dien, net soos disfunksionele denke, as filter vir die interpretasie van gebeure. 'n Negatiewe gemoedstemming kan alle positiewe informasie uitsluit met die fokus op negatiewe inligting soos die "donker bril" van afbrekende en negatiewe selfbeoordeling, verwagting en lewensuitkyk (Mayer & Bremer, 1985; Salovey & Birnbaum, 1989; Wright & Mischel, 1982). Die onderwyser se terugvoering aan die leerder, hetsy positief of negatief, beïnvloed ook die kwaliteit van die leerder se selfspraak en akademiese selfkonsep (Burnett, 1999). Ervarings van mislukking hou die kringloop van negatiewe selfverdoemende gedagtes en gevolglike verdere onsuksesvolle optrede in stand (Robijns & Jackson, 1988). Effektiewe probleemoplossing is die bousteen vir positiewe gedrag, 'n positiewe lewens-

uitkyk, positiewe selfspraak en 'n realistiese positiewe selfkonsep (Isen, Daubman & Nowicki, 1987).

KOGNITIEWE GEDRAGSTERAPIE: KOGNITIEWE HERSTRUKTURERING

Kognitiewe herstrukturering behels die identifisering en herstrukturering van disfunksionele en irrasionele denke en kan beskou word as die eerste stap in die kognitiewe gedragsterapie-proses. Die rasionaal van kognitiewe gedragsterapie berus op die aanname dat verandering van disfunksionele denke lei tot gedragsverandering. Kognitiewe herstrukturering behels die vervanging van gedagte-inhoude met meer realistiese en funksionele gedagte-inhoude (Lehman & Salovey, 1990). Die disfunksionele gedagtes (irrasionele denke, oorveralgemenings, selfdestruktiwe oortuigings) wat negatiewe gedrag in stand hou, moet dus geïdentifiseer word. Die leerder moet (i) bewus gemaak word van sy/haar negatiewe en onrealistiese denkpattone en (ii) gedissiplineer word om sy/haar denke te monitor. Selfkennis impliseer ook dat die leerder insig oor sy/haar denke sal toon.

Disfunksionele denkstyle of skemas is verwagtings, oortuigings of afleidings ten opsigte van die self en die wêreld, wat disfunksionele gedrag tot gevolg het (Turk & Salovey, 1985). DeRubeis en Beck (1988) verwys na die volgende voorbeelde van disfunksionele denkstyle:

- arbitrêre inferensie: afleidings word gemaak op grond van beperkte inligting;
- selektiewe abstraksie: die fokus is op 'n onbenullige aspek van die geheel-situasie en konteks;
- dichotomiese denke: die gebeure word slegs teen die agtergrond van een van twee rigiede kategorieë geïnterpreteer (sogenaamde swart-wit-denke).

Kognitiewe herstrukturering sluit die volgende prosesse in:

- die identifisering van die oorsake van die leerder se emosionele probleme
- die identifisering van die leerder se irrasionele denke en disfunksionele denkstyle
- die identifisering van die gevolglike negatiewe emosies en/of gedrag
- die bevordering van effektiewe rasionele denke as alternatief
- die versterking van die ervaring van positiewe emosies en/of gedrag

(Dryden & Ellis, 1984; Woodbridge, 1998)

KOGNITIEWE GEDRAGSTERAPIE: DIE GEDRAGSKOMPONENT

Gedrag en die gevolge van handeling is die fokuspunt van gedragsterapie. Momente in gedragsterapie behels (i) taak-analise, dit wil sê die ontleding van take in kleiner beheerbare eenhede en (ii) gedragsmodifikasie deur middel van beloning en straf. Gedragsanalise behels die ontleding en sistematiese beskrywing van teikengedrag wat, binne die konteks van die psigo-ontwikkelingsprogram, gebaseer is op sosiale vaardighede ten opsigte van situasies wat assertiewe optrede vereis.

Die term "assertiwiteit" is die eerste keer gebruik deur Joseph Wolpe (Rees & Graham, 1991). Volgens Wolpe se "inhibisie beginsel" is dit makliker om gewenste gedrag te fasiliteer as wat dit is om ongewenste gedrag te vermy. Positiewe optrede moet dus versterk word. Die positiewe gevolge en sukseservaring van assertiewe optrede dien as versterking vir die bevordering van verdere assertiewe gedrag in soortgelyke situasies, in so 'n mate dat die angs- en streservarings begin afneem. Daarmee saam lei die bemeestering van probleemoplossingvaardighede tot meer effektiewe hantering van problematiese sosiale situasies (Cartledge and Milburn, 1986).

'N PSIGO-ONTWIKKELINGSPROGRAM VIR DIE BEVORDERING VAN SELKUNDIGE STERKTES

AFDELING B: PROGRAM-INLIGTING

DIE DOEL VAN DIE PROGRAM

Die doel van die program is die bevordering van sielkundige sterktes soos gemanifesteer in hoë funksionering wat dui op positiewe realistiese selfbeoordeling, positiewe sosiale aanpassing en 'n sterk koherensiesin.

Die program se doelwitte behels:

- dat die leerder hom/haarself nie as magteloos en hulpeloos sal ervaar nie;
- dat die leerder se negatiewe, selfondermynende en angswekkende idees vervang sal word deur realistiese en positiewe selfspraak en selfinstruksies;
- dat die leerder in staat sal wees om self sy gedrag effektief te kontroleer en te beoordeel;
- dat die leerder sy/haar positiewe optrede sal internaliseer en sal veralgemeen na ander soortgelyke situasies.

In aansluiting by die Kurrikulum 2005-leerarea "Lewensoriëntering" is die programinhoud saamgestel volgens bepaalde kritieke uitkomst van die leerplan, naamlik

- dat die leerder probleme sal kan identifiseer en oplos en besluite kan neem deur middel van kritiese en kreatiewe denke;
- dat die leerder effektief met ander lede van 'n span, 'n groep, 'n organisasie en gemeenskap sal saamwerk;
- dat die leerder effektief sal kan kommunikeer (WKOD Beleidsdokument, 1999).

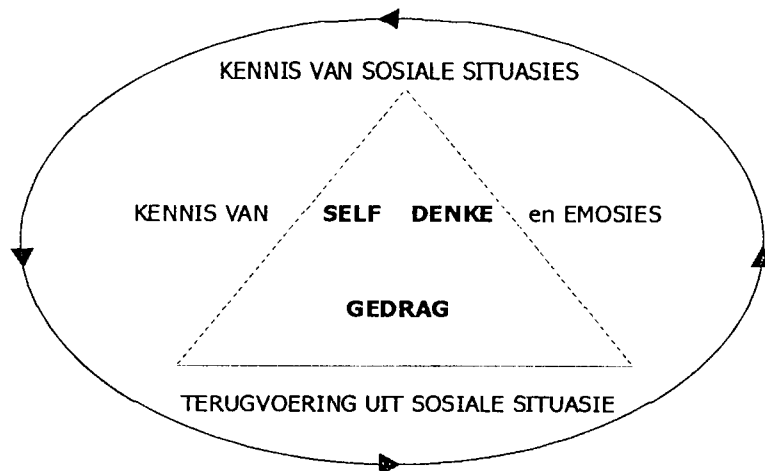
DIE TEIKENGROEP

Die program is bedoel vir graad 11- en graad 12-leergestremde leerders ter voorbereiding van die proses van skoolverlating en beroepsvoorbereiding. Die program het 'n wyer trefkrag en kan toegepas word op alle graad 11- en 12- leerders wat soortgelyke probleme ondervind. Vir die doel van groepskohesie behoort die grootte van 'n groepie nie meer as 10 leerders te wees nie.

DIE PROGRAMINHOUD

MODULE	ONDERWERP	UITKOMSTE
<u>1</u>	Oriëntasie	Insig in programinhoud Praktiese reëlings Leerder-motivering Leerder-verbintenis Inleiding tot assertiwiteit
<u>2</u>	Probleemsituasies	Effektiewe stresshantering Positiewe selfboodskappe Effektiewe probleemoplossing
<u>3</u>	Ek ken myself	Realistiewe selfkennis Effektiewe besluitneming Leerder-regte
<u>4</u>	My denkpatrone	Die ervaring van eiewaarde Die ervaring van sekuriteit Die ervaring van bekwaamheid Die ervaring van beheer Die ervaring van afhanklikheid Die gevoel van behoort Persoonlike waardes
<u>5</u>	My denke beïnvloed my optrede	Spesifieke dinkfoute
<u>6</u>	My kommunikasiestyl	Aggressie Passiwiteit Assertiwiteit
<u>7</u>	Effektiewe kommunikasie	Praktiese toepassing: rolspel
<u>8</u>	'n Assertiewe ek	Insig in die volgende aspekte van kommunikasie: - Verbale aspekte - Nie-verbale aspekte - kommunikasiefasiliteerders - kommunikasieblokkeerders - empatie - ek-boodskappe

Skematies word die inhoud van die program soos volg voorgestel:



Die programinhoud verwys na die beroeps- en leefsituasies waarmee die leerder in alle waarskynlikheid te doen sal kry. Daar is gepoog om die inhoud van die praktiese oefeninge so lewensgetrou en relevant as moontlik te maak om die leerders se identifikasie met die situasies te vergemaklik. Die leerders se probleme met lees- en skryfwerk word in gedagte gehou deur hierdie take tot 'n minimum te beperk.

AANBIEDINGSMETODIEK

Die skoolsielkundige of skoolvoorigter behoort die program-aanbieding sinvol te kan inbou in die tyd wat in die kurrikulum ingeruim is vir die Lewensoriëntering-leerarea. Die leerders se leesprobleme kan deur middel van 'n bandhulp-aanbieding omseil word. In 'n klein groepie (10 groeplede) behoort die programaanbieder die instruksies self te kan behartig. Die gedeeltes wat aangedui is as "Onderrig Oomblik" word as agtergrondsinsligting vir die programaanbieder ingesluit. Uiteraard word die minste aanspraak gemaak op die leerder se selfstandige leesvermoë. Die tuiswerkopdragte en ander relevante notas word op band vir die leerders opgeneem. Elke module se totale tydsduur is 50 minute.

**Die bevordering
van
sielkundige sterktes
by die
leergestremde leerder**



OO : VERWYS NA "ONDERRIG OOMBLIK"

en dien as agtergrondsinligting en as hulpmiddel vir die aanbieder.

Module 1

ORIËNTASIE

Tydsduur: 50 minute

VERWAGTE UITKOMSTE:

Die leerders sal na afloop van die module (i) 'n begrip hê van die programinhoud, doelstellings en praktiese besonderhede en (ii) 'n oorsigtelike idee hê wat die begrip "assertiwiteit" behels. (iii) Die programaanbieder sal bewus wees van die leerders se verwagtinge van die kursus.

➤ PROGRAMDOELSTELLINGS

Die oorkoepelende doel van die program is dat die leerders die volgende selfboodskappe sal internaliseer:

- Ek is self in beheer van my beroepsukses.
- Ek kan my beroepsdoelstellings bereik ten spyte van verskeie hindernisse.
- Ek sal nie ontmoedig word wanneer ek nie suksesvol is met my werksoekpogings nie.
- Ek moet leer om oor die weg te kom met my werkgewer en my medewerkers.

Bogenoemde doelstelling word bereik deur die volgende programuiteensetting:

➤ PROGRAMINHOUD

MODULE	
1	Verduidelik hoekom sosiale vaardighede belangrik is
2	Wys op situasies wat vir jou moeilik kan wees Jy leer ook van emosies en stres
3	Sit die vergrootglas op jou selfkennis, jou regte en die feit dat jy 'n vrye keuse het. Jy hoef nie 'n slagoffer van jou probleme te wees nie.
4	Handel oor jou denkpatrone, jou dinkfoute en jou selfboodskappe
5	Verduidelik hoe denke 'n mens se optrede beïnvloed en hoe jy jou denke kan herprogrammeer.
6	Jy leer meer oor verskillende kommunikasiestyle.
7	Rollespel
8	Effektiewe kommunikasie: Slaggate en praktiese wenke.

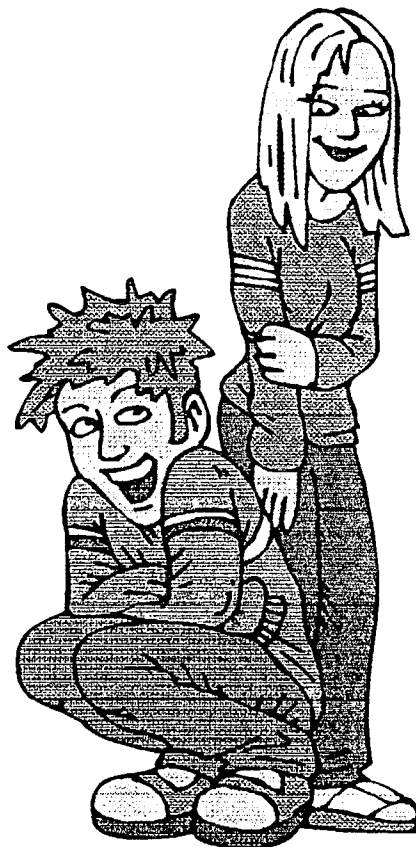
Die leerders word verwelkom en ingelig oor die volgende aspekte van die program:

- die noodsaaklikheid van 'n sosiale vaardigheidsprogram
- die aspek van sielkundige sterktes en psigofortologie
- die programinhoud
- die praktiese reëlins (tyd, tydsduur en plek)
- verantwoordelikhede, persoonlike verbintenis en reëls

Om 'n mate van orde en struktuur te verseker binne die terapeutiese atmosfeer van die programaanbieding word 'n stel reëls saamgestel. Nadat die leerders eers ingelig is ten opsigte van die inhoud en strekking van die program word die voorstelle van die groeplede gebruik om die reëls saam te stel. Al die groeplede moet tevrede wees met die uitvoerbaarheid van elke reël voordat dit as 'n bindende kontrak aanvaar word. Die voorstelle kan die volgende punte bevat:

- Ons neem almal deel aan al die aktiwiteite.
- Niemand val 'n ander persoon in die rede nie.
- Ons steek ons hand op indien ons 'n vraag wil vra of 'n bydrae wil maak.
- Ons luister vir mekaar.
- Ons lag sáám met mekaar, nie vir mekaar nie.
- Ons aanvaar en gee konstruktiewe kritiek.
- Dit is in orde om te waag.
- Ons hanteer alle inligting as vertroulik.
- Ons daag betyds op vir die sessies.
- Ons geniet die kursus.
-
-

➤ KONTRAKSLUITING



Sertifikaat

Hiermee verbind ek,

.....

