

'N ONDERSOEK NA DIE VERBAND TUSSEN

ANGS, ANGSVERMINDERING EN SELFKONSEP

DEUR

Sidney James Cooper

'N ONDERSOEK NA DIE VERBAND TUSSEN ANGS,
ANGSVERMINDERING EN SELFKONSEP

deur

Sidney James Cooper

SKRIPSIE

voorgeleë ter gedeeltelike vervulling van die vereistes
vir die graad

MAGISTER SCIENTIAE (Kliniese Sielkunde)

in die

FAKULTEIT NATUURWETENSKAPPE

DEPARTEMENT SIELKUNDE

aan die

Universiteit van die Oranje-Vrystaat

Studieleier : Prof. C.L. Bester

Medestudieleier : Prof. S.J. Wessels

November 1988

Geldelike bystand van die Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing ten opsigte van hierdie ondersoek word hiermee erken.

Menings in hierdie werk uitgespreek, of gevolgtrekkings waartoe geraak is, is dié van die skrywer en moet in geen geval beskou word as 'n weergawe van die gevolgtrekkings van die Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing nie.

DANKBETUIGINGS

MY OPREGTE DANK AAN:

- Prof. Coen Bester, Studieleier, vir sy deskundige leiding, ondersteuning en begrip.
- Prof. Basie Wessels, mede-studieleier, vir sy waardevolle kommentaar.
- Die Skoolhoof, Mej. Pellisier, asook die personeel en die leerlinge aan die Oranje-Meisies Hoërskool te Bloemfontein, wie se samewerking die ondersoek moontlik gemaak het.
- Mev. P. Rowe vir die tik van oorspronklike en finale manuskrip.
- Mnr. G. Coetzee vir die taalkundige versorging van die manuskrip.
- My parents and family for their patience, encouragement and interest.

AAN GOD ALLEEN KOM TOE AL DIE LOF, DANK EN AANBIDDING VIR DIE GENADE EN VOORREG OM HIERDIE STUDIE TE KON DOËN.

Sidney Cooper

November 1988

INHOUDSOPGAWE

HOOFSTUK 1 : INLEIDING	1
1.1 PROBLEEMSTELLING	1
1.2 DOELSTELLINGS	6
1.3 NAVORSINGSHIPOTESIS	6
1.4 UITEENSETTING VAN DIE STUDIE	7
1.4.1 Literatuur	7
1.4.2 Empiriese ondersoek	8
HOOFSTUK 2 : DIE ONTWIKKELINGSFASES EN TAKE VAN MENS- WEES MET SPESIFIEKE VERWYSING NA ADOLESSENSIE EN SELFKONSEP	9
2.1 INLEIDING	9
2.2 DIE ONTWIKKELINGSFASES VAN MENSWEES	9
2.3 ONTWIKKELINGSTAKE	10
2.3.1 Definisie van ontwikkelingstake	10
2.3.2 Doelwitte van ontwikkelingstake	11
2.3.3 Die ontwikkelingstake van die onderskeie lewensfases	13
2.3.3.1 Baba en vroeë kinderjare	13
2.3.3.2 Latere kinderjare	14
2.3.3.3 Adolessensie	16
2.3.3.4 Vroeë volwassenheid	17
2.3.3.5 Middeljare	17
2.3.3.6 Bejaardheid	18
2.4 ADOLESSENSIE	19
2.4.1 Inleiding	19
2.4.2 'n Beskrywing van Adolessensie	20

2.4.2.1	Kronologiese definisie van Adolessensie	20
2.4.2.2	Biologies/fisiese definisie van Adolessensie	21
2.4.2.3	Hoofgebeure tydens Adolessensie	22
2.4.3	Die rol van die selfkonsep tydens Adolessensie	26
2.5	DIE SELFKONSEP	28
2.5.1	Begripsomskrywing	28
2.5.1.1	Verwante begrippe	29
2.5.1.2	Definisie van selfkonsep	29
2.5.2	Teoretiese beskouinge	32
2.5.2.1	Rogers	32
2.5.2.2	Purkey	38
2.5.2.3	Vrey	40
2.5.2.4	Coopersmith	44
2.5.2.5	Bevoegdheidsmodel	48
2.5.2.6	Samevatting van die teoretiese beskouinge ..	50
2.5.3	Faktore wat verband hou met die selfkonsep ...	52
2.5.3.1	Ekstrinsieke faktore	53
2.5.3.1.1	Kinderopvoedingspraktyke	53
2.5.3.1.2	Geslag en ouderdom	57
2.5.3.1.3	Sosio-ekonomiese status	58
2.5.3.1.4	Psigopatologie	59
2.5.3.2	Intrinsieke faktore	60
2.5.3.2.1	Skoolprestasie	60
2.5.3.2.2	Selfaanvaarding en aanvaarding van ander	60
2.5.3.2.3	Angs	62
HOOFSTUK 3 : ANGS		63
3.1	INLEIDING	63
3.2	BEGRIPSOMSKRYWING	64
3.3	ANGSVERWANTE BEGRIPPE	67

3.3.1	Vrees	67
3.3.2	Fobie	67
3.3.3	Spanning	67
3.3.4	Paniek	68
3.4	TEORETIESE AGTERGROND	69
3.4.1	Die Klinies- Toegepaste Perspektief	70
3.4.1.1	Freud	70
3.4.1.2	Karen Horney	72
3.4.1.3	Sullivan	74
3.4.1.4	Die kognitiewe benadering	76
3.4.2	Die Eksperimentele Perspektief	78
3.4.2.1	Dollard en Miller	78
3.4.2.2	Eysenck	79
3.4.2.3	Seligman	81
3.4.3	Die Persoonlikheids-Navorsings Perspektief ...	82
3.4.4	Samevatting van die teoretiese benaderings ...	85
3.5	DIE METING VAN ANGS	88
3.5.1	Fisiologiese meting van angs	88
3.5.2	Sielkundige meting van angs	89
3.6	FAKTORE WAT VERBAND HOU MET ANGS	90
3.6.1	Ouderdom	91
3.6.2	Geslag	91
3.6.3	Sosio-ekonomiese status	92
3.6.4	Kinderopvoedingspraktyke..	93
3.6.5	Kulturele en subkulturele faktore	96
3.6.6	Intelligensie	97
3.7	SAMEVATTING	98
HOOFSTUK 4 : ANGSVERMINDERING		100
4.1	INLEIDING	100
4.2	DEFINISIE	101
4.3	ONTSPANNING AS INGREEP	103

4.4	AANLEER VAN ONTSPANNINGSRESPONS	105
4.4.1	Progressiewe spierontspanning	105
4.4.1.1	Inleiding	105
4.4.1.2	Aard van progressiewe spierontspanning	106
4.4.1.3	Alternatiewe metodes	107
4.4.2	Benson en Wallace se Hipometaboliese Toestand	109
4.4.2.1	Inleiding	109
4.4.2.2	Aard van die oefening	109
4.4.2.3	Voordele van die tegniek	111
4.4.3	Gedagtebeeldoefening	111
4.4.3.1	Inleiding	111
4.4.3.2	Definisie	112
4.4.3.3	Toepassing	112
4.5	GROEPWERK	115
4.5.1.	Inleiding	115
4.5.2	Definisie	116
4.5.3	Die verskil tussen opleidingsgroepe en ander groepe	117
4.5.4	Die aard van opleiding in groepe	118
4.5.4.1	Geheel-persoonleer	118
4.5.4.2	Begeleide oefening	118
4.5.4.3	Emosionele veiligheid	118
4.5.5	Doelstellings van groepwerk	119
4.5.6	Leer in die opleidingsgroep	120
4.5.6.1	Die ervaring van ontevredenheid deur die persoon	121
4.5.6.2	Die selektering van alternatiewe	122
4.5.6.3	Toepassing van nuwe gedrag	123
4.5.6.4	Terugvoer ten opsigte van gedrag wat toegepas is	124
4.5.6.5	Veralgemening, toepassing en integrering ...	125
4.5.6.6	Nuwe ontoereikendhede en/of probleme	126
4.5.7	Voordele van groepwerk	127
4.5.8	Fases by groepwerk	129
4.5.8.1	Die aanvangs- of formuleringsfase	129

4.5.8.2	Besprekingstadium of middelperiode	130
4.5.8.3	Die afrondingsfase en opvolg	130
4.5.9	Die funksie van die groepleier	131
4.5.10	Evaluering van groepwerk	131
4.5.11	Opsommend	132
HOOFSTUK	5 : PSIGO-OPLEIDING AS TEORETIESE- EN PRAKTYKMODEL	135
5.1	INLEIDING	135
5.2	BEGRIPSOMSKRYWING	136
5.3	ONDERLIGGENDE TEORETIESE RAAMWERK	137
5.4	IMPLIKASIES VAN PSIGO-OPLEIDING VIR DIE ONTWIKKELING VAN 'N PRAKTYKMODEL VIR PSIGO-OPLEIDING	139
5.4.1	Psigo-opleiding het voorkomingsdienste as doelstelling	139
5.4.2	Psigo-opleiding het die sinvolle ontwikkeling van die mens oor sy hele lewensloop as doelstelling	140
5.4.3	Psigo-opleiding is geskik vir die ontwikkeling van meer ingewikkelde sisteme	140
5.4.4	Die proses van psigo-opleiding toon 'n sikliese aard	141
5.4.4.1	Kubernetika	141
5.4.5	Psigo-opleidingsmetodes verskil van tradisionele terapeutiese metodes	144
5.4.5.1	Direkte opleiding	144
5.4.5.2	Konsultasie opleiding	145
5.4.5.3	Psigo-tegnologie	145
5.5	'N SAMEGESTELDE PRAKTYKMODEL VIR PSIGO-OPLEIDING ..	146
5.6	PSIGO-OPLEIDING AS 'N TEORETIESE EN PRAKTIESE OPLOSSING IN HIERDIE NAVORSINGSPROJEK	147
HOOFSTUK	6 : METODE VAN ONDERSOEK	154

6.1	INLEIDING	154
6.2	EMPIRIESE NAVORSING	155
6.2.1	Veranderlikes	155
6.2.2	Meetinstrumente	156
6.2.2.1	Die Ipat-Angsskaal	156
6.2.2.1.1	Die doel met die skaal	156
6.2.2.1.2	Totaaltelling	157
6.2.2.1.3	Subskaaltellings	157
6.2.2.1.4	Betroubaarheid en geldigheid	158
6.2.2.2	Die Adolescente Selfkonsepskaal	158
6.2.2.2.1	Inleiding	158
6.2.2.2.2	Samestelling	159
6.2.2.2.3	Konstruksie van die toetsitems	160
6.2.2.2.4	Betroubaarheid en geldigheid	161
6.2.3	Die Angsverminderingprogram	162
6.2.3.1	Module I	163
6.2.3.1.1	Doelwitte	164
6.2.3.1.2	Rasionaal	164
6.2.3.1.3	Praktiese implementering	165
6.2.3.2	Module II	166
6.2.3.2.1	Doelwitte	166
6.2.3.2.2	Rasionaal	167
6.2.3.1.3	Praktiese implementering	169
6.2.3.3	Module III	170
6.2.3.3.1	Doelwitte	170
6.2.3.3.2	Rasionaal	170
6.2.3.3.3	Praktiese implementering	172
6.2.3.4	Module IV	173
6.2.3.4.1	Doelwitte	173
6.2.3.4.2	Rasionaal	173
6.2.3.4.3	Praktiese implementering	174

6.2.3.5	Module V	175
6.2.3.5.1	Doelwitte	175
6.2.3.5.2	Rasionaal	175
6.2.3.5.3	Praktiese implementering	177
6.3.3.	Eksperimentele Prosedure	177
6.3.3.1	Eksperimentele ontwerp	177
6.3.3.2	Steekproef	177
6.3.3.3	Gelykheid van groepe	179
6.3.3.4	Hipoteses	182
HOOFSTUK 7 : RESULTATE EN BESPREKING		185
7.1	INLEIDING	185
7.2	RESULTATE TEN OPSIGTE VAN ANGSVLAK	185
7.2.1	Resultate voor programimplementering	185
7.2.2	Resultate na programimplementering	187
7.3	RESULTATE TEN OPSIGTE VAN SELFKONSEP'	188
7.3.1	Resultate voor programimplementering	188
7.3.2	Resultate na programimplementering	189
7.4	BESPREKING EN INTERPRETASIE VAN DIE RESULTATE	190
7.4.1	Inleiding	190
7.4.2	Angs	191
7.4.3	Selfkonsep	193
7.5	GEVOLGTREKKING	200
7.6	AANBEVELINGS	201
HOOFSTUK 8 : SAMEVATTING		202
8.1	PROBLEEMSTELLING	202
8.2	LITERATUUROORSIG	202
8.3	METODE VAN ONDERSOEK	203
8.4	RESULTATE	204

BIBLIOGRAFIE	206
OPSOMMING VAN DIE SKRIPSIE	228
AANHANGSEL A	

---ooo000ooo---

Lys van Figure

	Bladsy No.
Figuur 1.1	2
Figuur 1.2	3
Figuur 3.1	65
Figuur 4.1	120
Figuur 4.2	121
Figuur 4.3	123
Figuur 4.4	124
Figuur 4.5	125
Figuur 4.6	126
Figuur 4.7	127
Figuur 5.1	142
Figuur 5.2	143
Figuur 5.3	146
Figuur 5.4	152
Figuur 7.1	195
Figuur 7.2	195

Lys van tabelle

Tabel 6.1	179
Tabel 7.1	186
Tabel 7.2	187
Tabel 7.3	189
Tabel 7.4	190

HOOFTUK 1

INLEIDING

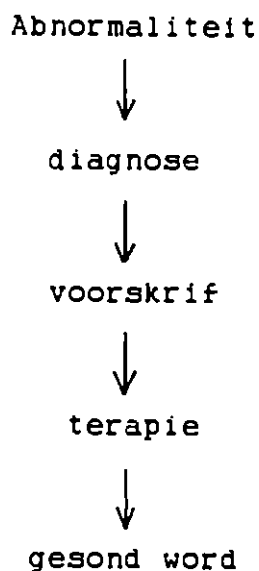
1.1 PROBLEEMSTELLING

Optimale mannekragbenutting is vir 'n ontwikkelende land soos die Republiek van Suid-Afrika 'n hoë prioriteit. 'n Groot aantal mense sak uit in hulle pogings om hulle ontwikkelingstake te bemeester, terwyl duisende ander onderpresteer en nooit tot volle ontplooiing van hulle potensiaal kom nie (Havighurst, 1972). So 'n toedrag van sake is te betreur, aangesien hierdie pad dikwels eindig in psigopatologie (Coleman, 1976; Hoch & Zubin, 1964; Wiltzer, 1982). Een van die kernoorake van die probleem is volgens May (1977) dikwels die persoon se onvermoë om die spanningsdruk van die hedendaagse lewe te hanteer, wat dan eindig in oormatige angstigheid. Angs is 'n dominante feit van die hedendaagse lewe, soos blyk uit die volgende aanhaling uit 'n gewilde tydskrif:

"Anxiety seems to be the dominant fact - and is threatening to become the dominant cliché - of modern life. It shouts in the headlines, laughs nervously at cocktail parties, nags from advertisements, speaks suavely in the boardroom, whines from the stage, clatters from the Wallstreet ticker, jokes with fake youthfulness on the golfcourse and whispers in privacy each day before the shaving mirror and the dressing table. Not merely the black statistics of murder,

suicide, alcoholism and divorce betray anxiety (or that special form of anxiety which is guilt), but almost any innocent, everyday act” (Time, Maart 31, 1961, p.44).

In die verlede is tot 'n groot mate gekonsentreer op 'n terapeutiese benadering tot die probleem wat soos volg voorgestel kan word:

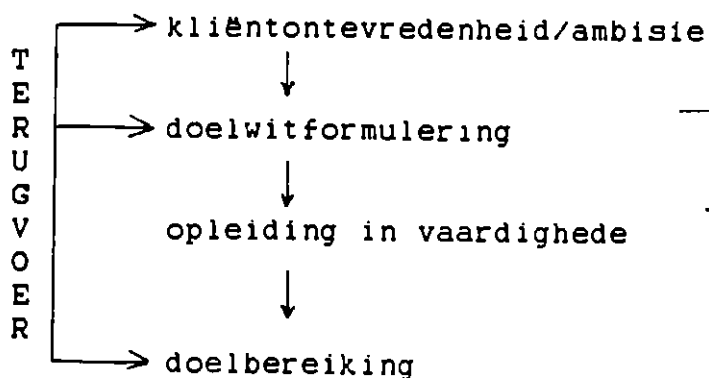


(Schoeman, 1983)

Figuur 1.1 : Skematiese voorstelling van die tradisionele liniêre mediese model

Hierdie benadering bied egter geen voorkomingsrol nie. 'n Meer resente benadering (Schoeman, 1983) verskuif die klem van 'n "behandelings"- na 'n "ontwikkelings"- uitgangspunt wat soos volg

voorgestel kan word:



(Schoeman, 1983)

Figuur 1.2 : 'n Skematiese voorstelling van die sikliese proses van psigo-opleiding

Die daarstelling van 'n angsverminderingsprogram wat teen die agtergrond en met inagneming van die totale ontwikkeling van die mens, die ontwikkeling van 'n gesonde en doeltreffende metode om angs te beheer en die voorkoming van psigopatologie, word nou die mikpunt.

Die beoogde studie handel dan ook oor die daarstelling van 'n angsverminderingsprogram met die adolessente dogter as teikengroep. 'n Belangrike faktor om in ag te neem is die feit dat, soos Malan (1971) dit stel, "selfs die normale adolessent berug is vir weerstand teen 'behandeling'" (p.1)

Gesien in die lig hiervan, blyk dit dat 'n angsverminderingsprogram wat gerig is op "ontwikkeling" eerder as

"behandeling" en wat binne klasverband, waar die adolessent tuis voel, aangebied word, die voor-die-hand-liggende antwoord is om die adolessente dogter te help om haar volle potensiaal insake angshantering te ontwikkel. —

Die rasionaal vir die insluiting van adolessente in die teikengroep is dat 'n persoon tydens adolessensie die kwesbaarste is vir angs en dat sy angsvlak in hierdie lewensfase 'n piek bereik, aldus Sarason, Davidson, Lighthall en Waite (1960). Wiltzer (1982) ondersteun hierdie stelling deur te beweer dat adolessensie 'n broeiplek vir patologie is wat moontlik geabsorbeer en volgehou kan word.

As synde 'n angsverminderingsprogram spesifiek vir adolessente dogters saam te stel, sal die ontwikkeling van die mens, met spesifieke verwysing na die adolessent, die dinamika van angs en strategieë wat geïmplementeer kan word om angs te hanteer, die fokuspunte van hierdie studie wees. Ten einde 'n program saam te stel wat die ontwikkeling van suksesvolle angsverminderingstrategieë by die adolessente dogter kan bevorder, sal dit nodig wees om al die bogenoemde fasette te integreer deur middel van 'n gepaste teoretiese model. Die Algemene Sisteemteorie en Psigo-opleiding (Schoeman, 1983) sal in hierdie verband oorweeg word.

In terme van Psigo-opleiding sal die angsverminderingsprogram vir die volgende vereistes voorsiening moet maak (Schoeman, 1983):

- Voorkoming;
- Sinvolle ontwikkeling oor die mens se hele lewensloop;
- Die ontwikkeling van komplekse sisteme;
- Die aktivering van 'n sikliese-kubernetiese denkproses deur middel van selfregulerende terugvoer;
- Die gebruik van Psigo-tegnologiese hulpmiddels.

Indien die adolessente dogter met behulp van die angsverminderingsprogram beheer oor haar gedrag met betrekking tot gebeure in haar omgewing kan verkry, sal haar motivering en verwagting van sukses verhoog (Smith en Smith, 1966). Volgens Erikson (1968) sal die persoon se begrip van hoe geslaagd hy aan die eise van sy ontwikkelingstake voldoen sy selfkonsep beïnvloed. Dus kan verwag word dat indien die adolessente dogter doeltreffende beheer oor haar angskan uitoefen, sy meer sukses sal ervaar wat dan 'n positiewe invloed op haar selfkonsep sal hê. Volgens Havighurst (1951), is 'n positiewe selfkonsep van onskatbare waarde vir die adolessent om haar ontwikkelingstake suksesvol te voltooi.

Gesien in die lig van die pas afgelope bespreking sal 'n angsverminderingsprogram saamgestel en die effek van hierdie program op die algemene angsvlak en selfkonsep van die adolessente dogter eksperimenteel ondersoek word.

1.2 DOELSTELLINGS

Hierdie studie het ten doel om:

- uit die literatuur die verband tussen angs, angsvermindering en selfkonsep uit te lig;
- 'n angsverminderingsprogram wat 'n ontwikkelings- en voorkomingsrol kan speel, daar te stel;
- vas te stel of hierdie angsverminderingsprogram 'n vermindering in angsvlak teweeg bring; en
- vas te stel of 'n vermindering in angsvlak 'n verbetering ten opsigte van die selfkonsep tot gevolg het.

1.3 NAVORSINGSHIPOTESES

Na aanleiding van die literatuur en bogenoemde doelstellings, is die volgende navorsingshipoteses geformuleer:

- Die toepassing van die angsverminderingsprogram sal 'n vermindering in die algemene angsvlak van die eksperimentele groep tot gevolg hê;
- Die toepassing van die angsverminderingsprogram sal 'n verbetering in die gemiddelde selfkonseptelling van die eksperimentele groep teweeg bring.

1.4 UITEENSETTING VAN DIE STUDIE

Die studie bestaan hoofsaaklik uit twee gedeeltes, naamlik:

- 'n literatuurstudie; en
- 'n empiriese ondersoek.

1.4.1 Literatuurstudie

Die literatuuroorsig is saamgestel uit vier hoofstukke (twee tot vyf) en sal soos volg ingedeel word:

Hoofstuk Twee: Navorsing en teorieë oor die ontwikkelingsfases en take van menswees, word bespreek. Daar word spesifiek verwys na adolessensie en die selfkonsep.

Hoofstuk Drie: Navorsing en teorieë oor angs word bespreek. Daar word aandag gegee aan 'n begripsoms krywing van angs, die meting van angs, asook faktore wat verband hou met angs.

Hoofstuk Vier: Navorsing en teorieë oor die vernaamste angsverminderingsmetodes word bespreek. Daar word aandag gegee aan groepwerk, aangesien daar beoog word om die angsverminderingprogram in groepsverband aan te bied.

Hoofstuk Vyf: Psigo-opleiding as teoretiese en praktyk model vir

hierdie studie word bespreek. Daar word aandag geskenk aan die teoretiese implikasies van psigo-opleiding, asook die teoretiese en praktiese oplossing wat dit vir die doeleindes van hierdie studie bied.

1.4.2 Empiriese ondersoek

Hierdie hoofstukke (ses en sewe) handel oor die uitvoering van die studie.

Hoofstuk Ses: Die metode van ondersoek word hier bespreek, naamlik die eksperimentele prosedure, die eksperimentele ontwerp, die meetinstrumente, die steekproef, asook die gelykheid van die eksperimentele en kontrolegroepe.

Hoofstuk Sewe: In hierdie hoofstuk word die resultate weergegee, bespreek en interpreteer. Die gevolgtrekkings word bespreek en aanbevelings oor die studie word gemaak.

Noudat daar duidelikheid bestaan oor die doelstellings en indeling van hierdie studie, gaan daar in die volgende hoofstuk aandag geskenk word aan die ontwikkelingsfases en take van menswees met spesifieke verwysing na adolessensie en selfkonsep.

HOOFSTUK 2

DIE ONTWIKKELINGSFASES EN TAKE VAN MENSWEES MET SPESIFIEKE VERWYSING NA ADOLESSENSIE EN SELFKONSEP

2.1 INLEIDING

Die mens is 'n ontwikkelende wese wat beteken dat daar 'n reeks progressiewe veranderings plaasvind as gevolg van rypwording en ervaring. Die doel van hierdie veranderings wat die mens se ontwikkeling vergesel is om hom te help om aan te pas by die omgewing waarin hy hom bevind.

Soos wat die mens oor sy lewensloop ontwikkel, betree hy verskillende ontwikkelingsfases waarin daar van hom verwag word om sekere ontwikkelingstake te bemeester. Die mate waarin die mens hierdie ontwikkelingstake bemeester, bepaal grootliks die sukses en geluk van sy lewe.

Vervolgens sal die ontwikkelingsfases van menswees bespreek word.

2.2 DIE ONTWIKKELINGSFASES VAN MENSWEES

Die ontwikkeling van die mens kan volgens ouderdom in verskillende fases ingedeel word. Hoewel die teoretici verskil ten opsigte van die verdeling van hierdie fases (Hurlock, 1980, Newman en Newman, 1975), sal daar vir die doeleindes van hierdie projek aandag geskenk word aan Havighurst (1951) se beskrywing

van die onderskeie ontwikkelingsfases wat soos volg verdeel word:

- Baba-periode en vroeë kinderjare: Vanaf geboorte tot sesjarige ouderdom.
- Latere-Kinderjare: Vanaf sesjarige tot twaalfjarige ouderdom.
- Adolessensie: Vanaf twaalf tot een-en-twintigjarige ouderdom.
- Vroeë volwassenheid: Vanaf een-en-twintig- tot veertigjarige ouderdom.
- Middeljare: Vanaf veertig- tot sestig-jarige ouderdom.
- Bejaardheid: Vanaf sestig-jarige ouderdom.

Tydens elk van hierdie ontwikkelingsfases word daar van die individu verwag om sekere vaardighede te bemeester ten einde sy lewe suksesvol te lei. Daar word na hierdie vaardighede verwys as ontwikkelingstake (Havighurst, 1951) soos vervolgens gedefinieer:

2.3.1 Definisie van Ontwikkelingstake

Volgens Havighurst (1951) is 'n ontwikkelingstaak 'n taak wat voorkom in 'n sekere stadium van die individu se lewe. Die suksesvolle bereiking van hierdie taak lei tot geluk en sukses,

asook sukses met latere take, terwyl mislukking lei tot ongelukkigheid en probleme met latere take. Sommige van hierdie take ontstaan as gevolg van fisiese rypwording, byvoorbeeld om te leer loop. Ander ontstaan as gevolg van kulturele druk van die samelewing, byvoorbeeld om te leer lees. Ander take ontstaan uit die persoonlike waardes en aspirasies van die individu, byvoorbeeld die beplanning van 'n beroep.

Hierdie ontwikkelingstake van die mens tydens sy opeenvolgende ontwikkelingsfases, sal vervolgens bespreek word, soos deur Havighurst (1951) omlin.

2.3.2 Doelwitte en Ontwikkelingstake

Ontwikkelingstake dien volgens Havighurst (1951) drie baie belangrike funksies:

- Ontwikkelingstake dien as riglyne wat die individu in staat stel om te weet wat die samelewing van hom op 'n bepaalde ouderdom verwag.
- Ontwikkelingstake motiveer individue om te voldoen aan die verwagtinge van die samelewing of 'n bepaalde ouderdom.
- Ontwikkelingstake wys aan individue wat vir hulle voorlê en wat van hulle verwag word wanneer hulle hul volgende ontwikkelingsfase betree.

Omdat ontwikkelingstake so 'n belangrike rol speel in die opstelling van riglyne vir normale ontwikkeling, kan enigiets wat met die bemeestering daarvan inmeng as 'n potensiële struikelblok beskou word. Havighurst (1951) beskryf drie algemene struikelblokke:

- Onvanpaste verwagtinge - die individu self of sy onmiddellike samelewing kan die ontwikkeling van gedrag verwag wat onmoontlik in daardie tydstip van sy ontwikkeling as gevolg van fisiese of sielkundige beperkinge is.
- Die weglating van 'n ontwikkelingsfase as gevolg van die mislukking om die ontwikkelingstake van daardie fase te bemeester.
- Die krisis wat die oorgang van een ontwikkelingsfase na 'n ander meebring. Om 'n nuwe stel ontwikkelingstake te bemeester bring 'n mate van spanning mee, wat tot 'n krisis kan lei.

In een of ander stadium raak die individu daarvan bewus dat hy sekere ontwikkelingstake in sekere fases van sy lewe moet bemeester. Elke individu raak ook daarvan bewus dat hy "vroeg", "laat" of "betyds" is met betrekking tot hierdie take. Dit is hierdie bewuswording wat die individu se houding en gedrag asook die houding van ander teenoor hom, affekteer. Hoewel die meeste mense graag ontwikkelingstake op die gepaste tyd wil bemeester, misluk party terwyl ander voor of op skedule is. Afgesien

hiervan is daar twee ernstige gevolge wat die mislukking van ontwikkelingstake meebring, aldus Havighurst (1951).

- Ongunstige sosiale veroordeling is onvermydelik: Lede van die individu se portuurgroep beskou hom as onvolwasse, 'n etiket wat op enige ouderdom lei tot 'n negatiewe selfbeoordeling.
- Die fondament vir die bemeestering van latere ontwikkelingstake is onvoldoende: As gevolg hiervan raak die individu agter met sy portuurgroep wat dan sy gevoelens van ontoereikendheid versterk. Hy moet 'n groter poging aanwend om die daaropvolgende ontwikkelingstake te bemeester, terwyl hy nog besig is om die ontwikkelingstake te bemeester van die vorige ontwikkelingsfase waarin hy hom pas bevind het.

Vervolgens sal daar gelet word op die verskeie ontwikkelingstake van die mens vanaf geboorte.

2.3.3 Die Ontwikkelingstake van die onderskeie lewensfases

2.3.3.1 Baba- en vroeë Kinderjare:

Die vinnige ontwikkeling van die sensuweestelsel, die ossifisering van die beenstruktuur, en die ontwikkeling van die spiere maak dit moontlik vir die baba om sy ontwikkelingstake te bemeester (Hurlock, 1980). Hul sukses hang egter tot 'n groot

mate af van die geleenthede wat hulle gegun word om hierdie take te bemeester. Vervolgens sal hierdie take genoem word:

- Leer om vaste voedsel in te neem.
- Leer om te loop.
- Leer om te praat.
- Leer om die uitskeiding van liggamsafvalstowwe te beheer.
- Leer om geslag te onderskei.
- Gereed maak om te leer lees.
- Leer om te onderskei tussen reg en verkeerd en om 'n gewete te begin ontwikkel.
- Leer om 'n emosionele verhouding met ouers en ander aan te knoop.

Een van die moeilikste take wat gedurende die vroeë kinderjare bemeester moet word, is die aanleer van laasgenoemde taak. Die emosionele verhouding wat die baba met sy ouers het, moet vervang word met 'n meer volwasse een. Volgens (Hurlock, 1980) is die rede hiervoor dat die baba se verhouding met ander gebaseer is op infantiele afhanklikheid van ander om hul emosionele behoeftes te bevredig. Die jong kind moet egter leer om affeksie te gee sowel as om te ontvang. Hy moet dus leer om uiterlik-gebonde te wees en nie self-gebonde nie.

2.3.3.2 Latere-Kinderjare:

Die bemeestering van die ontwikkelingstake van die lewensfase berus nie meer op die totale verantwoordelikheid van die ouers

nie, maar verskuif gedeeltelik na die onderwyser en tot 'n mindere mate na die portuurgroep. Hierdie ontwikkelingstake sien soos volg daaruit:

- Die aanleer van gewone fisiese vaardighede vir gewone speletjies.
- Die opbou van 'n genoegsame houding teenoor die self.
- Leer om met lede van dieselfde ouderdomsgroep oor die weg te kom.
- Die aanleer van gepaste manlike of vroulike sosiale rolle.
- Die ontwikkeling van basiese vaardighede in lees, skryf en rekenkunde.
- Die ontwikkeling van 'n gewete, 'n morele sin en 'n waardeskaal.
- Die ontwikkeling van houdings teenoor sosiale groepe en instansies.
- Die bereiking van persoonlike onafhanklikheid.

Die ouer kind moet hierdie take bemeester, soos wat die gemeenskap van hom verwag, om 'n plek in sy sosiale milieu in te neem. Mislukkings hiervan kan lei tot onvolwasse gedragspatrone wat sy aanvaarding deur die portuurgroep kan teenwerk, aldus Newman en Newman (1975).

2.3.3.3 Adolessensie:

Alhoewel hierdie lewensfase in 'n latere stadium meer breedvoerig bespreek sal word, sal daar kortliks gekyk word na die take wat die adolessent moet bemeester:

- Die ontwikkeling van nuwe en meer volwasse verhoudings met beide geslagte van portuurgroep;
- die ontwikkeling van 'n manlike of vroulike sosiale rol;
- die aanvaarding van die fisiologiese veranderings wat plaasvind;
- die behoefte, aanvaarding en bereiking van sosiaal verantwoordelike gedrag;
- die ontwikkeling en bereiking van emosionele onafhanklikheid van ouers en ander volwassenes;
- die voorbereiding vir 'n ekonomiese beroep;
- die voorbereiding vir 'n huwelik en gesinslewe;
- die ontwikkeling en verwerwing van 'n eiewaarde en etiese stelsel wat as riglyn vir gedrag kan dien.

Die ontwikkeling van 'n identiteit en die gepaardgaande selfkonsep is sekerlik die belangrikste ontwikkelingstaak tydens

hierdie fase (Erikson, 1981; Fromm 1941; Sullivan, 1947), soos later in hierdie afdeling bespreek sal word.

2.3.3.4 Vroeë Volwassenheid:

Die ontwikkelingstake van hierdie lewensfase sentreer rondom sosiale verwagtinge (Hurlock, 1980). Daar is geen ander fase waar die individu so duidelik bewus is van wat die samelewing van hom verwag nie. Die individu moet tydens hierdie lewensfase die volgende ontwikkelingstake bemeester:

- Die vestiging van 'n beroep;
- die kies van 'n huweliksmaat;
- leer om aan te pas by huweliksmaat;
- die verwerwing van 'n eie gesin;
- die opvoeding van eie kinders;
- gemeenskapsverantwoordelikheid; en
- vestiging van 'n kongeniale sosiale groep.

Hierdie take dui 'n duidelike verskuiwing van eie-verantwoordelikheid na die verantwoordelikheid vir ander aan. Die mate waarin hierdie take bemeester word, bepaal grootliks die mate van sukses wat die individu ervaar wat tydens die middeljare 'n piek bereik (Hurlock, 1980).

2.3.3.5 Middeljare:

Havighurst (1951) verdeel die ontwikkelingstake tydens hierdie

leuensfase in vier kategorieë wat onderskeidelik verband hou met fisiese verandering; veranderde belangstellings; beroepsaanpassing; en gesinslewe. Die algemene take van die middeljarige is as volg:

- Die bereiking van volwasse gemeenskaps- en sosiale verantwoordelikheid.
- Hulpverlening aan kinders wat die tienerjare bereik het om volwassenheid met verantwoordelikheid en geluk te betree.
- Daarstelling van volwasse ontspanningsaktiwiteite.
- Aanvaarding en aanpassing tot die fisiologiese veranderinge tydens die middeljare.
- Die bereiking en instandhouding van 'n suksesvolle beroep.
- Aanpassing tot die bejaardheid van ouers.

Die meeste van hierdie ontwikkelingstake berei die individu voor vir suksesvolle aanpassing tydens bejaardheid. Suksesvolle bemeestering van hierdie take bepaal nie net die geluk van die individu tydens sy middeljare nie, maar ook vir latere jare van sy lewe.

2.2.3.6 Bejaardheid:

Die ontwikkelingstake van bejaardheid hou grotendeels verband met

die individu se persoonlike lewe eerder as met dié van ander. Bejaarde persone moet aanpas by 'n afname van fisiese krag en gesondheid. Dit beteken dat hulle 'n omvattende hersiening van hul rolle binne sowel as buite gesinsverband moet maak.

Die ontwikkelingstake wat die bejaarde moet bemeester, kan as volg opgesom word:

- Aanpassing tot 'n afname in fisiese krag en gesondheid;
- aanpassing tot aftrede en verlaagde inkomste;
- affiliiëring met portuurgroep;
- daarstelling van voldoende fisiese lewensruimte;
- buigbare aanpassing tot sosiale rolle;
- aanpassing tot die afsterwe van 'n lewensmaat.

Die ontwikkelingstake van die mens, soos tot dusver bespreek, dien as riglyne vir die ontwikkelingsverloop van menswees. Hoewel hierdie take nie naastenby die omvangrykheid van die ontwikkeling van die mens omvat nie, is hierdie navorsingsprojek egter meer spesifiek op die adolessent gerig. Derhalwe sal meer aandag aan laasgenoemde ontwikkelingsfase vervolgens gegee word.

2.4 ADOLESSENSIE

2.4.1 Inleiding

Aangesien die studie gerig is op die adolessente bevolking, is dit belangrik om meer spesifiek te let op wat adolessensie

behels.

Adolessensie word dikwels omskryf as 'n stormagtige periode waar die individu nie meer 'n kind is nie, maar ook nog nie 'n volwassene is nie. Dit is egter nodig om 'n beskrywing van hierdie periode te gee indien ons die adolessent wil verstaan. Daarom sal daar eerstens 'n begripsomskrywing aangebied word en ook 'n beskrywing van die hoofgebeure wat tydens hierdie ontwikkelingsperiode plaasvind. Laastens sal die belang van die selfkonsep tydens adolessensie bespreek word.

2.4.2 'n Beskrywing van Adolessensie

Hurlock (1980) beskou hierdie periode, wat bekend staan as adolessensie, as 'n kritieke periode in die ontwikkeling van die mens.

Die woord adolessensie het volgens Hurlock (1980) sy oorsprong in die Latynse woord "adolescere" wat "om op te groei of te groei tot volwassenheid" beteken.

2.4.2.1 Kronologiese definisie van Adolessensie:

'n Spesifieke kronologiese definisie van adolessensie skep egter baie probleme, aangesien teoretici en kulture grootliks verskil. Dit wil egter voorkom of die algemene mening is dat hierdie

periode strek tussen twaalf en een-en-twintigjarige ouderdom (Dacey, 1978; Lambert et al., 1978; Lerner en Spanier, 1980).

2.4.2.2 Biologies/fisiese definisie van Adolessensie:

Die biologies/fisiese definisie beklemtoon die begin van fisies-biologiese veranderinge met spesifieke verwysing na die ontwikkeling van seksuele volwassenheid as die hoofkenmerk van adolessensie. Die biologies/fisiese aspek kan moontlik as 'n maatstaf gebruik word om adolessensie te definieer, maar Dacey (1979, p.5) wys op moontlike struikelblokke in hierdie benadering: "... although most would agree that menstruation is an important event in the lives of women, it really isn't a good criterion for the start of adolescence. First menstruation (called menarche) can occur at any time from 8 to 16 years of age. We would not call the 8 year old an adolescent, but we could certainly call the non-menstruating 16-year old one ..."

Dit is dus duidelik dat die biologies/fisiese benadering nie individuele verskille in ag neem nie.

Adolessensie word egter oor die algemeen beskryf as 'n oorgangstydperk tussen die kinderjare en volwassenheid, waartydens die individu op fisiese, kognitiewe, sosiale en emosionele gebied groei en ontwikkel (Blair, et al., 1968; Hurlock, 1949; Jersild, 1957; Seidman, 1965). 'n Meer betroubare beskrywing van adolessensie word dan verkry wanneer die

hoofgebeure van hierdie oorgangstydperk ondersoek word.

2.4.2.3 Hoofgebeure tydens adolessensie:

Hierdie gebeure vereis sekere take waarna verwys kan word as ontwikkelingstake (Craig, 1983; Fein, 1983).

In afdeling 2.3.3.3 is daar reeds verwys na die ontwikkelingstake van die adolessent soos deur Havighurst (1951) geformuleer en ondersoek. In daardie afdelings word die ontwikkeling van 'n identiteit as een van die belangrikste ontwikkelingstake van die adolessent uitgesonder. Erikson (1963; 1968) is een van vele skrywers (Craig, 1983; Fromm, 1941; Sullivan, 1947) wat die vorming van 'n identiteit as die hooftema van die adolessent se ontwikkeling beskryf. Erikson se beskrywing van die adolessent se ontwikkelingstake, met herhaalde terugverwysing na afdeling 2.3.3.3, sal vervolgens bespreek word.

Die vorming van die individu se identiteit staan sentraal in hierdie lewensfase, aldus Erikson (1963). Laasgenoemde skrywer verskaf die antitese van "identiteit" teenoor "identiteitsverwarring" om adolessensie te beskryf. Ten einde hierdie fase suksesvol te voltooi, moet die adolessent die volgende sewe ontwikkelingstake bemeester:

- Die verkryging van tydsperspektief teenoor tydswarrring

Volgens Erikson (1963) is hierdie taak suksesvol voltooi wanneer

die adolessent kan besêf hy het genoeg tyd tot sy beskikking om sy doelwitte te bereik, maar dat dié tyd nie onbeperk is nie. Hierdie aspek behels dus dat die adolessent sy beskikbare tyd op die mees effektiewe wyse moet struktureer.---

- **Selfversekerdheid teenoor apatie:**

Die adolessent moet 'n sekere sosiale status verwerf tussen die lede van sy portuurgroep, asook 'n sekere vlak van outonomie handhaaf voordat hy selfversekerdheid kan ontwikkel. Die adolessent moet dus 'n balans handhaaf tussen sy opinie van homself en dié van ander teenoor hom.

Hierdie ontwikkelingstaak hou noue verband met die take wat Havighurst (1951) beskryf as "die ontwikkeling van nuwe en meer volwasse verhoudings" asook "die ontwikkeling en bereiking van emosionele onafhanklikheid". Laasgenoemde taak kan as 'n voorvereiste vir die ontwikkeling van selfversekerdheid beskou word, terwyl selfversekerdheid as 'n voorvereiste vir die bereiking van meer volwasse verhoudings beskou kan word.

- **Seksuele identiteit teenoor biseksuele verwarring:**

Hierdie taak verwys na die verkryging van seksuele volwassenheid en die aanpassing by die toepaslike psigo-sosiale rol. Havighurst (1951) verwys ook na die belang van die ontwikkeling van 'n

manlike of vroulike sosiale rol tydens adolessensie.

- Prestasieverwagting teenoor werksdisoriëntasie:

Indien die adolessent oor-idealities is en oor-identifiseer met 'n persoon wat hy bewonder, kan ontnugtering en werksdisoriëntasie voorkom. Dit is dus belangrik dat die adolessent realities in sy verwagtinge moet wees. Havighurst (1951) verwys soortgelyk na die belangrikheid van die keuse van 'n beroep tydens adolessensie.

- Rol-eksperimentering teenoor 'n negatiewe identiteit:

Adolessensie is 'n periode waartydens baie eksperimentering gedoen word. So eksperimenteer die adolessent met verskillende rolle en assosieer hy met verskeie individue en groepe. Volgens beide Erikson (1968) en Maier (1978) leer die adolessent deur middel van hierdie eksperimentering watter rol die lonendste is en wat sy behoeftes die beste bevredig.

Hierdie taak sluit nou aan by drie ontwikkelingstake van adolessensie wat Havighurst (1951) omlin, naamlik: Die ontwikkeling van meer volwasse verhoudings; die aanleer van sosiaal-verantwoordelike gedrag; en die ontwikkeling van 'n eiewaarde en etiese stelsel. Al drie hierdie ontwikkelingstake word bemeester deurdat die adolessent eksperimenteer om die nodige kennis, vaardighede en waardes te verkry.

- Ideologiese polarisasie teenoor ideaal-verwarring:

Dit is noodsaaklik dat die adolessent sekere waardes vir homself ontwikkel. Volgens Erikson (1968) is dit hierdie waardes wat die basis van die adolessent se persoonlike lewensfilosofie vorm en wat aan hom die anker vir sy bestaan gee. Volgens Havighurst (1951) dien hierdie taak as riglyn vir die adolessent se gedrag.

- Leierskaps polarisasie teenoor outoriteitsverwarring:

Die adolessent moet besef hy moet lei, maar terselfdertyd moet hy volg. Verwarring ten opsigte van gesag ontstaan wanneer die adolessent onseker is wanneer hy moet lei en wanneer hy moet volg. Die aanvaarding van gesag is dus 'n belangrike aspek in die bereiking van hierdie taak.

Dit is duidelik dat daar sekere ooreenkomste is tussen die ontwikkelingstake van die adolessent soos deur beide Erikson (1968) en Havighurst (1951) omlin is. Laasgenoemde skrywers is dit eens dat die bemeestering van ontwikkelingstake 'n voorvereiste vir 'n gevoel van sekuriteit en aanvaarding by die adolessent is. Dit is ook opvallend dat die adolessent se ontwikkelingstake, andersins as by die ander lewensfases, meer persoonlik van aard is. Vir die adolessent is hierdie take nie net eenvoudige hindernisse wat op 'n meganiese wyse oorkom moet word nie, maar eerder 'n hoogs verpersoonliking van ervarings,

waarvan elk die adolessent help om homself aan homself as 'n persoon te definieer en om 'n redelike voorspelbare selfbeeld te ontwikkel (Erikson, 1968). Montemeyer en Eisen (1977) ondersteun hierdie stelling deur te beweer dat in teenstelling met 'n sorgvrye, ekstrovertiese self van die laat kinderjare, die adolessente self 'n meer noodsaaklike en duidelike afgebakende objek van bewustheid word. Vervolgens sal die selfkonsep tydens adolessensie bespreek word.

2.4.3 Die Rol van die Selfkonsep tydens Adolessensie

Die spontane ontwikkeling van die self en die gepaardgaande selfinkeer, sowel as die vorming van selfbegrip en selfkennis, word veral moontlik gemaak deur die adolessent se kognitiewe soepelheid, uitbreiding van sy verstandsvermoëns, toenemend sterker ingesteldheid op formele denke (Piaget, 1972) en sy vermoëns tot abstraherende denke oor homself binne sosiale konteks.

Die adolessent word letterlik gedwing tot stellinginname teenoor homself en die veranderinge wat in hom plaasvind. Dit gaan met introspeksie, selfdefiniëring, selfbewustheid en vorming van die selfkonsep gepaard (Okun en Sasfy, 1977; Berzonsky, 1978).

Volgens Erikson (1968) word die selfkonsep beïnvloed deur sy begrip van hoe geslaagd hy aan die eise van die samelewing

voldoen. Havighurst (1951) ondersteun hierdie stelling deur te beweer dat 'n gesonde selfkonsep afhang van die suksesvolle afhandeling van die verwagte ontwikkelingstake op 'n spesifieke ouderdom.

Die feit bly egter dat die hantering van hierdie krisistydperk tot 'n hoë mate saamhang met die selfkonsep wat die individu tot in hierdie stadium opgebou het. Hoe hy homself, sy liggaam, verhoudings, sy mislukkings en suksesse tot in hierdie stadium beleef het, oefen 'n deurslaggewende invloed uit op hoe hy homself in die toekoms evalueer. Hoe meer positief sy waardeskatting van homself, hoe meer geïntegreerd behoort hy verder te ontwikkel (Garbers et al., 1983).

Hurlock (1980) beweer ook dat goeie aanpassing grootliks van die adolessent se aanvaarding van homself afhang.

Engel (1959) het in 'n longitudinale studie oor die ontwikkeling van die selfkonsep gevind dat daar geen werklike veranderings ten opsigte van die selfkonsep plaasvind tussen die ouderdom van twaalf en agtien nie. Die adolessent met 'n negatiewe selfkonsep het deurgaans 'n negatiewe selfkonsep openbaar terwyl die adolessent met 'n positiewe selfkonsep, deurgaans 'n positiewe selfkonsep openbaar het. Hierdie bevindinge word deur Carlson (1965) en Monge (1973) ondersteun. Sekere navorsers het wel gevind dat daar 'n verandering plaasvind in terme van die verskil tussen "ware self" en "ideale self" (Katz en Ziegler, 1967;

Simmons et al., 1973).

Daar kan dus afgelei word dat die fondament van die bemeestering van sy ontwikkelingstake, in die handhawing en ontplooiing van die self lê. Die adolessent met 'n positiewe selfkonsep sal dus sy ontwikkelingstake suksesvol bemeester deurdat hy die beste in homself raaksien, na vore bring en sodoende sy inherente potensiaal verwesenlik.

Die persoon met 'n negatiewe selfkonsep daarenteen, sal nie sy inherente potensiaal kan raaksien nie en deur sy mislukkings gepootjie word. Sodoende ontwikkel 'n bose kringloop waarin hy sy ervarings van homself die heeltyd negatief evalueer.

Dit is duidelik dat die selfkonsep 'n belangrike rol tydens adolessensie speel. Vervolgens sal die selfkonsep van nader beskou word.

2.5 DIE SELFKONSEP

2.5.1 Begripsomskrywing

Daar bestaan 'n wye verskeidenheid van definisies wat die selfkonsep omskryf, hoofsaaklik as gevolg van die private en abstrakte aard van die begrip (McCandless, 1967).

2.5.1.1 Verwante Begrippe:

Verwante begrippe soos die "self", "selfbeeld" en "eiewaarde" skep soms verwarring. Derhalwe sal die onderskeid tussen hierdie begrippe getref moet word.

- Die Self: Volgens Rogers (1973) is die term "self" 'n beskrywing van die persoon se totaliteit, insluitende al die fisiese, psigiese en geestelike aspekte van sy bestaan, met ander woorde, alles wat die mens is.
- Eie-waarde: Alhoewel hierdie term ook dikwels as 'n sinoniem vir "selfkonsep" gebruik word, verwys hierdie term eerder na die kwaliteit van die persoon se oortuigings van homself (Vrey, 1978), eerder as die oortuigings self. Eie-waarde kan dus as die waardebepalende evaluatiewe aspek van die selfkonsep beskou word. Vervolgens sal die "selfkonsep" meer spesifiek omskryf word.

2.5.1.2 Definisie van Selfkonsep:

Purkey (1970) definieer die selfkonsep as 'n komplekse en dinamiese sisteem van oortuigings wat die individu omtrent homself het en waarvan elk 'n ooreenkomstige waardeskatting het.

Rogers (1972, p.136) definieer selfkonsep soos volg: "The selfconcept, or self-structure, may be thought of as an organised configuration of perceptions of the self which are admissible to

awareness. It is composed of such elements as the perceptions of one's characteristics and abilities; the percepts and concepts of the self in relation to others and to the environment; the value qualities which are perceived and associated with experiences and objects; and goals and ideals which are perceived as having positive or negative valence".

'n Analise van Rogers (1972) se definisie van die selfkonsep toon die volgende aspekte:

- Dit is 'n georganiseerde sisteem van waarnemings en sienings met betrekking tot die self.
- Die elemente van hierdie konfigurasie is:
 - o Persepsies van eie kenmerke en vermoëns;
 - o evaluering van die eie vermoëns deur dit te vergelyk met dié van ander persone;
 - o die beleving van ervarings as positief of negatief.

Malan (1978, p.84) beskou die selfkonsep as 'n komplekse multidimensionele psigologiese konstruk wat die kern van die persoonlikheid vorm en die mens se gedrag rig. Die selfkonsep is die persoon soos hy aan homself bekend is uit al sy dinamiese interaksies met homself en sy omgewing.

Vrey (1974), 95) poog as volg om die definisie van Rogers (1975) en Purkey (1970) te integreer: "Die selfkonsep verwys na die konfigurasie van oortuigings omtrent myself en houdings teenoor

myself wat dinamies is en waarvan ek gewoonlik bewus is of bewus gemaak kan word." Vrey gaan verder en se dat die verhoudinge wat met die buite of innerlike wêreld van die self bestaan, konsepte van die self tot gevolg het wat 'n georganiseerde konfigurasie of gestaltkarakter vertoon. Die selfkonsep vorm die brandpunt van die individu se verhoudinge in sy leefwêreld. Die selfkonsep is ook die kriterium aan die hand waarvan ervarings en persepsies geïnterpreteer word en handeling bepaal en gerig word.

Dit wil voorkom of die selfkonsep 'n belangrike invloed uitoefen op menslike gedrag en dat die individu se totale funksionering 'n patroon volg dienooreenkomstig sy selfsieninge.

Wanneer 'n persoon byvoorbeeld onder hipnose geplaas word en sy onderbewuste daarvan "oortuig kan word" dat hy nie 'n eenvoudige intellektuele of fisiese taak sal kan uitvoer as hy wakker word nie, word bevind dat hy inderdaad nie in staat daartoe is nie (Burton, 1974). Dieselfde beginsel geld in die vorming van die selfkonsep. As gevolg van die individu se herhaalde gedagtes en selfoortuigings oor homself en sy vermoëns, wat in die begin op bewuste vlak geskied, neem sy onderbewuste later hierdie idees as werklike feite aan en die persoon se hele gedrag word in ooreenstemming op sy selfkonsep gerig.

Herhaalde idees van: "Ek is dom", "ek is 'n nikswerd-swakkeling", "ek kan nie - dis onmoontlik", ensovoorts, is gewoonlik valse oortuigings wat die ontplooiing van die persoon se ware vermoëns

kan verhoed. So 'n persoon sal dan uiteraard slegs 'n geringe persentasie van sy potensiaal verwesenlik.

Die ontwikkeling, funksie en invloed van die selfkonsep behels egter veel meer as wat die definisies van die begrip weergee. Dus sal daar vervolgens na sekere teorieë van die selfkonsep gekyk word.

2.5.2 Teoretiese beskouinge

In hierdie afdeling sal die teorieë van Rogers (1973), Purkey (1970) en Vrey (1974) bespreek word, aangesien hierdie teorieë redelik reserant van aard is en ook omdat hulle die mens as 'n ontwikkelende wese beskou wat voortdurend poog om sy potensiaal te verwesenlik. Die teorie van Coopersmith (1976) en die "Bevoegdheidsmodel" (Wiggins et al., 1971) is teorieë wat uit navorsingsbevindinge saamgestel is en derhalwe sal daar ook na hierdie teorieë verwys word.

2.5.2.1 Rogers

Rogers (1973) beskou die mens as 'n groeiende wese wat voortdurend poog om sy potensiaal te verwesenlik. Geestesiektes ontstaan vir hom wanneer die persoon se ware self in konflik is met sy ideale self. Hierdeur ontwikkel 'n versteurde en vervalsde self wat net sekere ervarings integreer terwyl die res ontken en onderdruk word.

Psigoterapeutiese behandeling word toegespits op die vernuwing van die selfbeeld, sodat die persoon se houding teenoor homself positief en realisties word. Dit lei daartoe dat die persoon al sy vorige en toekomstige ervarings in die regte perspektief kan sien. Elke ervaring word as 'n belangrike deel van 'n voortdurende leerproses gesien, sonder dat enige ervaring ontken word of aan distorsie onderwerp word.

Rogers (1973) verleen sentrale betekenis aan die "self" in sy nie-direktiewe of klient-gesentreerde psigoterapie. Sy beskouing bevat die volgende konsepte:

- Die fenomenale veld

Volgens Rogers (1973) bevind elke individu hom in sy eie unieke ervaringswêreld wat voortdurend verander en waarvan hy die middelpunt vorm. Dit is die private eie-wêreld van die individu wat verskil van die van ander individue.

'n Persoon reageer nie soseer teenoor absolute realiteite wat in sy buitewêreld voorkom nie, maar eerder teenoor sy innerlike subjektiewe idees en persepsies van hierdie wêreld.

Net die individu self kan gewoonlik ten volle bewus wees van hoe hy sy ervarings beleef. Hoe meer 'n persoon se persepsies en belewinge van die wêreld ooreenstem met die van die meerderheid van ander mense, hoe meer "normaal" word hy bestempel.

Dit is hierdie private ervaringswêreld wat die individu beleef wat Rogers die fenomenale veld noem.

'n Mate van insig ten opsigte van die persoon se subjektiewe belewingswêreld kan volgens Rogers (1973) indirek verkry word deur 'n ontleding te maak van sy beskrywings van sy ervarings van die omgewing, sy behoeftes, waardes en houdings. Dit is egter feitlik onmoontlik vir iemand anders om volkome te weet hoe die individu sy wêreld ervaar aangesien daar beperkinge bestaan met betrekking tot die verbale kommunikasieproses. Woorde dien slegs as simbole en daar is sommige ervarings wat die persoon nie in woorde kan uitdruk nie. Verder het verskeie persone verskillende betekenisse en waardes aan dieselfde woorde. Selfs as ons ook na die persoon se nie-verbale gedrag kyk, kan ons nie altyd met sekerheid weet hoe hy al die gebeurtenisse in sy lewe beleef nie.

Twee persone mag ewe swak in 'n taak vaar, maar elk sien, beleef en verwerk sy mislukking op sy eie unieke wyse in terme van sy verwysingsraamwerk van vorige soortgelyke ervarings, sy houdings, behoeftes en aspirasies.

- Die self

Soos 'n kind opgroei en grootword, word hy geleidelik meer en meer van 'n deel van sy private wêreld bewus as "ek", "my" en "myself". Die "ek" is die middelpunt waarom sy ervaringswêreld

wentel (Rogers, 1973).

Die "self" omvat die persoon in sy totaliteit, dit wil sê al die fisiese, psigologiese en geestelike aspekte van sy bestaan. Dit behels alle aspekte van homself waarmee hy hom identifiseer, byvoorbeeld fisiese voorkoms, naam, behoeftes, sosiale rolle, waardes, vermoëns, ensovoorts.

Die persoon se self vorm die geïntegreerde geheel van sy persoonlikheid en gedrag. Hierdie self is die kernbegrip van Rogers se mensbeskouing.

Rogers (1973) voer aan dat die self ontwikkel vanaf geboorte as 'n produk van die persoon se interaksie met sy ouers, volwassenes, verwysingsgroep en omgewing.

Die aard van die sosiale interaksie met sy ouers en die ouers se liefde en aanvaarding van die kind, speel vir Rogers 'n belangrike rol in die lê van die fundamente van die individu se selfkonsep. Wanneer die ouers liefde en aanvaarding aan die kind toon en hom laat voel dat hul 'n hoë dink het van sy waardigheid en vermoëns, ontwikkel die kind 'n sterk en positiewe selfkonsep.

In terme van die ouers se houdings en reaksies teenoor die kind begin laasgenoemde homself sien as "goed" of "sleg", "soet" of "stout", "mooi" of "lelik", "waardig" of "onwaardig", ensovoorts. Indien die ouers die kind verwerp, sal hy 'n

negatiewe konsep van homself ontwikkel wat sy algemene funksionering en toekomstige menslike verhoudinge nadelig kan beïnvloed.

Later op skool word die kind se selfkonsep met betrekking tot veral sy verstandelike vermoëns verder positief of negatief versterk. Hy begin homself sien as "dom" of "slim" deur sy akademiese prestasie te vergelyk met dié van sy klasmaats.

Rogers (1973) meen dat alhoewel die selfkonsep wat gedurende die vroeë jeuggare vasgelê is wel aan verandering, rypwording en leer onderworpe is, vind sodanige veranderinge stadiger en moeiliker plaas nadat volwassenheid bereik is.

- Die organisme

Volgens Rogers (1973) behels hierdie begrip die georganiseerde geheel van die persoon se reaksies teenoor die fenomenale veld. Dit is 'n kenmerk van die organisme om doelgerigte response te openbaar.

'n Basiese neiging wat sterk by die organisme voorkom, is om sy voortbestaan te handhaaf, byvoorbeeld deur homself te verdedig wanneer sy veiligheid bedreig word. Daar bestaan verder ook 'n dryfkrag by die organisme om sy potensiaal ten volle te benut/na ten volle benutting van sy potensialiteite/en om homself te verbeter om sodoende 'n hoër vlak van groei, onafhanklikheid en

volwassenheid te bereik (Rogers, 1973).

Rogers (1973, p.137) onderskei die volgende kenmerke wat voorkom by die persoon met 'n gesonde selfkonsep:

- Die persoon openbaar die minimum negatiewe selfverwysings terwyl 'n groot hoeveelheid positief gekleurde selfverwysings by hom voorkom.
- Daar is 'n groot mate van aanvaarding van die self, sodat hy homself as waardig aan respek ag.
- Hy sien sy vermoëns en eienskappe in 'n optimistiese, dog objektiewe lig.
- Hy beskou homself as onafhanklik en in staat om lewensprobleme suksesvol te behartig.
- Die vermoë om spontaan en opreg te wees, kom voor.
- Hy ervaar homself as meer geïntegreerd en minder verdeeld as die persoon met 'n swak selfkonsep.
- Daar bestaan by hom die neiging om in te sien dat goed en sleg of dat reg en verkeerd nie absoluut inherent vasgelê is in 'n ervaring of 'n objek nie, maar dat dit eerder 'n subjektiewe waarde is wat deur homself daaraan gekoppel word.
- Daar bestaan 'n groot ooreenkoms tussen sy ware en ideale

self.

- Daar kom min onderdrukking of distorsie van ervarings by die persoon met 'n gesonde selfkonsep voor.

2.5.2.2 Purkey

Purkey (1970) bied 'n omvattende model van die selfkonsep aan deur die sentrale temas van die teorieë van Combs en Snygg (1959), Jersild (1952), Lecky (1945) en Rogers (1951) te inkorporeer.

Purkey (1970) beskryf in sy definisie van die selfkonsep, wat reeds genoem is, dat dit 'n komplekse en dinamiese sisteem van oortuigings is wat die individu as eg aan homself beskou. Purkey (1970) beweer verder dat die selfkonsep georganiseerd en dinamies is. Wanneer hy praat van die selfkonsep as georganiseerd, onderskei hy tussen die volgende georganiseerde kwaliteite van die selfkonsep:

- Stabiliteit:

Die totale self bestaan uit sub-eenhede waarvan elkeen goed georganiseer is. Hierdie sub-eenhede verteenwoordig die oortuigings wat 'n persoon omtrent homself beskik. Hierdie oortuigings behels onder andere die rolle wat 'n persoon vervul,

soos byvoorbeeld Suid-Afrikaans, blank, manlik, ensovoorts. Die oortuigings behels ook sekere attribute waaroor die persoon beskik soos byvoorbeeld vriendelikheid, intelligent, eerlik, ensovoorts.

Purkey (1970) beweer dat 'n persoon oor 'n ontelbare hoeveelheid oortuigings van homself beskik. Sommige oortuigings is van meer waarde as ander en word bepaal deur die groep waaraan die individu behoort. Die mate van waarde wat die individu aan 'n oortuiging heg, bepaal die stabiliteit daarvan.

- Negatief of Positief:

Die tweede organisatoriese kenmerk van die self is dat elkeen van die subeenhede sy eie algemene positiewe of negatiewe waarde het. Dus sal byvoorbeeld, 'n swartman in Suid-Afrika homself positief waardeer in terme van wie en wat hy is maar negatief ge-waardeer word in terme van die groep waaraan hy behoort. Dit sal sy selfkonsep negatief beïnvloed.

- Sukses en mislukking:

Die derde organisatoriese kenmerk van die self is die manier waarop sukses en mislukking veralgemeen word na die hele eenheid van die self. Diggory (1966) beweer dat wanneer 'n individu een spesifieke vermoë hoog ag, en dan misluk met betrekking tot daardie vermoë, word sy selfevaluering van ander, oënskynlik

onverwante vermoëns, verlaag. Dus word sy hele selfkonsep beïnvloed. Dit geld ook vir die teenoorgestelde; dat wanneer 'n persoon suksesvol is ten opsigte van 'n vermoë wat hy hoog ag, verhoog die selfevaluering van ander vermoëns en sodoende word die totale selfkonsep verhoog.

- **Uniekheid:**

'n Laaste organisatoriese kenmerk van die self is dat dit uniek is. Geen twee persone besit dieselfde stel oortuigings omtrent hulself nie.

2.5.2.3 Vrey

Vrey (1974) noem selfagting die evaluerende aspek van die selfkonsep. Die begrip selfagting verwys na die respek en waardigheid wat 'n persoon teenoor homself huldig.

Die persoon met hoë selfagting beskou homself nie juis beter as ander nie, maar beslis ook nie as slegter nie. Hy erken sy foute en beperkinge en probeer dit uitskakel en verbeter.

Laë selfagting veronderstel selfverwerping, ontevredenheid met die self en minagting van die self. So 'n persoon het onvoldoende respek vir homself, sodat sy selfkonsep vir hom onaanvaarbaar is en hy wens dat dit anders kon wees.

Selfagting berus op die evaluasies wat die individu ten opsigte van homself maak en handhaaf. Dit lei daartoe dat 'n houding van goedkeur of afkeur teenoor die self ontwikkel. Die houding dui op watter mate die individu glo dat hy bekwaam, waardig en suksesvol is.

Volgens Vrey (1974) kan die dimensies van die selfkonsep beskou word as dit waarvan die persoon bewus is of bewus gemaak kan word. Hierdie dimensies vorm die struktuur van die selfkonsep wat gefintegreerd die totale grootte van die selfkonsep aandui. Sodoende bestaan die struktuur uit die volgende dimensies (Vrey, 1974).

- Fisieke self, of die self in verhouding tot die liggaamlike;
- persoonlike self, of die self in sy eie psigiese verhoudinge;
- gesin-self, of die self in gesinsverhoudinge;
- sosiale self, of die self in sosiale verhoudinge;
- sedelike self, of die self in verhouding tot sedelike norme; en
- selfkritiek.

Die kwaliteit van die belewing van selfwaarde en agting in elkeen van bogenoemde verhoudinge, afsonderlik en gesamentlik of

geïntegreerd, dui aan hoe die individu homself waarneem. Die mens is in al sy handeling e eksplisiet of implisiet besig met selfhandhawing en selfontplooiing. Dit beteken dat die persoon in totaliteit betrokke is by die dinamiese wording van sy selfkonsep. Sodoende word die selfkonsep beskou as 'n aspek van die persoonlikheid (Vrey, 1974).

Vrey (1974) beweer dat die selfkonsep, wat op die eie evaluering van die persoon berus, die basis of fondament vorm waarop die hele persoonlikheid en gedrag gebou word. Dit predisponeer die persoon om sekere lewensomstandighede wat homself betref, in 'n besondere lig te beskou. So is die selfkonsep baie sterk gedragsbepalend en persoonlikheidsvormend. Selfaanvaarding en positiewe selfagting vorm die kern van die selfkonsep wat die grondslag van 'n gesonde psigiese lewe lê.