*my aan die kursus-aspekte van
samesamewerking, vertroulikheid en respek*

om

*myself en my medemens die
maksimum geleentheid tot
persoonlikheids groei te bied*

Geteken:.....

Datum:.....





➤ ALGEMENE INLIGTING

Jy is op die drumpel van die wêreld van werk. Dit is nie meer lank voor jy die bekende omgewing van die skool gaan verruil vir die onbekende terrein van die gemeenskap en die wêreld-daar-buite nie. Die gemeenskap is die plek waar ons woon, werk en ontspan. Daar moet jy op jou eie voete staan. Jy moet met die eise van die samelewing en die werksomgewing kan klaarkom. Jy moet kan cope.

Geen mens kan los en geïsoleerd staan van die samelewing en die gemeenskap nie. Die mens wil deel wees van 'n groep. Net so wil jy jou ook uitleef en tuis voel en veilig voel om net jouself te wees. Ons word deel van 'n groep deur die proses van sosialisering. **Sosiale vaardighede** is deel van jou "oorlewingspakket" in die wêreld-daar-buite.

'n Positiewe kettingreaksie is die beloning van effektiewe sosiale vaardighede.

Wanneer jy die ander persoon beter verstaan,
dit wil sê, die rede hoekom hy of sy op 'n bepaalde manier optree,
is jy in 'n beter posisie om op 'n toepaslike wyse te reageer.

Vriendskappe word gevorm,
verhoudinge word versterk en
jy voel goed oor jouself en jou optrede.

'n Negatiewe kettingreaksie is die gevolg van swak sosiale vaardighede.

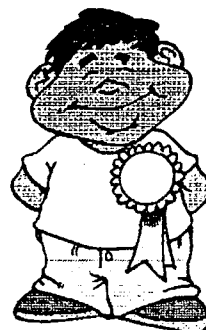
Misverstande en konfliktsituasies ontstaan.

Verwerping volg op versteurde verhoudings en
jy begin aan jouself twyfel en
jy kan selfs minderwaarig begin voel wanneer
jy ervaar dat jy op sosiale gebied misluk.

Sosiale vaardighede is nie 'n aangebore persoonlikheidstrek wat jy het of nie het nie. Assertiewe en selfgeldende optrede is deel van sosiale vaardighede. Assertiwiteit is 'n vaardigheid wat aangeleer kan word. Ons kyk eers na die kenmerke van die assertiewe persoon se sosiale vaardighede.

Die assertiewe persoon:

- Die assertiewe persoon kan duidelik en eerlik kommunikeer.
- Die assertiewe persoon kan positiewe EN negatiewe gevoelens uitdruk.
- Die assertiewe persoon kan sy regte uitoefen.
- Die assertiewe persoon het selfvertroue.
- Die assertiewe persoon ly nie aan onnodige angs en skuldgevoelens nie.
- Die assertiewe persoon erken die gevoelens en behoeftes van andere.
- Die assertiewe persoon toon geen manipulerende of verkleinerende optrede of boelie-gedrag nie.



Die assertiewe persoon toon selfrespek asook respek vir andere en bereik op dié manier sy doel, sonder frustrasie. Assertiewe optrede het as by-produk dat jou gevoel van eiewaarde verhoog word, juis aangesien jy jouself moet respekteer. Situasies en persone soos jou huis, jou ouers, jou skool en die onderwysers maak dikwels assertiewe optrede moeilik. Soms is dit selfs moeilik om teenoor jou maats assertief op te tree omdat jy nie graag "anders" of "difficult" wil wees nie.

Assertiwiteit behoort 'n **lewenshouding** te word.

**Jou ingesteldheid teenoor ENIGE vorm van
kommunikasie
behoort te alle tye
gebaseer te wees op
selfrespek en respek vir jou medemens.**

Module 2

PROBLEEMSITUASIES

VERWAGTE UITKOMSTE

Die leerders sal na die afloop van die module in staat wees om (i) sosiale probleemsituasies te identifiseer, (ii) stres meer effektief te hanteer (iii) bewus te wees van die belangrike funksie van positiewe selfbeeldskappe in streshantering en (iv) die tegnieke te kan toepas ten opsigte van effektiewe probleemoplossing.



➤ DIE HANTERING VAN PROBLEEMSITUASIES

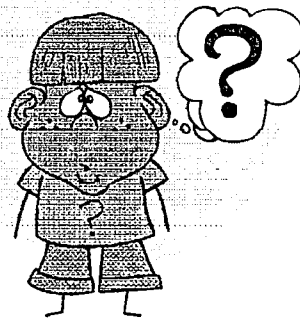
Die omgewing waarbinne ons leef is nie staties of voorspelbaar nie. Elkeen van ons kom uit 'n bepaalde leefwêreld en agtergrond. Sommige situasies is meer of minder gekompliseerd as ander situasies. Aspekte soos die atmosfeer van die situasie, die aantal persone, die eienskappe van die persone (ouderdom, geslag, status) asook die rol waarin jy jouself sien in die interaksie met ander, bepaal die kompleksiteit van 'n situasie.

OEFENING:

Tydsduur: 20 minute
Hulpmiddels: potlood en werkblad



Wanneer ons praat van die "hanteerbaarheid" van 'n situasie dink ons aan in hoe 'n mate ek in beheer voel van die situasie ten opsigte van my handeling. Ons kan dus ook praat van die "beheerbaarheid" van 'n situasie. Wanneer ons voel dat 'n situasie beheerbaar is, voel ons op ons gemak. Die situasie veroorsaak dus nie stres by ons nie.



(Voorbeelde word deur aanbieder in samewerking met die groeplede gegeneer)

Watter handeling is vir jou moeilik:

- die kommunikeer van positiewe emosie

(byvoorbeeld.....)

- die kommunikeer van negatiewe emosie

(byvoorbeeld.....)

- die uitoefen van jou regte

(byvoorbeeld.....)

- om "nee" te sê

(byvoorbeeld.....)

- om gekritiseer te word

(byvoorbeeld.....)



WERKBLAD

Hoe voel jy oor die situasies? Dui jou mate van gemaklikheid van jou optrede volgens die skaal aan:

- 1: die handeling is uiters maklik, ek het nie stres nie
- 2: die handeling is redelik maklik
- 3: die handeling is so-so, nie maklik nie en ook nie moeilik nie
- 4: die handeling is redelik moeilik, dit maak my effens gespanne
- 5: dit is 'n moeilike en lastige handeling, die situasie maak my gespanne

'n gesprek aanknoop:

'n mening uitspreek wat verskil van die ander persoon s'n:

.....

iemand te komplimenteer:

'n kompliment te ontvang:

Gevoelens kommunikeer:

- Jy is woedend:
- Jy is geïrriteerd:
- Jy voel seergemaak:

Klagtes bekend maak:

Versoeke rig:

Jou regte uitoefen:

"Nee" sê (spesifiseer):

'n Onredelike versoek (spesifiseer) weier:

Om druk van die groep te weerstaan:

**Is jou optrede teenoor verskillende mense in bostaande situasies dieselfde?
Jy kan die volgende lys gebruik om te dink oor jou antwoord**

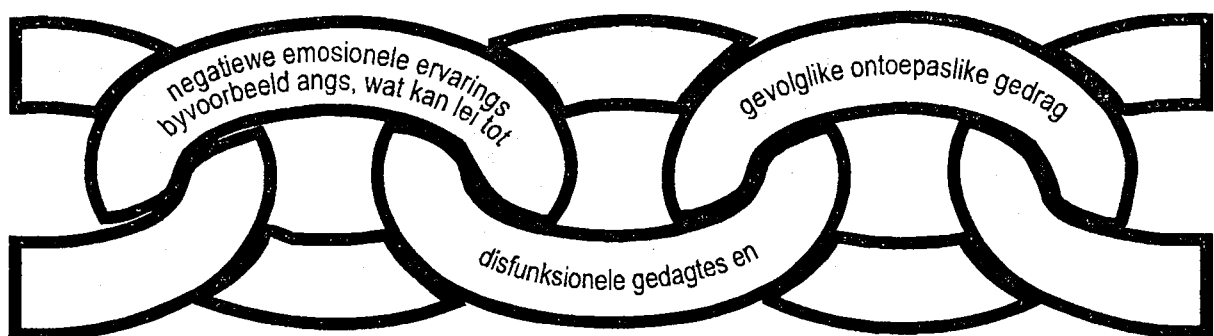
Jou ma / pa	'n Winkelassistent
Jou vriend / vriendin	Jou werkgewer
Jou onderwyser	Jou skoolhoof
Jou suster / broer	'n Kollega by die werk



- DIE HANTERING VAN STRES
- POSITIEWE SELFBOODSKAPPE
- EFFEKTIEWE PROBLEEMOPLOSSING

Jou emosionele ervarings soos woede, spanning en angs kan negatief inmeng met jou sosiale optrede. Dit is belangrik dat jy verstaan dat hierdie emosies normaal en toelaatbaar is en dat elkeen van tyd tot tyd **stres en woede** ervaar.

Hoe hierdie emosies in ons optrede tot uiting kom, is 'n aspek waaraan aandag gegee behoort te word. Woede kom dikwels in aggressiewe optrede tot uiting. Angs en spanning keer dat doeltreffende toepaslike optrede plaasvind. Die gevolg is dat jy kan sit met **frustrasie** en **skuldgevoelens** oor jou bepaalde verkeerde reaksie, of juis **geen reaksie** wanneer jy weet jy moes op een of ander wyse opgetree het. Lazarus (1991) gebruik die woord "**tracking**" en bedoel daarmee die logiese opeenvolging van verskillende komponente, byvoorbeeld jou emosie, jou denke en jou gedrag. Ons praat ook van 'n "**respons-ketting**". Net soos die skakels van 'n ketting losgemaak kan word, is dit ook moontlik om die "respons-ketting" te "breek" of "onderbreek" soos in die geval van



Ons gedagtes word bepaal deur die boodskappe wat ons vir onself gee.

Ons gedrag is die gevolg van hierdie boodskappe, wat ook **selfboodskappe** (ek praat met myself) genoem word.

Jy moet weet wat om met jou woede te doen. Hoe gaan jy op 'n **konstruktiewe** manier aan die ander party oordra dat jy ontevrede is oor iets? Onthou, sosiale vaardighede vereis dat die kommunikasie sonder beledigings en veroordelings ("naming") en beskuldigings en verwyte ("blaming") sal wees, maar dat jy nog steeds op jou regte sal staan. Die belangrikste is dat jy allereers jou emosies onder beheer sal kry. Wanneer ons "in die hitte van die stryd" optree, sê ons dikwels iets waaroor ons later spyt is. Kry jouself dus in 'n rustiger toestand. Haal diep asem. Fokus op 'n rustige toneel. Dit is een manier om jou gedagtes en emosies te "sentreer" en kontrole oor jouself te kry. Om jou te help om te ontspan, doen progressiewe ontspanningsoefeninge.

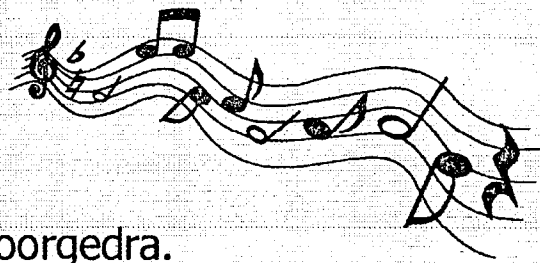
OEFENING:

POSITIEWE SELFBOODSKAPPE PROBLEEMOPLOSSING

Tydsduur: 30 minute

Hulpmiddels: Rustige musiek

Metode: Instruksies word voorgedra.



POSITIEWE SELFBOODSKAPPE

Hierdie is voorbeeld van positiewe selfboodskappe. Kan jy aan nog ander voorbeelde dink?

- Ek is in beheer van my gevoelens.
- Ek kan kalm bly.
- Ek hoef nie myself te bewys nie.
- Wat hy/sy ookal sê, kan my nie kwaad maak nie.

SELFBOODSKAPPE VIR EFFEKTIEWE PROBLEEMOPLOSSING:

- Ek fokus op die oplossing van die probleem.
- Ek moet myself vergewis van wie die eenaar is van die probleem.
- Ek moet konsentreer op my opsies om die probleem op te los.
- Ek moet rustig die gevolge van elke moontlikheid oorweeg.
- Ek kan nie verwag dat almal optree en dink soos ek wil hê hulle moet optree en dink nie.

PAS NOU DIE BOSTAANDE PROBLEEMOPLOSSINGSTRATEGIEË TOE OP DIE VOLGENDE VOORBEELDE VAN SCENARIOS:

VOORBEELD 1:

Jy moet Sondagaand om 21:00 terug wees in die koshuis. Julle motor het gebreek.

VOORBEELD 2:

Jou kamermaat en jy kom goed oor die weg. Hy het egter die gewoonte om in jou boeke te snuffel en dan jou werk af te skryf. Jy voel omgekrap hieroor.

VOORBEELD 3:

Jou beste vriend het jou meisie afgerokkel.

VOORBEELD 4:

Jou onderwyser wil jou nie glo dat jy wel geleer het vir 'n toets waarvoor jy 20% gekry het nie.

Nota:

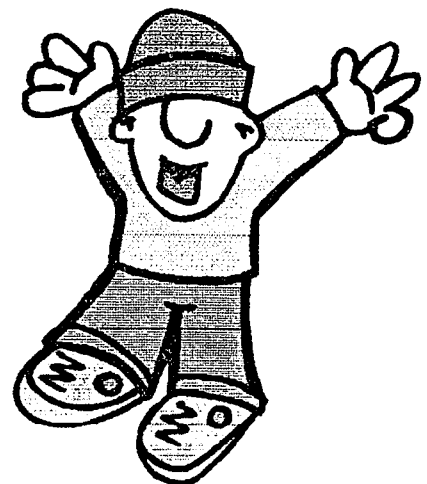
Leerders behoort aktief betrokke te wees by probleemoplossing in soverre dit hulle eie lewe aangaan (Krumboltz & Worthington, 1999). Dikwels is dit die geval dat ander persone, soos byvoorbeeld die ouers, goedbedoelend altyd die taak oorgeneem het om vir die kind te praat en namens hom/haar keuses te maak. Die gevolg by die leergestremde leerder is dan dikwels aangeleerde hulpeloosheid, passiwiteit, doellose voortbestaan, 'n eksterne lokus van kontrole, 'n negatiewe selfbeeld en beperkte sosiale vaardighede (Kling, 2000).

Dit is belangrik dat jy jouself sal beloon indien jy 'n situasie suksesvol hanteer het.

Gee aan jouself 'n positiewe selfboodskap.

Sê byvoorbeeld vir jouself:

- Ek het die aangeleentheid goed gehanteer.
- Ek is daardeur sonder om kwaad te word.