Volgens Vrey (1974) leer die baba homself ken deur waarneming en hantering van sy liggaamsdele. Namate hy meer bewus word van ander mense en objekte in sy buitewêreld, vind daar by hom 'n onderskeiding tussen die self en die nie-self plaas, waarvan sy liggaam die grense vorm. Die ontwikkeling van sy selfidentiteit gaan dan ook gepaard met 'n simboliese voorstelling van die self of selfkonsep.

Vrey (1974, p.15) spreek die volgende mening uit: "Om homself te ken, is 'n besondere taak wat die mens moet verrig. Dit is nie slegs nodig dat hy sy naam ken of homself in die spieël of op 'n

foto kan onderskei nie, maar hy moet ook sy fisiese en psigiese vermoëns ken sodat hy kan weet waartoe hy in staat is. Die self is die integrerende kern van die persoonlikheid. Aangesien die persoonlikheid oor die hele spektrum van menswees tot openbaring kom, sal daar net soveel fasette van die self wees wat geken moet word. Die implikasie is dat 'n persoon 'n groot aantal konsepsies oor homself moet vorm om hom in al die fasette van sy selfopenbaring te ken".

Volgens Vrey (1974) kan 'n persoon met 'n sterk selfbeeld baie mislukking verduur sonder om mismoedig te word. Hy het ook verder gevind dat persone wat voortdurend swak presteer se selfagting geleidelik afneem.

Vrey (1974) beskou die selfkonsep as 'n afgeleide konstruk wat veral die produk is van die individuele omgang met mense.

As gevolg van ander se houdings en reaksies teenoor hom, ontstaan daar by hom outomaties aangename of onaangename selfbelewinge.

Die beelde of konsepsies wat die persoon van homself het, oefen ondermeer 'n invloed op sy algemene gedrag, prestasies en selfvertroue in interpersoonlike situasies uit. Dit is duidelik dat verskille in gedrag van individue in dieselfde situasies 'n funksie is van hul selfsienings.

Alhoewel die teoretiese beskouings wat tot dusver bespreek is,

baie omvattend en sinvol is, is hulle spekulatief eerder as eksperimenteel van aard. Daarom is dit nodig om empiriese bewyse aan te bied om 'n ietwat verskillende beskouing van die selfkonsep te ondersteun. Die voorloper van hierdie benadering was Coopersmith (1959; 1967).

2.5.2.4 Coopersmith

Coopersmith (1959; 1967) was hoofsaaklik geïnteresseerd in die evaluatiewe aspek van die selfkonsep, wat hy definieer as eiewaarde. Eiewaarde word as volg deur Coopersmith (1967, p.4) beskryf: "it is a personal judgement of worthiness that is expressed in the attitudes the individual holds toward himself."

Die teorie van Coopersmith (1967) beskryf vier hooftake wat bydra tot die ontwikkeling van die selfkonsep, naamlik: suksesse; waardes; aspirasies; en verdedigings.

- Suksesse:

Coopersmith (1967) het bevind dat sekere algemeen aanvaarde idees omtrent sukses vals is. Hy beweer uit sy navorsing dat eiewaarde swak korreleer met sosiale status en dat dit glad nie verband hou met fisiese aantreklikheid nie. Soortgelyk hou eiewaarde byna geen verband met rykdom, opvoeding of prestasie nie. Hierdie bevindinge is verrassend aangesien hulle tussen die grootste

motiewe van kontemporêre Westerse lewe voorkom. Coopersmith (1967) glo dat 'n persoon se oortuiging van homself as 'n sukses of 'n mislukking, afkomstig is vanaf 'n persoon se aksies en relatiewe posisie binne hierdie verwysingsraamwerk, eerder as van die wyer en meer abstrakte konteks van die algemene sosio-kulturele standaarde.

- **Waardes:**

Coopersmith (1967) beweer dat persone 'n hoë agting toon vir die areas waarin hulle goed presteer, terwyl hulle min waarde heg aan middelmatige of swak prestasies in ander gebiede. So 'n opweging sou die mees bevorderlike gevolge inhou, aangesien elkeen vryelik kon kies en daardie gebiede waarin hulle goed presteer waardeer. Gevolglik sou almal 'n hoë eiewaarde gehad het.

Coopersmith (1967) het egter bevind dat hierdie voorwaardes van vrye waarde-selektering nie bestaan nie, aangesien persone op alle vlakke van eiewaarde soortgelyke standaarde gebruik om hul waarde te beoordeel. Alhoewel individue teoreties vry is om hul eie waardes te selekteer, word die sosiale norme van hul groep geïnternaliseer as hul eie waardes, en dan eers word selfbeoordelings gemaak met betrekking tot meer private, onafhanklike verkreeë standaarde.

- **Aspirasies:**

Individue met 'n lae eiewaarde is bewus van 'n diskrepansie tussen hul aspirasies en hul prestasies. Dit het 'n negatiewe self-waardering tot gevolg.

Coopersmith (1967) se bevindings toon egter dat daar 'n duidelike onderskeid gemaak kan word tussen die doelwitte wat sosiaal verkry is en persoonlike doelwitte. Navorsingsresultate toon dat:

- Individue met verskillende eiewaardes nie verskil ten opsigte van hul openbare doelwitte nie, maar verskil egter in hul persoonlike idees;
- individue met hoër eiewaardes oor die algemeen toegee dat hul nader aan die bereiking van hul aspirasies is as daardie met 'n laer eiewaarde wat laer doelwitte vir hulself gestel het.
- individue met lae eiewaardes dieselfde begeertes vir sukses toon as die met hoër eiewaardes. Eersgenoemde individue is egter minder geneig om te glo dat hulle suksesvol sal wees.

Coopersmith (1967) beweer dat hierdie geantisipeerde mislukking die persoon se motivering verlaag en dan moontlik bydra tot die voorkoms van sodanige mislukking.

- Verdedigings:

Coopersmith (1967) staaf dat persone met effektiewe, variërende en buigbare verdedigings daartoe in staat is om persoonlike ellende te verminder sonder om hulself te isoleer van hul innerlike ervarings of hul omgewing.

Positiewe houdinge teenoor die self word waarskynlik voorafgegaan deur die idee van versekering dat die persoon teenspoed kan hanteer. Hierdie idee van versekering is opsigself verdedigings. Vertroue in jou vermoë om sekere gebeure te beheer, sal bepaal of angs wel sal voorkom of nie. Coopersmith (1967) het bevind dat kinders met 'n lae eiewaarde waarskynlik meer angs sal openbaar as kinders wat hulself hoër ag. Dus sal eersgenoemde kinders nie bedreigings wat opduik so goed hanteer soos kinders met hoër eiewaardes nie.

Coopersmith (1967) se studie verskil van die ander deurdat hy aanvaar die selfkonsep is veranderbaar deur 'n proses waar sukses of mislukking 'n rol speel. Purkey (1970) aanvaar dat daar sekere inherente veranderlikes, soos velkleur, fisiese voorkoms, ensovoorts, is wat die individu se selfwaarde kan beïnvloed deur middel van groepsdruk. Hy erken egter ook die belangrike rol wat sukses en mislukking speel.

2.5.2.5 Bevoegdheidsmodel

Die Bevoegdheidsmodel is deur Wiggins et al. (1971) voorgestel. Hierdie model berus hoofsaaklik op navorsingsbevindinge ten opsigte van die selfkonsep.

Bevoegdheid word deur hierdie skrywers gedefinieer as die kapasiteit waaroor die individu beskik om sy omgewing te beheer. Onbevoegdheid daarenteen, word beskou as 'n toestand van hulpeloosheid waarin die individu afhanklik is van die betrokke situasie en die giere of gewoontes van ander.

Die gevoelens, gedrag en waardes van bevoegdheid ontwikkel vanuit die aangeleerde houding oor die waarskynlikheid dat gevolge afhanklik is van die individu se eie pogings. Die onderliggende gedagte hier is die instrumentaliteit van die self.

Mag, vermoë en sukses is volgens Wiggins et al. (1971) belangrike vereistes vir die verkryging van instrumentaliteit. Wanneer 'n persoon oor mag beskik is hy in 'n posisie om sy omgewing te beheer en dus is hy instrumenteel verantwoordelik vir gebeure. Die vrug van sukses bied soortgelyke bewyse van 'n persoon se instrumentaliteit.

Die persoon se waarneming speel egter ook 'n belangrike rol. Die meeste self-waarnemings van 'n persoon se instrumentaliteit behels die vergelyking van homself soos wat hy relatief tot ander staan. Die persoon se waarneming van sy bevoegdhede kan min of

meer akkuraat wees. Absolute beoordelings is egter onmoontlik ten opsigte van die meeste sosiale evalueringe van kwaliteite soos aantreklikheid, intelligensie, vriendelikheid, ensovoorts. Daar is dus ruimte vir 'n verskil van mening en onbetroubaarheid wanneer hierdie soort beoordelings gemaak word. Een gevolg van swak gedefinieerde kriteria, is dat verskillende waardes aan dieselfde stimulus toegeskryf word deur verskillende persone of dieselfde persoon in verskillende situasies.

Dit is in terme van hoër prosesse dat die konsep van die instrumentaliteit van die self die meeste sin maak. Die kognitiewe strukture van 'n individu voorsien nie alleenlik die dimensies van redenering, beplanning en verwagtinge nie, maar ook 'n stel konsepte om homself waar te neem. Die selfkonsep bestaan vir Wiggins et al (1971) uit die bewuste beskouinge wat die individu van sy instrumentaliteit het.

Hierdie beskouinge dien as aanwysers vir die individu of hy sal slaag of misluk. Die selfkonsep maak dus voorsiening vir die bewuste keuses wat die individu maak en ook vir sy sin van rigting en vryheid. Die mate van bevoegdheid wat die individu ervaar, soos gedefinieer deur sy kognitiewe strukture, bestaan uit die self soos wat hy dit subjektief ervaar.

Volgens Wiggins et al. (1971) is mag en vermoë die twee belangrikste faktore wat die persoon se selfkonsep beïnvloed. Die persoon met mag oor ander is in staat om te handel op wyses

wat gewenste gevolge vir hom meebring. Die magtelose persoon daarenteen het min beheer oor die belonings of straf wat hy ervaar. Dus beskou die magtige persoon homself as 'n effektiewe instrument en het in akkoord daarmee 'n hoë selfevaluasie.

'n Lae self-evaluering kan 'n gevolg van magteloosheid wees, 'n toestand waarin die self nie instrumenteel daarin is om gewenste gevolge te produseer of om gebeure van die individuele lewe te beheer nie.

Goeie vermoëns laat op 'n soortgelyke wyse as mag toe dat die individu sy omgewing beheer. Swak vermoëns verlaag die individuele geleentheid om homself te beskou as 'n effektiewe instrument.

Die "bevoegde" individu is dus een wat beheer oor sy omgewing het en ook 'n gepaardgaande hoë selfevaluasie.

2.5.2.6 Samevatting van die teoretiese beskouinge

Uit die bespreking blyk dit dat die selfkonsep 'n georganiseerde sisteem van oortuigings wat die individu oor homself het, is, aldus Rogers (1951), Purkey (1970) en Vrey (1974). Die selfkonsep word ook deur hierdie skrywers as dinamies beskou, wat beteken dat daar gedurig veranderinge plaasvind.

Purkey (1970) se beskrywing van die organisatoriese kenmerke van die selfkonsep hou sekere belangrike implikasies vir die verandering van die selfkonsep in. Sy verdeling van die

selfkonsep in subeenhede en die feit dat sukses en mislukking vanaf hierdie subeenhede veralgemeen word na die hele eenheid van die self, beteken dat daar slegs op sekere eenhede gekonsentreer hoef te word indien daar gepoog word om die totale selfkonsep te verander.

Vrey (1974) se teorie oor die selfkonsep sluit nou aan by die van Purkey (1970) en Rogers (1951). Hy maak egter 'n belangrike bydrae wanneer hy die selfkonsep in verskeie dimensies verdeel. Hierdie dimensies neem al die areas van die mens se interaksie met sy omgewing, asook met homself, in ag. Vrey (1974) gaan verder deur te beweer dat die selfkonsep die basis is waarop gedrag en persoonlikheid berus en dus baie sterk gedragsbepalend en persoonlikheidsvormend is.

Coopersmith (1961) was egter meer geïnteresseerd in die evaluatiewe aspek van die selfkonsep, naamlik die eiewaarde. Volgens hom speel suksesse en mislukkings, waardes, aspirasies en verdedigings 'n belangrike rol in die ontwikkeling van die selfkonsep. Uit sy navorsings het hy gevind dat 'n negatiewe evaluering van die self gepaard gaan met baie mislukkings, lae aspirasies, en baie verdedigende gedrag.

Coopersmith (1961) word deur beide Purkey (1970) en Wiggins et al. (1971) ondersteun in sy bewering dat suksesse en mislukkings 'n vername rol in die ontwikkeling van die selfkonsep speel. Laasgenoemde skrywers skryf egter hierdie sukses toe aan die

persoon se bevoegdheid oor sy omgewing. Hulle stel die selfkonsep gelyk aan die persoon se bewuste beskouing van sy instrumentaliteit of beheer wat hy oor sy omgewing kan uitoefen. Hierdie beheer word hoofsaaklik bepaal deur die persoon se mag, vaardighede en suksesse, aldus Wiggins et al. (1971).

Daar is tot dusver gefokus op verskeie definisies en teorieë van die selfkonsep wat hoofsaaklik hipoteties van aard is. Van hierdie teorieë is op navorsingsbevindinge gebaseer. Dit is egter nodig om te kyk na faktore wat die selfkonsep beïnvloed, asook faktore wat deur die selfkonsep beïnvloed word.

2.5.3 Faktore wat verband hou met die selfkonsep

Horrocks en Jackson (1972) beweer dat die selfkonsep 'n kontinuerende proses van ontwikkeling ondergaan. Sampson (1975) beskryf hierdie proses as 'n ontplooiende ervaringstroom. Gergen (1971) verwys na verskeie faktore wat betrokke is in die ontwikkeling van die selfkonsep:

- Die individu ontwikkel 'n konsep van homself deur eenvoudig sy dominante gedragspatrone te etiketteer.
- Die erkenning wat die individu van ander kry, kan 'n kragtige invloed uitoefen op die vorming van die selfkonsep, afhangend van die presiese eienskappe van beide die ontvanger en die gewer.

- Die selfkonsep van die individu is tot 'n groot mate afhanklik van die manier waarop hy homself in vergelyking met ander waarneem.
- Die omgewing speel 'n rol in die vorming van die individuele identiteit, aangesien hy inligting vanuit sy omgewing selekteer wat dan sy aspirasies bevestig.

Sekere faktore wat ekstrasiesiek verband hou met die ontwikkeling van die selfkonsep, sal vervolgens bespreek word.

2.5.3.1 Ekstrasiesieke faktore

2.5.3.1.1 Kinderopvoedings praktyke

Die aanname dat die selfkonsep "verkry" word, is gebaseer op navorsing wat die volgende bevindinge toon:

- Dat spesifieke patrone van kinderopvoeding verband hou met 'n negatiewe selfkonsep;
- dat positiewe self-evaluerings toegeskryf kan word aan daardie trekke van die kind wat deur die ouers goedgekeur word; en
- dat die selfkonsep beduidend verband hou met skoolprestasie.

Dus volg dit dat 'n positiewe selfkonsep ontwikkel wanneer trekke

van die kind deur sy ouers of belangrike ander waardeer en beloon word terwyl 'n negatiewe selfkonsep ontwikkel as gevolg van straf en 'n gebrek aan beloning.

Uit die literatuur blyk dit dat die wyse waarop ouers teenoor hul kinders reageer van die allergrootste belang is vir die bepaling van hul waarneming van hulself (Coopersmith, 1967; McCandless, 1967; Nijhawan, 1972; Sarason et al., 1960).

Kinders wat daarvan bewus is dat hulle nie hoog geag word deur hul ouers nie, en ook nie 'n groot mate van ouerlike kontak geniet nie, aanvaar hulself nie maklik nie.

Navorsingsbevindinge deur Ausubel, Balthazar, Rosenthal, Blackman, Schpoont en Welkowitz (1954) ondersteun die hipotese dat die kind se selfkonsep ontwikkel volgens die ouers se patroon waarop die ouers hom beloon en straf. Hulle het egter gevind dat negatiewe persoonlikheids-eienskappe ontwikkel wanneer objektiewe sukses beklemtoon word in plaas van die behoeftes van die ontwikkelende kind.

Coopersmith (1967) het beduidende verskille in die ervaringswêreld gevind tussen kinders met verskillende eiewaardes. Hy beskryf patrone van ouerlike eienskappe en gedrag wat die kind met 'n positiewe selfkonsep van die kind met 'n negatiewe selfkonsep onderskei. Hierdie bevindinge van Coopersmith (1967) kan as volg opgesom word:

- Kinders met 'n positiewe selfkonsep het oor die algemeen ouers wat ook oor 'n positiewe selfkonsep beskik.
- Hierdie ouers is ook geneig om meer emosioneel stabiel, selfstandig en effektief in hul kinderopvoedingspraktyke te wees.
- Interaksie tussen die ouers en die kind met 'n positiewe selfkonsep kenmerk groter versoenbaarheid met duidelike afgebakende gebiede vir elke ouer se outoriteit en verantwoordelikheid.
- Hoewel hierdie ouers neig om hoër verwagtinge vir hul kinders te koester, dien hulle as goeie modelle vir hulle kind en bied terselfdertyd konsekwente aanmoediging en ondersteuning.
- Moeders van seuns met 'n positiewe selfkonsep is oor die algemeen meer aanvaardend teenoor hul kinders, toon meer toegeneëtheid en bied meer nabye rapport. In teenstelling hiermee, is moeders met 'n negatiewe selfkonsep geneig om hul kinders te vertoorn en as 'n oorlas te behandel.
- Moeders van kinders met 'n positiewe selfkonsep is meer geneig om vasgestelde reëls versigtig en konsekwent neer te lê. Hulle maak gebruik van beloning om die kind se gedrag te beïnvloed, maar wanneer straf noodsaaklik was, is dit toepaslik toegedien en nie onnodiglik ru nie. Straf is

gewoonlik slegs deur die vader toegedien, wat as regverdig deur die kind met 'n positiewe selfkonsep bestempel is.

- In teenstelling met laasgenoemde, was die ouers van seuns met 'n negatiewe selfkonsep meer ru met die toediening van straf en het nie geweet hoe om riglyne vir hul kinders op te stel of toe te pas nie.
- Die ouers van kinders met 'n positiewe selfkonsep was meer geneig om gedefinieerde standaarde en beperkinge van gedrag te verskaf. Hierdie ouers het egter ook hul kinders toegelaat om deel te neem aan samesprekings en ook om selfvertroue te verkry deurdat hulle toegelaat is om hul eie standpunte te laat geld. Terwyl hierdie ouers 'n mate van vryheid toegelaat het, was die ouers van kinders met 'n negatiewe selfkonsep geneig om van outokratiese maatreëls gebruik te maak as metodes om samewerking te verkry.
- Die ouers van kinders met 'n positiewe selfkonsep het gepoog om 'n redelike balans tussen beskerming en aanmoediging van outonomie te handhaaf.

Sears (1970) het soortgelyke bevindinge opgelewer. Ouerlike warmte en aanvaarding is gevind as die beduidendste voorlopers van 'n positiewe selfkonsep.

Bogenoemde bewyse toon dat kinderopvoedingspraktyke 'n beduidende faktor in die ontwikkeling van die selfkonsep is.

2.5.3.1.2 Geslag en Ouderdom

Verskeie studies reflekteer die invloed wat geslag en ouderdom op die selfkonsep het.

Volgens navorsingsbevindinge van Monge (1973) het seuns hulself hoër geklassifiseer ten opsigte van die selfkonsep as wat die geval by dogters was. Hierdie tendens by seuns het met ouderdom toegeneem, terwyl dogters 'n afname getoon het na standerd vyf.

Soortgelyke bevindinge is deur Gecas (1971) en Combs en Snygg (1959) gevind.

Ring, Lipinski en Braginski (1965) het die verband tussen ordinale posisie in die gesin en selfkonsep, asook angst ondersoek. Die resultate van hierdie ondersoek toon dat eersgeborenes en alleen-dogters dieselfde metings ten opsigte van die selfkonsep getoon het. Hierdie persone het egter 'n laer selfkonsep getoon as later-geborenes. Eersgeborenes was meer geneig om angstig te vertoon in dubbelsinnige en gevaarlike situasies.

In teenstryd met bogenoemde bevindinge het Reese (1961) gevind dat dogters oor die algemeen oor 'n meer positiewe selfkonsep beskik as seuns.

Alhoewel navorsingsbevindinge toon dat ouderdom- en geslagsverskille nie 'n beduidende invloed op die selfkonsep

uitoefen nie, bly dit belangrike veranderlikes om in ag te neem vir navorsingsdoeleindes.

2.5.3.1.3 Sosio-ekonomiese status

Aangesien die selfkonsep grootliks gevorm word uit die assosiasie met ander, blyk dit redelik te wees om aan te neem dat sosiale interaksie en gevolglik die samelewing, verband hou met die ontwikkeling van die selfkonsep. Hierdie aanname word deur verskeie studies ondersteun.

Mussen en Porter (1959) dra by tot die bevinding dat 'n positiewe selfkonsep verband hou met goeie sosiale aanpassing wat gewildheid insluit. Volgens Coopersmith (1959) se bevindinge blyk daar ook 'n verband te wees tussen eie-waarde en gewildheid by kinders. Horowitz (1962) het 'n konsekwente positiewe korrelasie tussen sosiometriese status en selfkonsep gevind.

Coopersmith (1967) beweer dat die individu se sosiale status die duidelikste maatstaf vir sukses is. Sosiale status word hoofsaaklik gebaseer op beroep, inkomste en woning. Die verband tussen sosiale prestige en eie-waarde, blyk te verskil vir kinders en volwassenes. Die sosiale status van kinders word aan hulle toegeskryf eerder as wat hulle dit self behaal. Die kind se posisie ten opsigte van sosiale klas word in sy woonbuurt en skool ervaar, eerder as in 'n beroepskonteks wat sy sosiale

status bepaal. Nietemin, word die aanname gemaak dat kinders van 'n hoër status gesin, meer geleentede het om 'n positiewe selfkonsep te ontwikkel.

Navorsing deur beide Coopersmith (1967) en Rosenberg (1965) dui aan dat daar geen definitiewe verband tussen sosiale status en houding teenoor die self is nie. Die resultate van hierdie studies toon dat kinders vanuit verskillende sosiale klasse nie 'n beduidende verskil in prestige en sukses ervaar soos wat verwag word nie. Coopersmith (1967) beweer dat sukses verskillend geïnterpreteer word deur lede van verskillende sosiale klasse en dat dit nie in so 'n groot mate verband hou met materiële voordele soos wat die algemene geloof hieroor is nie.

Hoewel die literatuur geen duidelike verwantskap tussen sosiale status en selfkonsep aandui nie, kan dit tog afgelei word dat sosio-ekonomiese faktore die ontwikkeling van die selfkonsep beïnvloed.

2.5.3.1.4 Psigopatologie

Dit is reeds bespreek dat die selfkonsep van kardinale belang is ten opsigte van die individu se aanpassing. Wylie (1974) beweer dat selfaanvaarding gepaard gaan met aanpassing. 'n Hoë selfagting gaan oor die algemeen gepaard met 'n hoë vlak van aanpassing.

Verskeie studies dui aan dat patologie verband hou met 'n negatiewe selfkonsep; groter verskille tussen ideale-self en waargenome self en foutiewe insig van die ware self (Achenbach & Zigler, 1963; Calvin & Holtzman, 1953; Friedman, 1955).

2.5.3.2 Intrinsieke Faktore

Dit is reeds genoem dat die selfkonsep 'n beduidende invloed op gedrag uitoefen. Daar is ook reeds verwys na die positiewe verband tussen 'n positiewe selfkonsep en goed-aangepaste gedrag.

Kennis omtrent die self en hoe die individu homself waarneem, hou belangrike implikasies in soos wat ge-illustreer word deur navorsingsresultate.

2.5.3.2.1 Skoolprestasie

Verskeie navorsingsresultate suggereer dat kinders met negatiewe selfkonsepte oor die algemeen benede hul werklike vermoëns presteer (Charlesworth, 1965; Coopersmith, 1959; Goldberg, 1966; McCandless, 1967; Nijhawan, 1972; Sarason et al., 1960). Dit is juis die skool wat 'n belangrike gebied is waar die adolessent sy doelwitte bereik.

2.5.3.2.2 Selfaanvaarding en Aanvaarding van Ander

Navorsingsbevindinge deur Fey (1955) dui aan dat selfaanvaardende

persone meer geneig is om ander te aanvaar. MCandless (1967) het uit verskeie studies afgelei dat die selfaanvaardende persoon die wereld as 'n vriendeliker plek waarneem as die self-verwerpende persoon.

Dittes (1959) het die effektiwiteit van aanvaarding en verwerping in groepe ondersoek. Die individu se waardeskatting van die aanvaardende groep het gewissel volgens sy selfkonsep. Die bevinding dat individue met negatiewe selfkonsepte die groep beduidend meer aanvaarbaar gevind het, het gelei tot die aanname dat 'n negatiewe selfkonsep 'n aanduiding van 'n behoefte aan aanvaarding is.

Ring et al. (1965) het gevind dat individue met negatiewe selfkonsepte minder gewild en oneffektief in groepe is, as wat dit die geval is met individue met positiewe selfkonsepte. Eersgenoemde individue het egter 'n groter behoefte aan groepe.

Dit kan dus afgelei word dat die persoon met 'n positiewe selfkonsep meer aanvaarbaar vir ander is en ander makliker aanvaar.

Die invloed van die sosiale groep op die houding en gedrag van die adolessent is seker groter as enige ander lewensfase. "Approval and acceptance by the group become strong forces as a child reaches adolescence", aldus Jersild (1957, p.209).

2.5.3.2.3 Angs

Verskeie bevindinge toon dat daar 'n negatiewe verband tussen die selfkonsep en algemene angsvlak bestaan (Battle, 1976; Coopersmith, 1959; Horowitz, 1962; McCandless, 1967; Palermo, 1959; Sarason et al., 1960).

Omdat die kind met 'n hoë angsvlak makliker bedreig word, is hy meer geneig om 'n swak opinie van homself te hê. Hierdie verhouding word duidelik weerspieël in die interverwantskap tussen prestasie, toetsangs en selfkonsep (Levitt, 1967; McCandless, 1967; Nijhawan; 1972). Die kind met 'n negatiewe selfkonsep betwyfel sy vermoë om suksesvol te vaar in 'n toets en sodoende lok hy angs uit, wat weer sy werkverrigting belemmer.

Vrey (1974) meen dat 'n goed geïntegreerde selfsisteem, wat gekenmerk word deur hoë selfagting en selfvertroue, gepaard sal gaan met relatief min angs.

Dit blyk dus dat indien 'n persoon se angsvlak verminder kan word, dat daardie persoon se selfkonsep positief sal verander, wat dan juis die doel van hierdie ondersoek is. Die volgende hoofstuk bied 'n meer omvattende omskrywing van angs.

HOOFSTUK 3

ANGS

3.1 INLEIDING

Alle mense ervaar een of ander tyd angs. Dit is deel van sy menswees dat die individu angs sal ervaar wanneer sy sekuriteit bedreig word. Vir die mens om te ontwikkel, homself te aksualiseer en sy potensiaal te verwesenlik, vereis dat hy uit die bekende moet beweeg na die onbekende. Dit bring gewoonlik 'n mate van angs mee.

Dit blyk dat adolessensie 'n fase is waartydens die meeste veranderings met gepaardgaande aanpassings plaasvind en waar belangrike ontwikkelingstake voltooi moet word. Dus bestaan die moontlikheid dat hierdie tydperk van onsekerheid oor soveel aspekte aanleiding kan gee tot 'n algemene gevoel van angstigtheid. Sarason et al. (1960) het bevind dat 'n persoon tydens adolessensie die kwesbaarste is vir angs en dat dit ook in hierdie tydperk is waarin 'n persoon se angsvlak 'n piek bereik. Volgens Wiltzer (1981) is adolessensie 'n broeiplek vir patologie wat moontlik geabsorbeer en volgehou kan word.

Die feit dat 'n hoë angsvlak gepaard gaan met 'n negatiewe selfkonsep, is reeds genoem. Die adolessent wat dus nie weet hoe om die angs wat hierdie tydperk meebring te hanteer nie, sal dus gerem word in sy poging om sy ontwikkelingstake te bemeester

en sodoende sal sy selfkonsep geknou word as gevolg van sy mislukkings.

Die doel van hierdie hoofstuk is om meer lig te werp op die term "angs" deur middel van 'n begripsomskrywing en teoretiese agtergrond.

3.2 BEGRIPSOMSKRYWING

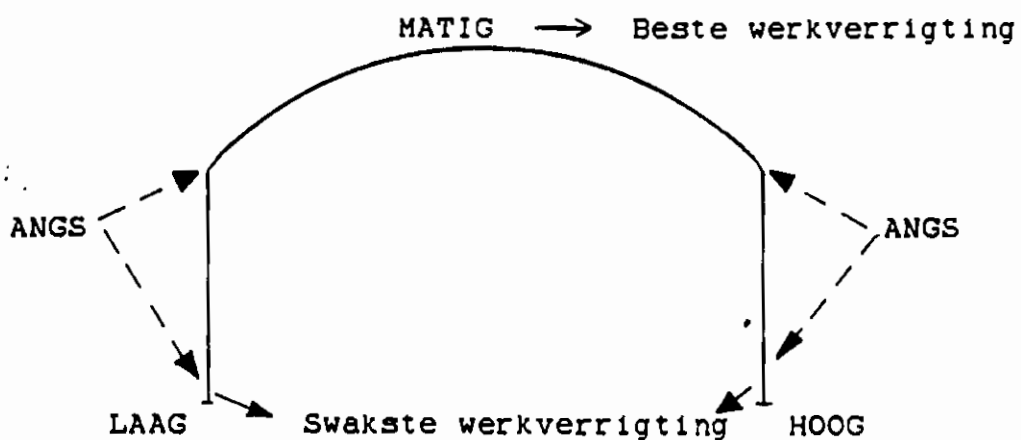
Die velerlei uiteenlopende beskrywings rondom angs maak dit 'n ónmoontlike taak om 'n enkele definisie van angs aan te bied wat almal tevrede sal stel (Spielberger, 1978).

Sekere deurlopende ooreenkomste in die velerlei beskrywings kan egter gevind word, soos wat Lader (1975) poog in sy definisie van dié term. Lader (1975) definieer angs as 'n onaangename, diffuse emosie met die subjektiewe kwaliteit van vrees en na- verwante gevoelens. Die individu ervaar dreigende gevaar, maar daar is geen identifiseerbare bedreiging teenwoordig nie of die bedreiging is buite verhouding tot die intensiteit van die emosie wat hy ervaar. Hierdie emosie gaan dan ook gepaard met fisiologiese reaksies soos versnelde hartklop en oormatige sweet.

Bogenoemde definisie skep egter die indruk dat angs 'n negatiewe toestand is wat ten alle koste vermy moet word. Dit is egter belangrik om te let daarop dat angs ook vanuit 'n positiewe lig beskou moet word. Die primêre nut van angs is dat dit vir die

persoon dien as 'n tipe van 'n alarmsisteem wat hom op sy hoede plaas en waarsku teen dreigende gevaar. Sullivan (1953) wys ook op die belangrike rol wat angs in die leerproses speel. Wanneer die individu nie voldoen aan die sosiale norme en verwagtinge wat die samelewing aan hom stel nie, word hy deur die gemeenskap verwerp of gestraf, wat vrees en angs by hom wek. Die persoon leer gevolglik om te strew na sosiaal aanvaarbare gedrag, wat aangename gevoelens van prestasie asook erkenning en aanvaarding deur ander tot gevolg het.

Die feit dat angs 'n positiewe sowel as 'n negatiewe invloed op 'n persoon kan hê, word duidelik deur die omgekeerde-U-hipotese (Liebertrau, 1982) geïllustreer. Hierdie hipotese impliseer dat te veel of te min angs belemmerend vir die optimale werkverrigting van die individu is. Bogenoemde verband tussen angs en werkverrigting kan as volg voorgestel word:



(Liebertrau, 1982, p.22)

Figuur 3.1 Die verband tussen angs en werkverrigting.

Die illustrasie dui aan dat werkverrigting laag is wanneer die individu se angsvlak baie laag is; dat werkverrigting toeneem wanneer 'n matige hoeveelheid angs opgewek is; en dat werkverrigting progressief afneem soos wat angs bokant die matige vlak toeneem.

Soos enige oormatige stimulus kan oormatige angs egter negatiewe gevolge vir die persoon inhou (Lamb, 1978). Die volgende kan as kenmerke van oormatige angs beskou word:

- Gepaardgaande fisieke simptome soos hartkloppings, 'n hol gevoel op die maag, droogheid van die mond, natgeswete hande, ensovoorts.
- Mismoedigheid en 'n depressiewe toestand kan voorkom.
- Rusteloosheid, slapeloosheid, gespannenheid en ge-irriteerdheid kom dikwels voor.
- Die persoon kan nie helder en rasioneel dink nie.
- 'n Minderwaardige selfkonsep kom gewoonlik voor by sodanige persone.
- Gepaardgaande onvervulde sekuriteits- en sosiale behoeftes.
- 'n Gebrek aan konsentrasie.
- Gepaardgaande frustrasie en konflikte.

Aangesien angs 'n vae term is wat verskeie betekenisse kan aanneem, sal kort definisies verskaf word vir die verskillende vorms van angs, sowel as angsverwante terme.

3.3 ANGSVERWANTE TERME

3.3.1 Vrees

Vrees is 'n intense emosie wat, andersins as angs, gewoonlik van korter duur is en kan aan 'n werklike eksterne objek wat vir 'n individu 'n bedreiging inhou, gekoppel word. Angs daarenteen word beskryf as 'n waarskuwingsteken wat gevaar van binne die persoon impliseer (Sullivan, 1953). Angs is gewoonlik nie so intens as vrees nie, duur langer, en dit is van 'n meer vae en ongedifferensieerde aard, sodat dit nie aan 'n definitiewe objek gekoppel kan word nie.

3.3.2 Fobie

'n Fobie word deur Levitt (1967) gedefinieer as 'n oordrewe vrees in verhouding met die werklike stimulus. Dit is dus 'n abnormale vrees vir 'n voorwerp of situasie wat normaalweg nie vreeswekkend behoort te wees nie.

3.3.3 Spanning

Volgens Liebetrau (1982) kan spanning gedefinieer word as 'n

redelike lae intensiteit van angs wat ervaar word as deel van 'n kontinuerende situasie waarby die persoon betrokke is.

Spanning word egter meer dikwels gekonseptualiseer as 'n vae gevoel van rusteloosheid, 'n diffuse ongeïdentifiseerde behoefte om op 'n wyse te handel wat die teenwoordigheid van angs suggereer op 'n onbewuste vlak. Die term "spanning", aldus Jacobson (1938) verwys na 'n toestand van spiersametrekking wat angs vergesel, of 'n residu van angs kan wees.

3.3.4 Paniek

Paniek reflekteer angs wat so intens is dat die individu beheer oor homself sowel as die situasie waarin hy betrokke is, verloor, verward raak en dan onvoorspelbaar en irrasioneel optree.

Daar blyk algemene konsensus te bestaan oor die feit dat angs 'n belangrike rol in psigopatologie speel, maar verklarings oor die oorsprong van angs wissel. Is angs ingebore of word dit aangeleer? Watter soort stimuli toestande ontlok angs? Die antwoorde vir vrae soos hierdie, word bepaal deur die teoretiese beskouing waaruit angs bestudeer word. Vervolgens sal aandag hieraan geskenk word.

3.4 TEORETIESE AGTERGROND

Teorie en navorsing oor angs kan in drie hoofareas verdeel word, naamlik die klinies-toegepaste perspektief, die eksperimentele perspektief en die persoonlikheids-perspektief.

Freud, die Neo-Freudiane en kognitiewe teoretici is almal teoretici wat hul teorieë van angs gebaseer het op kliniese ervaring en kan dus ingedeel word onder die klinies-toegepaste perspektief.

Pavlov (1927), Dollard en Miller (1950) en Eysenck het weer leerbeginsels toegepas in hul studies oor angs en dus uit eksperimentele bewyse hul teorieë van angs voorgestel. Dus kan hulle onder die eksperimentele perspektief ingedeel word.

'n Derde liggaam van navorsing het gedurende die sestigerjare posgevat (Lamb, 1978) wat die identifisering en meting van persoonlikheidstrekke en faktore, wat verband hou met angs, ondersoek. Cattell (1972), Lazarus (1966) en Spielberger (1978) word as die belangrikste bydraers tot hierdie perspektief, wat bekend staan as die "Persoonlikheids-navorsing-perspektief", beskou (Lamb, 1978).

Daar sal dus gepoog word om teorieë uit die drie verskillende perspektiewe te bespreek.

3.4.1 Die Klinies-Toegepaste Perspektief

3.4.1.1 Freud

Freud was die eerste persoon om die konsep "angst" binne die terme van sielkundige teorie te verduidelik. Freud (1933) het aanvanklik in 1894 angst-neurose omlinn as 'n toestand gekenmerk deur simptome soos: hartkloppings, naarheid, asemhalingsversteurings, sweet, spierspanning en duiseligheid. Hierdie biologiese aspek van angst word ondersteun deur latere navorsing en eksperimentele studies (Benson, Beary & Carol, 1974; Jacobson, 1938).

Freud (1973, 1974) was hoofsaaklik gemoeid met die identifisering van die bronne van stimulasie wat angst ontken eerder as om die eienskappe van sulke toestande te analiseer.

Aanvanklik het Freud in sy vroeë teoretiese formulerings geglo dat angst die gevolg is van die vrystelling van onderdrukte, onbevryde, somatiese seksuele spanninge (libido). Hy het beweer dat wanneer libidinale opwekking idees ontken wat as gevaarlik waargeneem word, hierdie idees onderdruk word. Die libidinale energie wat dus geblokkeer is van normale uitdrukking, akkumuleer en word outomaties in angst omgeskakel of na simptome wat ekwivalent aan angst is.

Freud (1936) het later hierdie beskouing gewysig ten gunste van 'n meer algemene konseptualisering van angst waarin die

funksionele benutting daarvan vir die ego beklemtoon is. Die funksie van angs is om die individu teen dreigende gevaar te waarsku; dit is 'n sein aan die ego dat indien toepaslike stappe nie geneem word nie, sal die gevaar toeneem totdat die ego oorweldig word. Freud (1936) beskryf angs dan as 'n staat van spanning; dit is 'n dryfveer soos hongerte, met die verskil dat angs oorspronklik geproduseer word deur eksterne oorsake en nie vanaf interne weefsel toestande nie.

Volgens Freud (1973) word die reaksies op angs aangeleer op 'n vroeë leeftyd. Hierdie reaksies word deur beide konstitusionele en omgewingsfaktore bepaal en is dus die basiese determinante vir persoonlikheid en karakter. Die verdedigingsreaksies kan aanpasbaar of wanaanpasbaar tot verskillende situasies wees, afhangend daarvan of die individu se verdedigingsstruktuur buigbaar of rigied is. Wanneer (verdedigingstrukture) rigied is, sal die verdedigingsreaksie wanaanpasbaar wees en daardeur inmeng met die uitvoering van 'n bepaalde taak.

Freud het drie tipes angs beskryf wat ontlok kan word deur verskillende tipes gevaarsituasies:

- Objektiewe angs wanneer die eise van die ego afkomstig vanaf die realiteit is;
- neurotiese angs wanneer die eise afkomstig is vanaf die id;
- en

- morele angs wanneer die eise afkomstig is vanaf die superego.

(Sarason, Davidson, Lighthall, Waite & Ruebush, 1960, p.32).

Volgens Freud (1973) is angs 'n ervaringsverskynsel soos aangedui deur sy drie kriteria van 'n angsreaksie:

- dat angs onaangenaam is;
- angs het fisiologiese samelopers; en
- angs word bewustelik ervaar.

Sarason et al. (1960) beweer dat: "It is in this sense that drive characteristics have been attributed to anxiety since the organism presumably strives to avoid such unpleasantness", p.33).

3.4.1.2 Karen Horney

Horney was 'n leier in die skool van die Neo-Freudiaanse psigoanalise. Die rol van kulturele konflik in die ontwikkeling van neurose het haar verwerping van Freud se ekstreme klem op seksualiteit beïnvloed. Sy definieer basiese angs as 'n gevoel van hulpeloosheid teenoor 'n potensiële vyandige wêreld (Horney, 1961).

Basiese angs is die primêre konsep van haar teorie aangesien dit volgens haar 'n sentrale rol in die ontwikkeling van 'n

neurotiese persoonlikheid speel.

In haar poging om angs te verduidelik, kontrasteer Horney (1945; 1946 en 1961) dit met vrees. Beide is volgens haar emosionele reaksies op gevaar en beide gaan gewoonlik gepaard met fisiese sensasies, onder andere bewerigheid, sweet en hartkloppings. Nogtans is daar 'n duidelike verskil tussen die twee toestande. Vrees is 'n reaksie wat verband hou met die gevaar wat die persoon bedreig, terwyl angs (in die oë van die buitestaanders) 'n ontoepaslike reaksie op die gevaar, of selfs 'n denkbeeldige gevaar is.

Horney (1945, 1961) beweer dat enigiets wat die kind se sekuriteit met betrekking tot sy verhouding met sy ouers versteur, basiese angs veroorsaak. Gevolglik ervaar hy homself as geïsoleerd en hulpeloos in 'n potensieel vyandige wêreld. Laasgenoemde lei tot 'n gevoel van angs wat sy normale groei en ontwikkeling nadelig beïnvloed.

Om sy angs te hanteer, kan die persoon van drie metodes gebruik maak. Eerstens kan hy die metode van afhanklike onderwerping gebruik om simpatie af te dwing. Dit kan ook beskou word as die beweging na mense. 'n Tweede metode is die van afsydige onafhanklikheid. Deur middel van onttrekking van mense beoog die persoon om veiligheid te ervaar. Dit behels dus 'n beweging weg van mense. Die derde wyse waarop angs hanteer kan word, is deur middel van aggressie, dit wil sê, die beweging teen mense.

Hierdie verskillende oriëntasies verskaf aan Horney (1945; 1946; 1968; 1970) die basis vir innerlike konflik. Volgens Horney beskik alle persone oor hierdie konflik. Indien die individu op 'n toepaslike wyse gebruik maak van al drie hierdie metodes by verskillende interpersoonlike situasies, sal hy sy angs suksesvol kan hanteer. Dit is egter wanneer die persoon herhaaldelik van dieselfde benaderingswyse gebruik maak, en hy telkens onsuksesvol is, dat dit nog 'n hoër mate van angs tot gevolg het. Volgens Horney (1945) ontstaan neuroses uit laasgenoemde benaderingswyse. Sy meen dat hierdie konflik vermy kan word wanneer 'n kind grootword in 'n huis waar daar sekuriteit, liefde, vertroue, respek, verdraagsaamheid en warmte is.

3.4.1.3 Sullivan

Volgens Sullivan (1953) is angs 'n intense onaangename toestand van spanning afkomstig vanaf die ervaring van afkeuring in interpersoonlike verhoudinge.

Hierdie definisie van angs is soortgelyk aan dié van Freud, behalwe dat Sullivan klem plaas op die behoefte aan sekuriteit. Volgens Sullivan (1953) ontwikkel angs aanvanklik as die onvermydelike gevolg van die kind se verhouding met sy moeder of ander betekenisvolle volwassenes. Deur empatiese binding tussen die suigeling en sy moeder word die spanning van angs, wanneer teenwoordig in die moeder, oorgedra aan die suigeling.

Sullivan (1953) beklemtoon die kind se persepsie van die wêreld en die manier hoe hy homself aanpas. Euforie, spanning en afhanklikheid is die sleutelbegrippe in Sullivan se teorie oor persoonlikheidsontwikkeling. Die vroegste ervarings van die kind behels ongedifferensieerde toestande van gemak (euforie) en ongemak (spanning), terwyl hy totaal afhanklik van ander is om sy behoefte te bevredig.

Volgens Freud (1974) word die ontwikkelingsstadia van die kind hoofsaaklik bepaal deur fisiese rypwordingsprosesse terwyl Sullivan (1947) beweer dat ontwikkelingsstadia bepaal word deur die interaksie wat die kind as 'n ontwikkelende self met ander mense het. Die betekenisvolheid van elke stadium begin met nuwe interpersoonlike behoeftes en nuwe interpersoonlike verhoudings. Die teorie van persoonlikheidsontwikkeling wat deur Sullivan omlyn is, is hoofsaaklik een van sosiale leer (McCandless, 1967).

Elemente van angs is binne die sosiale leerproses teenwoordig. Angs word aanvanklik ervaar wanneer die baba in staat is om mense en sy eie liggaamlike perke te onderskei uit 'n matriks van sy vroegste ervarings. Dit word ervaar as lukrake fisiologiese spanninge en bevredigings.

Volgens Sullivan (1947) dien angs ook as 'n waarskuwingsteken wat angs van binne impliseer. Die waarskuwing is 'n teken om die

organisme se sekuriteit te verdedig teen die aksies van betekenisvolle persone.

Verskillende mense ontwikkel verskillende strategieë om angs of potensiële angs uit te skakel (Sullivan, 1947). Die selfsisteem word deur Sullivan (1947) beskou as die bewaarder van die mens se sekuriteit. Omdat die self die persoon teen angs beskerm, word die self hoog geag en beskerm teen enige kritiek, maar ook geïsoleer van die res van die persoonlikheid. Hoe meer ondervindings 'n persoon dus van angs het, hoe meer word die self gedistansieer van die res van die persoonlikheid. Dit het volgens Sullivan (1947) tot gevolg dat die persoon verhinder word om objektiewe waarnemings te maak en nie meer op 'n konstruktiewe wyse met ander mense kan saamleef nie.

3.4.1.4 Die Kognitiewe Benadering

Volgens Beck (1978) is die standpunt deur die jare gehuldig dat angs 'n bruikbare funksie het. Beck (1978) verwys dan veral hier na die skrywers wat die mening huldig dat angs 'n noodsaaklike vereiste is om 'n persoon psigologies as ook fisiologies voor te berei op die hantering van 'n lewensbedreigende situasie.

Beck (1975) beskou nie angs as 'n vereiste vir onmiddellike optrede in 'n spesifieke situasie soos die vele ander teoretici nie. Dit kan egter wees dat angs eerder kan inmeng met 'n persoon se vermoë om 'n gevaar situasie te hanteer.

Volgens Beck (1975) kan daar altyd 'n oorsaak vir angs gevind word, naamlik in die inhoud van 'n persoon se gedagtes. Beck beskou dan ook 'n denkfout as die kern van alle angsneuroses. Realistiese denke word verhoed en herhalende gedagtes, verminderde vermoë om te redeneer en stimulus-veralgemening kom voor.

Lazarus en Averill (1972) en Epstein (1972) het as kognitiewe teoretici nuwe bydraes gelewer in meer onlangse navorsing oor angs. Hierdie skrywers is gemeed met die persoon se waarneming van die realiteit. Hulle beweer dat die waarde wat die persoon aan die bedreiging heg, dien as 'n sleutel tot die begrip van angs.

Die betekenisvolheid van die studies is dat kognitiewe teoretici die "mens-as-waarnemer" in die middelpunt van hul angsteorie plaas. Lazarus en Averill (1972) beskryf angs as 'n emosie wat gebaseer is op kognitiewe bemiddelaars tussen die situasie en die persoonlike respons.

Epstein (1972) definieer angs as 'n akute onaangename, diffuse toestand wat volg op die waarneming van 'n bedreiging. Hy beweer dat angs geproduseer word deur bedreigings van die integrerende kapasiteit van die self-sisteem. 'n Persoon met lae eie-waarde, sal makliker deur angs lamgelé word as 'n persoon met 'n hoë eie-waarde.

3.4.2 Die Eksperimentele Perspektief

Hierdie perspektief het ontstaan uit die eksperimentering van menslike gedrag, soos vanuit die naam afgelei kan word. Die teorieë wat uit hierdie eksperimentering ontstaan het, staan bekend as die leerteorieë. Alvorens spesifieke teorieë van sekere leerteoretici bespreek word, is dit belangrik om te let op die basiese uitgangspunte van die leerteorie.

Leer-teoretici beweer dat angs as 'n kragtige sekondêre dryfveer aangeleer word en geassosieer word met objekte en gebeure. Angs ontstaan deurdat pyn gekoppel word aan 'n spesifieke stimulus. Afhangende van die intensiteit van vrees, kan dit uitgebrei word na objekte en situasies wat soortgelyk is aan die oorspronklike gevreesde stimulus. Die onderskeid tussen vrees as aanpassend en vrees as afbrekend is 'n funksie van die intensiteit daarvan. Individue wat op 'n vroeë ouderdom aan intense vrees blootgestel word, is dus meer geneig om 'n hoë disposisie vir angs in hul latere leeftyd te manifesteer. Vervolgens sal die uiteenlopende teorieë van angs kortliks bespreek word.

3.4.2.1 Dollard en Miller

Dollard en Miller (1945) se uitgangspunt is dat alle gedrag deur middel van sekere behoeftes aangedryf word en daar leer plaasvind deur middel van versterking.

Daar bestaan volgens Dollard en Miller (1945) sekere groepe stimuli wat 'n basis vir menslike motivering vorm. Voorbeelde hiervan is honger, seks en pyn. Hierdie stimuli word as innerlike dryfvere beskou en word ook primêre dryfvere genoem. Lewensomstandighede het genoodsaak dat ons verdere dryfvere moes ontwikkel. Hierdie dryfvere word as 'n uitbreiding van die primêre dryfvere beskou en word die sekondêre dryfvere genoem. Vrees word byvoorbeeld as 'n sekondêre dryfkrag beskou. Angs word deur hierdie skrywers as 'n deel van vrees beskou, indien dit nie heeltemal gelykstaande daaraan is nie.

Angs word hoofsaaklik as die gevolg van 'n toenadering-vermyding konflik gesien, waarvan die oorsaak nie herken, erken en verwerk is nie, maar na die onderbewuste gerepresseer is (Dollard en Miller, 1950). Die oorsaak van so 'n konflik kan byvoorbeeld wees dat daar aan die persoon as kind teenstrydige verwagtinge deur sy ouers gestel is. Dit lei tot onsekerheid, verwarring en angstigtheid by hom.

Dollard en Miller (1950) beskou vrees as die belangrikste motiveringsfaktor met betrekking tot hierdie konflik, die vorming van simptome en repressie. Daarom verwys hulle na angs as 'n neurotiese vrees, waarvan die bron van die vrees versluier is.

3.4.2.2 Eysenck

Eysenck (1957; 1960) onderskei tussen twee persoonlikheidsdimensies, naamlik neurotisme en introversie-ekstroversie. Enige nie-psigotiese individue kan volgens Eysenck (1957) lewens op hierdie skaal geplaas word. Die dinamika van hierdie twee dimensies kan verklaar word wanneer aandag geskenk word aan die konsep van angst asook of dit aangeleer is en/of oorgeërf is. Volgens Eysenck (1960) beskik 'n neurotiese persoon oor 'n inherente predisposisie om affektief te reageer. Hierdie verskynsel word verklaar in terme van 'n persoon se outonome sensustelsel wat dus as 'n bron van angst beskou kan word.

'n Verdere bron van angst, volgens Eysenck (1957, 1960), kan verklaar word in terme van die leerproses of kondisionering. Angst is vir Eysenck gelykstaande aan gekondisioneerde vrees.

Eysenck (1957, 1960) brei hierdie aspek verder uit deur middel van twee postulerings, naamlik dié van individuele verskille en die tipologiese postulering. By eersgenoemde postulering is individuele verskille ten opsigte van inhibering en opwekking belangrik. Volgens die tweede postulering, is individue wat moeilik opgewonde raak, geneig om ekstroverties te reageer, terwyl individue wat maklik opgewonde raak, gepredisposeer is om introverte patrone te ontwikkel. Daarom sien Eysenck (1960) angst as 'n element van die introverte persoonlikheid. Volgens hom is

die skaam, teruggetrokke persoon, wat onsosiaal is, die individu wat gewoonlik die meeste angs ervaar.

3.4.2.3 Seligman

Die "leerteorie"-basis van gedragsterapie word al hoe meer uitgedaag en word gedeeltelik vervang deur 'n kognitiewe oriëntasie. Hierdie nuwe benadering in gedragsterapie beskou die mens as 'n aktiewe beherende agent wat tydelik beheer oor sy omgewing verloor. Die mens kan egter geleer word om sy omgewing te beheer en hoef nie passief gemanipuleer te word soos in die klassieke leerteorie-gebaseerde terapieë nie. Deel van hierdie beheer wat die individu kan aanleer is om homself en sy omgewing in 'n meer gunstige lig waar te neem. Die klem word dus nie eksklusief op "werklike kontrole" geplaas soos in die verlede nie, maar meer op "waargenome kontrole".

Seligman (1975) beweer dat benewens die feit dat individue daartoe in staat is om te leer dat 'n sekere respons versterking beheer, hulle ook kan leer dat hulle nie versterking kan beheer nie. Hierdie verskynsel word deur Overmier en Seligman (1975) "aangeleerde hulpeloosheid" genoem.

Sekere objektiewe omstandighede kan gedefinieer word waar 'n gebeurtenis onbeheerbaar vir die individu is. Wanneer die waarskynlikheid van die gevolg van 'n gebeurtenis dieselfde is, ongeag 'n respons plaasvind of nie, is die gevolg onafhanklik

van daardie respons en dus ook onbeheerbaar. Dus is die individu hulpeloos ten opsigte van die gevolg wanneer dit onafhanklik van al sy response is.

Navorsing het verder getoon dat onbeheerbaarheid gedrag, kognisies en emosies versteur: die mens raak passief in die aanwesigheid van trauma, kan nie eenvoudige diskriminasie probleme oplos nie en ontwikkel maagsere (Seligman 1975).

Seligman (1975) het ook gevind dat hulpeloosheid nie noodwendig alleenlik deur onbeheerbare traumatiese gebeure veroorsaak word nie, maar dat herhaalde nie-traumatiese onbeheerbare gebeure tot dieselfde gevolg kan lei. Hulpeloosheid wat deur onbeheerbaarheid geproduseer word, ondermyn respons inisiëring oor die algemeen.

Seligman (1975) skryf dan oormatige angs toe aan hierdie aangeleerde hulpeloosheid.

3.4.3 Die Persoonlikheids-Navorsings Perspektief

Hierdie perspektief beklemtoon die identifisering en meting van persoonlikheidstrekke en faktore wat verband hou met angs. Cattell, Lazarus en Spielberger word as die grootste bydraers tot hierdie perspektief beskou (Lamb, 1978).

Cattell (1972) het 'n groot bydrae gelewer tot 'n beter begrip

oor die rol van persóónlikheidstrékke in die voorspelling van gedrag. Lazarus (1966) het weer 'n bydra gelewer tot die begrip van stress-reaksies en hul verhouding met angsresponse. Spielberger (1978) se werk omvat egter die werk van beide Cattell en Lazarus en daarom sal meer aandag aan eersgenoemde se werk geskenk word.

Spielberger (1978) beweer dat die teenstrydige en vele gebruike van die term "angst" 'n gevolg daarvan is dat teoretici versuim het om te onderskei tussen "trek"- en "gesteldheidsangst". Daarom het Spielberger (1978) se navorsing hoofsaaklik gehandel oor laasgenoemde begrippe.

Gesteldheidsangst word deur Spielberger (1978) beskou as 'n emosionele toestand van verbygaande aard wat geassosieer word met outonome-senustelsel aktiwiteite.

Trekangst is 'n geneigdheid tot angst, of die frekwensie van die manifestering van angst oor 'n lang tydperk (Spielberger, 1978).

Volgens Spielberger (1978) is dit ervaringe van die vroeëre kinderjare wat reeds die grondslag lê vir trek-angst. Hierdie ervaringe behels veral die ouer-kind verhouding waar die kind gestraf is.

Spielberger (1978) het twee belangrike groepe stressore geïdentifiseer:

- 1) situasies wat 'n direkte bedreiging inhou vir die selfsisteem; en
- 2) situasies wat gekenmerk word deur fisiologiese gevaar.

Volgens Spielberger (1978), is die vrees vir mislukking 'n hoofkenmerk van mense met 'n hoë trekangs. Hierdie mense sal dus stress-situasies wat 'n mislukking of 'n bedreiging van die selfsisteem behels, as meer bedreigend beskou as wat mense met 'n lae trekangs sou doen. Aan die ander kant sal situasies wat gekenmerk word deur fisiologiese gevaar en wat nie 'n gevaar vir die selfsisteem inhou nie, nie 'n hoë trekangs veroorsaak nie.

Saltz (1970) het Spielberger nagevolg in die onderskeid wat hy maak tussen trek- en gesteldheidsangs. Hy heg egter verskillende waardes aan hierdie twee terme. Saltz (1970) voorspel dat gesteldheidsangs, wat hy gelykstel met stress, die leerproses ontwrig.

Volgens Saltz (1970) sal persone wat 'n lae trekangs het, neig om swakker te presteer onder fisiologiese pyntoestande as persone met 'n hoë trekangs. Saltz (1970) beweer dat daar egter nie genoegsame empiriese bewyse bestaan om die gevolgrekking, dat trekangs 'n afname in prestasie tot gevolg het, te ondersteun nie.

In 'n opvolg studie deur Glover en Cravens (1974) is hierdie voorspellings van Spielberger en Saltz getoets. Hierdie studie

het dan getoon dat persone met 'n hoë trekangs swakker presteer het onder egobedreigende toestande. Aan die ander kant het persone met 'n lae trekangs, swakker presteer onder toestande met 'n bedreiging van pyn as persone met 'n hoë trekangs.

Seligman (1975) het in 'n verdere studie aandag gegee aan 'n ander aspek van angs, naamlik 'n persoon se waargenome onvermoë om stress of gevare in die omgewing te voorspel en te beheer. Die selfpreokkupasie van die angstige persoon, selfs in neutrale of selfs aangename situasies, kan toegeskryf word aan 'n geskiedenis van spanning wat gekenmerk word deur die afwesigheid van tekens dat 'n veilige plek bereik is.

3.4.4 Samevatting van die Teoretiese Benaderings

Uit die bestudeerde literatuur blyk dit dat die verskillende benaderings tot angs op 'n kontinuum voorgestel kan word, met die psigodinamiese benaderings aan die een kant en die kognitiewe benadering aan die ander kant. So ook kan sekere ooreenkomste sowel as kenmerkende verskille gevind word soos vervolgens bespreek sal word.

Freud beskou angs as 'n gevolg van die repressering van die libido en ander behoeftes wat in konflik is met die verwagtinge van die samelewing, 'n posisie waarin die adolessent hom dikwels bevind. Freud se hantering van angssteurings het dus hoofsaaklik

gesentreer rondom die bewusmaking van onderdrukte ervarings- en id-impulse van die klient.

Horney het egter Freud se klem op seksualiteit verwerp. Sy beskou angs eerder as 'n gevoel van hulpeloosheid teenoor 'n potensieel vyandige wêreld wat ontstaan uit die verhouding met die ouers en betekenisvolle ander. Sullivan ondersteun die feit dat die ouer-kind verhouding die aanvanklike bron van angs is. Alhoewel beide Horney en Sullivan saamstem oor die belangrike rol wat interpersoonlike verhoudings speel in die perpetuering van angs, is daar effense klemverskille.

Horney beweer dat angs op drie verskillende maniere hanteer kan word, naamlik: die beweging na mense; die wegbeweeg van mense; en die beweging teen mense. Indien van al drie maniere gebruik gemaak word op 'n toepaslike wyse by verskillende interpersoonlike situasies, kan die mens sy angs suksesvol hanteer. Sullivan, daarenteen, plaas meer klem op die mens se selfsisteem, wat hy as die bewaarder van die mens se sekuriteit beskou. Indien die mens oormatig angstig raak, is die selfsisteem so betrokke by die herkenning van die persoon se sekuriteit, dat hy verhinder word om objektiewe waarnemings te maak en gevolglik nie meer sy interpersoonlike verhoudings op 'n konstruktiewe wyse hanteer nie.

Die kognitiewe teoretici beskou weer die denke van 'n persoon as die bron van angs. Beck plaas klem op die inhoud van die

gedagtes. Hy beskou onrealistiese en foutiewe denke as die oorsaak van angs. Uit meer onlangse navorsingsbevindings, beweer Lazarus en Averill dat dit veral die persoon se waarneming van die realiteit is, wat angs inisieer.

Terwyl genoemde teorieë uit kliniese bevindings afgelei is, het die leerteoretici hul teorieë vanuit eksperimentering met menslike gedrag afgelei. Volgens die leerteoretici ontstaan gedrag uit die mens se interaksie met sy omgewing en sy genetiese toegeneentheid. Hulle beskou angs dus as 'n aangeleerde respons. Daar blyk egter 'n klemverskuiwing plaas te vind. Seligman beweer dat die mens nie 'n produk van sy interaksie met sy omgewing is nie, maar eerder 'n aktiewe beheeragent wat tydelik beheer oor sy omgewing verloor. Hierdie angs word egter versterk wanneer die individu homself as hulpeloos beskou ten opsigte van sy beheer oor die omgewing. Hy beweer egter dat indien die persoon kan leer dat hy hulpeloos is en nie sy omgewing kan beheer nie, kan hy ook leer om sy omgewing te beheer, wat dan angsvermindering tot gevolg sal hê.

Die Persoonlikheids-Navorsingsperspektief bied onskatbare inligting betreffende die identifisering en meting van angs. Vervolgens sal daar meer spesifiek na die meting van angs gekyk word.

3.5 DIE METING VAN ANGS

Die bespreking het tot dusver gefokus op die verskeie teorieë en definisies van angs. Daardie definisies het na angs verwys as 'n teoretiese konstruk, 'n hipotetiese entiteit, wat geen werklike fisiese bestaan het nie, maar tog waarde het om waarneembare verskynsels te verduidelik (Levitt, 1967). Hoewel hierdie definisies lei tot 'n beter begrip van die term angs, bied hulle geen aanduiding van hoe dit gemeet kan word nie. Daarom is 'n operasionele definisie van angs nodig. Die geldigheid van die konstruk angs, sal afhang van die geldigheid van die prosedures wat gebruik word om angs te meet.

Cattell en Scheier (1961) het meer as driehonderd voorgestelde operasionele definisies teëgekrom. Twee klasse word die mees algemeen deur eksperimenteerders gebruik, nl. fisiologiese reaksies van die outonome sensuweestelsel en sielkundige toetsing.

3.5.1 Fisiologiese Meting van Angs

Outonome sensuweestelsel reaksies is onwillekeurig en het dus die voordeel dat dit immuun is teen die gebruik, van ontkenning as 'n verdediging daarteen.

Die onbetroubaarheid van fisiologiese metings kan egter toegeskryf word aan die breë individuele verskille in outonome sensuweestelsel reaktiwiteit en die labiliteit van fisiologiese

indekse. Duur apparaat, hoogs gespesialiseerde analitiese prosedures, en individuele meting is egter ekonomies en administratief nadelig (Levitt, 1967).

3.5.2 Sielkundige Meting van Angs

Projektiewe tegnieke word dikwels gekritiseer weens die hoë mate van subjektiwiteit daarvan. Die aanname word gemaak dat soos wat die individu teenoor 'n lewenssituasie reageer, so ook sal hy op dieselfde wyse reageer teenoor die stimulus wat 'n projektiewe toets bied. Die standaardisasie van die interpretasie van response, kwantifisering van data en administrasie bied verdere probleme. Om hierdie redes beskou Levitt (1967) projektiewe tegnieke as ontoereikende eksperimentele meetinstrumente.

Die vraelys word beskou as 'n meer gewilde instrument vir die meting van angs weens die besondere navorsingsvoordele daarvan. In teenstelling met projektiewe tegnieke, kan die vraelys vinnig en maklik deur bykans enige verantwoordelike persoon afgeneem word. 'n Besondere voordeel van die vraelys is dat dit maklik op groepe afgeneem kan word. Die feit dat die vraelys redelik vry is van eksterne faktore tydens die eksperimentele situasie, maak dit 'n meer betroubare sielkundige meetinstrument.

Daar bestaan egter sekere tekortkominge binne die struktuur van

die items op 'n vraelys. Proefpersone neig om positiewe response te kies in die "waar-vals" of "stem saam - stem nie saam nie" metode. Hierdie tekortkoming kan tot 'n sekere mate omseil word deur gebruik te maak van die geforseerde-keuse item. Die neiging van die proefpersoon om saam te stem, kan uit die weg geruim word deur die items op so 'n wyse te rangskik sodat 'n gelyke aantal "ja" en "nee" antwoorde bydra tot die totale telling.

Die IPAT-angsskaal voldoen aan hierdie vereistes en word ook tans as van die betroubaarste angsvraelyste beskou (Van der Westhuizen, 1979). Die indrukwekkende eksperimentele agtergrond van die toets beveel dit sterk aan vir 'n vinnige meting van die angsvlak van jeugdiges en volwassenes, en vir sifting en navorsingsdoeleindes. Volgens Madge (1968) is die algemene telling op die skaal net so 'n betroubare aanduiding van 'n persoon se angsvlak as die bepaling van goeie diagnostici deur middel van psigiatriese onderhoude.

Wanneer dit kom by navorsing, is dit nodig om veranderlikes, wat verband hou met daardie veranderlike wat gemeet word, in ag te neem (Kerlinger, 1971). Daarom sal daar vervolgens na die mees algemene faktore wat verband hou met angs, verwys word.