Module 3

EK KEN MYSELF

VERWAGTE UITKOMSTE

Die leerder sal na afloop van die module (i) bewus wees van die feit dat hy/sy 'n keuse het en dus nie 'n slagoffer van gebeure hoef te wees nie en (ii) antwoorde kan verskaf op die vrae: Wie is ek? Wat is my regte? Hoekom is selfkennis belangrik?



➤ SELFKENNIS

Jy gaan nou die vergrootglas op jouself rig. Jy moet weet wie jy is as jy wil weet waarheen jy op pad is. Jy sal na **binne** (na jouself) moet kyk, sowel as na **buite**, dit wil sê na jou geleentheid en jou toekomsverwagtings.

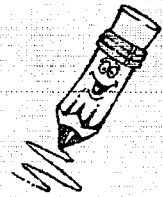
OEFENING:

HUISWERKOPDRAG:

TYD: 30 MINUTE

HULPMIDDELS:

BANDMASJIE, FOTO'S OF TYDSKRIFPRENTE EN GROOT VEL PAPIER VIR COLLAGE



Neem jou praatjie op band op sodat ons dit vir die groep kan speel. Sodoende kan jy redigeer, byvoeg en weglaat tot jy tevrede is. Gebruik die derde persoon ("hy/sy" aanspreekvorm). Die opname moet nie langer as 3 minute duur nie. Jy kan foto's of tydskrifprente gebruik om jou praatjie nog interessanter te maak.

Die volgende vrae kan jou help met jou aanbieding:

Ek wil julle graag voorstel aan.....

- Watter dinge maak vir hom/haar die lewe die moeite werd?
- Hoe en waar dink jy sal sy/hy oor vyf jaar wees?
- Watter drome/vrese het hy/sy vir die toekoms?

Jy kan ook aspekte byvoeg soos:

- Alles wat jy baie goed kan doen. / Wat is jou sterk punte?
- Alles waarmee jy probleme ondervind

- Wat maak jou baie gelukkig?
- Wat/wie maak jou baie kwaad?
- Alles wat jy nog wil probeer doen.
- Wat staan in jou pad om jou ideale te verwesenlik?
- Wie is jou rolmodel? Hoekom?

Die leerders speel die bandopnames vir die groep en illustreer die praatjie met foto's. 10 groeplede, 3 minute vir elke aanbieding: 30 minute.



➤ WAT IS MY REGTE?

In jou gesin, by jou vriende, in jou werk, of in die winkel kan dit gebeur dat jou regte oor die hoof gesien word. Jy het die keuse of jy jou regte wil uitoefen of nie. Assertiewe optrede stel jou in staat om dit op 'n toepaslike wyse te doen.

Die doel van persoonlike regte is om te verseker dat mense beheer het oor hulle lewens en dat hulle regverdig en menswaardig behandel word. Persoonlike regte gaan gepaard met persoonlike **verantwoordelikheid**. Die regte waarop jy self aanspraak maak, moet ook aan ander gegun word.

Daar bestaan geen "universele verklaring van assertiewe regte" nie. Verskillende persone het verskeie lysse opgestel. Ons gebruik die lys van Lange en Jakubowski (1976) vir ons program. Plak dit teen jou kas vas.

- ◆ elkeen het die reg tot 'n eie opinie en om hierdie opinie uit te spreek;
- ◆ elkeen het die reg om deur ander mense gerespekteer te word;
- ◆ elkeen het die reg om emosies te hê en dit te kommunikeer op 'n wyse wat nie die waardigheid van ander aantast nie;
- ◆ elkeen het die reg om te besluit of hy/sy volgens sy/haar eie voorkeur wil optree, of aan ander se verwagtings wil voldoen;
- ◆ elkeen het die reg om behoefte te hê wat net so belangrik is as dié van ander persone;
- ◆ elkeen het die reg om ander te versoek om te reageer volgens hulle behoeftes, maar
- ◆ elkeen het ook die reg om te besluit of hy/sy ander se behoeftes wil beantwoord.



➤ JY HET 'N KEUSE

Jy **kies** om geviktimiseer te word.

Wat beteken dit? Wanneer jy voel almal trap op jou of maak misbruik van jou het jy eintlik **gekies** om die slagoffer-rol te speel. Jou houding word bepaal deur **jou keuse** van jou ingesteldheid teenoor die probleem.

Gedrag kan **refleksief** (ons reageer op die impuls van die oomblik soos wanneer iemand ons skrikmaak), **reaktief** (ek laat my maar rondgooi deur ander mense se buie, ek het nie self 'n ruggraat nie) of **aktief** wees.

Assertiewe optrede het te doen met 'n **aktiewe keuse**. Jou keuse word bepaal deur dit wat jy wil bereik. Indien jy 'n wen-wen-situasie wil bereik, kies jy assertiewe gedrag!

Persone wat hulpeloos teenoor die lewe staan, dink dat daar aan hulle lewensituasies niks verander kan word nie. Ons verwys na die gevoel van hopeloosheid en hulpeloosheid as "aangeleerde hulpeloosheid" omdat hierdie ervaring dikwels reeds so vroeg as die kinderdae aangeleer word. Soos die jare aanstap word die hulpelose houding 'n gewoonte totdat dit later 'n deel van jou word. Mense praat van 'n hulpelose **houding of lewenstyl**.

So 'n persoon se selfboodskappe is:

"ek kan nie"

"dit sal nooit werk nie"

"mense gaan vir my lag"

"wat sal die mense van my dink?"

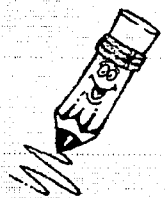
"ek gaan 'n gek van myself maak"

Gevolgtik kies hulle die uitweg van géén optrede, géén deelname, géén verantwoordelikheid. Hulle skuil as't ware agter hulle idee van "onvermoë".

Hulle het gekies om die slagoffer-rol te bly speel.

OEFENING

Tydsduur:	20 minute
Hulpmiddels:	Tekenpapier en koki's
Metode:	Leerder teken 'n keuseboom



Verdeel in groepies van twee.

Opdrag: Teken jou eie keuseboom.

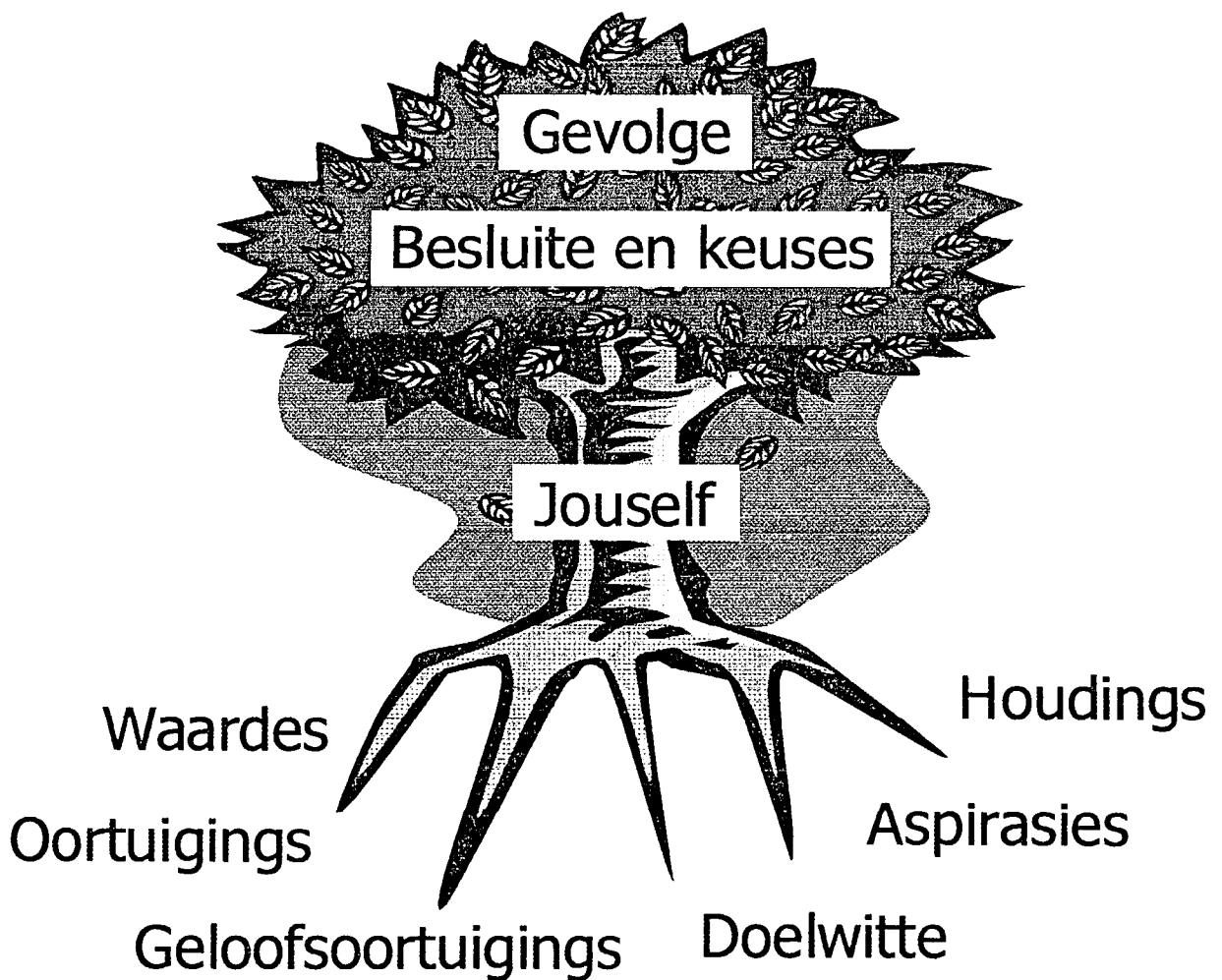
Die **stam** verteenwoordig jouself,
die **wortels**

jou waardes,
jou oortuigings,
jou geloofsoortuigings,
jou houdings,
jou aspirasies en
jou doelwitte.

Die **takke** stel die besluite en keuses wat jy daaglik moet maak, voor.

Die **vertakkings** dui op die gevolge van die verskillende opsies wat jy sou hê.

Bespreek nou jou boom met jou maat.

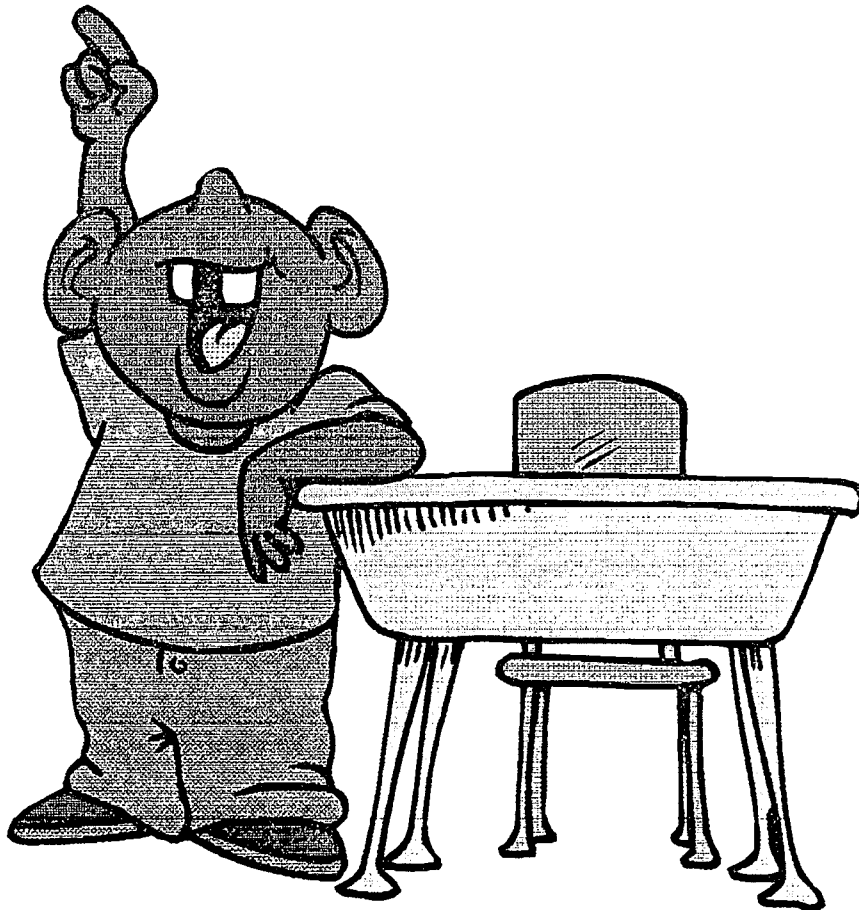
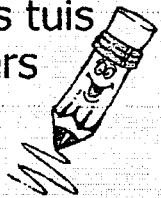


Module
4
MY DENKE EN ERVARINGS
VERWAGTE UITKOMSTE

Die leerders sal na afloop van die module insig hê ten opsigte van hulle ervaring van eiewaarde (selfbeeld), sekuriteit en bekwaamheid.

OEFENING VIR HUISWERK

Tydsduur: 60 minute vir voltooiing van vraelys tuis
 Hulpmiddels: Bandopname van vraelys vir leerders
 Kopié van die vraelys
 Tydens sessie: 45 minute vir die bespreking



Die Kernoortuigingsinventaris

(Aanpassing van Skemavraelys / Core Beliefs Inventory uit McKay & Fanning, 1991:22)

Hierdie vraelys help jou om jou bewus te maak van jou oortuigings en selfspraak ten opsigte van jou

- ervaring van eiewaarde
- ervaring van sekuriteit
- ervaring van bekwaamheid
- ervaring van beheer
- ervaring van gekoester wees
- ervaring van onafhanklikheid
- belewenis van die lewe as regverdig
- gevoel van behoort
- mate van tevredenheid met persoonlike waardes en standarde.

Trek 'n sirkel om die W (waar) of die O (onwaar) by elk van die volgende stellings, afhange van of jy dink dat die stelling hoofsaaklik waar of hoofsaaklik onwaar is. Volg jou eerste impuls by dié vrae waar jy sukkel om op 'n antwoord te besluit. Dit is belangrik dat jy elke item voltooi deur jou sirkel te trek (óf "W", óf "O", nie albei nie!). Dit is belangrik vir jou telling aan die einde van die vraelys.

Onthou! Dit is nie 'n toets nie: daar is nie regte of verkeerde antwoorde of beter of swakker maniere om die inventaris te voltooi nie.

Meestal Meestal
waar onwaar

- | | | | |
|----|---|---|---|
| 1. | W | O | Ek is dit werd om liefgehê en gerespekteer te word. |
| 2. | W | O | My wêreld is 'n redelik veilige plek. |
| 3. | W | O | Ek voer baie take goed uit. |
| 4. | W | O | Ek is in beheer van my lewe. |
| 5. | W | O | Ek voel dat mense my liefhet en vir my omgee. |
| 6. | W | O | Ek kan op myself staatmaak. |
| 7. | W | O | Die wêreld is nóg regverdig nóg onregverdig. |
| 8. | W | O | Ek voel sterk dat ek deel van my gesin en my gemeenskap is. |

10. W O Ek stel redelike standarde vir myself.
11. W O Ek is dikwels bewus van my leemtes.
12. W O Die lewe is gevaarlik - 'n mediese, natuurlike of finansiële ramp kan te eniger tyd toeslaan.
13. W O Eintlik is ek onbekwaam.
14. W O Ek het weinig beheer oor my lewe.
15. W O Ek het nog nooit gevoel dat my gesin vir my omgee nie.
16. W O Ander mense kan beter na my omsien as ekself.
17. W O Ek is ontsteld as ek nie kry wat ek wil hê nie ek haat dit om nee as 'n antwoord te aanvaar.
18. W O Ek voel dikwels dat ek deur groepe oor die hoof gesien word.
19. W O Baie mense sou my graag wil seermaak of my wil uitbuit.
20. W O Baie min van dit wat ek doen, bevredig my - gewoonlik dink ek dat ek dit beter sou kan doen.
21. W O Ek is in my skik met myself.
22. W O Ek kan myself teen die meeste gevare beskerm.
23. W O Dit is vir my maklik om sommige dinge te doen.
24. W O Ek het die krag wat ek nodig het om die meeste van my probleme op te los.
25. W O Ek het ten minste een bevredigende intieme verhouding.
26. W O Dis in orde om 'n meningsverskil te hê.
27. W O Ek aanvaar dit as ek nie kry wat ek wil hê nie.
28. W O Ek pas goed by my vriendekring in.
29. W O Ek moet my selde teen ander mense beskerm of op my hoede wees vir hulle.
30. W O Ek kan my mislukkings aanvaar.
31. W O Die persoon van wie ek hou, sal nie van my hou wanneer hy/sy my werklik sou leer ken nie.
32. W O Ek is bang dat ek siek of beseer kan word.

33. W O Wanneer ek op my eie oordeel staatmaak, neem ek verkeerde besluite.
34. W O Gebeure oorweldig my soms.
35. W O My verhoudinge is oppervlakkig - as ek môre sou verdwyn, sal niemand dit eers agterkom nie.
36. W O Ek kom agter dat ek meestal met ander mense se planne saamstem.
37. W O Daar is sekere dinge wat ek net eenvoudig moet hê om gelukkig te wees.
38. W O Ek voel soos 'n buitestaander.
39. W O Die meeste mense dink net aan hulleself.
40. W O Ek is 'n perfeksionis; ek moet die beste wees in wat ek ook al doen.
41. W O Ek verdien dit om my behoeftes te bevredig.
42. W O Ek is bereid om risiko's aan te gaan.
43. W O Ek is 'n bekwame mens en net so vaardig soos die meeste ander mense.
44. W O My behoeftes is nie my baas nie en beheer my nie.
45. W O Ek voel gekoester en vertroetel in my gesin.
46. W O Ek het nie die goedkeuring van ander nodig vir alles wat ek doen nie.
47. W O Dinge is geneig om op die ou einde reg te kom.
48. W O Die mense aanvaar my gewoonlik soos ek is.
49. W O Ek voel selde uitgebuit.
50. W O Ek stel realistiese en haalbare doelwitte vir myself.
51. W O Ek is dom en vervelig en kan nie interessante gesprekke voer nie.
52. W O As ek nie met my geld versigtig omgaan nie, kan ek op die ou end platsak sit.
53. W O Ek is geneig om uitdagings te vermy.
54. W O Ek is bang dat ek aan die huil sal gaan of oorweldigend kwaad sal word.
55. W O Ek is bang om alleen agtergelaat te word, byvoorbeeld

- dat 'n geliefde mens sal sterf of my sal verwerp.
56. W O Ek funksioneer nie goed alleen nie.
57. W O Ek voel dat ek nie al die beperkings en reëls wat vir gewone mense geld, hoef te aanvaar nie.
58. W O Die mense sluit my gewoonlik nie in in dit wat hulle doen nie.
59. W O Die meeste mense kan nie vertrou word nie.
60. W O Mislukkings ontstel my baie.
61. W O Ek beteken iets in die wêreld.
62. W O Ek sal eendag vir myself en my geliefdes kan sorg.
63. W O Ek kan nuwe vaardighede aanleer as ek wil.
64. W O Ek kan my gevoelens gewoonlik beheer.
65. W O Ek kan die sorg en aandag kry wat ek nodig het.
66. W O Ek bring graag tyd alleen deur.
67. W O Ek voel meestal dat ek billik en regverdig behandel word.
68. W O My verwagtinge en drome is baie soos dié van alle ander mense.
69. W O Ek gee mense die voordeel van die twyfel.
70. W O Ek is nie perfek nie, en dis OK.
71. W O Ek is onaantreklik.
72. W O Ek verkies my ou bekende maniere van dinge doen bo kansse vat.
73. W O Ek funksioneer nie goed wanneer ek gespanne is nie.
74. W O Ek is magteloos om baie van die situasies waarin ek is, te verander.
75. W O Daar is niemand op wie ek vir ondersteuning en raad kan staatmaak nie.
76. W O Ek probeer hard om ander tevrede te stel en ek stel hulle behoeftes voorop.
77. W O Ek is geneig om meestal die ergste te verwag.
78. W O Soms voel ek soos 'n vreemdeling, baie anders as al die ander.

79. W O Ek moet op my hoede wees vir ander mense se leuens en vyandige opmerkings.
80. W O Ek stel sulke hoë eise aan myself dat ek my verhoudinge en my gesondheid skade aandoen.
81. W O Mense van wie ek hou en wat ek respekteer hou dikwels van my en respekteer my.
82. W O Ek bekommer my nie baie oor my gesondheid of finansies nie.
83. W O Die meeste van my besluite is goed.
84. W O Ek kan beheer oorneem en leiding neem as ek moet.
85. W O Ek kan op my vriende vir raad en emosionele ondersteuning staatmaak.
86. W O Ek dink selfstandig en ek hou by my idees.
87. W O Ek word meestal regverdig en billik behandel.
88. W O Ek sou my werk kan verander of ek sou by 'n klub kon aansluit en sou gou gou inpas.
89. W O Ek sou liever te goedgelowig as te wantrouig wees.
90. W O Dit is in orde om foute te maak.
91. W O Ek verdien nie baie aandag of respek nie.
92. W O Ek voel ongemaklik as ek alleen ver van die huis af is.
93. W O Ek maak 'n mislukking van alles wat ek aanvang.
94. W O Ek is dikwels die slagoffer van omstandighede.
95. W O Ek het niemand wat my omhels, geheime met my deel of wat werklik omgee wat met my gebeur nie.
96. W O Ek vind dit moeilik om uitdrukking aan my behoeftes te gee.
97. W O Ofskoon dit lyk asof my lewe in orde is, het ek groot moeite om dié dele wat nie so is soos ek dit graag sou wil hê nie, te aanvaar.
98. W O Ek voel nie dat ek hoort waar ek is nie.
99. W O Die meeste mense sal hulle beloftes verbreek en lieg.
100. W O Ek het baie duidelike swart-en-wit reëls vir myself.

Puntetelling

Hierdie inventaris meet jou kernoortuigings ten opsigte van die tien onderstaande onderwerpe. Hierdie onderwerpe is belangrike areas in elkeen se lewe, waaroor elkeen een of ander oortuiging het, of dit bewus of onbewus is.

Volg die volgende instruksies sorgvuldig om jou antwoorde te verreken:

1. Ek beskou myself as waardevolpunte

Kyk na jou antwoorde op items **1, 21, 41, 61 en 81**. Gee vir jousef 'n punt vir elke gesirkelde **W**.

Kyk nou na jou antwoorde op items **11, 31, 51, 71 en 91**. Gee vir jousef 'n punt vir elke gesirkelde **O**.

Teken jou totale punte in die ruimte bo aan.

Op 'n skaal van een tot tien dui dit aan in hoeverre jy met die stelling "Ek is dit werd ..." saamstem.

Hoe hoër jou telling, hoe waardevoller beskou jy jousef as 'n mens.

2. Ek het 'n gevoel van veiligheidpunte

Kyk na jou antwoorde op items **2, 22, 42, 62 en 82**. Gee vir jousef 'n punt vir elke gesirkelde **W**.

Kyk nou na jou antwoorde op items **12, 32, 52, 72 en 92**. Gee vir jousef 'n punt vir elke gesirkelde **O**.

Teken jou totale punte in die ruimte bo aan.

Op 'n skaal van een tot tien dui dit aan in hoeverre jy met die stelling "Ek voel veilig" saamstem. **Hoe hoër jou telling, hoe meer veilig voel jy.**

3. Ek voel ek kan presteerpunte

Kyk na jou antwoorde op items **3, 23, 43, 63 en 83**. Gee vir jousef 'n punt vir elke gesirkelde **W**.

Kyk nou na jou antwoorde op items **13, 33, 53, 73 en 93**. Gee vir jousef 'n punt vir elke gesirkelde **O**.

Teken jou totale punte in die ruimte bo aan.

Op 'n skaal van een tot tien dui dit aan in hoeverre jy met die stelling "Ek is bekwaam" saamstem. **Hoe hoër jou telling, hoe bekwaamer voel jy.**

4. Ek is in beheer van my lewepunte

Kyk na jou antwoorde op items **4, 24, 44, 64 en 84**. Gee vir jousef 'n punt vir elke gesirkelde **W**.

Kyk nou na jou antwoorde op items **14, 34, 54, 74 en 94**. Gee vir jousef 'n punt vir

elke gesirkelde **O**.

Teken jou totale punte in die ruimte bo aan.

Op 'n skaal van een tot tien dui dit aan in hoeverre jy met die stelling "Ek is sterk" saamstem.

Hoe hoër jou telling, hoe sterker voel jy dat jy beheer het oor jou lewe.

5. Mense gee vir my ompunte

Kyk na jou antwoorde op items **5, 25, 45, 65 en 85**. Gee vir jousef 'n punt vir elke gesirkelde **W**.

Kyk nou na jou antwoorde op items **15, 35, 55, 75 en 95**. Gee vir jousef 'n punt vir elke gesirkelde **O**.

Teken jou totale punte in die ruimte bo aan.

Op 'n skaal van een tot tien dui dit aan in hoeverre jy met die stelling "Ek word liefgehê" saamstem.

Hoe hoër jou telling, hoe sterker ervaar jy dat mense omgee en vir jou lief is.

6. Ek kan selfstandig optreepunte

Kyk na jou antwoorde op items **6, 26, 46, 66 en 86**. Gee vir jousef 'n punt vir elke gesirkelde **W**.

Kyk nou na jou antwoorde op items **16, 36, 56, 76 en 96**. Gee vir jousef 'n punt vir elke gesirkelde **O**.

Teken jou totale punte in die ruimte bo aan.

Op 'n skaal van een tot tien dui dit aan in hoeverre jy met die stelling "Ek is selfstandig" saamstem.

Hoe hoër jou telling, hoe sterker voel jy dat jy onafhanklik is.

7. Die lewe is regverdigpunte

Kyk na jou antwoorde op items **7, 27, 47, 67 en 87**. Gee vir jousef 'n punt vir elke gesirkelde **W**.

Kyk nou na jou antwoorde op items **17, 37, 57, 77 en 97**. Gee vir jousef 'n punt vir elke gesirkelde **O**.

Teken jou totale punte in die ruimte bo aan.

Op 'n skaal van een tot tien dui dit aan in hoeverre jy met die stelling "Ek word regverdig behandel" saamstem. **Hoe hoër jou telling, hoe groter is die waarskynlikheid dat jy ervaar dat dit wat jy in die lewe kry regverdig en billik is.**

8. Ek het 'n gevoel van behoortpunte

Kyk na jou antwoorde op items **8, 28, 48, 68 en 88**. Gee vir jousef 'n punt vir elke gesirkelde **W**.

Kyk nou na jou antwoorde op items **18, 38, 58, 78 en 98**. Gee vir jousef 'n punt

vir elke gesirkelde **O**.

Teken jou totale punte in die ruimte bo aan.

Op 'n skaal van een tot tien dui dit aan in hoeverre jy met die stelling "Ek behoort aan ..." saamstem. **Hoe hoër jou telling, hoe sterker ervaar jy veiligheid in jou verbintenis aan jou gesin, jou vriende, jou kennisse en die mensdom oor die algemeen.**

9. Ek kan ander mense vertroupunte

Kyk na jou antwoorde op items **9, 29, 49, 69 en 89**. Gee vir jousef 'n punt vir elke gesirkelde **W**.

Kyk nou na jou antwoorde op items **19, 39, 59, 79 en 99**. Gee vir jousef 'n punt vir elke gesirkelde **O**.

Teken jou totale punte in die ruimte bo aan.

Op 'n skaal van een tot tien dui dit aan in hoeverre jy met die stelling "Die mense is goed" saamstem. **Hoe hoër jou telling, hoe groter die waarskynlikheid dat jy ander mense sal vertrou en sal verwag dat hulle positief teenoor jou sal optree.**

10. Ek oordeel met deernispunte

Kyk na jou antwoorde op items **10, 30, 50, 70 en 90**. Gee vir jousef 'n punt vir elke gesirkelde **W**.

Kyk nou na jou antwoorde op items **20, 20, 60, 80 en 100**. Gee vir jousef 'n punt vir elke gesirkelde **O**.

Teken jou totale punte in die ruimte bo aan.

Op 'n skaal van een tot tien dui dit aan in hoeverre jy met die stelling "My standarde is billik en buigsaam" saamstem. **Hoe hoër jou telling, hoe groter die waarskynlikheid dat jy oor jou eie en ander se dade met deernis sal oordeel.**

Om 'n oorsig oor jou tellings te verkry, kan jy die onderstaande kolomtabel invul. Kleur elke kolom in deur jou telling vir daardie kategorie aan te dui.

Interpreteer jou tellings

Die kolomme van die tabel kan as die tralies van 'n gevangenis gevisualiseer word. Hoe hoër die stawe, hoe sterker is jou gevoel dat jou oortuiging jou inperk. Hoe laer die stawe, hoe groter is jou gevoel van vryheid en jou keuses in die lewe.