3.6 FAKTORE WAT VERBAND HOU MET ANGS

Vervolgens sal verskeie faktore, wat verband hou met angs,

bespreek word. Hierdie verbande impliseer nie noodwendig 'n oorsaak-gevolg verband nie.

3.6.1 Ouderdom

Daar is vele bewyse wat suggereer dat angs toeneem met ouderdom tot en met puberteit (Dunn, 1968; Finch, et al., 1978; Sarason, 1959; Sarason, et al., 1960). Sarason et al. (1960) het ook gevind dat 'n persoon se angsvlak 'n piek bereik tydens adolessensie.

3.6.2 Geslag

Daar is verskeie studies wat geslagsverskille ten opsigte van angs rapporteer. Dogters blyk meer angstig as seuns te wees (Dodds, 1975; Laughlin et al., 1965; Manley, 1962; Opolot, 1967; Sarason et al., 1960; Seemanova, 1979).

Dit is moontlik dat geslagsverskille ten opsigte van angs verband hou met die verskillende kulturele verwagtings vir elke geslag in ons samelewing (Nijhawan, 1972).

Sarason et al., (1960) beweer egter dat dit makliker vir 'n meisie is om angs te erken wat dan gereflekteer word in 'n hoër gemete angsvlak as seuns.

Dit blyk dus dat geslagsverskille ten opsigte van angs vaag is.

3.6.3 Sosio-ekonomiese status

Uit die literatuur blyk dit dat daar verskeie opinies bestaan rondom die verband tussen sosio-ekonomiese status en angs. Die hoofrede hiervoor is moontlik as gevolg van die feit dat sosio-ekonomiese status op verskillende wyses gedefinieer word, soos byvoorbeeld volgens die ouers se vlak van opvoeding, of die vlak van die vader se beroep of inkomste.

Sarason et al., (1960) het die verband tussen angs en sosiale status ondersoek, waar hulle sosiale status gebaseer het op die vader se vlak van onderrig en beroep. Volgens hul bevindinge is daar 'n negatiewe verband tussen die kind se angsvlak en die vader se vlak van opvoeding. Hulle kon egter geen statisties beduidende verband tussen die vlak van die vader se beroep en die kind se angsvlak vind nie.

Die meerderheid studies wat gehandel het oor die verband tussen sosio-ekonomiese status en angs (Dahlstrom en Welsh, 1960; Dunn, 1968; Haywood en Dobbs, 1964; Joshi en Singh, 1966) toon soortgelyke bevindinge as die van Sarason et al., (1960). Hulle het ook gevind dat kinders vanuit laer sosio-ekonomiese gesinne 'n hoër angsvlak registreer as kinders uit 'n hoër sosio-ekonomiese gesin. Borchert en Masendorf (1977) het gevind dat lae sosio-ekonomiese status kan lei tot 'n hoër angsvlak indien die moeder 'n negatiewe opvoedingstyl handhaaf.

Die verband tussen lae sosio-ekonomiese status en angs word deur Sargent en Williamson (1958) verduidelik in terme van middelklas onderwysers wie se standarde probleme bied vir kinders van 'n laer sosio-ekonomiese status.

In meer onlangse navorsing is 'n negatiewe korrelasie gevind tussen angs en sosiale status (Borchert en Masendorf, 1977; Welch, 1978). In die lig van hierdie teenstrydige bevindings kan geen definitiewe stelling hieroor gemaak word nie.

3.6.4 Kinderopvoedingspraktyke

Die psigoanalitici beklemtoon dat angs ontwikkel as gevolg van die aard van die kind se verhouding met sy moeder en belangrike ander persone. Aangesien angs gekoppel word aan vroeëre ervarings binne die gesinsatmosfeer, is die soeke na determinante vir angs in kinderopvoedingspraktyke logies. Angs kan dus vanuit hierdie beskouing gesien word as 'n uitvloeiing van spesifieke soorte kinderopvoedingspraktyke.

Sarason et al. (1960) beweer dat die angstige kind deur sy ouers gemanipuleer word om te konformeer aan hul beskouing van reg en verkeerd, deur gebruik te maak van die 'onttrekking en gee van liefde. Hierdie ouers reageer aan die kind in terme van hul eie ouerlike behoeftes in plaas van die kind se behoeftes. Hierdie manipulerende gedrag kan lei tot konflik in die kind en gevolglik **wanhantering** van die kind se probleem kan lei tot 'n

breek in kommunikasie tussen ouer en kind.

Bogenoemde skrywers het gevind dat die angsreaksie van die kind aanvanklik 'n kenmerk van die kind se persoonlikheid in die gesin is, waarna dit oorgedra word van een interpersoonlike situasie, waar dit versterk word na ander situasies en verhoudings.

Sarason et al., (1960) het 'n studie uitgevoer waarin die ouers van twee en dertig hoë angsvlak (HA) en lae-angsvlak (LA) kinders ondervra is rondom hul houding teenoor kinderopvoedingspraktyke. Daar is gevind dat die ouers van HA kinders meer ekstrem was in hul houdings teenoor kinderopvoedingspraktyke asook dat daar 'n merkbare verskil tussen die moeder en die vader se houding was. Die ouers van die HA kinders was sterk ten gunste van kinderopvoedingspraktyke waarin die kind al sy probleme breedvoerig met sy ouers bespreek. Sarason et al., (1960) wys daarop dat alhoewel kinders hulp met sekere probleme benodig, kan hulp met elke probleem daartoe lei dat die kind angstig voel oor sy onvermoë om self sy probleme op te los. LA kinders is deur hul ouers beskou as meer volwasse as HA kinders.

Nijhawan (1972) het voortgebou op die studie van Sarason et al., (1960) waarin hy ouers ondervra het rondom hul kinderopvoedingspraktyke. Hy het die volgende beduidende verskille tussen die kinderopvoedingspraktyke gebruik deur ouers van HA en LA kinders, gevind:

- Ouers van HA kinders maak meer dikwels gebruik van lyfstraf

en verwerping as ouers van LA kinders. Nijhawan (1972) verwys na verskeie studies (Ayer & Bernreuter, 1937; Johnson & Medinnus, 1965; Slater, 1962; Siegelman, 1965) wat daarop dui dat ouers wat steun op lyfstraf, geneig is om angstige kinders te produseer. Finney (1961) het gevind dat die kinders van warm, sorggewende moeders, minder kwesbaar vir angs is. Ouers van HA kinders laat minder vryheid van denke en aksie toe as die ouers van LA kinders. Outoritêre ouers neig om hul blind te staar teen die emosionele behoeftes van hul kinders.

- Moeders van HA kinders was meer geneig om hul kinders te beskerm nadat hulle 'n loesing van hul vader ontvang het as die moeders van LA kinders. Dit blyk dat hierdie onsamehangendheid van die dissipline tussen ouers verband hou met gevoelens van onsekerheid en verwardheid by die kind.
- Vaders van LA dogters kommunikeer meer dikwels met hul kinders as die vaders van HA dogters.
- Ouers van LA kinders is meer dikwels geneig om hul kinders te help met huiswerkopdragte as ouers van HA kinders.

Die resultate verkry uit hierdie studie ondersteun die gedagte dat kinderopvoedingspraktyke 'n belangrike faktor in die ontwikkeling van angs by die kind is.

McCandless en Evans (1973) verwys na ouers wat hoër standarde vir hul kinders stel, dog permissief in hul kinderopvoedingspraktyke is en sodoende toestande skep vir die ontwikkeling van oormatige angs by hul kinders.

3.6.5 Kulturele en Sub-kulturele faktore

Terwyl 'n persoon grootword, assimileer hy die kultuur van sy samelewing en gevolglik ook die gedragpatrone van daardie kultuur.

Sarason et al., (1960) het 'n kruiskulturele studie van Britse en Amerikaanse kinders gedoen. Volgens hul bevindinge was daar geen verskil in algemene angsvlak tussen die twee groepe nie. Daar was egter 'n verskil ten opsigte van toetsang. Britse kinders het 'n hoër toetsangvlak getoon as Amerikaanse kinders. Die skrywers is van mening dat hierdie verskil toegeskryf kan word aan die feit dat die Britse onderwys meer klem plaas op toetsing en evaluering in teenstelling met Amerikaanse skole wat veel minder formeel is.

Volgens Johnson en Medinnus (1965) is die ouers in plattelandse samelewings meer konserwatief en outoriter, teenoor die ouers in 'n dinamiese en veranderende stedelike samelewing wat meer warm en permissief is. Seemanova (1979) het in haar studie gevind dat die angsvlak van stedelike dogters laer is as die van plattelandse dogters.

Bevindinge deur Nijhawan (1972), dat die tipe skool min effek op angs het, ondersteun die bevindinge van Jersild et al., (1941) en Sarason en Mandler (1952).

Bogenoemde bevindinge staaf die beskouing van Sarason et al., (1960) dat angs meer spruit uit die basiese persoonlikheidsprosesse van die kind eerder as vanuit skooltoestande. Vanuit hierdie beskouing blyk dit dat angs eerder vanuit die gesinsituasie spruit as die breër kulturele omgewing.

3.6.6 Intelligensie

Die mees konstante bevindinge uit die literatuur is dat daar 'n negatiewe verband tussen angs en intelligensie-toetstellings bestaan. Met verwysing na die betekenis van hierdie verband tussen angs en intelligensie, bied die literatuur egter teenstrydige bewyse. Aan die een kant beweer Sarason et al., (1960) dat angs die negatiewe verband bepaal en nie intelligensie nie. Laasgenoemde stelling word deur 'n groot aantal studies ondersteun (Davidson, 1959; Kent en Davis, 1957; Lighthall et al., 1956; Zweibelson, 1956) wat aantoon dat angs inmeng met intellektuele werkverrigting eerder as wat angs die gevolg is van laer intelligensie.

Meer onlangse studies (Kanekar, 1977; Sirois, 1977; Sobel, 1976) bied verdere ondersteuning vir die hipotese dat angs die

intellektuele werkverrigting kan beïnvloed.

Aan die ander kant is die verduideliking vir die verband tussen angs en intelligensie dat die kind met 'n lae intellektuele vermoë meer skolastiese probleme ondervind en gevolglik toetsituasies met meer angs benader. Dodds (1975) stel voor dat kinders met 'n lae intellektuele vermoë meer, dikwels mislukking ondervind as hul klasmaats wat oor 'n hoë intellektuele vermoë beskik. Hierdie hoë frekwensie van mislukking genereer weer die hoë angsvlak wat dikwels gevind word in die populasie met 'n lae intellektuele vermoë.

Ongeag die teenstrydighede bied Sarason et al., (1960, p.80) 'n oplossing deur te beweer dat:

"the best way to produce 'clear thinkers' is to help children develop into anxious free emotionally healthy individuals who are also trained to master a variety of intellectual tasks."

3.7 SAMEVATTING

Daar blyk uit die literatuuroorsig 'n komplekse intervervlegtheid van faktore te wees wat 'n effek op die angsvlak van 'n persoon uitoefen. Dit is reeds uitgewys dat oormatige angs dikwels verantwoordelik is vir 'n negatiewe selfkonsep en dat die kwaliteit van die selfkonsep van kardinale belang vir die

optimale ontwikkeling van die adolessent is. Hieruit volg dat indien 'n hoë angsvlak gepaard gaan met 'n negatiewe selfkonsep, sal die vermindering van angs 'n positiewe verandering in die selfkonsep teweeg bring. As die adolessente dogter dus die vaardigheid kan aanleer om haar angs te verminder, behoort dit haar selfkonsep positief te beïnvloed en sodoende haar funksionering verhoog.

Daar sal vervolgens aandag gegee word aan metodes wat aangeleer kan word om angs te verminder.

HOOFSTUK 4

ANGSVERMINDERING

4.1 INLEIDING

"If anxiety could be controlled by biological or social means, fundamental alteration in organization of our civilization would ensue and the probability of individual happiness would be greatly enhanced" (Hoch & Zubin, Voorwoord, 1964).

Uit die vorige besprekings blyk dit duidelik te wees dat oormatige angs gepaard gaan met 'n negatiewe selfkonsep. Dit is egter aangedui dat die selfkonsep 'n sentrale rol in die adolessent se ontwikkeling speel en ook dat 'n positiewe selfkonsep nodig is vir optimale ontwikkeling van die individu tydens hierdie lewensfase. Dit sou dus van groot waarde vir die adolessent met 'n hoë angsvlak wees indien hy metodes kan aanleer om sy angs te verminder.

Die hantering van oormatige angs het vroeër berus op die voorskrif van medikasie en rus of ontspanning. Wat egter gebruiklik ontspanning in die alledaagse lewe genoem word, is egter onvoldoende gevind vir kliniese doeleindes, aangesien die individu nog steeds simptome van oormatige angs manifesteer.

Tydens die afgelope paar dekades was daar 'n toenemende belangstelling in meer effektiewe ontspanningsmetodes in die hantering van oormatige angs. Daar sal in hierdie hoofstuk gekyk word na verskeie ontspanningsmetodes ter vermindering van angs, maar eers sal daar gelet word op wat werklik bedoel word met ontspanning.

4.2 DEFINISIE

Die literatuur bied die volgende definisies:

Chaplin (1976) definieer ontspanning as volg:

"Relaxation implies: (i) the return of a muscle to a resting state following contraction; (ii) a state of low tension with an absence of strong emotions" (p.451).

Jacobson (1938) verwys na verskillende konsepte van ontspanning. Algemene ontspanning word gekenmerk deur 'n vermindering van spierspanning. Jacobson gebruik die term "differensiële ontspanning". Hierdie term verwys na die afwesigheid van 'n oordrewe graad van sametrekking in die spiere wat gebruik word vir 'n handeling, terwyl die ander spiere wat nie benodig word nie, ontspanne bly.

Gevalle van differensiële ontspanning kan in die alledaagse lewe

gevind word, byvoorbeeld die tennisspeler moet ontspanne wees om 'n suksesvolle hou te speel; die rustelose student vind dit moeilik om te konsentreer.

Ontspanning kan beskou word as 'n leerproses gebaseer op gekondisioneerde response. Deur middel van gereelde oefening kan die individu se vermoë om willekeurig te ontspan toeneem en sodoende kan hy 'n toenemende staat van ontspanning bereik. Daar is ook gevind dat terwyl een deel van die liggaam ontspan, ontspan ander dele outomaties, wat 'n aanduiding van gekondisioneerde refleksie is (Jacobson, 1938). Ontspanning, hetsy veralgemeen of gelokaliseerd, word as volledig bestempel indien die spiertonus van die betrokke dele 'n nulpunt bereik, en onvolledig indien die spiertonus van die betrokke dele nie 'n nulpunt bereik nie (Jacobson, 1938).

Benson, Beary & Carol (1974) definieer ontspanning as 'n toestand van verminderde fisiologiese opwekking en gevolglik 'n toestand van verlaagde metaboliese aktiwiteit of 'n hipometaboliese toestand.

Onder normale omstandighede het die asemhalingstempo, bloeddruk, harttempo en die EEG 'n kenmerkende patroon. Onder genoegsame spanningsdruk versnel hierdie funksie egter om sodoende 'n hipermetaboliese toestand daar te stel wat daartoe lei dat die persoon gespanne of angstig voel.

Die ontspanningsrespons verwys dus na 'n hipometaboliese

toestand.

Benson (1974) beweer dat elke individu oor die inherente vermoë beskik om die spanningsdruk vanaf die sosiale en industriële milieu te hanteer. Benson verwys na hierdie inherente meganisme as die ontspanningsrespons en beskryf die term as volg:

"The relaxation response is an innate, integrated set of physiological changes opposite to those of the fight-or-flight response: Like the fight-or-flight response, the relaxation response is also present in man" (p.52).

Sekeere verskille kan tussen die benadering van Jacobson (1938) en Benson et al. (1974) uitgewys word. Hoewel beide skrywers verwys na die term "hipertensie", fokus Jacobson op spierspanning terwyl Benson et al. verwys na 'n spanningstoestand as 'n hipermetaboliese toestand. Laasgenoemde benadering fokus op interne metaboliese gebeure wat die funksionering van die menslike organisme beïnvloed.

4.3 ONTSPANNING AS INGREEP

Volgens Coleman (1978) kla ongeveer die helfte van die pasiënte wat op enige dag die algemene praktisyn raadpleeg, van simptome wat direk afkomstig is vanaf oormatige angs. In die lig van die onverenigbaarheid tussen angs en ontspanning, word dit aanvaar dat prosedures vir die verkryging van die ontspanningsrespons 'n

geldige kliniese ingreep vir die vermindering van angs is.

Die besef dat die ontspanning van 'n enkele spiergroep onversoenbaar met sametrekking van daardie spiergroep is, was verantwoordelik vir Wolpe (1958) se beskouing dat om ontspanne te wees onverenigbaar met angstigheid is. Hierdie beskouing word geïllustreer in klassieke sistematiese desensitisasie prosedures.

Navorsers het bevestig dat verstandsaktiwiteit outomaties afneem tydens ontspanning (Beary, Benson & Klemchuk, 1974; Benson et al., Coleman, 1978). Kliniese waarnemings het getoon dat emosies afneem soos wat die individu sy spiere ontspan. Proefpersone wat onderrig is om hul spiere te ontspan, het dit onmoontlik gevind om tegelykertyd emosioneel en ontspanne te wees. Hierdie bevindinge ondersteun die resultate dat 'n emosionele staat nie kan bestaan in die teenwoordigheid van algehele ontspanning van die spiere nie.

Vorige bevindinge het die positiewe effek van ontspanningsoefeninge op toetsangs getoon. Weens die feit dat toetsangs 'n spesifieke gebeurtenis behels, is getoon dat sistematiese desensitisasie die mees effektiewe metode vir die vermindering van toetsangs is (Gonzalez, in Zuckerman & Spielberger, 1976).

Anton (in Zuckerman en Spielberger, 1976) het ook gevind dat ontspanningsoefeninge en desensitisasie merkbare afmeting in

angs-tellings van proefpersone teweeg gebring het, terwyl daar geen verandering in die angs-tellings van proefpersone in 'n groepterapeutiese situasie was nie.

Dit kan dus uit bogenoemde afgelei word dat ontspanningsmetodes met vertroue aangewend kan word vir die vermindering van angs.

4.4 AANLEER VAN DIE ONTSPANNINGSRESPONS

Die ontspanningsrespons kan op dieselfde wyse aangeleer word as enige ander vaardigheid soos byvoorbeeld tennis, ballet, of klavierspel, solank as wat die individu gewillig is. Daar is bevind dat die ontspanningsrespons selfs aan individue geleer kan word wat 'n totale onvermoë toon om te ontspan (Jacobson, 1938).

'n Verskeidenheid metodes word vandag gebruik om die ontspanningsrespons te ontlok. Daar sal egter slegs aandag geskenk word aan dié metodes wat as die belangrikste beskou word.

4.4.1 Progressiewe Spierontspanning

4.4.1.1 Inleiding:

Jacobson (1938) het hierdie metode ontwikkel met die doel om angsverwante toestande te behandel.

Progressiewe spierontspanning is daarop gemik om die individu te leer om spierspanning te lokaliseer en dan ontspanning van die betrokke spiere te induseer. Dit word verkry deur aanhoudende en willekeurige vermindering van tonus of aktiwiteit in enige spiergroep, asook 'n vermindering van aktiwiteit in geassosieerde dele van die motoriese areas van die sensustelsel. Die doel van hierdie ontspanningsmetode kan dus as 'n heropvoeding van die sensustelsel beskou word, in dié sin dat spanning verminder terwyl ontspanning geïnduseer word.

4.4.1.2 Aard van Progressiewe Spierontspanning:

Jacobson (1938) se metode kan verskeie vorms aanneem, afhangende van die aard, durasie en intensiteit van die probleem waarvoor dit aangewend word.

Die proses is in drie opsigte progressief:

- Een spiergroep word op 'n slag ontspan;
- Soos wat die individu leer om die hoof spiergroepe agtereenvolgens te ontspan, ontspan daardie spiergroepe verder wat reeds ontspan het.
- Met gereelde oefening word hierdie ontspanning mettertyd 'n outomatiese gedragpatroon.

Die prosedure van hierdie oefening word in die "werkboek" van hierdie navorsingsprojek weêrgegee.

Volgens Jacobson (1938), spruit 'n onvermoë om te ontspan uit die volgende probleme:

- Die kliënt begryp nie hoe hy sy spiere moet ontspan nie;
- die kliënt konsentreer en lokaliseer nie die ervaring van spiersametrekking nie;
- die kliënt beskik nie oor die nodige inisiatief om te ontspan nie, ten spyte van sy vermoë daartoe.

4.4.1.3 Alternatiewe Metodes:

Eenvoudiger en korter metodes van ontspanning word deur Jacobson (1938) voorgestel:

- Die oefening kan tot slegs 'n paar spiergroepe beperk word. So kan die kliënt byvoorbeeld slegs sy voorarm en kuitspiere ontspan. Soos hy dan slegs 'n deel van die arm ontspan, leer hy om die hele ledemaat te ontspan.
- Linker- en regter spiergroepe kan gelyktydig ontspan word.
- Die kliënt kan slegs daardie spiergroepe ontspan wat hy as gespanne ervaar.

Jacobson (1938) se ontspanningstegniek het aanvanklik min

erkenning ontvang, as gevolg van die lang duurtte daarvan (50 tot 200 oefensessies).

Wolpe (1958) het hierdie ontspanningstegniek aangepas en dit as deel van sy prosedure van sistematiese desensitisasie geïnkorporeer. Sedertdien het progressiewe spierontspanning professionele erkenning verkry. Uitstekende resultate is verkry deur sistematiese desensitisasie metodes te gebruik in die behandeling van fobies en angs wat deur goed - gedefinieerde stimuli ontlok word (Paul, 1969). Hierdie tegniek het egter beperkte toepassingswaarde op vry-vloeiende, algemene angs weens die afwesigheid van veralgemening oor verskeie situasies.

Sedert Wolpe (1958) se aanpassing van Progressiewe spierontspanning, het hierdie tegniek 'n geweldige evolusie ondergaan. Dié tegniek is heelwat verkort in terme van die inhoud daarvan en verskeie elemente soos gedagtebeelde, asemhalingsoefeninge en hipnotiese suggestie is bygevoeg.

'n Ander effektiewe ontspanningsmetode wat in samewerking met progressiewe spierontspanning gebruik kan word ter vermindering van angs, is dié van Benson en Wallace (Benson, 1974).

4.4.2 Benson en Wallace se "Hipometaboliese Toestand"

4.4.2.1 Inleiding:

Die benaming van hierdie tegniek is ter ere van Benson en Wallace aangesien hulle pionierswerk gelewer het ten opsigte daarvan (Beary, Benson en Klemchuck, 1974; Benson, 1974).

4.4.2.2 Aard van die oefening:

Die algemene metode van hierdie tegniek verskil van Progressiewe spierontspanning in terme van die implementering van 'n gedagte middel. Hiermee word bedoel dat die klient 'n konstante stimulus van 'n enkel-lettergreep klank of woord sagges herhaal. Die doel van die herhaling is dat die klient homself kan bevry van logiese, ekstern georiënteerde gedagtes, deur slegs op die stimulus te konsentreer. 'n Verskeidenheid woorde en klanke is al in die tradisionele praktyk gebruik. Dit word egter aanbeveel dat die woord "one" gebruik word weens die eenvoudigheid en neutraliteit daarvan (Benson (1974).

Om die ontspanningsrespons te ontlok, stel Benson (1974) voor dat die beginsels van hierdie tegniek as volg toegepas word:

- Die klient moet 'n gemaklike posisie in 'n stil omgewing kies waar hy die oefening wil aanleer;

- die oë moet gesluit word;
- die kliënt word dan versoek om al sy spiere te ontspan, beginnende by sy voete en dan progresseer tot by sy gesigspiere (voete, kuite, bobene, rug, bors, skouers, nek, gesig). Hierdie spiere moet ontspanne bly;
- soos wat die kliënt deur sy neus asemhaal, moet hy bewus raak van sy asemhaling. Soos wat hy dan uitasem, moet hy die woord "one" saggies sê;
- na twintig minute kan die kliënt weer sy oë oopmaak.

Volgens Benson (1974) is die belangrikste aspek van die oefening dat die kliënt 'n passiewe houding inneem, sodat ontspanning vanself plaasvind sonder dat hy gemoed hoef te wees met sy sukses om te ontspan.

Indien die kliënt se aandag afgelei word moet hy dit ignoreer en aanhou om die woord "one" te herhaal soos wat hy uitasem. Benson (1974) stel voor dat hierdie tegniek een of twee maal per dag geoefen word.

Die beoefening van hierdie tegniek ontlok sekere fisiologiese veranderinge. Daar vind 'n beduidende afname in liggaamlike metabolismiese funksie van suurstofgebruik, koolstofdiksied uitskeiding en die asemhalingstempo plaas. Volgens Benson (1974) is die mees sensitiewe aanduiding van die ontlokking van die ontspan-

ningsrespons, dat daar 'n afname in suurstofgebruik is.

4.4.2.3 Voordele van die tegniek:

Die voordeel van hierdie tegniek is dat dit in slegs 'n paar minute geleer kan word. Hierdie tegniek kan ook effektief benut word deur kliënte wat nie volgens progressiewe spierontspanning kan ontspan nie.

Kliënte wat hierdie tegniek beoefen het, kan binne 'n kort tydperk ontspan net voordat hulle angsproducerende situasies betree.

'n Derde tegniek, naamlik "gedagtebeeld oefening" kan die terapeutiese effektiwiteit van ontspanningsoefeninge verder verhoog.

4.4.3 Gedagtebeeldoefening

4.4.3.1 Inleiding:

Rachman (1967) beweer dat 'n groot komponent van ontspanning 'n kwessie van verstandelike en nie alleen fisiese ontspanning is nie. Daaruit kan afgelei word dat positiewe gedagtebeeldoefeninge die effek van ontspanningsoefening sal vergroot en opsigself ook dien as 'n metode om angs te verminder.

Sarason (1975) beweer dat indien 'n persoon 'n tegniek geleer kan

word waarby sy aandag op iets anders benewens sy angs en preokkupassie met sy mislukkinge gefokus kan word, sal sy angs verminder.

4.4.3.2 Definisie:

'n Gedagtebeeld is die beeld wat ons in ons gedagtes vorm tydens fantasering. Alle individue is in staat om gedagtebeelde te vorm oor belangrike wense, probleme en gebeure in hul lewens. Die gebruik van gedagtebeelde kan beskryf word as 'n outomatiese aktiwiteit waaraan alle individue deelneem, ten spyte van die feit dat die meeste individue min of meer onbewus is van die aktiwiteit.

Dit is 'n bekende feit dat sekere gedagtebeelde 'n negatiewe, ontstellende en remmende invloed op die individu se algehele werkverrigting kan hê, terwyl ander 'n positiewe, ondersteunende en ontspannende invloed op gedrag oor die algemeen kan hê.

Volgens Tomkins (1962) kan gedagtebeelde van kalm tonele met groot sukses gebruik word vir die vermindering van angs. Meichenbaum (1977); Rachman (1967) en Yates (1967) ondersteun die gebruik van gedagtebeelde om angs te verminder.

4.4.3.3 Toepassing:

Die toepassing van hierdie tegniek word nie net daartoe beperk dat die klient 'n gedagtebeeld van 'n kalm toneel moet vorm nie,

maar dat hy sekere belangrike riglyne moet volg (Meichenbaum, 1973; Tomkins, 1962):

- Die kliënt moet 'n kalm toneel kies waarmee hy die oefening wil assosieer. Tensy die gekose kalm toneel hom nie ontspanne laat voel nie, moet hy op 'n alternatief besluit.
- Dit is noodsaaklik dat die kalm toneel neergeskryf word sodat daar oor die kwaliteit daarvan besin kan word.
- 'n Spesifieke kalm toneel van 'n spesifieke plek moet beskryf word.
- Die detail van die toneel moet so eksplisiet as moontlik beskryf word. Nadat die kliënt sy toneel omskryf het, kan hy dit aan iemand anders voorleë om die detail en helderheid daarvan te toets.
- Geen persone wat bekend is aan die kliënt moet in die toneel ingesluit word nie, aangesien die kliënt se gevoelens teenoor daardie persoon kan inmeng met sy vermoë om te ontspan.
- Geen aktiewe beweging of opgewondenheid moet in die toneel beskryf word nie. Sekere stadige bewegings soos die beweging van water en die wind kan egter beskryf word.
- Die kliënt moet sy "eie" toneel opstel, met ander woorde, 'n toneel wat hy van tevore beleef of verbeel het, andersins

kan hy nie die toneel regtig beleef nie.

- Alle sintuig modaliteite moet in die beskrywing van die toneel ingesluit word, met ander woorde, alles wat die kliënt sien, hoor, ruik en voel moet in die toneel beskryf word.
- Die kliënt moet aanhoudend oefen om die beeld van die kalm toneel in sy gedagtes te kry.

'n Voorbeeld van hoe die kliënt se beskrywing van die kalm toneel moet lyk, kan aan hom voorgelê word om hom te help om sy eie toneel op te stel.

Wanneer die kliënt sy eie gedagtebeeld van 'n kalm toneel opgestel het, kan hy daagliks oefen totdat hy die toneel so helder kan voorstel sodat dit vir hom voel asof hy werklik deel is van daardie toneel en die gepaardgaande sensasies wat daarby ingesluit is kan ervaar.

Nadat die kliënt hierdie tegniek onder die knie het, kan hy net inskakel by sy "gedagtebeeld" en ontspan.

Afgesien van die dinamika en riglyne van gedagtebeeldoefeninge, bestaan die feit dat hierdie tegniek, tesame met ander ontspanningstegnieke, suksesvol aangewend is in die kliniese praktyk ter vermindering van angs (Meichenbaum, 1973).

Al die genoemde angsverminderingsmetodes sal in die leerontwikkelingsprogram van hierdie navorsingsprogram geïntegreer word. Aangesien daar beoog word om hierdie program in groepsverband aan te bied, is dit egter noodsaaklik om aandag te skenk aan groepwerk.

4.5 GROEPWERK

4.5.1 Inleiding

Hoewel dit nie 'n onbekende verskynsel is dat angsverminderingsprogramme in groepsverband toegepas is nie, is min aandag aan die belang én impak van groepwerk as sulks geskenk (Benson et al., 1974). Navorsers stem saam dat groepwerk 'n belangrike funksionele instrument geword het in ons veranderende wêreld.

Wanneer daar na die ontwikkeling van die adolessent gekyk word, blyk dit dat groepwerk van groot waarde kan wees, soos later in hierdie afdeling gesien sal word.

Dit is belangrik om te meld dat daar in hierdie navorsingsprojek meer klem op opleidingsgerigte groepwerk eerder as terapeutiese groepwerk geplaas word. Die rede hiervoor is dat die angsverminderingsmetodes as 'n vaardigheid aan die proefpersone geleer gaan word.

Met hierdie inleiding as agtergrond, is dit nodig om vervolgens 'n definisie van groepwerk te verskaf.

4.5.2 Definisie

Volgens Venter (1972) bestaan groepe uit twee of meer persone wat as 'n hegte eenheid in 'n beplande verhouding tot mekaar staan en tussen wie daar 'n afgebakende, besliste en wisselwerkende patroon of wyse van optrede en handeling ontwikkel waardeur hulle dan binne 'n bepaalde situasie vasgestelde, gemeenskaplike doelstellings nastreef ten einde besondere behoeftes van die lede te bevredig.

Shaw (1971) definieer groepe ten opsigte van die volgende: waarneming, motivering, doelstellings, organisasie, interafhanklikheid en interaksie. Groeplede het dus elk 'n waarneming van mekaar, sodat daar later reageer kan word op elke individuele lid. Verder word 'n groep gevorm omdat daar geglo word dat dit behoeftes sal bevredig. Navorsers van groepsgedrag glo verder dat elke groep uit strukturele elemente (rolle, posisie, norme) en verhoudinge tussen sodanige elemente bestaan, sowel as 'n regulerende funksie tussen hierdie aspekte. 'n Groep bestaan verder uit 'n aantal individue wat interafhanklik van mekaar is in die sin dat een gebeurtenis wat een lid sal beïnvloed, waarskynlik ook al die ander lede kan beïnvloed. Ten laaste bestaan 'n groep uit 'n aantal individue wat in interaksie

met mekaar verkeer, wat die groëpe onderskei van 'n toevallige byeenkoms van mense.

4.5.3 Die verskil tussen opleidingsgroepe en ander groepe

Omrede die doelstellings van hierdie navorsingsprojek betrekking het op opleidingsgroepe eerder as terapeutiese groepe, sal die verskille kortliks bespreek word.

Beide groepe het ten doel om hul lede se gedrag te modifiseer. In die terapeutiese groep is die deelnemers egter pasiënte, terwyl die lede in 'n opleidingsgroep ontevrede is met hul vaardighede en/of verhoudinge. Groepslede van 'n opleidingsgroep sal dus wil leer hoe om sekere aspekte van hul lewe beter te hanteer (Miles, 1971).