1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6
7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7
8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8
9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9
10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)

- (1) Waarde
- (2) Veiligheid
- (3) Prestasie
- (4) Beheer
- (5) Liefde
- (6) Selfstandigheid
- (7) Geregtigheid
- (8) Samehorigheid
- (9) Ander Mense
- (10) Standaarde (deernis)

Bespreking van die resultate van die vraelys individueel of anoniem in die groep ten opsigte van die leerder-aspekte:

- die ervaring van eiewaarde
- die ervaring van sekuriteit
- die ervaring van bekwaamheid
- die ervaring van beheer
- die ervaring van gekoester wees
- die ervaring van onafhanklikheid
- die belewenis van die lewe as regverdig
- die gevoel van behoort
- die mate van tevredenheid met persoonlike waardes en standarde.



➤ DIE SELF-EVALUASIE-LEER DIE BOSE KRINGLOOP VAN NEGATIEWE SELFBOODSKAPPE (5 minute)

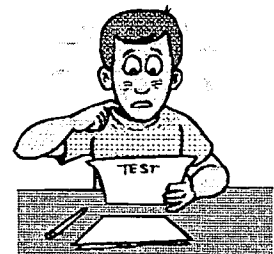


Die evaluasie-leer ("laddering") is 'n tegniek om jou **selfboodskappe te ontleed**. Die "leer" begin by die onderste "sport" stap vir stap boontoe tot die leerder by die **kern-oortuiging** uitkom.

Die vraag wat gestel moet word is:

"Wat sal gebeur indien.....?" en

"Wat beteken dit vir my?"



➤ Ek het hard gewerk, maar net-net die maklike wiskundetoets geslaag.

Wat daarvan as ek net-net die toets geslaag het?

(Wat beteken dit vir my?)

- Dit beteken dat ek sal sukkel om 'n moeiliker toets te slaag.

Wat sal gebeur as ek sukkel om 'n volgende toets te slaag?

- Dit sal beteken dat ek moontlik sal druipe.

Wat sal gebeur as ek druipe?

- Ek sal nie my graad slaag nie.

Wat sal gebeur indien ek nie my graad slaag nie?

- Ek sal die jaar moet oordoene en nie die kursus kan volg wat ek wou nie.

Wat sal gebeur as ek nie die kursus kan volg nie?

- Ek sal nie 'n werk kan kry nie.

Wat sal gebeur indien ek nie 'n werk kry nie?

- Ek sal finansieel sukkel en dit sal bevestig dat ek 'n nikswerd is.

Bostaande selfsboodskappe-leer gee 'n aanduiding van die **negatiewe boodskappe** wat sommige mense vir hulself "stuur". Herhaalde negatiewe selfboodskappe word op die ou einde 'n **selfverdoemende** patroon.

Die oefening forseer die kliënt om hierdie patroon te ontdek en sodoende insig te verkry in 'n **mislukkingsidentiteit** wat deur foutiewe denke in stand gehou word. Die oplossing sal wees dat die leerder sal beseft wiskunde is nie sy/haar sterk vak nie. In plaas daarvan dat die leerder die slagoffer-rol inneem en voortgaan met 'n kursus wat nie gepas is nie, moet die leerder die stap neem om 'n ander vakkeuse te maak wat korttermyn (prestasie) en langtermyn (werk en inkomste) sukses sal verseker. Die leerder moet leer om die assertiewe beginsels duidelik te verbaliseer, byvoorbeeld "ek **kies** om nie geviktimizeer te word nie". Hierdie self-instruksie dien ook as latere instandhouding van assertiewe en selfstandige optrede.



Module 5

DINK GESOND

VERWAGTE UITKOMSTE:

Die leerders sal na afloop van die module in staat wees om (i) spesifieke disfunksionele denke (dinkfoute) te identifiseer, (ii) die metode van kognitiewe herstrukturering (breinherprogrammering) te verstaan en (iii) die belangrikheid van realistiese positiewe selfboodskappe ten opsigte van spesifieke persone en spesifieke situasies te besef.



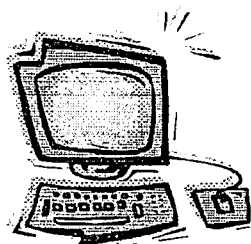
➤ DENKFOUTE:

Elke dag, elke minuut, elke sekonde gee ons vir onself instruksies of boodskappe. Wat is die boodskappe wat jy vir jouself gee?

Die groot woord vir vandag se les is "kognitiewe herstrukturering".

Maar kom ons maak dit makliker om te onthou.

Ons praat sommer van



brein-programmering

Die brein is eintlik 'n wonderlike rekenaar. Maar oppas, net soos enige rekenaar 'n virus kan opdoen, kan dit ook met ons brein gebeur. Die **breinvirusse** is die **denkfoute** waarvoor ons vandag gaan gesels. Elke boodskap wat jou brein elke sekonde vir jou gee, word ge-"save" om weer later in 'n "file" ge"open" te word. Daardie "file" se naam is "EK". Wanneer jy aanhou om negatiewe boodskappe te "save" en te "open" sluij daar 'n yslike virus in met die naam "DD", dit staan vir "Disfunksionele Denke". Hierdie virus verwoes die hardeskyf wie se naam is "SB", dit staan vir "Selfbeeld". Die gevolg is dat al die "files" negatief word. Wat jy ook al sê of doen, jy gaan deur 'n negatiewe bril kyk: na jouself en na ander mense.

Wat beteken DD?

Disfunksionele denke is presies wat die woord sê. Disfunksie beteken dat dit nie werk nie. Jou denkpatrone werk nie vir jou nie! Jy sal

- (i) die "files" moet "delete" of
- (ii) die "files" en die virus moet skoonmaak en ontslae raak van die DD of
- (iii) die hardeskyf (SB) moet "re-format"

Stap 1: Vra vir jouself:

- Wat is die boodskappe wat ek vir myself gee?
- Met ander woorde: Hoe praat jou brein met jou oor jouself?
 - Realisties?
 - Positief?
 - Afkrakerig?

Die maklikste manier om te luister na die breinboodskappe is om vir jouself eerlik te vra

"hoeveel selfvertroue het ek?"

en spesifiek:

"hoeveel selfvertroue het ek in situasies wat nou regtig moeilik is?"

(Onthou in les 1 het ons gekyk na verskillende situasies)

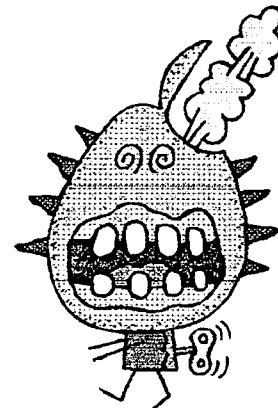
Daar is baie soorte breinvirusse waarvoor jy op jou pasoppens moet wees. Breinvirusse maak dit vir 'n mens moeilik om realisties en positief te dink en probleme op te los. Kom ons kyk na 'n paar.

BREINVIRUSSE:

Soek jy altyd na goedkeuring?

SELFBOODSKAP: "Almal moet van my hou".

SELFBOODSKAP: "Almal moet my optrede goedkeur".



Stel jy te hoë eise aan jouself?

SELFBOODSKAP: "Ek moet te alle tye bekwaam wees, anders is ek nie van waarde nie".

Steek jy jou kop in die sand soos 'n volstruis?

SELFBOODSKAP: "Ek ignoreer liewers sekere probleme".

OPPAS VERAL VIR HIERDIE VERWOESTENDE VIRUSSE:

So lyk ons denkfoute:

Absolutistiese denke:

- jy stel onrealistiese eise aan persone, gebeure, jouself

Katastrofering:

- jy sien dinge as veel belangriker as wat dit werklik is

Negatiewe selfbeoordeling:

- jy voel dikwels minderwaardig

Oorveralgemening:

- jy maak van een gebeurtenis iets algemeens

Ongeldige gevolgtrekking:

- jy maak gevolgtrekkings sonder bewyse

Swart- en- wit denke:

- vir jou bestaan daar slegs twee uiterste moontlikhede



Wanneer jy nadink oor jou selfboodskappe, moet jy **eerlik** teenoor jouself wees. Jou GEDAGTES (DENKE) en jou EMOSIES (GEOVOELENS) en jou GEDRAG (OPTREDE) is ineengewef met mekaar.

Dit wat jy **doen**,
hang af van dit wat jy **dink** en
hoe jy daarvoor **voel**.

Om jou gedrag te verander is meer as 'n vinnige besluit om anders op te tree.

OEFENING vir TUISWERK:

Die oefening behels dat jy eerlik met jouself sal wees ten opsigte van die vrae.
Gaan sit rustig en kyk of jy die antwoorde het op hierdie vrae:

- Wat verstaan ek onder "selfboodskappe"?
- Wat verstaan ek onder "self-fulfilling prophecy"?
- Hoe dink/voel ek werklik oor bepaalde situasies?
- Hoe dink/voel ek oor myself in 'n (spesifieke) situasie?
- Watter invloed het my denke op
 - my optrede,
 - my verhoudings,
 - my selfbeeld en
 - my stres?
- Is my selfboodskappe eerlik, positief en realisties?
- Moet ek my denke verander?
 - Hoekom?



➤ REGSTELLELENDE DENKE

Jou
verwagtings
omtrent die moontlike positiewe of negatiewe gevolge van jou gedrag
bepaal jou **optrede**.

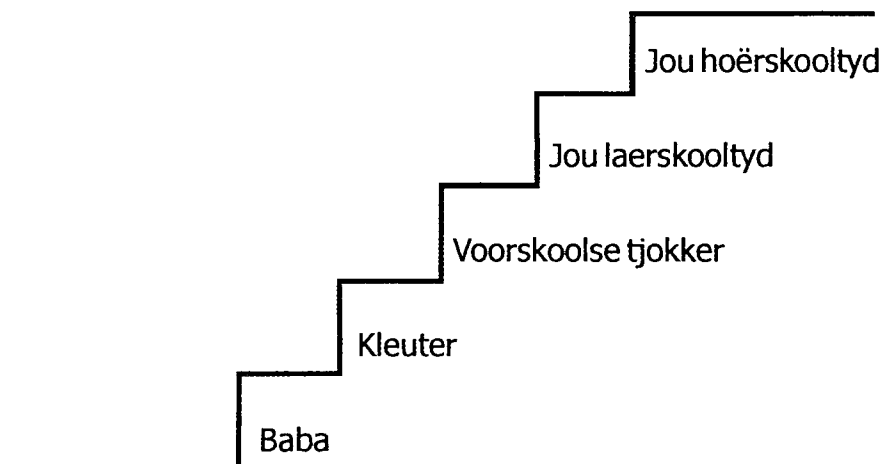
"Getting in touch with yourself":

Die boodskappe wat ons van kleintyd ontvang het, is nogal belangrik. Hoekom? Sedert jou geboorte is jou brein geprogrammeer met allerhande boodskappe, sommige goed, ander minder goed. Al hierdie boodskappe is iewers op die hardeskyf (SB) ge-"save" en het steeds 'n invloed op hoe jy dink en voel en doen. Vandag doen ons bietjie brein-programmering.

OEFENING:
BREINPROGRAMMERING 1
TYDSDUUR: 15 MINUTE
MATERIAAL: FOTO'S, MUSIEK



Bring foto's van jou as:



Probeer om jouself terug te versit in tyd en ruimte.

Jy beleef weer jou vroegste herinneringe. Miskien was dit goed, miskien minder goed.

**"Herprogrammeer" jouself met die volgende boodskappe.
Jy "hoor" as't ware die stem van jou ma, pa, ouma, oupa, tannie of oom:**

Babatyd:

- Jy is veilig en kosbaar.
- Jy kan my vertrou.
- Ek sal vir jou sorg.
- Daar is genoeg liefde vir jou in hierdie wêreld.



Kleutertyd

- Jy kan op jou eie twee voete staan.
- Ek geniet jou nuuskierigheid.
- Jy is uniek en waardevol.



Voorskoolse tyd:

- Jy kan baie dinge goed doen.
- Jy kan enigiets leer.
- Elke dag word jy beter en slimmer.

Skool toe:

- Jy kan in beheer van jou lewe wees.
- Jy is verantwoordelik vir jou gedrag.
- Ek hou daarvan om te sien dat jy planne maak en daarby hou.
- Jy stel redelike eise aan jouself.

Adolessensie:

- Jy skakel goed in met jou vriende.
- Dis normaal om verward te voel.
- Jy kan dit aanvaar as jy nie kry wat jy wou hê nie.
- Jy kan dit hanteer wanneer die lewe onregverdig voorkom.
- Jy sien die lewe as 'n uitdaging.
- Jy voel goed oor dit wat jy bereik het.
- Jy maak vrede met dit wat jy nie kan doen.
- Jy sien met vertroue uit na die toekoms.
- Jy weet hoe om verantwoordelike keuses te maak.
- Jy besef vrese is normaal, maar dat dit jou nie gaan onderkry nie.



OEFENING: Tuiswerk

Daaglikse herprogrammering-oefening.

Tydsduur: 5 minute



Luister na hierdie bandopname: (verkieslik die leerder se eie opname in sy/haar eie stem)

Maak jou oë toe. Sit in 'n gemaklike posisie. Luister na die sagte musiek.

Maak vir jou 'n voorstelling:

- (1) van enige situasie wat vir jou problematies mag wees
- (2) van jou positiewe ek.

Vandag het ek 'n positiewe houding.

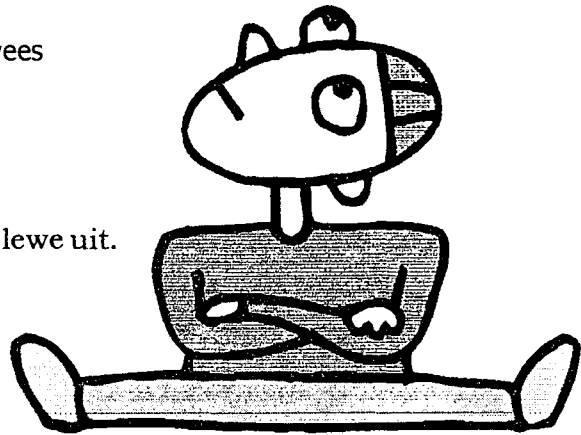
Ek skakel kritiek en ongeduld uit my lewe uit.

Ek is verdraagsaam en geduldig.

Vandag glo ek aan myself.

Ek kan goed presteer.

Ek verdien dit om goed te presteer.



Vandag is daar 'n groot, uitdagende doelwit wat ek wil bereik.

Dit gee betekenis en dryfkrag aan my lewe.

Vandag aanvaar ek volle verantwoordelikheid vir al my dade.

Watter resultate ek ook al kry, ek weet die resultate is die gevolg van die manier waarop ek dink.