Die ingesteldheid van lede in 'n opleidingsgroep is dikwels minder gekonsentreer op die innerlike redes waarom iemand iets doen. Die groep is meer ingestel op die manier waarop 'n lid sekere aspekte hanteer, wat die uitwerking daarvan is en hoe die groepslid sekere vaardighede kan verbeter. 'n Lid van die groep kan dus ontdek hoe sy innerlike probleme, sy doeltreffendheid belemmer, maar die opleidingsgroep is nie gerig op die hantering van al die kompleksiteit van ernstige emosionele probleme nie.

4.5.4 Die aard van opleiding in groepe

Opleiding plaas die klem op die volgende aspekte:

4.5.4.1 Geheel-persoonleer :

Hierdie term dui daarop dat die proses van aanleer van vaardighede nie eng gesentreerd is nie. Idees, waardes, houdinge, morele oortuiginge, denke, is betrokke by die geheel-persoonontwikkeling (Miles, 1971).

4.5.4.2 Begeleide oefening :

Opleiding behels herhaalde uitvoering van gedrag met onmiddellike terugvoer van inligting ten opsigte van die resultate van die uitgevoerde taak. Die individu moet kan eksperimenteer met sy eie gedrag, hy moet kan leer wat die gevolge daarvan is en dit aanpas indien nodig.

4.5.4.3 Emosionele veiligheid :

Die groepsmileu word die plek waar groepslede kan eksperimenteer met nuwe gedrag, verhoudinge en vaardighede. Die individu betree dus 'n situasie waar nuwe situasies en/of gedrag ondersoek moet word. Dus moet die persoon veiligheid ervaar in die situasie om hierdie gedrag uit te voer (Bothma, 1980).

4.5.5 Doelstellings van groepwerk

Groepwerk ontlok as gevolg van die interaksie tussen mense dikwels sekere prosesse wat nie as doelwit gestel is nie (De Bruyn, 1983). Dit is dus belangrik om te let op die algemene doelstellings van opleidingsgroepe sodat verwarring nie ontstaan en die doel van die proses, byvoorbeeld angstvermindering, geïgnoreer word, of verwagtings aan die groepsproses gestel word wat nie binne 'n opleidingsgroep verwesenlik kan word nie.

Dinkmeyer en Muro (1979) verwys in hierdie verband na die volgende doelstellings:

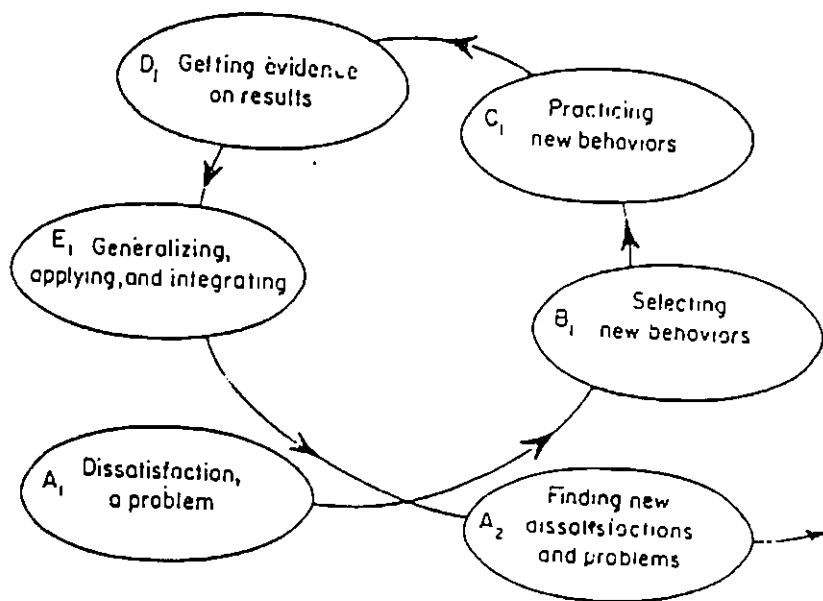
- Verbeterde selfkennis by elke individu;
- ontwikkeling van sosiale vaardighede en interpersoonlike vermoëns;
- probleemhantering en besluitnemingsvaardigheid;
- die ontwikkeling van sensitiwiteit vir ander se behoeftes en veral die vermoë om empaties te wees;
- die ontwikkeling van die vermoë en moed om rasionele waagstukke aan te gaan;
- aanmoediging van groeplede om konkrete doelstellings na te streef sodat terugvoer in interaksie gestimuleer word; en
- ontwikkeling van 'n gevoel van betrokkenheid by, en

aanvaarding deur ander, te ervaar.

4.5.6 Leer in die opleidingsgroep

Die grondslag van die aspekte wat bespreek sal word, is in die meer algemene riglyne van leer, maar is aangepas ten opsigte van meer doeltreffende leer in groepe. Vervolgens sal daar na die proses van leer in groepsverband gekyk word.

Miles (1971) stel hierdie leerproses in Figuur 4.1 skematies soos volg voor:



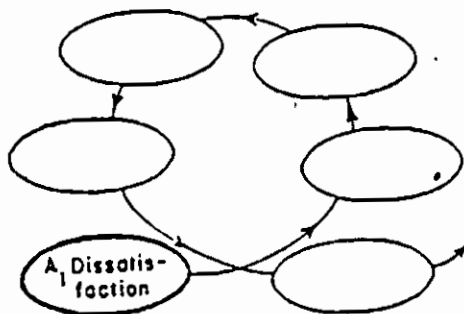
(Miles, 1971, p. 38)

Figuur 4.1 : Verskillende stappe gedurende die leerproses

Uit Figuur 4.1 blyk dit dat leer meer as net 'n rasionele proses is. Op elk van die genoemde stadia in die sikliese proses, word die individu gekonfronteer met 'n emosionele konnotasie - 'n verandering in die "ek". Daarom behels leer dikwels nie altyd die stapsgewyse proses soos verwag word in die rasionele uiteensetting van die leerproses nie, hoewel dit altyd 'n belangrike doelwit bly om na te streef.

4.5.6.1 Die ervaring van ontevredenheid deur die persoon

Voordat enige verandering of leer kan plaasvind, moet die individu glo dat groepwerk hom van hulp kan wees en moet 'n sekere mate van ontevredenheid ervaar word met eie houdinge, begrip, gedrag, vaardigheid, ensovoorts. Die persoon moet dus 'n mate van ontevredenheid en ontoereikendheid ervaar op een of ander gebied van sy lewe, soos in die geval van hierdie projek, oormatige angs. Figuur 4.2 is 'n skematiese voorstelling van die ervaring van ontevredenheid deur die persoon.



(Miles, 1971, p. 39)

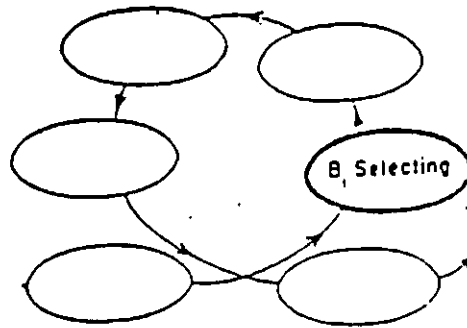
Figuur 4.2 : Die ervaring van ontevredenheid deur die persoon.

Die ervaring van hierdie ontoereikendheid kan soms problematies wees. Die persoon kan homself beskerm deur te glo ander is verantwoordelik vir sy ontoereikendheid. Vrees vir straf en mislukking kan ook die erkenning van 'n probleem op 'n besondere gebied blokkeer.

Daarom is 'n atmosfeer van veiligheid en sekuriteit binne die groep nodig sodat die individu sy fokus van ander na homself kan verskuif in sy soeke na 'n antwoord vir sy onvergenoegsaamheid. Die primêre motivering vir verbetering word dus stapsgewys opgebou om van die betrokke self te kom in plaas van eksterne kragte (Miles, 1971).

4.5.6.2 Die selektering van alternatiewe

Nadat die probleemgebiede geïdentifiseer is en die bereidwilligheid deur die persoon tot opleiding uitgespel is, volg die volgende stap outomaties. Die individu moet bewus gemaak word van alternatiewe wat moontlik behulpzaam kan wees om die probleem wat ervaar word, te hanteer. Aksie-hipoteses word dus nou geformuleer. Figuur 4.3 is 'n skematiese voorstelling van iemand wat met so 'n seleksieproses besig is.



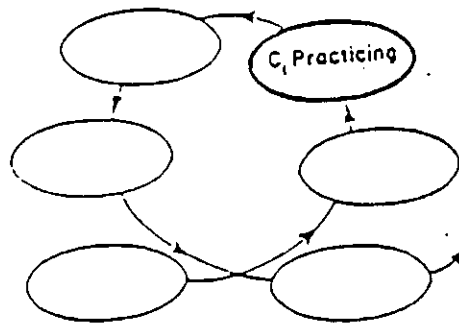
(Miles, 1971, p. 41)

Figuur 4.3 Die selektering van alternatiewe

Die groepsituasie dra daartoe by dat die omvang van alternatiewe vir 'n bepaalde probleem verbreed kan word. Hiervoor is 'n kreatiewe, nie-veroordelende atmosfeer weereens baie belangrik. Wanneer die groeplede ervaar dat almal teenwoordig bereid is om deel te neem aan die proses van leer en verandering, word die globale leerproses daadwerklik aangehelp.

4.5.6.3 Toepassing van nuwe gedrag

Nadat die seleksieproses afgehandel is, word na die volgende fase beweeg, naamlik die toepassing van die nuwe gedrag, soos voorgestel in Figuur 4.4.



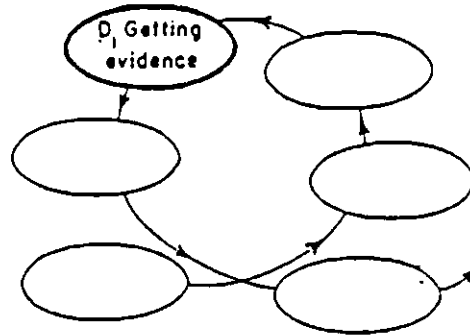
(Miles, 1971, p. 42)

Figuur 4.4 Toepassing van nuwe gedrag

Die persoon wat eksperimenteer met nuwe gedrag wil graag bewyse hê betreffende die doeltreffendheid van dit wat hy beoog om te doen.

4.5.6.4 Terugvoer ten opsigte van gedrag wat toegepas is

Dit sal nie help dat 'n persoon voortgaan met die toepassing van nuwe gedrag en hy kry nie terugvoer betreffende die suksesvolheid daarvan al dan nie. Figuur 4.5 is 'n skematiese voorstelling van 'n persoon se posisie betreffende die sikliese funksionering, soos deur Miles (1971) voorgestel.



(Miles, 1971, p. 43)

Figuur 4.5 Terugvoer op gedrag wat toegepas is

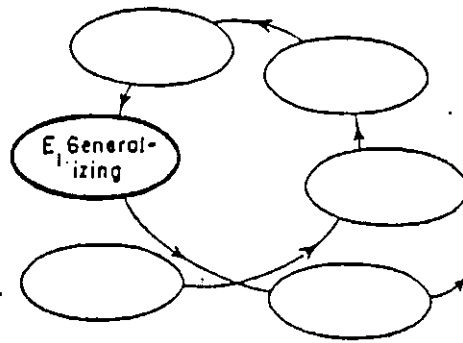
Vir die doeltreffendste terugvoer moet die volgende in gedagte gehou word:

- Terugvoer moet duidelik en onverdraaid wees.
- Terugvoer moet afkomstig wees van 'n nie-bedreigende, betroubare bron.
- Terugvoer moet so spoedig moontlik nadat die nuwe gedrag uitgevoer is, deurgegee word.

4.5.6.5 Veralgemening, toepassing en integrering

As die persoon nou geleer het wat suksesvol en onsuksesvol vir hom was, moet hy nou hierdie nuwe kennis integreer in die self en ook veralgemeen na sy daaglikse lewensomstandighede. Hiermee kan selfs die groep behulpsaam wees deur die gee van aanmoediging

en versterking. Figuur 4.6 verwys na hierdie fase in die siklus waar dit gaan oor veralgemening, toepassing en integrering.

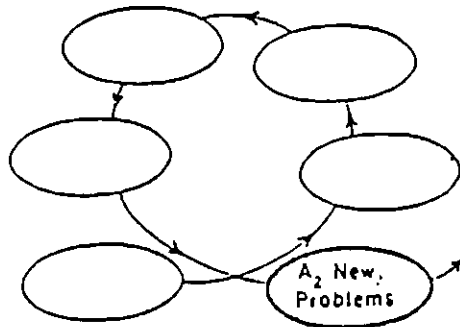


(Miles, 1971, p. 44)

Figuur 4.6 Veralgemening, toepassing en integrering

4.5.6.6 Nuwe ontoereikendhede en/of probleme

Nadat terugvoer gekry is ten opsigte van die gevolge van sy gedrag, kan dit moontlik wees dat die persoon beseft dat sy gedrag nog steeds in 'n mate ontoereikend is of selfs nou ontoereikend in 'n ander opsig kan wees. Hier kan die groep as sulks weer eens 'n belangrike inset lewer. Die proses in geheel word dan weer herhaal. Figuur 4.7 toon dat die einde van een siklus as't ware weer die begin van die volgende siklus kan wees.



(Miles, 1971, p. 44)

Figuur 4.7 Nuwe ontoereikendhede en/of
probleemgebiede

Uit die bespreking van die siklusfunksionering blyk dat dit baie belangrik is dat die groeplede die proses van leer behoorlik begryp. Volgens Miles (1971) mag hierdie begrip selfs belangriker wees as die aanleer van besondere vaardighede.

4.5.7 Voordele van groepwerk

De Bruyn (1983) verwys as volg na die voordele van groepwerk:

- Die groep dien as eksperimentele laboratorium waar die lede 'n sekere soort gedragswyse binne die groep met sy ontvanklike milieu kan uittoets.

- Groeplidmaatskap kan vir die lid van groot waarde wees omdat dië lede bewus is van die feit dat daar ander mense is wat min of meer dieselfde soort probleme of behoeftes ervaar.
- Sekere behoeftes van die individu kan ook in die groep tot uiting kom, byvoorbeeld om aanvaar te word en om deel te wees van 'n groep.
- Dit lei tot tydsbesparing. Meer mense kan op 'n gegewe oomblik deur een groepleier bereik word as wat die geval met individuele werk is.

Bogenoemde voordele sluit mooi aan by die behoeftes van die adolessente dogter wat ter sprake is in hierdie navorsingsprojek. Volgens Havighurst (1972) het die adolessent dan veral 'n behoefte aan aanvaarding binne die groep. Daar is ook reeds gevind dat adolessente meer gewillig is om hul samewerking in groepterapie as in individuele terapie te bied (Yalom, 1975).

Hieruit blyk dat groepwerk, met die oog op die ontwikkeling van die individu, besliste voordele inhou en daar kan derhalwe aanvaar word dat waar die adolessente dogter haar in 'n navorsingsprojek soos hierdie reeds binne groepverband bevind, daar reeds voordele in die proses teenwoordig is.

Ten einde hierdie voordele te benut is dit nodig dat die groepleier gedurende die groepsproses die groepsaktiwiteite so sal struktureer en beplan dat geleentheid vir die bereiking van

die groepsdoelstellings geskep word. Daarom is dit nodig om kortliks aandag te gee aan die fases wat betrokke is by die groepsproses en uiteindelik lei tot doelbereiking.

4.5.8 Fases by groepwerk

Daar bestaan 'n verskeidenheid teorieë betreffende die fases by groepwerk en die klem val nie altyd op dieselfde aspekte nie. Dit is egter so dat daar tydens die verskillende fases van groepontwikkeling sekere beplanningsaspekte deurgevoer moet word om die groepsproses so doelgerig en vaartbelyn moontlik te maak.

De Bruyn (1983) stel dit dat navorsers soos Whiteley en Gordon (1979) in hul navorsing na die volgende drie belangrike fases by groepwerk verwys:

4.5.8.1 Die aanvangs- of formuleringsfase

Gedurende hierdie fase word die doelstellings van die opleidingsprogram gespesifiseer. Die lede moet ook op hul verantwoordelikhede tydens die aanbieding van die opleidingsprogram gewys word. Verder moet die behoefte tot verandering by die individu deur die opleier geïntensifiseer word en groepslede moet begin glo dat die program vir hulle tot voordeel kan wees.

Gedurende hierdie aanvangsfase is die groep veral op die leiding van die groepleier aangewese.

4.5.8.2 Die besprekingstadium of middelperiode

Tydens hierdie fase ervaar die lede angstigheid en soms weerstand as gevolg van die onbekendheid van die situasie wat tegemoet gegaan word. Volgens Bennis en Shepard (Miles, 1971) is weerstand 'n positiewe teken in die ontwikkelingsproses van die groep - 'n teken dat die program begin inslag vind. Verandering van die lede se gedrag en ou gedragspatrone word nou 'n werklikheid.

4.5.8.3 Die afrondingsfase en opvolg

Hierdie fase besit 'n meer evaluërende karakter. Dit is 'n terugkoppelingsfase en kan gesien word as die barometer van groepsfunksionering en die bereiking van realistiese doelwitte.

Volgens de Bruyn (1983) behoort die laaste fase ook voorsiening te maak vir die bedrywigheide wat die individu losmaak van die sterk invloed van die groepservaring en moet 'n brug skep tussen groepsbedrywigheide en die toepassing daarvan in die alledaagse lewenswandel. Miles (1971) vermeld dat geleidelike uitfasering van die groepservaring die beste is. Hoewel hierdie kenmerk meer by die terapeutiese groep voorkom, maak dit tot 'n mindere of meerdere mate ook deel uit van die proses by opleidingsgroepe.

De Bruyn (1983) meld dat Noewel geen program ooit die oplossing vir alle probleme in 'n besondere situasie kan gee nie, dit die lid van 'n groep kan leer hoe om sy eie antwoorde te soek.

Miles (1971) verwys treffend hierna wanneer hy dit soos volg stel:

"The end of a program should seem more like a comma than an exclamation mark." (p.93)

4.5.9 Die funksie van die groepleier

Dinkmeyer en Muro (1979) beskou die groepleier as 'n fasiliterende persoon. Hy behoort sorg te dra dat elke lid in belang van hul eie ontwikkeling 'n bydrae lewer.

Die groepleier sal hom uit die aard van die saak aanpas by die sonderlingheid van elke groep. Hy sal gedurig rekening moet hou met die wesenselemente van enige sisteem ter wille van die groeiproses.

4.5.10 Evaluering van groepwerk

Daar bestaan uiteenlopende menings met betrekking tot die suksesvolheid van groepwerk. Shapiro (1978) het in sy navorsing gevind dat groepwerk suksesvol was. Daar bestaan ook aanduidinge

dat groepwerk egter negatiewe gevolge kan hê (Lieberman et al., 1973).

Samevattend sou gesê kon word dat groepwerk positiewe sowel as negatiewe gevolge kan besit, afhangend vir watter doeleindes en op watter wyse groepwerk toegepas word (Ohlsen, 1977).

4.5.11 Opsomming

Om aansluiting te vind by die primêre doelstelling van hierdie navorsingsprojek, te wete die bepaling van die verband tussen angs en selfkonsep deur middel van die vermindering van angs, is sekere angsverminderingsmetodes en groepwerk in hierdie hoofstuk bespreek.

By angsverminderingsmetodes is veral verwys na die strategieë van Jacobson (1938), Benson en Wallace (Benson, 1974) en gedagtebeeld oefening (Tomkins, 1962) wat aangeleer kan word om angs te verminder.

Aangesien daar in hierdie navorsingsprojek gepoog gaan word om adolessente dogters in groepsverband te leer om hierdie metodes te bemeester, is daar ook verwys na groepwerk. By groepwerk is daar veral verwys na die verskil tussen opleidings- en terapeutiese groepe. Daar is verder aandag gegee aan die aard van opleiding in groepe en die voordele van groepwerk. Aangesien die adolessente dogters angsverminderingsmetodes as vaardigheid

in groepsverband gaan aanleer, is daar ook na leer in die opleidingsgroep verwys. Hier is veral verwys na Miles (1971) se sikliese benadering betreffende die verskillende stappe wat gevolg word gedurende die leerproses. Hierna is die voordele en fases van groepwerk bespreek.

Naas die verwysing van die fases van groepwerk, is saaklik verwys na die funksie van die groepleier en evaluering van groepwerk. Daar is gestel dat groepwerk positiewe sowel as negatiewe gevolge kan inhou. Die mening is egter dat in 'n navorsingsprojek soos hierdie, waar die klem op die ontwikkelingsgerigte aard daarvan geplaas word, groepwerk van baie waarde kan wees.

Volgens Ivey en Simek-Downing (1980) is die doel van ontwikkelingsgerigte voorligting die daarstelling van ontwikkelingsgerigte programme wat gerig is op die normale populasie met die doel om funksionering wat selfaksualisering kenmerk, te verhoog.

Waar daar sover bespreking gewy is aan die ontwikkeling van die adolessent, die selfkonsep, angs, angsverminderingmetodes en groepwerk as teoretiese onderbou by die toepassing van 'n leerontwikkelingsprogram, bly die vraag steeds of daar nie 'n oorhoofse teoretiese model bestaan wat kan voldoen aan die behoeftes van 'n navorsingsprojek soos hierdie nie.

Psigo-opleiding is so 'n model wat voldoen aan die behoeftes van hierdie navorsingsprojek. Vervolgens sal hierdie model bespreek word.

HOOFSTUK 5

PSIGO-OPLEIDING AS TEORETIESE- EN PRAKTYK-MODEL

5.1 INLEIDING

Verskeie navorsers soos Von Bertalanffy (1968), Kramer en De Smit (1977) het in hul navorsing gewys op die belangrikheid van die gebruik van 'n teoretiese model in navorsing.

Waar hierdie navorsingsprojek gedeeltelik opleiding in leerontwikkeling ten doel het, volg dit dat die teoretiese model vir Psigo-opleiding, soos deur Schoeman (1983) uiteengesit, as teoretiese model gebruik kan word om aan die behoeftes van hierdie navorsingsprojek te voorsien.

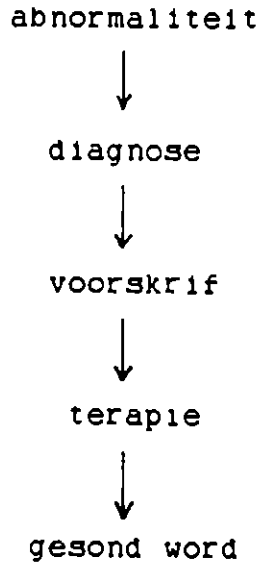
Die ontwikkeling en praktiese toepassing van Psigo-opleiding is lank gekniehalter deur die afwesigheid van 'n aanvaarbare teoretiese raamwerk en onderbou (Alschuler en Ivey, 1973). Schoeman (1983) het egter 'n sinvolle poging aangewend ten einde 'n teoretiese model vir Psigo-opleiding daar te stel. Die rasionele en praktiese implikasies, soos weergegee deur Schoeman (1983), sal vervolgens vir die doeleindes van hierdie navorsingsprojek bespreek word. Maar eers is dit nodig om daarop te let wat die begrip Psigo-opleiding behels.

5.2 BEGRIPSOMSKRYWING

Volgens Schoeman (1983) kan Psigo-opleiding soos volg gedefinieer word:

"Psigo-opleiding is gemik op die voorkoming van geestesprobleme en die ontwikkeling van menslike potensiaal. Dit behels die opleiding van individue en groepe in vaardighede en bevoegdhede ten einde hul lewe meer sinvol en doelgerig te lewe." (p.1)

Hierdie definisie toon 'n duidelike wegbeweeg van die tradisionele liniere mediese model van:



Volgens Schoeman (1983) kom die beoefenaars van Psigo-opleiding in opstand teen hierdie lineer, kousaal verklarende model en sien

eerder hul funksie as een van opleiding deur 'n sikliese proses wat skematies as volg voorgestel kan word:



Omrede die angsverminderingsprogram in hierdie studie op die ontwikkeling van die adolessente dogter gerig is, vind Schoeman (1983) se definisie van Psigo-opleiding noue aansluiting by die ontwikkelingsdoelwit van hierdie navorsingsprojek.

5.3 ONDERLIGGENDE TEORETIESE RAAMWERK

Volgens Schoeman (1983) berus Psigo-opleiding hoofsaaklik op die teoretiese beginsels van die Behavioristiese en Kognitief-emosionele modelle, terwyl die onderliggende mensbeskouing die beginsels van die Eksistensieel-humanistiese modelle onderskryf.

Hierdie uitgangspunt bring mee dat hierdie model eerstens 'n groei en ontwikkelingsmodel is met die volgende uitgangspunte soos

ontleen aan die Eksistensieel-humanistiese modelle, naamlik:

- die mens is verantwoordelik en vry;
- die mens beskik oor die vermoë om doelwitte te stel en bereik; en
- die mens streef na selfaktualisasie (Corsini, 1981).

Die belangrikheid van leer en ontwikkeling as vorm van menslike gedrag word hierdeur impliseer. Die Behavioristiese teorieë is by uitstek gegrond op hierdie beginsels en volgens Schoeman (1983) lewer veral die volgende twee uitgangspunte 'n belangrike bydrae tot die rasionaal vir Psigo-opleiding:

- gedrag is 'n produk van leer en sosio-kulturele kondisionering (Corsini, 1981);
- gedrag word beïnvloed deur omgewings-manipulasies (Skinner, 1971).

Volgens Schoeman (1983) is die bydrae van Ellis, met sy kognitiewe-emotiewe model, ten opsigte van Psigo-opleiding daarin geleë dat:

- gedrag op kognitief-emosionele vlak verander en vaardighede aangeleer kan word deur onder andere
- didakties-opleidend te werk te gaan (Corsini, 1981).

Bogenoemde uitgangspunte hou volgens Schoeman (1983) die volgende implikasies vir die praktyk model van Psigo-opleiding in.

5.4 IMPLIKASIES VAN PSIGO-OPLEIDING VIR DIE ONTWIKKELING VAN 'N PRAKTYKMODEL VIR PSIGO-OPLEIDING

Naas die ander teoretiese uitgangspunte wat op hierdie navorsingsprojek van toepassing is en reeds bespreek is, vervul hierdie afdeling op 'n besondere wyse in van die praktykbehoefes van hierdie projek.

Schoeman (1983) onderskei vyf verskillende moontlikhede van psigo-opleiding waarna vervolgens verwys sal word.

5.4.1 Psigo-opleiding het voorkomingsdienste as doelstelling

Dit impliseer dat mense opgelei moet word in vaardighede wat hulle optimale funksionering op alle lewensterreine kan bevorder om probleme en geestesversteurings te voorkom. Die dinamiese implikasie hiervan is dat die Voorligtingsielkunde hom in die toekoms in toenemende mate noodwendig 'sal moet wend tot gemeenskapsvoorligting en organisasie ontwikkeling.

5.4.2 Psigo-opleiding het die sinvolle ontwikkeling van die mens oor sy hele lewensloop as doelstelling

Hierdie uitgangspunt beklemtoon die belangrikheid van die Ontwikkelsingielkunde as verklaringsmodel vir Psigo-opleiding en dan by implikasie ook by 'n navorsingsprojek van hierdie aard.

5.4.3 Psigo-opleiding is geskik vir die ontwikkeling van meer ingewikkelde sisteme

Hierdie uitgangspunt impliseer dat Psigo-opleiding veral geskik is vir die volgende ingewikkelde sisteme, naamlik:

- individue;
- groepe;
- organisasies; en
- gemeenskappe.

(Schoeman, 1983)

Hierdie implikasie bring mee dat die Algemene Sisteemteorie as metateorie vir Psigo-opleiding besonder geskik is. Om te verstaan wat met die Algemene Sisteemteorie verstaan word, is dit nodig om in detail na hierdie meta-teorie te kyk. Weens die omvang hiervan, word die leser egter na Schoeman (1983) verwys.

5.4.4 Die proses van Psigo-opleiding toon 'n sikliese aard

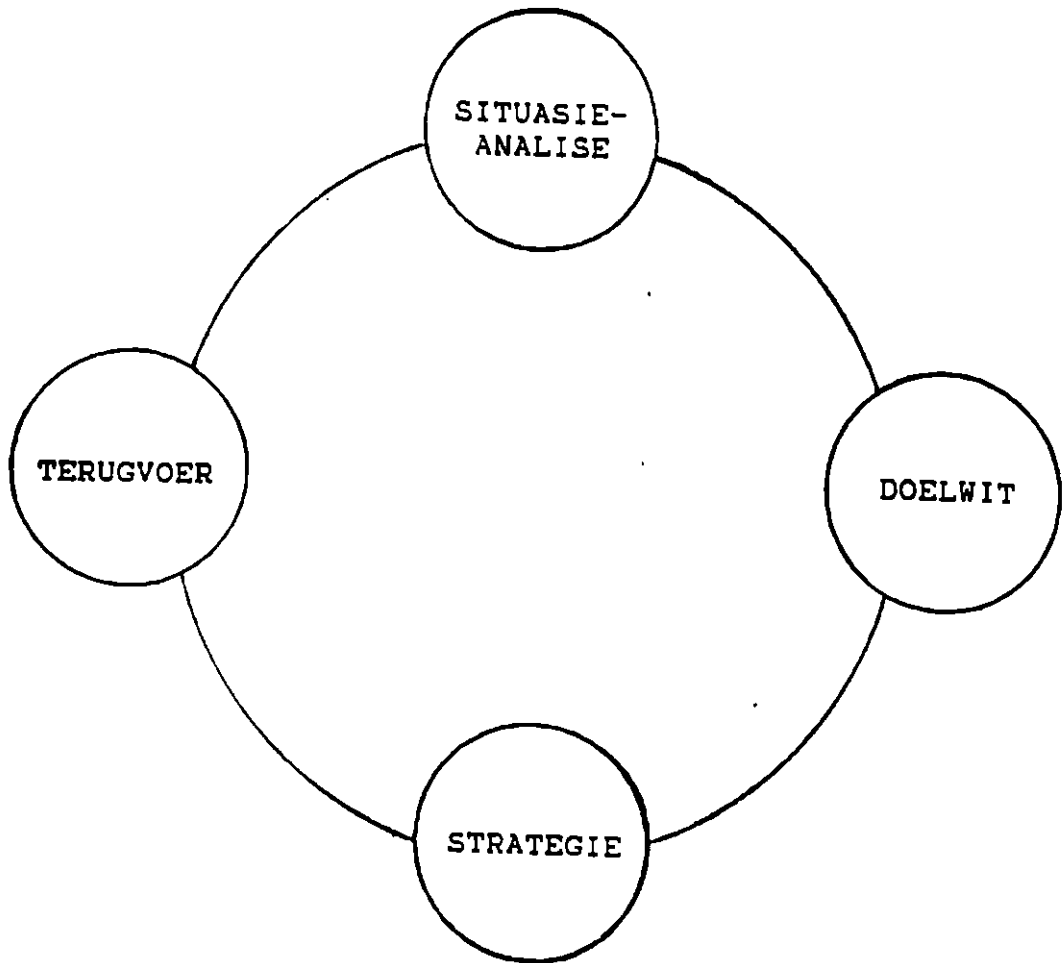
Daar is reeds vroeër daarop gewys dat die beoefenaars van Psigo-opleiding hulle taak in terme van 'n sikliese proses definieer. Hierdie konsep word ontleen vanaf die kubernetika wat deur Wiener (1948) ontwikkel is.

Om egter die begrip kubernetika beter te verstaan, is dit nodig om dit eers te bespreek.

5.4.4.1 Kubernetika

Rademeyer et al., (1977) definieer Kubernetika as die wetenskap van die kontrole van ingewikkelde sisteme deur middel van inligtinguitruiling. Die bestudering toon 'n selfkontrollerende beheersiklus wat van noodsaaklikheid is vir enige optimale sisteemfunksionering. Figuur 5.1 is 'n voorstelling van hoe so 'n siklus daar uitsien.

Hierdie siklus toon dat daar 'n behoefte aan verandering ontstaan het, waarna die doelwit (1) gestel is. Enige doelwit vereis gedragshandelinge wat strategieë (2) genoem word. Enige strategie wat toegepas word, toon 'n uitwerking (terugvoer : 3) wat vergelyk word met 'n kriterium (doelwit : 1). Die funksioneringsvlak wat verkry word, gee aanleiding tot sekere verwagtings wat dan weer aanleiding gee tot die stel van 'n verdere doelwit. Hierdie terugvoerproses van inligting word gebruik om die strategie aan te pas vir groter doeltreffendheid.



Figuur 5.1 : Skematiese voorstelling van menslike gedrag as selfregulerende sisteem.

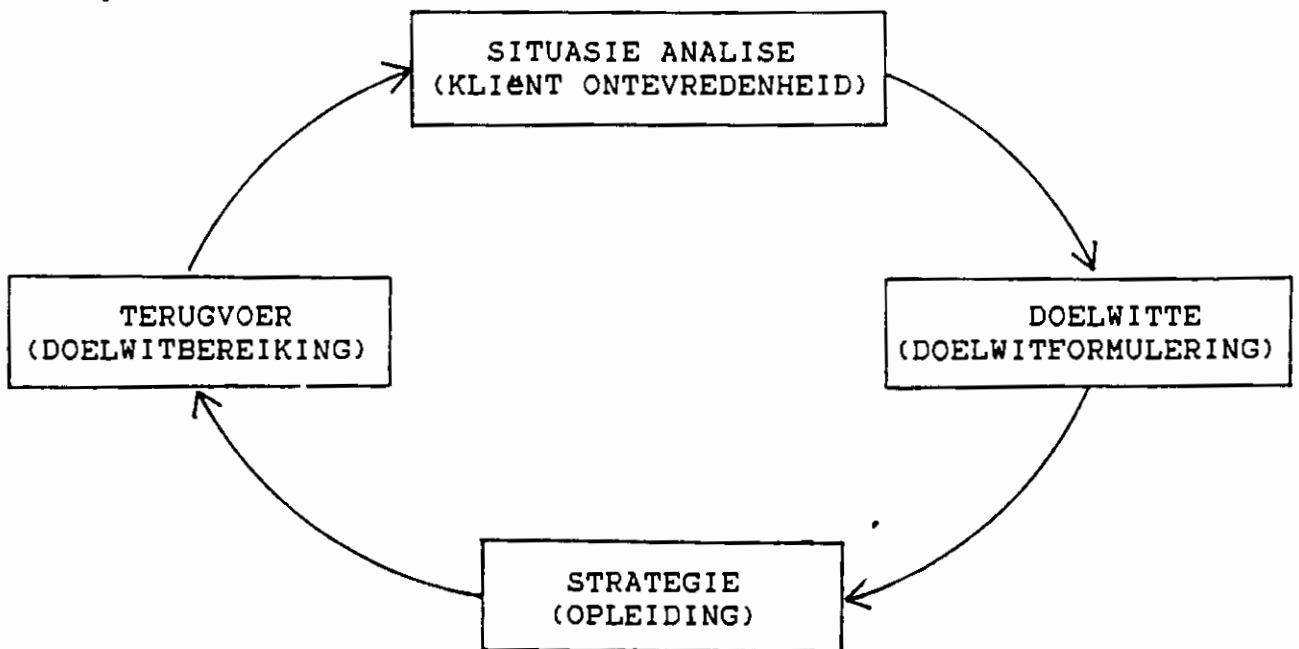
Wanneer hierdie kubernetiese siklusse mekaar opvolg aan die hand van doelwit, strategie en terugvoer (kontrole), vind groei plaas (Wessels, 1980).

Terugkoppeling word sentraal gestel in Smith et al., (1966) se poging om die beginsels van die kubernetika op die gebied van opleiding van toepassing te maak. Omdat die mens kan leer, verbeter hy volgens hierdie siening sy vermoë om die natuur en omgewing te beheer en te verander. Leer is dus volgens die

kubernetika 'n proses waardeur terugkoppelingspatrone so herorganiseer word dat die individu beheer oor sy eie gedrag met betrekking tot gebeure in sy omgewing verkry.

Opleiding, kuberneties gesien, is die toegepaste wetenskap van die menslike ontwikkeling sowel as die toegepaste wetenskap van die menslike leer. Menslike eienskappe verander dus vanaf die individu se geboorte tot sy dood en derhalwe moet die opvoedingsleer rekening hou en aangepas word by die besondere ontwikkelingspeil op daardie tydstip (Du Preez, 1976).

In terme van die proses van Psigo-opleiding kan die kubernetiese siklus, aldus Schoeman (1983), soos volg in Figuur 5.2 voorgestel word:



(Schoeman, 1983, p.17)

Figuur 5.2 Psigo-opleiding en die kubernetiese siklus

Schoeman (1983) stel dit duidelik dat die teorie van selfkontrole, soos vervat in die kubernetika, ook baie belangrik vir die leerproses is. Hy stel dat die doeltreffendheid van strategieë soos kennis van resultate, die eie monitor van gedrag, die eie versterking van gedrag en duidelike doelwitformulering, duidelik blyk uit die werke van Martin en Pear (1983), MacGregor (1979), Kolb en Boyatzis (1970) en Kanfer en Phillips (1970).

Psigo-opleidingsmetodes verskil van die tradisionele terapeutiese metodes.

By Psigo-opleiding verskuif die klem op die tradisionele terapeutiese metodes na:

- Direkte opleiding,
- Konsultasie opleiding, en
- Psigo-tegnologie.

Schoeman (1983) omskryf hierdie Psigo-opleidingsmetodes as volg:

5.4.5.1 Direkte opleiding :

Direkte opleiding, volgens Schoeman (1983), impliseer daardie opleiding van individue en ander sisteme in besondere vaardighede, insigte en bevoegdhede. Direkte opleiding is dus nie gemik op terapie vir die pasiënt ten einde hom gesond te maak nie, maar skuif die rol van die voorligtingsielkundige vanaf "dokter" na "opleier".

5.4.5.2 Konsultasie Opleiding :

Konsultasie-opleiding verwys na die opleiding van kliënte wat verantwoordelik sal wees vir die ontwikkelings- en voorkomingsdienste in besondere sisteme (Schoeman, 1983). Die kliënt wat in hierdie geval dan die agent vir verandering in die sisteem is, kan die Psigo-opleier raadpleeg ten opsigte van ontwikkelingsprobleme en/of behoeftes wat hy ervaar.

5.4.5.3 Psigo-tegnologie :

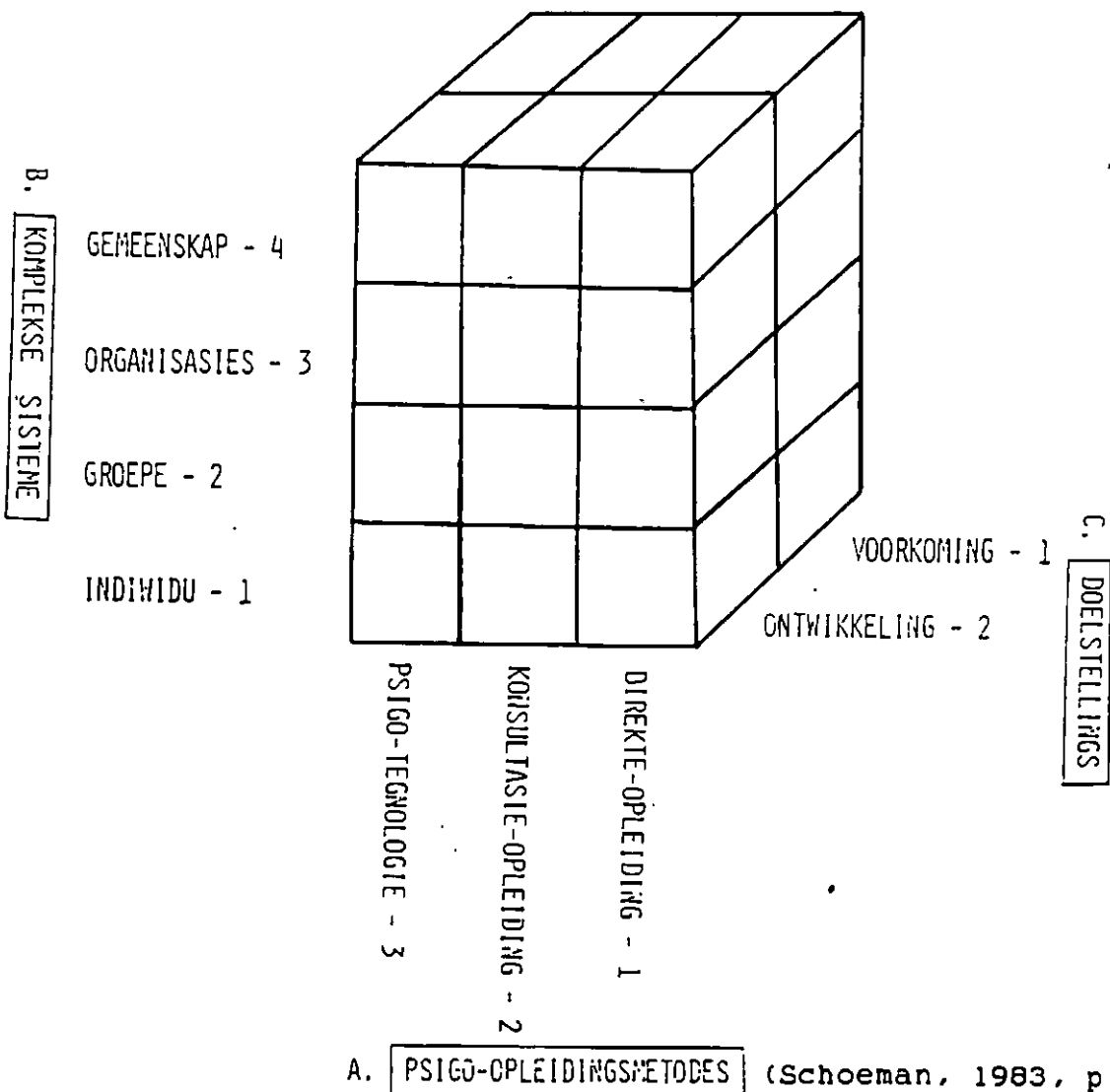
Psigo-tegnologie, aldus Schoeman (1983), impliseer die ontwikkeling van tegnologiese hulpmiddels wat die voorligtingsielkundige tydens opleiding aan kliënte kan gebruik. Hierdie hulpmiddels kan 'n volledige opleidingsprogram vorm of in kombinasie met ander opleidingsmetodes gebruik word. Die volgende is voorbeelde van psigo-tegnologiese hulpmiddels:

- rekenaars;
- selfdoen modules en opleidingsprogramme;
- werkboeke;
- oudio- en videomodelle;
- klankskyfiereekse;
- oudio-visuele elektroniese hulpmiddels;
- massa media; ens.

In die samevatting van sy werk oor Psigo-opleiding bied Schoeman (1983) 'n samegestelde model vir Psigo-opleiding waarna vervolgens verwys sal word.

5.5 'N SAMEGESTELDE PRAKTYK MODEL VIR PSIGO-OPLEIDING

Schoeman (1983) verwys na die werk van Morrill, Oetting en Hurst wat 'n kubus-model vir die praktyk van Voorligtingsielkunde ontwikkel het. Hy beweer verder dat die teoretiese begronding van Psigo-opleiding duidelik by die kubus-model, as konsepsuele raamwerk, kan inpas. Die samestelling van so 'n praktyk model vir Psigo-opleiding, kan soos volg voorgestel word:



Figuur 5.3 : 'n Skematiese voorstelling van 'n samegestelde praktyk model vir Psigo-opleiding

Uit Figuur 5.3 blyk dit dat hierdie model voorsiening maak vir vier-en-twintig afgebakende areas waarin die praktyk van Psigo-opleiding, en dan by implikasie ook die Voorligtingsielkunde, beoefen kan word.

Schoeman (1983) meld dat slegs enkele van hierdie areas deur die Voorligtingsielkunde beheers word, wat daarop dui dat daar 'n uitdagende, dinamiese toekoms op die voorligtingsielkundige wag.

Dit blyk dus dat Psigo-opleiding, as 'n verwysingsraamwerk vir hierdie studie kan dien. Vervolgens sal hierdie model as teoretiese oplossing vir hierdie studie bespreek word.

5.6 PSIGO-OPLEIDING AS 'N TEORETIESE EN PRAKTIESE OPLOSSING IN HIERDIE NAVORSINGSPROJEK

Alvorens die redes waarom Psigo-opleiding as 'n verwysingsraamwerk vir hierdie studie kan dien, bespreek word, is dit nodig om 'n bondige samevatting van die onderskeie afdelings as teoretiese onderbou, wat reeds bespreek is, te gee.

Aangesien daar in hierdie navorsingsprojek met adolessente dogters gewerk word, was dit allereers nodig om die ontwikkeling van die mens en dan veral die adolessente-fase te bespreek.

Daarna is verwys na die selfkonsep, die kern rol wat dit tydens

adolessensie speel en die verband daarvan met angs.

Waar daar in hierdie navorsingsprojek 'n angsvermindingsprogram as opleidingsprogram ontwikkel is met die oog om die angsvlak van die adolessente dogter te verminder en die verband daarvan met die selfkonsep te bepaal, was dit nodig om eerstens aandag aan angs te gee. Terseldertyd was dit nodig om faktore wat verband hou met angs, te bespreek.

Verder was dit nodig om 'n teoretiese verkenning op die terrein van strategieë wat angs verminder, te doen. Uit die bespreking van angsvermindingsstrategieë, is dié van Jacobson, Benson en Wallace en Tomkins as effektiewe metodes geïdentifiseer, maar tog nie heeltemal aan die vereistes van hierdie navorsingsprojek voldoen nie.

Groepwerk in die opleidingsin van die woord is voorts as belangrik geïdentifiseer in die soeke na strategieë om angsvermindering as 'n vaardigheid te ontwikkel. Uit die ontwikkelingsielkunde is die portuurgroep ook as 'n belangrike veranderlike geïdentifiseer in die totale ontwikkeling van die adolessent (Erikson, 1968). Omrede hierdie program in groepverband aangebied is, was dit nodig om na enkele fasette van groepwerk te verwys. Verder was dit nodig om die implikasies van groepwerk in opleidingsverband vir die adolessent te bespreek.

Nou ontstaan die vraag: Tot watter mate kan Psigo-opleiding as

teoretiese en praktiese oplossing in hierdie navorsingsprojek dien?

Voordat hierdie vraag beantwoord kan word, is dit nodig om na die belangrikste fasette van Psigo-opleiding te verwys en dan aan te toon tot watter mate dit aansluiting vind by hierdie navorsingsprojek.

Op hierdie tydstip van die bespreking is dit belangrik om weereens op te let na Schoeman (1983) se verwysing na Ivey en Simek-Downing se definisie van Psigo-opleiding:

"Psigo-opleiding is gerig op die voorkoming van geestesprobleme en die ontwikkeling van menslike potensiaal. Dit behels die opleiding van individue en groepe in vaardighede, insigte en bevoegdhede ten einde hul lewe meer sinvol en doelgerig te lewe' (Schoeman, 1983, p.1).

Dit is duidelik dat dié studie dit wat in die definisie vermeld word, ten doel het.

Die bespreking oor die ontwikkeling van menslike potensiaal, asook dié van die adolessent, sluit aan by Schoeman (1983) se verwysing na die Eksistensiële-humanistiese benaderings wat basies sentreer rondom die mens se beskouing ten opsigte van sy vermoë om doelwitte te stel en te bereik en die strewe na selfaksualisering. Hoewel die oorangstige adolessent probleme met die implementering daarvan mag ervaar, is dit 'n basiese behoefte van die mens wat

ook deel van hul behoeftestruktuur uitmaak.

Schoeman (1983) se verder dat Psigo-opleiding voorkomingsdienste as doelstelling het. Soos reeds na verwys, is die doelstelling van die program in hierdie projek meer ontwikkelingsgerig en voorkomend van aard, eerder as terapeuties van aard. Dit is dan juis die inagnam van die ontwikkelingsfasette van die adolessent sowel as die belangrike selfregulering en selfkontolering ten opsigte van vaardighede wat aangeleer moet word, wat die adolessent in staat behoort te stel om beheer oor haar eie gedrag te verkry.

Schoeman (1983) vervolg verder deur te stel dat Psigo-opleiding sinvolle ontwikkeling van die mens, dus ook die adolessent oor sy hele lewensloop as doelstelling het.

Soos reeds vantevore vermeld, stel Schoeman (1983) dit verder dat Psigo-opleidingsmetodes op die volgende wyse van die tradisionele terapeutiese metodes verskil:

- Direkte opleiding;
- konsultasie opleiding; en
- Psigo-tegnologie.

Om die koppeling tussen hierdie metodes van Psigo-opleiding en die metodes wat in hierdie navorsingsprojek gebruik is beter te verstaan, is 'n verdere omskrywing hiervan nodig.

Direkte opleiding behels daardie opleiding van onder andere

adolessente in besondere vaardighede, insigte en bevoegdhede, soos in hierdie navorsingsprojek waar dit sentreer rondom die vaardighede in angsvermindering. In hierdie studie is daar hoofsaaklik van direkte opleiding gebruik gemaak.

Die voorligtingsielkundige kan verder volgens Psigo-opleiding ook konsultasie-opleiding gee. Daar sal egter nie verder hieroor uitgebrei word nie, aangesien daar nie van konsultasie-opleiding in hierdie navorsingsprojek gebruik gemaak is nie.

Volgens Schoeman (1983) impliseer psigo-tegnologie die ontwikkeling van tegnologiese hulpmiddels wat die voorligtingsielkundige kan gebruik. Die verskillende hulpmiddels wat gebruik kan word is reeds in afdeling 5.4.5.3 vermeld.

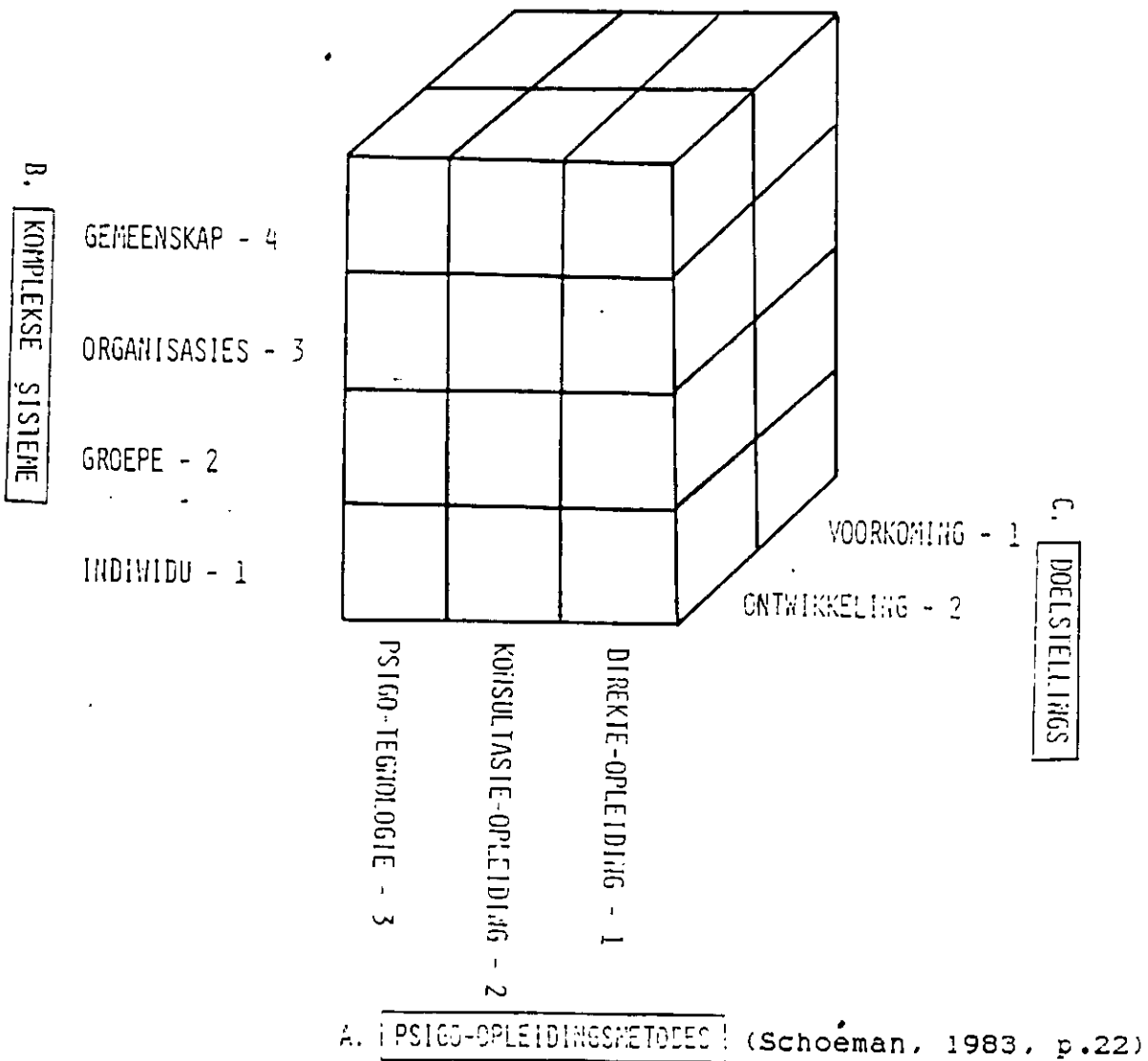
In die opleidingsprogram van hierdie studie, is ondermeer gebruik gemaak van werkboeke, selfdoenmodules en oudio-kassette, soos in die metode van ondersoek (Hoofstuk 6) uiteengesit word.

Dit blyk uit die bespreking duidelik te wees dat daar in hierdie navorsingsprojek veral gebruik gemaak word van:

- Direkte opleiding; en
- Psigo-tegnologie.

Wanneer daar weer eens, om saam te vat, gekyk word na die samegestelde praktyk model vir Psigo-opleiding (Schoeman, 1983) kan gevra word tot watter mate hierdie navorsingsprojek daarby

aansluiting vind. Figuur 5.4 bied 'n skematiese voorstelling van 'n samegestelde praktyk model vir Psigo-opleiding.



Figuur 5.4 : 'n Skematiese voorstelling van 'n samegestelde praktyk model vir Psigo-opleiding.

Wanneer die doelstellings en inhoud van hierdie studie met Figuur 5.4 vergelyk word, kan dit gestel word dat hierdie navorsingsprojek aansluiting vind by die volgende:

- Psigo-opleidingsmetodes
 - o direkte opleiding
 - o psigo-tegnologie

- Ingewikkelde sisteme
 - o individu
 - o groepe
 - o organisasies (indirek)

- Doelstellings
 - o voorkoming
 - o ontwikkeling

Met al hierdie vergelykende besprekings in gedagte, kan daar nou teruggekeer word na die vraag wat daar aan die begin van die afdeling gevra is, nl. "In watter maté kan Psigo-opleiding as teoretiese en praktiese onderbou in hierdie studie dien?"

Dié vraag kan nou na die bespreking beantwoord word, naamlik "omrede daar soveel raakpunte tussen Psigo-opleiding (teoretiese uitgangspunte en praktyk model) en hierdie navorsingsprojek bestaan, kan Psigo-opleiding met reg beskou word as 'n teoretiese en praktiese oplossing in hierdie navorsingsprojek".

Vervolgens sal aandag gegee word aan die hantering van die metode van ondersoek, waarin besonderhede van die praktiese en toepassingsaspekte weergegee sal word.

HOOFSTUK 6

METODE VAN ONDERSOEK

6.1 INLEIDING

In die vorige hoofstukke is bespreking gewy aan die ontwikkeling van die adolessent met spesifieke verwysing na die selfkonsep, die belangrike rol wat dit tydens adolessensie speel, asook faktore wat die selfkonsep beïnvloed. Hier is veral verwys na die beduidende verband tussen die selfkonsep en angs. Daarna is angs verken met verwysing na angsverminderingsmetodes asook die belangrike funksie wat groepwerk in hierdie navorsingsprojek kan vervul. - Laastens is Psigo-opleiding as teoretiese en praktykmodel vir die doeleindes van hierdie projek geïdentifiseer en bespreek.

Daar is in hierdie proses dikwels verwys na die daarstelling van 'n angsverminderingprogram as 'n ontwikkelingsprogram en die elemente wat in so 'n program verreken moet word. In hierdie hoofstuk sal daar eerstens bespreking gewy word aan die empiriese navorsing wat in hierdie projek ter sprake is. Hieronder sal daar kortliks weer na die afhanklike veranderlikes, naamlik angs en selfkonsep, verwys word asook die meetinstrumente wat gebruik is om hierdie veranderlikes te meet. Die onafhanklike veranderlike wat in hierdie navorsingsprojek ter sprake is,

naamlik die angsverminderingprogram, sal bespreek word in terme van die samestelling, inhoud en toepassing daarvan.

Laastens sal die eksperimentele prosedure wat gevolg is bespreek word met spesifieke verwysing na die eksperimentele ontwerp, die steekproef en die gelykheid van die eksperimentele en kontrole groepe. Ten slotte sal die hipoteses vir hierdie navorsingsprojek gestel word.

6.2 EMPIRIESE NAVORSING

6.2.1 Veranderlikes

In enige eksperimentele studie is daar altyd ten minste twee veranderlikes ter sprake (Huysamen, 1976), naamlik die afhanklike en die onafhanklike veranderlikes.

Die onafhanklike veranderlike verwys na daardie veranderlike waarvan gehipotetiseer word dat sy teenwoordigheid die proefpersone se onderskeie posisies op die afhanklike veranderlikes op een of ander wyse sal laat verander. Die afhanklike veranderlikes verwys na daardie veranderlikes ten opsigte waarvan die proefpersone se posisies daarop as gevolg van die effek van die onafhanklike veranderlike, na verwagting verander. Die doel van die navorsing is dan om te bepaal of sodanige veranderinge wel voorkom en indien wel, of hulle

betekenisvol is al dan nie.

Die doel van hierdie studie was om te bepaal wat die effek van 'n angsverminderingsprogram op beide die angsvlak en selfkonsep van die adolessente dogter is.

Hieruit volg dat die angsverminderingsprogram as die onafhanklike veranderlike en beide angsvlak en selfkonsep as die afhanklike veranderlikes geïdentifiseer kan word.

6.2.2 Meetinstrumente

Vir die doeleindes van hierdie projek is die afhanklike veranderlikes, nl. angsvlak en selfkonsep deur onderskeidelik die IPAT-Angsskaal en die Adolessente selfkonsep-vraelys gemeet.

6.2.2.1 Die IPAT-angsskaal

6.2.2.1.1 Die doel met die skaal

Volgens van der Westhuizen (1979) en London et al. (1978) is hierdie skaal 'n vraelys wat saamgestel is uit veertig vrae met die doel om vinnig (binne ongeveer 10 minute) die gemanifesteerde, vrye angsvlak ongeag die heersende omstandighede of onmiddellike situasie, te evalueer.

Die IPAT-Angsskaal is gestandaardiseer op 'n Suid-Afrikaanse populasie bestaande uit 9 942 skoliere tussen die ouderdomme van

vyftien en negentien jaar.

6.2.2.1.2 Totaaltelling

Die totaaltelling verskaf die vrye gemanifesteerde angsvlak, volgens Van der Westhuizen (1978). Volgens die IPAT-Angsskaal-handleiding (1968) dui 'n stanege telling van 1,2 of 3 vir 'n individu stabiliteit, sekerheid en algemene geestesgesondheid aan. Stanege tellings van 4,5 en 6 val nog binne "normale grense". Wanneer 'n stanege van 7,8 of 9 voorkom, is daar volgens die handleiding beslis 'n psigologiese siektetoestand aanwesig wat 'n ongunstige uitwerking op sosiaal emosionele aanpassing kan hê.

Volgens Cattell en Scheier (1961) kan ander soorte angs, byvoorbeeld "gebonde", "karaktergebonde" en "onbewuste" angs, klinies minder duidelik geïdentifiseer word as vrye, manifesterende angs; dit is dus moeilik om hierdie soorte angs met behulp van 'n vraelys te meet.

6.2.2.1.3 Subskaaltellings

Die IPAT-Angsskaal meet volgens Van der Westhuizen (1979) en London et al. (1978) verskillende subskale van angs, maar is volgens hierdie skrywers nie 'n betroubare weergawe van die subskale van angs wat hulle veronderstel is om te meet nie.

6.2.1.2.4 Betroubaarheid en geldigheid

Die toets- hertoetsbetroubaarheid van die totaalstelling op die Ipat-Angsskaal val tussen 0,83 en 0,88.

Die konstruktiegeldigheid word geraam tussen 0,85 en 0,90 vir die totale skaal (Cattell en Scheier, 1963).

Die waarde van hierdie vraelys vir die huidige studie lê in die feit dat hierdie skaal 'n weergawe is van angs, soos deur die individu ervaar word.

6.2.2.2 Die Adolesente Selfkonsepskaal (A.S.K.S)

6.2.2.2.1 Inleiding

Een hipotese wat in hierdie navorsingsprojek gestel is, is dat die selfkonsep van die proefpersone wat aan die angsvermindingsprogram deelneem sal verbeter. Die selfkonsepvraelys van Vrey (1974) is só saamgestel dat dit al die aspekte van die selfkonsep insluit. Indien daar dus, deur die angsvermindingsprogram, 'n beduidende verandering van hierdie aspekte is, behoort die totale telling sensitief genoeg te wees om hierdie verandering te weerspieël.

Slegs die totale telling sal in die analise van die gegewens gebruik word en wel om die volgende redes:

Eensyds om die hoeveelheid veranderlikes te beperk en andersyds

omdat die program oor 'n kort tydperk aangebied is en die verandering waarskynlik nie diepgaande genoeg kan wees om 'n beduidende verbetering in elk van hierdie aspekte, wat Vrey (1974) as 'n deel van die persoonlikheid (en dus reeds vasgeleë) beskou, teweeg te bring nie.

6.2.2.2.2 Samestelling

Volgens Vrey (1974) veronderstel die selfkonsep 'n bewuste besef of begrip van die self. Dit waarvan die persoon bewus is of bewus gemaak kan word, kan dan beskou word as die dimensies van die selfkonsep. Hierdie dimensies vorm die struktuur van die selfkonsep wat geïntegreerd die totale grootte of peil van die selfkonsep aandui. Die struktuur bestaan uit die volgende konstruksie:

- o Fisieke self, of die self in verhouding tot die liggaamlike;
- o Persoonlike self, of die self in sy eie psigiese verhoudinge;
- o Gesins-self, of die self in gesinsverhoudinge;
- o Sosiale self, of die self in sosiale verhoudinge;
- o Sedelike self, of die self in verhoudinge tot sedelike norme; en

o Selfkritiek.

Die kwaliteit van die belewing van selfwaarde en selfagting in elkeen van die verhoudinge, afsonderlik en gesamentlik of geïntegreerd, dui aan hoe die individu homself waarneem. Benewens die kognitiewe, sal die gevoelsmatige wat die kwaliteit van belewing aandui, altyd ter sprake kom. Die mens is in al sy handelinge eksplisiet of implisiet besig met selfhandhawing en selfontplooiing. So is die konatiewe aspek van menswees as sy bewuste doelgerigtheid, 'n bydraende aspek van die selfkonsep. Dit beteken dat die persoon in totaliteit betrokke is by die dinamiese wording van sy selfkonsep. Sodoende word die selfkonsep beskou as 'n aspek van die persoonlikheid.

6.2.2.2.3 Konstruksie van die toetsitems

Elkeen van die dimensies van die selfkonsep word saamgestel in terme van selfidentiteit, aanvaarding van die self waarmee geïdentifiseer is en sy persepsie van sy gedrag of sy eie optrede. Teenoor 'n moontlike teoretiese identifisering en aanvaarding moet die handelinge of die gedrag soos wat hy dit self waarneem, sy identifisering en aanvaarding onderskryf.

Die response op die geformuleerde items moet kan onderskei tussen 'n positiewe en 'n negatiewe selfkonsep. Die positiewe selfkonsep behels 'n positiewe of gunstige evaluering van die self in verhouding tot sekere waardes. Die totaalstelling sal

verwys na 'n hoë of lae selfkonsep.

By die formulering van die items word die eerste persoon (ek) vermy, wat dan ook sterk emosionele betrokkenheid en moontlike verdedigingsmeganismes voorkom. Teenoorgestelde kenmerke word verbind met persone A en B en van die proefpersoon word verwag om hom met elkeen te vergelyk en aan te toon met watter een hy die meeste ooreenstem.

Die items meet dan die onderskeie dimensies van die selfkonsep wat, soos reeds bespreek (p.159), gesamentlik die struktuur van die selfkonsep uitmaak.

6.2.2.2.4 Betroubaarheid en geldigheid

Die Kuder-Richardson-metode is aangewend om die betroubaarheid te bereken. Daar is gevind dat al die korrelasies hoog is en dat al die subtoetse 'n groot algemene faktor aandui. Dit wil se daar bestaan 'n betekenisvolle hoë interne konsekwentheid en die gevolgtrekking kan gemaak word dat die vraelys se betroubaarheid voldoende is om dit met vertroue aan te wend.

Vrey (1974) meld dat die konstrugeldigheid nie vir hierdie vraelys bereken kan word nie omdat daar nie 'n ander soortgelyke vraelys bestaan nie. Daar is dus nie voldoende inligting omtrent die geldigheid van die skaal beskikbaar nie.

Vervolgens sal die onafhanklike veranderlike, naamlik die

angsverminderingsprogram, bespreek word.

6.2.3 Die Angsverminderingsprogram

Die doel van hierdie navorsingsprojek, soos reeds bespreek, is om deur middel van 'n angsverminderingsprogram te bepaal of 'n afname in angsvlak gepaard gaan met 'n verbetering in die selfkonsep by 'n groep adolessente dogters. Uit die literatuur het geblyk dat bestaande angsverminderingsprogramme "behandelingsgerig" en nie ontwikkelingsgerig is nie, soos wat in 'n navorsingsprojek van hierdie aard verlang word. Daarom word dit nodig beskou om angsverminderingsmetodes as 'n vaardigheid aan die adolessente dogter te leer. Sodoende vervul hierdie program nie net 'n behandelingsfunksie nie, maar ook een van voorkoming en ontwikkeling. Soos reeds bespreek in hoofstuk 5 (p.186) voldoen Psigo-opleiding aan hierdie vereistes aangesien dit voorkoming van geestesprobleme en die ontwikkeling van menslike potensiaal ten doel het.