Vandag beheer ek my tyd doeltreffend.

Ek weet elke minuut is kosbaar en onvervangbaar,
en moet ten beste benut word.

Vandag is ek besig met my persoonlike ontwikkelingsprogram.

Ek probeer elke dag om myself te verbeter.

Vandag ag ek my gesondheid, liggaamlik, verstandelik en geestelik, as uiters kosbaar.

Ek sorg goed vir myself.

Vandag is ek 'n skeppende mens.

Al my gedagtes en dade beteken talle moontlikhede.

Vandag is my houding teenoor my werk en medemens diensgerig.

Ek doen altyd meer as wat van my verwag word.

Vandag doen ek alles wat ek doen uitstekend.

Ek glo dat ek my ware self sal vind in sukses.

Vandag is ek suksesvol in al my interpersoonlike ervarings.

Ek glo mense is belangriker as probleme en
dat hulle my algehele respek en aandag verdien.

(Aangepas uit: Staples, 1991).

Module 6

MY KOMMUNIKASIESTYL

VERWAGTE UITKOMSTE:

Die leerders sal na afloop van die module in staat wees om die kommunikasiestyle, naamlik aggressie, passiwiteit en assertiwiteit, te herken, as voorbereiding op die praktiese toepassing wat volg in module 7.

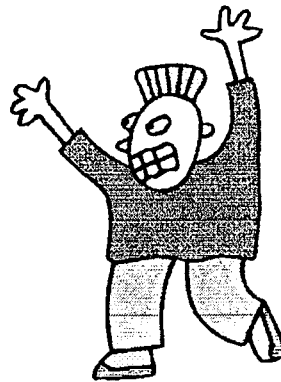


➤ KEN DIE VERSKILLENDE KOMMUNIKASIESTYLE:

AGGRESSIE

Aggressiewe gedrag sluit in

skree,
beledig,
verkleineer,
bespot,
beskuldig,
sarkasme.



Passiewe aggressiewe optrede kom voor wanneer die persoon deur sy/haar optrede nie aktief die ander party aanval nie. Sy houding en gedrag toon egter dat die "opponent" 'n besliste houvas op hom/haar het. Deel van passiewe oorlogvoering is:

skinderstories,
swartsmeerstories,
tob en peins oor insidente,
indirekte optrede (op 'n agteraf manier) om die ander persoon by te kom.

AGGRESSIEWE GEDRAG EN DENKE:

- Ek wil die laaste sê hê.
- Ek is bang die ander persoon sal eerste aanval.
- Ek kan net eenrigting-kommunikasie (ek-ek i.p.v. ek-jy) hanteer.
- My selfrespek is beperk.
- My behoeftes, gevoelens en idees is belangriker as joune.
- Ek sê wat ek wil en hoe ek wil.

- Ek gebruik fisiese geweld om my sin te kry.
- Dit maak nie vir my saak as ek jou fisies of emosioneel seermaak nie.
- Ek kry gewoonlik wat ek wil hê en dis al wat saak maak.
- Ek hou van baklei, dit gee vir my 'n "high" gevoel.
- Ek hou daarvan as ander vir my bang is.

Wat is die gevolge van my aggressiewe houding en optrede?

Vir my? _____

Vir ander? _____

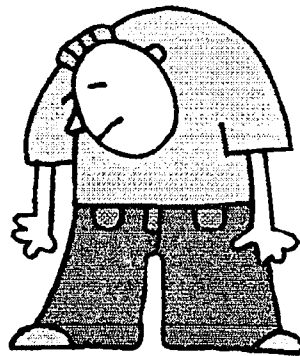
➤ KEN DIE VERSKILLENDE KOMMUNIKASIESTYLE:

PASSIWITEIT

Die afwesigheid van verantwoordelike optrede en keuses, die laat-maar-loop-houding, die selfsiening van my-mening-tel-tog-nie, eis beslis sy tol kort voor lank. Hierdie onproduktiewe instelling teenoor die lewe mag moontlik spruit uit vorige ervarings, 'n behoefte om van gehou te word en 'n teensin in en vermyding van konfliktsituasies.

DIE GEDRAG VAN DIE PASSIEWE PERSOON:

- verskonings maak
- huiwerige en aarselende optrede,
- self-verkleinerings,
- maklik toegee,
- jy wil konflik vermy,
- jy het 'n gebrekkige selfkennis,
- jy het gebrekkige selfvertroue en ook
- jy het dikwels 'n gebrek aan selfrespek



DIE DENKE VAN DIE PASSIEWE PERSOON:

- My behoeftes, idees en regte is minder belangrik as joune.
- Ek sê nie wat ek dink en voel nie, want ek weet nie hoe nie.
- Ek wil nie ander mense seermaak nie.
- Ek wil nie hê dat ek self seerkry nie.
- Ek gee nie om as jy jou sin kry nie.
- Ek gee maar liewers voor dat ek saamstem met alles of ek loop weg.
- Ek voel ongemaklik in 'n konfliktsituasie.
- Ek voel ongemaklik en onveilig om dinge te bespreek.
- Ek voel op my senuwees.

Wat is die gevolge van my passiewe gedrag?

Vir my? _____

Vir andere? _____



➤ KEN DIE VERSKILLENDE KOMMUNIKASIESTYLE:

ASSERTIWITEIT

DIE ASSERTIEWE PERSOON SE DENKE:

- My behoeftes, gevoelens en idees is belangrik
- daarom kommunikeer ek my behoeftes, idees en gevoelens
- op 'n toepaslike manier en op die regte tyd.

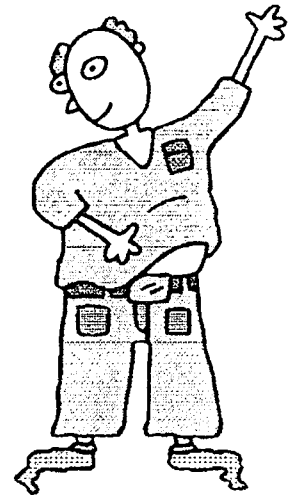
- Ek wil nie ander mense seermaak nie
- of self seerkry nie.

- Ek het respek vir myself,
- maar ook respek vir jou behoeftes, gevoelens, idees en regte.

- Ek sien konflik as 'n uitdaging en 'n geleentheid vir groei,
- ek benader konflik met selfvertroue en
- gebruik die konflik-oplossingstrategieë wat vir beide partye sal goed wees.
- Ek voel dit is belangrik om 'n atmosfeer te skep waarin beide partye veilig voel.

- Selfs al word die probleem nie onmiddellik opgelos nie,
- wil ek steeds oortuig wees van my selfrespek en my respek vir jou.

- Ek is in beheer van my emosies en streef daarna om kalm te bly.



Assertiwiteit beteken dat jy jouself kan laat geld in alle moontlike situasies.

Dit is eerlike kommunikasie wat gebou word op selfrespek en respek vir die ander party.

Assertiwiteit getuig van selfvertroue en sosiale vaardigheid.

Die kommunikasie is meestal 'n **wen-wen**-situasie met verbeterde interpersoonlike verhoudings as byproduk.

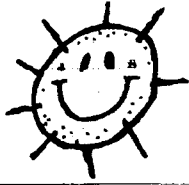
Assertiwiteit behels

'n **positiewe eerlike houding** (en denke) en
sekere **vaardighede** soos

- aktiewe empatiese luister,
- ek-boodskappe
- duidelik ondubbelsinnige kommunikasie.

Leerders ontvang elk 'n kopié van die tabel op bladsy 37:





Die responsstyle: assertiewe, passiewe en aggressiewe gedrag

	ASSERTIEWE GEDRAG	PASSIEWE GEDRAG	AGGRESSIEWE GEDRAG
DOEL:	Kommunikasie en wedersydse respek en die aangaan van 'n kompromis indien persone se regte of behoeftes konflikteer.	Ander word tevrede gestel en konflik word ten alle koste vermy.	Ander word gedomineer, om oorwinning te behaal ten koste van andere wat verloor. Die oorwinning gaan gepaard met die vernedering en oorheersing van ander.
REGTE:	Eie persoonlike regte word uitgeoefen en die regte van ander word gerespekteer.	Eie basiese regte word geminag en dit word ook deur andere verontagsaam.	Eie persoonlike regte word oormatig beklemtoon en die regte van andere word geminag.
GEDRAG:	Gedagtes en gevoelens word op direkte eerlike en toepaslike wyse gekommunikeer sonder om ander persone se basiese regte aan te tas.	Gedagtes, oortuigings, behoeftes en voorkeure word nie eerlik gekommunikeer nie of dit word sonder selfvertroue op so 'n apologetiese, beskeie of selfverdoemende wyse gedoen dat ander dit maklik ignoreer.	Direkte optrede, bv. verbale aanvalle, dreigemente, vernederings en vyandigheid; indirekte optrede, bv. sarkasme en geskinder, word geopenbaar.

(Aangepas uit: Van der Westhuizen en Pieters, 1988)

OEFENING:

Tydsduur: 30 minute



- Bespreek die bostaande responsstyle-tabel met die leerders.
- Maak flitsstroke van die volgende stellings.
- Die leerders pas die stellings onder die betrokke hofies, soos bo:
 - ◆ "Dit is soos ek voel/dink. Hoe voel/dink jy?"
 - ◆ "Jy is te dom om te verskil, wat weet vrouens van politiek?"
 - ◆ "Miskien moet ons maar maak soos jy dink."
 - ◆ "Ek wil liewers nie 'n mening uitspreek nie."
 - ◆ "Moenie moeite doen nie."
 - ◆ "Hoe kan ons hierdie probleem oplos?"

Module 7

EFFEKTIEWE KOMMUNIKASIE

OEFENING:

TYDSDUUR: 60 MINUTE

ROLLESPEL VIR DIE VASLEGGING VAN ASSERTIWITEIT

VERWAGTE UITKOMSTE:

Die leerders sal na afloop van die module die toepassing van die beginsels van assertiwiteit beleef het en gereed wees vir die finale module, aangesien hulle die slaggate tot effektiewe kommunikasie eerstehands beleef het.

ALGEMENE RIGLYNE:

- Leerders trek 'n nommer vir 'n scenario.
- Dit is belangrik dat die leerders gemaklik voel met die rolle wat hulle moet vertolk.
- Die groep word herinner aan die grondreëls (verwys module 1).
- Die leerders dra 'n naamkaartjie met die naam van die rol (as distansiëring van die self).
- 'n Video-opname bevorder die objektiwiteit van die opvolgbespreking.

(Die spelers moet egter gemaklik wees met die feit dat die opname gemaak word.)

NOTA:

Assertiwiteit is kultuurgebonde.

Kulturele kommunikasiestyle moet in programme vir assertiwiteitsopleiding en konflikthantering in ag geneem word (Kraybill, 1994). Dit beteken dat dieselfde optrede wat in een kultuur as assertief beskou word, in 'n ander kultuur as aggressief bestempel kan word, met gevolglike negatiewe reaksies van agterdog en afkeuring.

Die ervaring en agtergrond van die groeplede word ingespan om aspekte van kulturele aard toe te lig. Onderwerpe soos tradisies, nie-verbale kommunikasie (oogkontak, inisiëring van gesprekke), selfaktualisasie en geslagsgelykheid is voorbeelde van kultuurgebonde temas.



OPDRAGTE AAN DIE LEERDERS TER VOORBEREIDING VAN DIE ROLLESPEL:

- Formuleer die **doel** van jou optrede vir jouself: **wat wil jy bereik?**
- Fokus op jou **gevoelens en denke**, vir elke scenario vra vir jouself:
 - (1) Hoe voel ek? Watter emosie ervaar ek?
 - (2) Wat dink ek? Wat is die inhoud van my gedagtes?
 - (3) Wat is die gevolge van my beplande optrede? Wat verwag ek gaan gebeur?
 - (4) Bepaal die gedragsuitkomst (wat is jou definisie van assertiwiteit?).

Die bydraes uit die groep word op 'n plakkaat aangeteken met die doel om terug te verwys en te skakel met die aspekte wat reeds behandel is (byvoorbeeld die hantering van woede-reaksies in konfliktsituasies). Veralgemening en oordrag na die daaglikse situasies en leefwêreld van die leerders is belangrik.

SCENARIO'S VIR ROLLESPEL:

- 1 Jy het jou opdrag uitgevoer, maar jou onderwyser glo jou nie.
- 2 Jou onderwyser ignoreer jou wanneer jy jou hand opsteek om iets te sê/vra.
- 3 Iemand vertel onware skinderstories van jou.
- 4 Iemand bied jou drank aan en aanvaar nie jou "nee" nie.
- 5 Jy is onder groot druk en bestee sedert die afgelope paar weke gereeld naweeksaande aan jou skoolwerk. Jou vriend(in) toon weinig begrip.
- 6 Jou maat en jy werk saam aan 'n projek. Sy/hy steur hom nie veel aan die opdrag nie, kom gereeld laat of daag nie op nie en laat die meeste werk aan jou oor.
- 7 Jy benodig fondse en moet die bankbestuurder gaan sien.
- 8 Jy lewer soggens koerante af om ekstra sakgeld te verdien. Jou werkgewer stel onredelike werkseise aan jou.
- 9 Jou maat leen gedurig jou skryfgoed sonder om dit terug te gee.

- 10 Jy wil vanaand werk, maar jou vriend wil gaan fliek.
- 11 Die winkelassistent vra wanneer jy eendag gaan probeer gewig verloor/ophou spelfoute maak / leer lees.
- 12 'n Klasmaat maak aanmerkings oor jou nuwe haarstyl / bril.
- 13 Iemand van wie jy nie hou nie, nooi jou vir fliek.
- 14 Jou kamermaat se slordigheid is een te veel.
- 15 Jou kamermaat se irriterende gewoontes werk op jou senuwees.
- 16 Jou buurman se hond blaf gedurig / se radio is te hard.
- 17 Jou splinternuwe CD is gekrap en die winkeleienaar is maar moeilik.
- 18 Jy sal graag 'n paar uur wou afkry van sport om dringende persoonlike sake af te handel. Jou afrigter is egter baie streng oor sodanige versoeke.
- 19 Iemand val jou chronies in die rede
- 20 Jy het geld geleen aan iemand wat dit nie teruggee nie

Die leerders moet 'n geleentheid kry om na afloop van die rollespel deel te neem aan die bespreking en die groep mee te deel hoe hulle gevoel het tydens die rollespel. Stimulusvrae kan wees:

- Hoe was die ervaring om (spesifieke rol) te wees vir jou?
- Het jy die vertolking van die rol geniet?
- Was daar enige aspek waaroor jy nie gemaklik gevoel het nie?
- Is daar moontlik maniere hoe ons die rollespel kan aanpas?
- Is daar enigiets wat jy nog sou wou byvoeg?

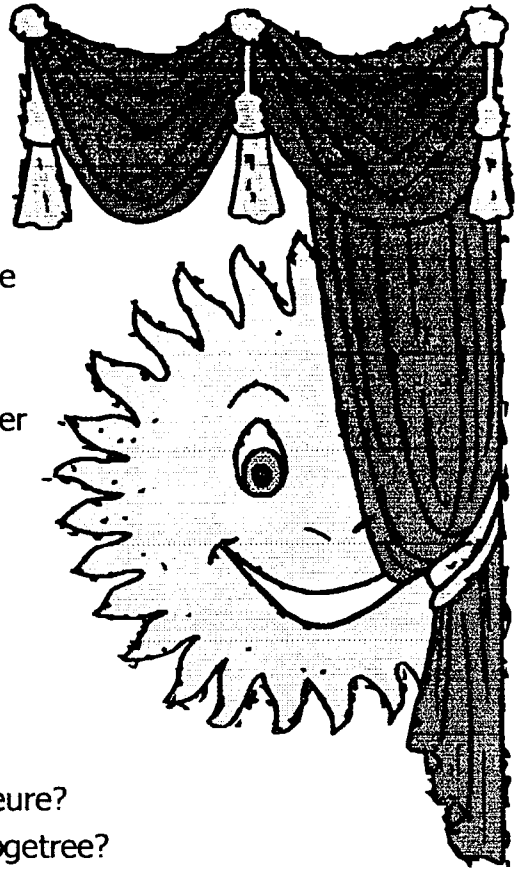
BESPREKING NA DIE ROLLESPEL:

Stimulusvrae vir die oordrag na die leerders se ervaringswêreld:

- Sou hierdie aspekte van toepassing wees op ander terreine waarmee julle te doen

kry?

- Is hierdie punte prakties vir die dinge wat elke dag op ons pad kom?
- Sou jy drastiese veranderings in jou denke moet teweegbring om hierdie punte te kan implimenteer in jou daaglikse kommunikasie met andere?
- Hoe gaan jy seker maak dat jy assertief optree in die volgende situasie waamee jy gekonfronteer word?
- Watter waarde-aspek is vir jou die belangrikste rondom die kwessie van assertiewe optrede?



Direkte vrae:

- Hoe het die situasie verloop?
- Wat was die gevolge van die verloop van die gebeure?
- Hoekom het die rolspelers op 'n sekere manier opgetree?
- Watter kommunikasievaardighede het die rolspelers gebruik?
- Wie was in die magssposisie?
- Wat kon anders gedoen gewees het?
- Wat sou die gevolge dan gewees het?

Nie-direktiewe besprekingsvrae:

- Enige opmerkings?
- Wat het hier plaasgevind?
- Wat was die eintlike tema (issue)?
- Hoe voel julle oor die gebeure?
- Is daar miskien iemand wat alreeds 'n soortgelyke ervaring gehad het?
- Is daar iets spesifiek wat julle opgelet het?
- Het enigeen van julle gevoel dat julle spesifiek kant gekies het?

Werkblad: **BEOORDELING VAN ROLLESPEL:**

Die hele groep ontleed elkeen se video-opname aan die hand van 'n beoordelingskaart:

NAAM VAN KANDIDAAT: _____

NAAM VAN BEOORDELAAR: _____

DATUM: _____

SCENARIO NO: _____

SKAAL:

1-3: SWAK

4-6: GEMIDDELD

7-9: GOED

VERBALE VAARDIGHEDE:

- | | |
|-------|-------------------------------------|
| _____ | - Duidelikheid |
| _____ | - Redes verstrekkend |
| _____ | - Erken die ander party se situasie |
| _____ | - Ek-boodskappe |
| _____ | - Respek vir self |
| _____ | - Respek vir ander party |

Verbale vaardigheid is goed bemeester:.....

Verbale vaardighede wat nog aandag vereis:.....

NIE-VERBALE VAARDIGHEDE:

Onderstreep:

- | | |
|-------|---|
| _____ | - oogkontak (te veel / te min / staar / gemaklik) |
| _____ | - stem-gebruik (te hard / te sag / spoed / mompel / duidelik) |
| _____ | - Senuweeagtigheid (giggel / vroetel / bloos / gebare) |
| _____ | - Liggaamshouding (aggressie / verskonend) |
| _____ | - persoonlike ruimte (te ver / te naby) |

Totale punt:.....

Kwalitatiewe ontleding:

Nie-verbale vaardighede goed bemeester:.....

Rede:.....

Nie-verbale vaardighede wat aandag vereis:.....

Rede:.....

Omsirkel die woorde wat op die kandidaat se optrede van toepassing is.

kalm	senuweeagtig
vriendelik	ontspanne
vol selfvertroue	verleë
belangstellend	verskonend
bekommerd	versigtig
angstig	beskuldigend
met onderbrekings	gespanne
geesdriftig	behulpsaam

Module 8

'N ASSERTIEWE EK

VERWAGTE UITKOMSTE:

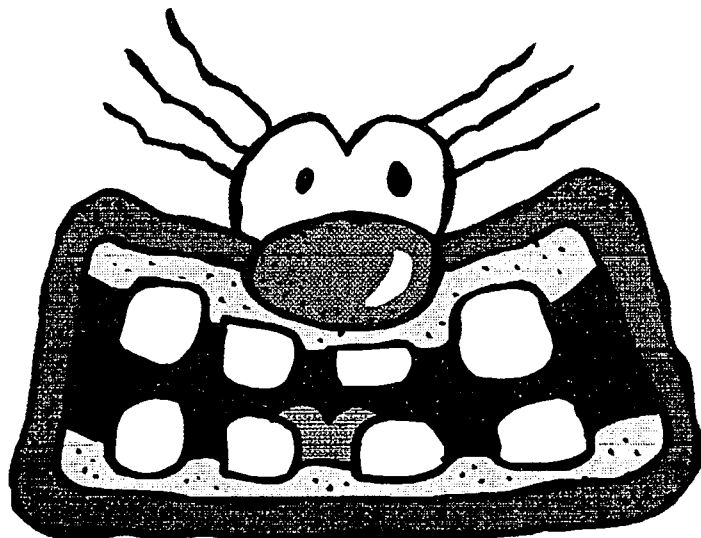
Die leerders sal na afloop van die module insig toon in

- (i) verbale en nie-verbale kommunikasie
- (ii) kommunikasie-fasiliteerders
- (iii) kommunikasie-blokkeerders
- (iv) 'n empatiese luisterhouding
- (v) ek-boodskappe



➤ DIE VERBALE EN NIE-VERBALE KOMPONENTE VAN KOMMUNIKASIE

Assertiewe optrede is 'n produk van beide die verbale en nie-verbale komponente van kommunikasie. Indien die nie-verbale gedrag ooreenstem met die verbale inhoud, versterk en ondersteun dit die effek van die boodskap wat oorgedra word. Teenstrydighede tussen die twee komponente ondermyn die trefkrag van die boodskap en dit lyk vir die luisteraar of jy 'n vals front voorhou.



Verbale uitsprake word makliker beheer as nie-verbale gedrag. Nie-verbale tekens soos gesigsuitdrukings en liggaamshouding is egter meer waarneembaar deur die ander persoon. Dit is die nie-verbale gedrag wat ons "weggee" wanneer die verbale uitinge nie daarmee ooreenstem nie. Waak teen kunsmatige nie-verbale optrede. Wees net jouself. Onthou, individuele verskille soos in die geval van kultuur, geslag en persoonlikheidstipes kom voor.

AANBIEDINGSWYSE:

Die sessie neem die vorm aan van 'n gesprek. Die programaanbieder gee aan die groeplede die geleentheid om te besin en menings uit te ruil oor die verskillende aspekte wat in die module behandel word. Die idee is dat die verwagte uitkomst bereik sal word en die leerders se verwysingsraamwerk uitgebrei sal word deur middel van hulle insette en verwysings na voorbeelde.

Effektiewe nie-verbale gedrag sluit die volgende in:

- maak **oogkontak** sonder om te staar
- toepaslike **stemvolume**: moenie fluister, mompel of skree nie
- duidelike vloeiende **spraak**, beklemtoon belangrike kernwoorde
- moenie giggel of met die hande **vroetel** nie
- tree **kalm** en self-versekerd op
- gebruik toepaslike **gesigsuitdrukings**
- **jou liggaamshouding** en gebare moet selfvertroue weerspieël
- let op toepaslike **persoonlike ruimte** en afstand

Verbale boodskappe sluit die volgende belangrike punte in:

- Konsentreer op die **inhoud** wat jy wil oordra as jy jou **doelstelling** wil bereik
- Hou opmerkings **bondig, ferm**, op die man af en toepaslik tot die situasie
- **Vermy** lang verduidelikings en verskonings
- Wees **eerlik**, wees jouself.
- Die ander party moet bewus wees van die **erns** van jou boodskap. Maak 'n afspraak met die persoon. Beperk die gebruik van verskonende sê-goed wat inmeng met die dringendheid van die boodskap soos
 - "Ek hoop nie ek pla jou nie?"
 - "Jy gee nie om as ek jou gou steur nie?"
 - "Ek voel net so 'n bietjie ongelukkig, maar....."

"Nee"- sê behels dat jy

- duidelikheid het oor jou motivering / hoekom jy nee sê
- ferm standpunt sal inneem
- in beheer van jou eie lewe is
- weet dat dit OK is om nee te sê
- selfrespek het
- besluite kan neem
- verantwoordelik kan optree
- selfstandig is.

Voorbeeld:.....

Die hantering van kritiek behels dat jy:

- rustig sal luister na wat die persoon wil sê
- nie onmiddellik sal begin argumenteer of saamstem nie
- vir jouself tyd sal gee om na te dink
- aan die persoon mag vra of jy kan tyd kry om na te dink
- kritiek mag uitspreek indien dit geregverdig is

Indien die kritiek vaag is (Byvoorbeeld: "Jy het die projek opgemors"):

- Vra meer besonderhede: bv "Wat kon ek anders gedoen het?"
- Is jy oortuig dat jy jou gedrag moet verander? (Onthou, jy hoef nie met alles saam te stem nie!)

Indien die kritiek onregverdig is:

- moenie aggressief reageer nie
- verduidelik hoekom jy nie die kritiek aanvaar nie.

Indien die kritiek opbouend en konstruktief is:

- bedank die persoon

Indien jy 'n opmerking wil ignoreer

- gee 'n neutrale respons: ("dit mag waar wees/nie wees nie, ek sal daaroor dink")

Voorbeeld:.....

'n Versoek-rig aan iemand sluit die belangrike punte in:

- Spreek jou versoek duidelik uit.
- Vra direk, moenie wye draaie loop nie.
- Moenie verskonings maak vir jou versoek nie.
- Hou jou versoek kort; die ander party kan vra indien hy meer wil weet.
- Onthou: 'n weiering beteken nie verwerping nie. Elkeen mag "nee" sê.
- Hou by jou versoek (geld terugreis-scenario) indien jy jou regte moet afdwing.

Voorbeeld:.....



➤ BLOKKASIES TOT KOMMUNIKASIE:

- **DREIG:** "As jy nie die werk betyds gaan klaarmaak nie, dan.....!"
- **BEVEEL:** "Doen dit omdat ek so sê."
- **KRITISEER:** "Jy kla alewig."
- **"LABELLING":** "Jou nikswerd onnosele skaap!"
- **BEHOORT-TE:** "Jy behoort meer verantwoordelik te wees."
- **GEHEIMHOUDING:** "Jy sal mal wees oor die werk" (geen verdere inligting).
- **MANIPULASIE:** "Jy is so oulik met opstelle, sal jy myne skryf?"
- **DIAGNOSERING:** "Jou probleem is dat jy aandag soek."
- **RAAD GEE:** "As ek jy was, sou ek dit anders gedoen het."
- **PREEK:** "Dit is jou plig om....."
- **LESING:** "Verstaan jy?"
- **VERALGEMENING:** "Alle jongmense is eners, hulle ken geen verantwoordelikheid nie."
- **SELF OPBLAAS:** "Toe ek jou ouderdom was..."
- **LOGIKA:** "Dis mos eintlik heel eenvoudig...."
- **VERMY DIE SAAK:** " Daar is niks om te bespreek nie...ek stel nie belang nie."
- **VERANDER DIE ONDERWERP:** "Dit laat my dink aan die lekker fiek."
- **OORTREF:** "Dis nog niks! Jy moes die drie gesien het wat ek gedruk het!"
- **GERUSSTEL:** " Moenie bekommerd wees nie, alles sal regkom, ontspan net."
- **GEEN TYD:** "Jammer ek kan nie nou luister nie, maar loer enige tyd in."



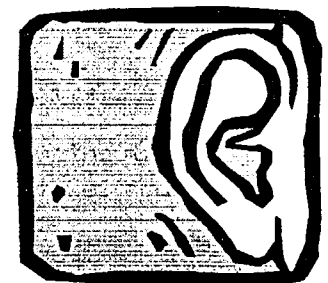
➤ FASILITEERDERS TOT KOMMUNIKASIE

Kommunikasie word gefasiliteer of bevorder deur, onder andere

- aktiewe luister,
- ek-boodskappe en
- 'n houding van empatie.

Aktiewe en reflekerende luister :

- Gee al jou aandag aan die ander persoon.



- Demonstreer jou aandag, begrip en aanvaarding deur middel van toepaslike nie-verbale gedrag soos jou stemtoon, gesigsuitdrukkings, oogkontak, gebare en liggaamshouding.
- Moenie voorgee dat jy verstaan nie. Stel dit wat die kern van die saak is in ander woorde en laat die ander party demonstreer of jy reg verstaan.
- Oppas vir "ek weet hoe jy voel.."
- Fokus op die gevoelens van die spreker en reflekteer die gevoel.
- Varieer jou response. Moenie meganies reflekteer nie.
- Hou die reflekerende response konkreet en relevant.
- Aanvaar dat talle verbale interaksies nie by 'n oplossing eindig nie.

Voorbeeld:.....



➤ LUISTER MET EMPATIE:

Never judge a man until you have walked a mile in his moccasins

Noord Amerikaanse Indiese Spreekwoord

Die deel van gevoelens is die kern van verhoudings. Empatie is die vermoë om die gevoelens en emosie van die ander party te verstaan en daardie begrip te demonstreer.

Empathy involves "hearing" the person, not merely the words

(Centre for Conflict Resolution, 2000).

You can listen to so much more than I can say.

You hear consciousness.

You go with me where the words I say can't carry you

Kahlil Gibran

Empatie beteken dat jy jouself sal inleef in die ander persoon se gevoelens en ervarings, sonder om jouself in die proses te verloor. Die woede, vrees, pyn, of frustrasie van die ander persoon word ervaar asof dit jou eie ervaing is. Die afstand word egter juis aangedui deur die woord "asof". Elkeen behou tog nog sy eie identiteit. Kommunikasie-blokkeerders wat empatie direk versteur, is luister met verdeelde aandag, geen oogkontak nie en opmerkings wat veroordelend of beterweterig is.



➤ EK-BOODSKAPPE

Ek-boodskappe is 'n manier om ons saak te stel, dit wil sê om ons persoonlike mening duidelik weer te gee. Ek-boodskappe bevorder assertiewe kommunikasie, aangesien ons ons behoeftes en gevoelens in 'n nie-bedreigende manier oordra, selfs al is ons kwaad, geïrriteerd of ontsteld. Die ander persoon word nie as 'n opponer aangespreek nie en die kanale is oop vir eerlike direkte kommunikasie.

Ek-boodskappe bestaan uit die komponente

VOORBEELDE:

- | | | |
|-----|-------------------------|---|
| (1) | Gevoel | Ek voel bekommerd |
| (2) | Aksie of handeling | wanneer jy so laat huis toe kom, |
| (3) | Die rede vir die gevoel | want iets kon met die motor gebeur het. |
| (4) | Die voorkeur-uitkomst | Ek sou daarvan hou as jy my kan skakel. |

Maak altyd seker dat jou ek-boodskappe duidelik en ondubbelsinnig is.

Vra vir jouself die volgende vrae:

- Gebruik ek nie dalk beledigende taal nie?
- Is ek eerlik en opreg, is my stelling die ware verhaal?
- Stel ek onredelike selfsugtige eise?
- Sê ek hoe ek werklik oor die saak voel?
- Is my woorde duidelik genoeg sodat oplossings oorweeg kan word?
- Neem ek self verantwoordelikheid vir my gevoelens en gedagtes?
- Word die regte en waardigheid van die ander persoon nie aangetas nie?
- Besef beide partye dat die ander ook gevoelens en standpunte het wat gerespekteer moet word?
- Kan die ander party reageer op die gevoel en standpunt sonder om hom- / haarself te moet verdedig? (In die geval van 'n assertiewe ek-boodskap!).



You can select joy if you want to, or you can find despair everywhere you look.

It is all yours.

Why do some people always see beautiful skies and grass and lovely flowers and incredible human beings while others are hardpressed to find anything or any place that is beautiful?

You have your paintbrush and colors.

You paint paradise, and then, in you go.

(Buscaglia 1982:124)



PROGRAM-BRONNELYS

- Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Botha, C. (1994). The life-skill needs of children with learning problems. Ongepubliseerde meesterstesis, Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika.
- Burnett, P.C. (1999). Children's self-talk and academic self-concepts. The impact of teachers' statements. Educational Psychology in Practice, 15(3), 195-200.
- Campione, J.C. (1989). Assisted assessment: A taxonomy of approaches and an outline of strengths and weaknesses. Journal of Learning Difficulties, 22, 151-165.
- Cartledge, G., & Milburn, J.F. (1986). Teaching social skills to children. Elmsford, NY: Pergamom Press.
- Charlton, T. (1992). Giving access to the national curriculum by working on the self. In K. Jones, & T. Charlton (Eds.), Learning difficulties in the primary classroom (pp. 24-40). London: Routledge.
- Christoff, K.A., & Kelly, J.A. (1985). A behavioural approach to social skills training with psychiatric patients. In L'abate, & M.A. Milan (Eds.), Handbook of social skills training and research (pp. 361-387). New York: John Wiley & Sons.
- De Villiers, M.P. (1992). The cognitive involvement of children with learning problems. Ongepubliseerde meesterstesis, Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika.
- Derbyshire, E.J. (1991). Learning disabilities. In J.A. Kapp (Red.), Children with Problems (pp. 930-429). Pretoria: Van Schaik.
- DeRubeis, R.J., & Beck, A.T. (1988). Cognitive therapy. In K.S. Dobson (red.), Handbook of cognitive-behavioural therapies (pp. 273-306). New York: Guilford Press.

-
- Dryden, W., & Ellis, A. (1984). Rational emotive therapy. In K.S. Dobson (Red.), Handbook of cognitive-behavioural therapies (pp. 214-272). New York: Guilford Press.
- Dyson, L. (1992). Partnership: An innovative cCurriculum. London: David Fulton Publishers.
- Ebata, A.T., & Moos, R.H. (1991). Coping and adjustment in distressed and healthy adolescents. Journal of Applied Developmental Psychology, 12, 33-54.
- Egan, G. (1984). People in systems: A comprehensive model for psycho-social education and training. In D. Larson (Red.), Teaching psychological skills (pp. 143-161). California: Brooks / Cole.
- Ellis, A. (1995). Fundamentals of rational emotive behaviour therapy for the 1990's. In W. Dryden (Red.), Rational emotive behaviour therapy (pp. 1-30). London: Sage.
- Engelbrecht, P. (1993). A South African perspective on cognitive control therapy for learning-disabled children. School Psychology International, 14, 111-117.
- Engelbrecht, P. (1996). Cognitive control therapy for South African children with learning difficulties. In P. Engelbrecht, S.M. Kriegler, & M.I. Booysen (Reds.), Perspectives on learning difficulties. (pp. 199-206). Pretoria: Van Schaik Publishers.
- Fafard, M.B., & Haubricht, P.A. (1981). Vocational and social adjustment of learning-disabled young adults. A follow-up and survey. Learning Disability Quarterly, 4, 122-130.
- Fessler, M.A., Rosenberg, M.S., & Rosenberg, L.A. (1991). Concomitant learning disabilities and learning problems among students with behavioural / emotional disorders. Behavioural Disorders, 16, pp. 97 - 106.
- Goleman, D. (1999). Working with emotional intelligence. London: Bloomsbury Publishing Plc.

-
- Gresham, F.M., & Reschly, D.J. (1986). Social skills deficits and low peer acceptance of mainstreamed learning-disabled children. Learning Disability Quarterly, 9, 23-32.
- Hamers, J.H.M., De Koning, E., & Sijtsma, K. (1998). Inductive reasoning in third grade: intervention promises and constraints. To be published in Contemporary Educational Psychology.
- Handwerk, L., & Marshall, R.M. (1998). Behavioural and emotional problems of students with learning disabilities, serious emotional disturbance, or both conditions. Journal of Learning Disabilities, 31(4), 327-338.
- Hansen, L.S. (1999). Beyond school to work: continuing contributions of theory and practice to career development of youth. The Career Development Quarterly, 47, 353-358
- Hearn, J.A. (1985). Studies in life skills: Two unlike groups. Journal of Group Psychotherapy, Psychodrama and Sociometry, 38(1), 55-65.
- Hopson, B., & Scally, M. (1981). Life skills teaching: London: Mc Graw-Hill.
- Isen, A.M., Daubman, K.A., & Nowicki, G.P. (1987). Positive affect facilitates creative problem solving. Journal of Personality and Social Psychology, 52, 1122 - 1131.
- Kaiser, D., & Abell, M. (1997). Learning life management in the classroom. Teaching exceptional children: The Council for Exceptional Children, 70-75.
- Kanfer, F.H. (1970). Self-regulation: Research, issues, and speculations. In C. Neuringer & J.L. Michael (Eds.), Behavioural modification in clinical psychology (pp. 178-220). New York: Appleton-Century-Crofts.
- Kaufman, J.M., Cullinan, D., & Epstein, M.H. (1987). Characteristics of students placed in special programmes for the serious emotionally disturbed. Behavioural Disorders, 12, 175-184.

-
- Kling, B. (2000). Assert yourself. Helping students of all ages develop self-advocacy skills. Teaching Exceptional Children, 32(3), 66-70.
- Kling, B. (2000). Assert yourself. Helping students of all ages develop self-advocacy skills. Teaching Exceptional Children, 32(3), 66-70.
- Kriegler, S.M. (1989). Die kind met leerprobleme as persoon. Journal of Pedagogics, 10(1), 23-36.
- Krumholtz, J.D., & Worthington, R.L. (1999). The school-to-work transition from a learning theory perspective. The Career Development Quarterly, 47, 312-325.
- Lange, A.J., & Jakubowski, P. (1976). Responsible assertive behaviour: Cognitive / behavioural procedures for trainers. Illinois: Research Press.
- Lazarus, S. (1998). Letter to Prof Bengu. In Quality education for all. Overcoming barriers to learning and development. Report of the National Commission on Special Needs in Education and Training (NCSNET). National Committee on Education Support Services (NCESS). Department of Education (p.i). CTP Printers, Parow.
- Lehman, A.K., & Salovey, P. (1990). An introduction to cognitive behaviour therapy. In V. Gianetti (Red.), The handbook of brief psychotherapies (pp. 239-259). New York: Plenum Press.
- Lent, R.W., & Worthington, R.L. (1999). Applying career development theories to the school-to-work transition process. The Career Development Quarterly, 47, 291-296.
- Lent, R.W., Hackett, G., & Brown, S.D. (1999). A social cognitive view of school-to-work transition. The Career Development Quarterly, 47, 297-311.
- Lindhard, N., & Dlamini, N. (1990). Life skills in the classroom. Cape Town: Maskew Miler Longman.

-
- Lloyd, J.W., Hallahan, D.P., Kauffman, J.M., & Keller, C.E. (1991). Academic problems. In T.R. Kratochwill, & R.J. Morris (Eds.), The practice of child therapies, second edition (pp. 145 – 173). London: Allyn and Bacon.
- Maag, J.W., & Behrens, J.T. (1989). Depression and cognitive self-statements of learning-disabled and seriously emotionally disturbed adolescents. Journal of Special Education, 23(1), 17-27.
- Mayer, J.D., & Bremer, D. (1985). Assessing mood with affect sensitive tasks. Journal of Personality Development, 49, 95-99.
- McKay, M., & Fanning, P (1991). Prisoners of belief. Exposing and changing beliefs that control your life. Oakland, U.S.A.: New Harbinger Publications.
- McKay, M., & Fanning, P (1991). Prisoners of belief. Exposing and changing beliefs that control your life. Oakland, U.S.A.: New Harbinger Publications.
- Meichenbaum, D. (1985). Stress inoculation training. Elmsford, NY: Pergamon Press.
- Mercer, C.D. (1983). Students with learning disabilities. 3rd edition. Columbus, Ohio: Merrill.
- Mischel, W. (1973). Toward a cognitive social learning re-conceptualisation of personality. Psychological Review, 80, 252-283.
- Nelson-Jones, R. (1993). Life skills helping. California: Brooks/Cole Publishing Company.
- Perkins, D.N., & Grotzer, T.A. (1997). Teaching intelligence. American Psychologist, 52(10), 1125-1133.
- Powell, M.F. (1985). A programme of life skills training through interdisciplinary group processes. Journal of Group Psychometry, Psychodrama and Sociometry, 38(1), 23-34.
- Rees, S., & Graham, R.S. (1991). Assertion Training. How to be who you really are. London: Routledge.

-
- Reid, D.K. (1991). Learning Disorders: theoretical and research perspectives. In D.K. Reid, W.P. Hresko, & H.L. Swanson (Eds.), A cognitive approach to learning disabilities. Texas: Pro-Ed.
- Robijns, F.S., & Jackson, A.E. (1988). Sociale vaardigheidstraining aan moeilijk lerenden op een school voor voortgezet onderwijs. Tijdschrift voor Orthopedagogiek, XXVII, 4, 192-203.
- Robijns, F.S., & Jackson, A.E. (1988). Sociale vaardigheidstraining aan moeilijk lerenden op een school voor voortgezet onderwijs. Tijdschrift voor Orthopedagogiek, XXVII, 4, 192-203.
- Robijns, F.S., & Jackson, A.E. (1988). Sociale vaardigheidstraining aan moeilijk lerenden op een school voor voortgezet onderwijs. Tijdschrift voor Orthopedagogiek, XXVII, 4, 192-203.
- Salovey, P., & Birnbaum, D. (1989). Influence of mood on health-relevant cognitions. Journal of Personality and Social Psychology, 57, 539-551.
- Salovey, P., & Rodin, J. (1985). Cognitions about the self: Connecting feeling states to social behaviour. Review of Personality and Social Psychology, 6, 143 - 166.
- Salovey, P., & Singer, J.A. (1989). Mood congruency effects in recall of childhood versus recent memories. Journal of Social Behaviour and Personality, 4, 99-120.
- Saunders, C. (1992). Teenage stress: A guide for teenagers. Australia: Sally Milner.
- Savickas, M.L. (1999). The transition from school to work: a developmental perspective. The Career Development Quarterly, 47, 326-336.
- Schmitz, C., & Hipp, E. (1987). A teacher's guide to fighting invisible tigers: A 12 part course in life skills development. London: Free Spirit.
- Schoeman, W.J. (1983). 'n Teoretiese model vir psigo-ontwikkeling. Bloemfontein: Departement Sielkunde, Universiteit van die Oranje-Vrystaat.

-
- Singh, V. (1991). The application of play group therapy and individual aid in assisting learning-disabled pupils receiving remedial education. Ongepubliseerde meesterstesis, Pretoria: Universiteit van Suid Afrika.
- Swanson, J.L., & Fouad, N.A. (1999). Applying theories of person-environment interaction to the transition from school to work. The Career Development Quarterly, 47, 337-347.
- Takanashi, R. (1996). Changing images of adolescents: rethinking our policies. In E.F. Zigler, & S.L. Kagan, (Eds.), Children, families and government. Preparing for the twenty-first century (pp. 256-267). Cambridge University Press.
- Turk, D.C., & Salovey, P. (1985). Cognitive structures, cognitive processes, and cognitive-behaviour modification. Cognitive Therapy and Research, 9, 1-17.
- Vaughn, S. (1985). Why teach social skills to learning-disabled students? Journal of Learning Disabilities, 18, 588-591.
- Werner, E.E., & Smith, R.S. (1982). Vulnerable but not invincible. New York: McGraw-Hill.
- Weskaap Onderwysdepartement (1999). K2005 Beleidsdokument. Senior Fase.
- Woodbridge, N.B. (1998). "SMARTER": an RET-based model to understand and handle stress. Educare, 27(1 & 2), 46-68
- World Health Organisation (WHO) (1994). World Health Statistics Annual.
- Wright, J., & Mischel, W. (1982). Influence of affect on cognitive social learning person variables. Journal of Personality and Social Psychology, 43, 901-914.
- Yule, W., & Rutter, M. (1985). Reading and other learning difficulties. In M. Rutter, & L. Hersov (Eds.), Child and adolescent psychiatry: Modern approaches (pp. 444-462). St Louis: Mosby.