Om te voldoen aan die vereistes van Psigo-opleiding in terme van psigo-tegnologie is 'n werkboek saamgestel wat alle programmateriale bevat en as hulpmiddel gedien het. Die program is in die volgende vyf modules verdeel:

- o Didaktiese opleiding oor ang.
- o Progressiewe spierontspanning.
- o Verkorte metode van ontspanning.

- o Gedagtebeeldoefening.
- o Samevatting van angsverminderingsmetodes.

Al hierdie modules is vervat in die werkboek (Bylaag A).

Die eksterne uiteensetting en implementering van die program, met ander woorde die verskillende modules, sowel as die interne beplanning van elke module afsonderlik, sal gedoen word volgens kubernetiese beginsels, naamlik:

- Situasiel analise (bepaling van die persoon se vlak van funksionering);
- realistiese doelwitstelling;
- strategie; en
- kontrole.

Bogenoemde beginsels en hul sikliese aard is reeds volledig in Hoofstuk 5 (p.141) bespreek.

Vervolgens sal 'n uiteensetting van die doelwitte, rasionaal en implementering van elke module van die program gegee word, terwyl daar telkens na die program self (Bylaag A) verwys sal word ten einde na voorbeelde van die elemente binne die program te verwys.

6.2.3.1 Module I

Hierdie module wat hoofsaaklik didakties van aard is, is gerig op die bekendstelling van die program.

6.2.3.1.1 Doelwitte

- o Om 'n atmosfeer van gemaklikheid by elke proefpersoon te fasiliteer;
- o om die proefpersone te oriënteer ten opsigte van die inhoud van die program;
- o om kennis en belangstelling omtrent angs te fasiliteer;
- o om die hoofdoelwit van die program, naamlik angsvermindering, bekend te stel aan die proefpersone;
- o om die voordele van angsvermindering aan die proefpersone uit te wys.
- o om die behoefte aan angsvermindering te identifiseer.

6.2.3.1.2 Rasionaal

Uit die literatuur (Bothma, 1980) het dit geblyk dat veiligheid in 'n groepsituasie noodsaaklik is vir die groeplid om nuwe gedrag aan te leer en uit te voer. Die module is om hierdie rede ingelei deur middel van 'n groepgesprek om 'n atmosfeer van gemaklikheid by elke proefpersoon te fasiliteer.

Volgens Gordon en Whiteley (1979) is dit nodig om tydens die eerste fase van 'n program die doelstellings daarvan te spesifiseer. Laasgenoemde is dan ook aan die begin van die

module weergegee.

Dinkmeyer en Muro (1979) beklemtoon dat beter selfkennis by elke individu 'n belangrike doelwit van groepwerk is. Sodoende word die groeplede se kennis en persoonlike belangstelling ten opsigte van angs geprikkel. Die behoefte aan angsvermindering is ook by die groeplede geïntensifiseer, aangesien die adolossent geneig is om die waarde van alles wat hy beleef en leer te bevraagteken ten einde nuwe vaardighede te verkry en te oefen (Erikson, 1963).

Die huiswerkopdrag wat in hierdie module gegee is, is daarop gemik om die proefpersoon se bewustheid omtrent angs te fasiliteer asook die voordele van angsvermindering uit te wys. Sodoende word sy motivering om aan die program deel te neem, versterk.

Module 1 is vervolgens in ooreenstemming met bogenoemde teoretiese uitgangspunte, saamgestel en vervat in die werkboek, Bylaag A. p.M1:1 - M1:9.

6.2.3.1.3 Praktiese Implementering

Die module is ingelei met 'n groepgesprek deur aan elke groeplid die geleentheid te gee om haarself bekend te stel. So is 'n atmosfeer van gemaklikheid en betrokkenheid geskep.

Daarna is oorgegaan na didaktiese onderrig rakende angs om

sodoende die groeplede voldoende kennis omtrent angs te verskaf. Deur te verwys na hul eie ervaring van angs, is die groeplede die geleentheid gegun om selfkennis en persoonlike belangstelling te ontwikkel. Hierdeur is hul behoefte aan verandering geïntensifiseer.

Laastens is die groeplede gewys op alternatiewe, naamlik die onderskeie angsverminderingsmetodes. Die voordele hiervan is beklemtoon sodat die groeplede se behoefte aan verandering verder versterk kan word.

Aan die einde van die module is huiswerkopdragte aan die groeplede gegee waardeur hulle, hul eie ervaring van angs verder kan ondersoek en sodoende hul selfkennis en behoefte aan verandering te vergroot.

6.2.3.2 Module II

Hierdie module het hoofsaaklik gefokus op die eerste alternatief vir oormatige angs, naamlik "progressiewe spierontspanning".

6.2.3.2.1 Doelwitte

- Verdere fasilitering van 'n gemaklike atmosfeer.
- Terugvoer ten opsigte van huiswerkopdragte.
- Bekendstelling aan "Progressiewe spierontspanning"

- Implementering van "Progressiewe spierontspanning"
- Terugvoer oor die oefening.
- Huiswerkopdragte.

6.2.3.2.2 Rasionaal

Die doel van die groeps gesprek aan die begin van die module was weereens om 'n atmosfeer van gemaklikheid by die proefpersone te fasiliteer. Sodoende is veiligheid vir die proefpersoon geskep om nuwe gedrag aan te leer en uit te voer (Bothma, 1980).

Die terugvoer komponent word deurgaans tydens die implementering van die program beklemtoon. Dit vorm 'n wesenlike deel van die kubernetiese siklus (Rademeyer, 1978) en kan dus nie geignoreer word nie. Daarom is daar aandag geskenk aan terugvoer oor die huiswerkopdrag wat in die vorige module aan die proefpersone gegee is. Hierdeur kan die proefpersone hul gedrag monitor sodat hulle aanpassings kan maak volgens hul eie behoeftes. Volgens kubernetika (Rademeyer, 1978) moet 'n persoon eers 'n situasie analise doen alvorens daar tot doelwitstelling oorgegaan word.

Volgens Miles (1971) is die selektering van alternatiewe gedrag een van die belangrikste faktore in groepwerk wat leer fasiliteer. Daarom is progressiewe spierontspanning op 'n didaktiese wyse bekend gestel as 'n alternatiewe vir angsk voordat dit toegepas is. Hierdie oefening is volgens die beginsels van Jacobson (1938), soos reeds bespreek in Hoofstuk 4 (p.105),

toegepas.

Terugvoer oor die toepassing van die oefening is in die groepgesprek verkry aangesien die persoon wat eksperimenteer met nuwe gedrag graag bewyse wil hê betreffende die doeltreffendheid van dit wat hy beoog om te doen, aldus Miles (1971)

Huiswerkopdragte is aan die proefpersone gegee sodat hulle onafhanklik die oefening tuis kan bemeester. Hierdie huiswerkopdragte is op so 'n wyse geformuleer sodat elke proefpersoon self haar bemeestering van die oefening kon uitvoer en monitor. Kirchenbaum en Perri (1982) beskou die insluiting van selfregulerende vaardighede as onontbeerlik vir die sukses van enige leerontwikkelingsprogram. Dit verhoog motivering en verwagtings van sukses en laat die adolessente dogter voel dat haar lewe en persoonlike ontwikkeling onder haar eie kontrole staan en dat sy onafhanklik kan staan. Hierdie is seker die belangrikste behoeftes van 'n adolessent, aldus Havighurst (1972).

Switzgebel en Kolb (1974) brei as volg hierop uit:

"Changes in behavior are most likely to be permanent if the process of change is seen by the individual to be under his control" (p.172).

Die persoon voel dus dat hy self verantwoordelik is vir die verandering wat bydra tot 'n verbeterde selfkonsep, verdere positiewe verwagtings, realistiese doelwitstellings, volgehoue

strategie-implementering en verdere positiewe terugvoer wat hierdie proses op die langtermyn in stand hou (Schoeman, Nel en Wessels, 1982).

Module II is vervolgens in ooreenstemming met bogenoemde uitgangspunte saamgestel en vervat in die werkboek, Bylaag A, p.M2:1 - M2:14.

6.2.3.2.3 Praktiese Implementering

Die aanvang van hierdie module is deur 'n groepgesprek ingelei om die gemaklikheid van die atmosfeer te versterk en om die huiswerkopdrag van Module I te bespreek.

Daarna is die rasionaal van progressiewe spierontspanning bespreek om die groeplede voor te berei vir die toepassing van hierdie strategie. Dié strategie is toegepas met behulp van 'n oudiokasset waarop die instruksies van die oefening verskyn het.

Na afhandeling van die oefening is terugvoer bespreek ten opsigte van die groeplede se vaardigheid om te ontspan, asook positiewe en negatiewe ervarings.

Aan die einde van die module is huiswerkopdragte aan die groeplede gegee sodat hulle die strategie van hierdie module kan oefen en terselfertyd monitor. Oudiokassette is aan elke proefpersoon gegee sodat dit tuisoefening kon vergemaklik.

6.2.3.3 Module III

Hierdie module het gefokus op 'n tweede alternatief, naamlik 'n verkorte metode van ontspanning.

6.2.3.3.1 Doelwitte

- Terugvoer ten opsigte van huiswerkopdragte.
- Bekendstelling van die verkorte metode van ontspanning.
- Implementering van hierdie metode.
- Terugvoer oor die implementering van hierdie metode.
- Huiswerkopdragte.

6.2.3.3.2 Rasionaal

Die groepgesprek aan die begin van die module is daarop gemik om elke groeplid se veiligheid in die groep te versterk wat dan 'n optimale atmosfeer skep vir die groeplede om nuwe gedrag aan te leer en uit te voer (Bothma, 1980).

Nadat terugvoer verkry is ten opsigte van hul huiswerkopdragte, kan dit moontlik wees dat die proefpersone beseft dat hul vermoë om te ontspan nog steeds in 'n mate ontoereikend is. Hier kan die groeplede aldus Miles (1971), weereens 'n belangrike inset lewer deur hul positiewe asook negatiewe ervarings met betrekking tot die oefening met mekaar te deel. Sodoende stimuleer hulle mekaar om aanpassings te maak ten opsigte van die oefening.

Die verkorte metode van ontspanning wat in hierdie module bekend gestel is, is volgens die beginsels van Benson en Wallace (Benson, 1974) toegepas, soos reeds bespreek in Hoofstuk 4 (p. 109). Hierdie metode is as 'n bykomende alternatief vir angste aan die proefpersone gegee as gevolg van die eenvoudigheid en veelsydige toepassingsmoontlikhede daarvan.

Die proefpersone kon direk na die toepassing van die oefening terugvoer gee en ontvang deur middel van die groepgesprek. Persone wat eksperimenteer met nuwe gedrag wil graag bewyse hebbende die doeltreffendheid van dit wat hulle beoog om te doen, aldus Miles (1971). Die groeplede is die geleentheid gegee om hul ervarings binne klein groepies te deel, aangesien adolessente meer openlik teenoor hul portuurgroep is as wat hulle teenoor 'n volwasse groepleier sou wees (Erikson, 1968).

Gedagtebeeld oefening is as 'n derde alternatief vir angste aan die proefpersone bekend gestel aangesien ontspanning, volgens Rachman (1967) nie alleen uit 'n fisiese komponent bestaan nie, maar ook uit 'n verstandelike komponent. Daaruit kan afgelei word dat positiewe gedagtebeeld oefeninge die effek van ontspanningsoefeninge sal vergroot. Die rasional van hierdie oefening is in Hoofstuk 4, afdeling 4.4.3 vervat. Die metode is nie in hierdie module toegepas nie, aangesien elke proefpersoon eers haar eie unieke gedagtebeeld moet saamstel volgens die sekere riglyne (Meichenbaum, 1973; Tomkins, 1962).

Huiswerkopdragte t.o.v. die angsverminderingsmetodes, naamlik progressiewe spierontspanning en die verkorte metode van ontspanning, is aan die proefpersone gegee sodat hulle dit onafhanklik en onder hul eie beheer tuis kon beoefen. Die proefpersone kon dus self verantwoordelik voel vir die verandering, wat as 'n belangrike behoefte by adolessente beskou word (Erikson, 1968). Switzgebel en Kolb (1974) beweer dat verandering in gedrag geneig is om van permanente aard te wees indien dit onder die individuele beheer geplaas word. Die grafiese voorstelling van vordering ten opsigte van die oefeninge gee die persoon 'n geleentheid om haar toereikendheid te monitor sodat sy aanpassings kan maak indien nodig.

Module III is vervolgens vervat in die werkboek, Bylaag A, p.M3:1 - 3:15.

6.2.3.3.3 Praktiese Implementering

Module III is ingelei deur 'n groepgesprek waar die groeplede hul ervaring van die huiswerkopdragte in Module II kon bespreek. Hierdeur kon die groeplede hul vaardigheid met betrekking tot angsvermindering asook hul vordering monitor.

Daarna is die rasionaal van die verkorte metode van ontspanning bespreek, gevolg deur die toepassing daarvan. Hierna is daar deur middel van 'n groepgesprek terugvoer verkry omtrent hul ervaring, vermoë en probleme met betrekking tot hierdie oefen-

ing.

Laastens is daar huiswerkopdragte gegee waarin die groeplede hierdie tegniek kon oefen asook hul vordering kon monitor.

6.2.3.4 Module IV

Hierdie module het hoofsaaklik gesentreer rondom die aanleer van 'n derde tegniek, naamlik gedagtebeeld-oefening.

6.2.3.4.1 Doelwitte

- Terugvoer ten opsigte van huiswerkopdragte.
- Bekendstelling aan 'n derde tegniek om angs te verminder.
- Toepassing van hierdie tegniek.
- Terugvoer oor die oefening van hierdie tegniek.
- Huiswerkopdragte.

6.2.3.4.2 Rasionaal

Die doel van die groepgesprek aan die begin van die module was om in 'n gemaklike atmosfeer terugvoer te verkry ten opsigte van die huiswerkopdragte wat in die vorige module aan die proefpersone gegee is. Wanneer groeplede aangemoedig word om konkrete doelstellings na te streef, word terugvoer in interaksie gestimuleer. Sodoende word 'n gevoel van betrokkenheid by en

aanvaarding deur ander ervar (Dinkmeyer en Muro, 1979).
Terugvoer in groepverband kan vir die lid van groot waarde wees
deurdat die lede bewus is van die feit dat daar ander mense is
wat min of meer dieselfde soort probleme of behoeftes ervar (De
Bruyn, 1983).

Die implementering van die gedagtebeeld-oefening wat in hierdie
module ter sprake is, is volgens die beginsels van Meichenbaum
(1973) toegepas, soos reeds bespreek in afdeling 4.4.3 in
Hoofstuk 4).

Die terugvoercomponent na die toepassing van die oefening is
soortgelyk aan die van die vorige module. Sodoende kon die
proefpersone hul doeltreffendheid met betrekking tot die
toepassing van die oefening monitor en probleme uitstryk.

Die huiswerkopdragte is aan die einde van die module aan die
proefpersone gegee sodat hulle tuis die oefening kon toepas.
Volgens Rademeyer (1978) is die insluiting van 'n selfkontrole-
rende element binne 'n leerontwikkelingsprogram onontbeerlik
indien die doelwit van verhoogde prestasie bereik wil word.

6.2.3.4.3 Praktiese Implementering

Die module is weereens ingelei deur 'n groepgesprek waardeur
terugvoer omtrent die huiswerkopdragte verkry is. Daarna is die
beginsels van gedagtebeeldoefening bespreek waarna hierdie
tegniek toegepas is. Terugvoer ten opsigte van die oefening van

hierdie tegniek is verkry en laastens is huiswerkopdragte aan die groeplede gegee sodat hulle hierdie tegniek tuis kon oefen.

6.2.3.5 Module V

Die hoofdoelwit van hierdie module was om die nuwe gedrag wat die groeplede tot dusver aangeleer het, naamlik die onderskeie angsverminderingsmetodes, te monitor, asook om die program saam te vat en af te sluit.

6.2.3.5.1 Doelwitte

- Terugvoer oor huiswerkopdragte.
- Terugvoer oor vermoë om angs te verminder.
- Terugvoer oor die program.

5.2.3.5.2 Rasionaal

Die terugvoercomponent aan die begin van die module is weer eens beklemtoon. Sodoende kon elke persoon terugvoer omtrent haar selfregulerende kontrolevaardighede kry.

Volgens Whiteley en Gordon (1979) besit die afrondingsfase van groepwerk 'n meer evaluerende karakter. Laasgenoemde skrywers beskou dit as 'n terugkoppelingsfase en kan gesien word as die barometer van groepfunksioneringsvlak en die bereiking van realistiese doelwitte.

Hierdie module maak voorsiening vir die eksperimentering van nuwe aangeleerde gedrag waardeur die proefpersone die geleentheid kry om hul doeltreffendheid te toets. Volgens Miles (1971) help dit nie dat 'n persoon voortgaan met die toepassing van nuwe gedrag en hy kry nie terugvoer betreffende die suksesvolheid daarvan al dan nie.

Miles (1971) beweer dat die doeltreffendste terugvoer verkry word indien die volgende in gedagte gehou word.

- Terugvoer moet duidelik en onverdraaid wees.
- Terugvoer moet afkomstig wes van 'n nie-bedreigende, betroubare bron.
- Terugvoer moet so spoedig moontlik nadat die nuwe gedrag uitgevoer is, deurgevoer word.

Hierdie beginsels is deurgaans in gedagte geneem met die terugvoer van huiswerkopdragte asook in hierdie afsluitingsfase.

As die groeplede nou geleer het wat suksesvol en onsuksesvol vir hulle was, kan hulle hierdie nuwe kennis integreer in die self en ook veralgemeen na hul daaglikse lewensomstandighede.

Module V is vervolgens vervat in die werkboek, Bylaag A, p.M5:1 - M5:11.

6.2.3.5.3 Praktiese Implementering

Die module is ingelei deur 'n groepgesprek waardeur terugvoer oor die huiswerkopdragte in Module IV verkry is.

Ten einde terugvoer te kry omtrent hulle vermoë om hul angste te beheer, is die groeplede onderwerp aan denkbeeldige situasies waarin hulle met behulp van die nuutaangeleerde vaardighede hul angsvlak willekeurig kan beheer.

Hierna is die groeplede die geleentheid gegee om enige vrae omtrent die hele program te stel, waarna die program afgesluit is.

Die bespreking van die samestelling en inhoud van die angstverminderingsprogram wat as onafhanklike veranderlike in hierdie projek geïmplementeer is, word hiermee afgesluit. Die volgende afdeling bied 'n beskrywing van die eksperimentele prosedure wat in hierdie navorsing gevolg is.

6.3.3 Eksperimentele Prosedure

6.3.3.1 Eksperimentele Ontwerp

Vir die doeleindes van hierdie navorsingsprojek is 'n voor- en nameting eksperimentele en kontrolegroepontwerp gekies. Hierdie ontwerp kan skematies as volg voorgestel word:

R	Yb	X	Ya	(eksperimenteel)
.	Yb		Ya	(kontrole)

- waar R : ewekansige seleksie en toewysing van proefpersone is;
- Yb: voormeting van die afhanklike veranderlike/s is;
- X : onafhanklike veranderlike is;
- Ya: nameting van die afhanklike veranderlike/s is (Kerlinger, 1973).

In hierdie studie verwys Yb na die voormetings ten opsigte van angsvlak en selfkonsep. X verwys na die angsverminderingsprogram en Ya verwys na die nametings ten opsigte van angsvlak en selfkonsep.

Volgens Kerlinger (1973) is die belangrikste voordeel van hierdie ontwerp dat dit die interne geldigheid verhoog deur die kontrolering van faktore soos rypwording, herhaalde toetsing en toevallige ervarings. Die nadeel van voortoetsensensitisasie ten opsigte van die program word gekontroleer deur die insluiting van 'n kontrolegroep in die ontwerp.

6.3.3.2 Steekproef

Die populasie wat vir die doel van hierdie navorsingsprojek gebruik is, het bestaan uit dogters van 'n plaaslike hoërskool. Die IPAT-angsskaal is op alle st. 8 en 9 dogters toegepas. Geen jonger dogters kon gebruik word nie, aangesien die IPAT-angsskaal volgens Van der Westhuizen (1979), geskik is vir

leerlinge van vyftien jaar en ouer.

Volgens die IPAT-angsskaal is agt en dertig dogters met 'n hoë angsvlak geïdentifiseer. Dertig van hierdie dogters was bereid om aan die eksperiment deel te neem.

Die eksperimentele ontwerp, naamlik 'n voor- en nameting eksperimentele en kontrolegroepontwerp het vereis dat twee groepe ewekansig toegewys moes word, onderskeidelik aan die eksperimentele en kontrole groepe (Kerlinger, 1973).

'n Opsomming van die samestelling van die steekproef word in Tabel 6.1 weergegee.

TABEL 6.1

SAMESTELLING VAN DIE STEEKPROEF

GROEP	N
Eksperimentele Groep	15
Kontrolegroep	15
TOTAAL	30

6.3.3.3 Gelykheid van groepe

Ten einde te kontroleer vir gelykheid ten opsigte van die afhanklike veranderlikes, is hierdie twee groepe eers met mekaar vergelyk ten opsigte van angsvlak (soos gemeet deur die IPAT-

angsskaal) en selfkonsep (soos gemeet deur die Adolessente Selfkonsepskaal).

Die volgende statistiese hipoteses is geformuleer ten einde die gelykheid van die twee groepe te kontroleer:

Nul-hipotese 1 ten opsigte van angsvlak

Daar is geen verskil, tussen die Angstelling van die eksperimentele en kontrolegroep voor programimplementering nie;

$$H_{01} : \mu_E (\text{Angs}) = \mu_K (\text{Angs})$$

waar μ die gemiddelde van die eksperimentele en kontrolegroep ten opsigte van angsvlak is.

Alternatiewe hipotese 1 ten opsigte van Angsvlak

Daar bestaan 'n verskil tussen die angstellings van die eksperimentele en kontrolegroep voor programimplementering.

$$H_{11} : \mu_E (\text{Angs}) \neq \mu_K (\text{Angs})$$

waar μ die gemiddelde van die eksperimentele en kontrolegroep ten opsigte van angsvlak is.

Nulhipotese 2 ten opsigte van Selfkonsep

Daar is geen verskil tussen die selfkonseptelling van die eksperimentele en kontrolegroep voor programimplementering nie.

$$H02 : \mu_E (\text{selfkonsep}) = \mu_K (\text{selfkonsep})$$

waar μ_{ij} die gemiddelde van die eksperimentele en kontrolegroep ten opsigte van selfkonsep is.

Alternatiewe hipotese 2 ten opsigte van selfkonsep

Daar bestaan 'n verskil tussen die selfkonsep-tellings van die eksperimentele en kontrolegroep voor programimplementering.

$$H12 : \mu_E (\text{selfkonsep}) = \mu_K (\text{selfkonsep})$$

waar μ_{ij} die gemiddelde van die eksperimentele en kontrolegroep ten opsigte van selfkonsep is.

Ten einde hierdie hipteses te toets is die Mann-Whitney-toets vir onafhanklike groepe (Huysamen, 1980) gebruik. Hierdie toets is gebruik omdat hier sprake is van:

- onafhanklike steekproewe;
- metings op ten minste 'n ordinale skaal; en
- 'n klein steekproef (Huysamen, 1980).

Die formule waarvolgens hierdie statistiek bereken is, is die volgende:

$$U_A = n_A \cdot n_B + \frac{n_B (n_B + 1)}{2} - T_B$$

$$U_B = n_A \cdot n_B - U_A$$

U word gelyk gestel aan die kleinste van U_A en U_B (Huysamen, 1980).

1980).

Die resultate ten opsigte van die gelykheid van die groepe word in die volgende hoofstuk bespreek. Vervolgens sal verdere hipoteses wat tydens hierdie ondersoek geformuleer en ondersoek is, bespreek word.

6.3.3.4 Hipoteses

Na aanleiding van die literatuuroorsig word daar 'n verband tussen angs, angsvermindering en selfkonsep verwag. Hierdeur word gehipotetiseer dat die angsverminderingsprogram die afhanklike veranderlikes op die volgende wyses sal affekteer:

- Die toepassing van die angsverminderingsprogram sal algemene angsvlak verlaag.
- Die toepassing van die angsverminderingsprogram sal 'n toename in die selfkonseptelling teweeg bring.

Ten einde die werklike effek van die angsverminderingsprogram op die afhanklike veranderlikes te ondersoek is die volgende statistiese hipoteses geformuleer:

Nulhipotese 1

Daar is geen verskil in die gemiddelde angsvlak van die eksperimentele en kontrolegroep na programimplementering nie.

$$H01 : \mu_E (\text{angsvlak}) = \mu_K (\text{angsvlak})$$

waar μ_{ij} die gemiddelde van die eksperimentele en kontrolegroep ten opsigte van angsvlak is.

Alternatiewe hipotese 1

Daar bestaan 'n verskil in die gemiddelde angsvlak van die eksperimentele en kontrolegroep na programimplementering nie.

$$H11 : \mu_E (\text{Angsvlak}) \neq \mu_K (\text{Angsvlak})$$

waar μ_{ij} die gemiddelde van die eksperimentele en kontrolegroep ten opsigte van angsvlak is.

Nulhipotese 2

Daar is geen verskil tussen die selfkonseptelling van die eksperimentele en kontrolegroep na programimplementering nie.

$$H02 : \mu_E (\text{selfkonsep}) = \mu_K (\text{selfkonsep})$$

waar μ_{ij} die gemiddelde van die eksperimentele en kontrolegroep ten opsigte van angsvlak is.

Alternatiewe hipotese 2

Daar bestaan 'n verskil tussen die selfkonseptelling van die

eksperimentele en kontrolegroep na programimplementering.

$$H_{12} : U_E \text{ (selfkonsep)} \neq U_K \text{ (selfkonsep)}$$

waar U_i die gemiddelde van die eksperimentele en kontrolegroep ten opsigte van angsvlak is.

Om hierdie hipoteses te toets is van die Mann-Whitney toets vir onafhanklike groepe (Huysamen, 1980) gebruik gemaak aangesien hier sprake is van:

- onafhanklike steekproewe;
- metings op ten minste 'n ordinale skaal; en
- 'n klein steekproef ($N = 15$)

Die formule waarvolgens hierdie statistiek bereken word, is reeds vantevore vermeld. Die resultate rakende die eksperimentele toetsing van hierdie hipoteses sal in die volgende hoofstuk gelys en bespreek word.

HOOFTUK 7

RESULTATE EN BESPREKING

7.1 INLEIDING

Die doel van hierdie studie was in hoofsaak om te bepaal of die angsvermindering van adolessente dogters gepaard gaan met 'n toename in selfkonsep na onderwerping aan 'n angsverminderingsprogram. Die angsverminderingsprogram is reeds in die vorige hoofstuk bespreek. Angsvlak is bepaal deur die proefpersone se tellings met betrekking tot die IPAT-angsskaal. Die selfkonseptelling van elke proefpersoon is bepaal deur middel van die Adolessente Selfkonsep vraelys (ASKS). Daarna is die hipoteses soos weergegee in die vorige hoofstuk, geformuleer en getoets. Die resultate wat verkry is sal vervolgens gelys en bespreek word.

7.2 RESULTATE TEN OPSIGTE VAN ANGSVLAK

7.2.1 Resultate voor programimplementering

Aangesien die steekproewe wat in hierdie ondersoek gebruik is relatief klein is, kan afwykings van die beginsels van gelykheid maklik voorkom. Om hierdie rede was dit nodig om voordat die

effek van die program op die angsvlak van die proefpersone bepaal word, eers te bepaal wat die verband tussen die eksperimentele en kontrolegroep voor die implementering van die program is. Derhalwe is die twee groepe eers met mekaar vergelyk ten opsigte van gemiddelde angsvlak.

Die volgende hipoteses is getoets:

$$H01 : \mu_E \text{ (Angs)} = \mu_K \text{ (angs)}$$

$$H11 : \mu_E \text{ (Angs)} \neq \mu_K \text{ (angs)}$$

waar μ_E en μ_K die gemiddeldes van onderskeidelik die eksperimentele en kontrole groep ten opsigte van angsvlak is.

Die resultate word in Tabel 7.1 weergegee.

TABEL 7.1

MANN-WHITNEY STATISTIEK t.o.v. ANGSVLAK VOOR PROGRAMIMPLEMENTERING

GROEP	N	U	μ	KRITIEKE WAARDE
Groep 1 (Eksperimenteel)	15	51.3	103*	64
Groep 2 (Kontrole)	15	50.6		

* nie-betekenisvol op die 0.05 beduidenheidspoil nie

Die μ -waarde is dus nie betekenisvol nie en hipotese H01 van geen verskil moet dus aanvaar word. Dit beteken dat die eksperimentele en kontrolegroep nie betekenisvol van mekaar verskil ten

opsigte van angsvlak voor die implementering van die program nie. Enige verskil na programimplementering kan dus aan die effek van die program toegeskryf word.

7.2.2 Resultate na programimplementering

Ten einde te bepaal of die program enige effek op die angsvlak van die eksperimentele groep gehad het, is die volgende hipoteses getoets:

$$H_{01} : \mu_E (\text{angsvlak}) = \mu_K (\text{angsvlak})$$

$$H_{11} : \mu_E (\text{angsvlak}) = \mu_K (\text{angsvlak})$$

waar μ_E en μ_K die gemiddeldes van onderskeidelik die eksperimentele en kontrole groep ten opsigte van angsvlak is.

Die resultate word in Tabel 7.2 weergegee.

TABEL 7.2

MANN-WHITNEY STATISTIEK t.o.v. ANGSVLAK NA PROGRAMIMPLEMENTERING

GROEP	N	U	μ	KRITIEKE WAARDE
Groep 1 (Eksperimenteel)	15	45,8	52,5*	72
Groep 2 (Kontrole)	15	50,8		

* betekenisvol op die 0.01 beduidenheidspoil.

Die Mann-Whitney toetsstatistiek wat sensitief is vir verskille in klein steekproewe (Huysamen, 1980) toon 'n betekenisvolle

verskil rakende die angsvlak van die eksperimentele en kontrolegroep. Hiervolgens moet nulhipotese H01 van geen verskil verwerp word op die een persent-peil van beduidendheid ten gunste van alternatiewe hipotese H11. Aangesien die verskil in 'n negatiewe rigting is, beteken dit dat daar by die eksperimentele groep 'n vermindering ten opsigte van angsvlak ingetree het na die implementering van die program.

7.3 RESULTATE TEN OPSIGTE VAN SELFKONSEP

7.3.1 Resultate voor programimplementering

Aangesien die steekproewe wat in hierdie ondersoek gebruik is relatief klein is en afwykings ten opsigte van die beginsels van gelykheid maklik kan voorkom, is dit nodig om eers te bepaal wat die verband tussen die twee groepe voor die implementering van die program is. Derhalwe is die eksperimentele en kontrolegroep ook eers met mekaar vergelyk ten opsigte van hulle selfkonseptellings.

Die volgende hipoteses is getoets:

$$H02 : \mu_E \text{ (selfkonsep)} = \mu_K \text{ (selfkonsep)}$$

$$H12 : \mu_E \text{ (selfkonsep)} \neq \mu_K \text{ (selfkonsep)}$$

waar μ_E en μ_K die gemiddeldes van onderskeidelik die eksperimentele en kontrole groep ten opsigte van selfkonseptellings is.

Die resultate word in Tabel 7.3 aangetoon.

TABEL 7.3

MANN-WHITNEY STATISTIEK t.o.v. SELFKONSEP VOOR PROGRAMIMPLEMENTERING

GROEP	N	U	μ	KRITIEKE WAARDE
Groep 1 (Eksperimenteel)	15	54,8	106	72
Groep 2 (Kontrole)	15	53		

Die μ -waarde is nie betekenisvol nie en hipotese H02 van geen verskil moet dus aanvaar word. Dit beteken dat die eksperimentele en kontrolegroep nie betekenisvol van mekaar verskil ten opsigte van selfkonsep voor die implementering van die program nie. Enige verskil na programimplementering kan dus aan die effek van die program toegeskryf word.

7.3.2 Resultate na programimplementering

Ten einde te bepaal of die program enige effek op die selfkonsep van die eksperimentele groep gehad het, is die volgende hipoteses getoets:

$$H02 : \mu_E \text{ (selfkonsep)} = \mu_K \text{ (selfkonsep)}$$

$$H12 : \mu_E \text{ (selfkonsep)} \neq \mu_K \text{ (selfkonsep)}$$

waar μ_E en μ_K die gemiddeldes van onderskeidelik die eksperi-

mentele en kontrole groep ten opsigte van selfkonseptellings is.

Die resultate word in Tabel 7.4 weergegee.

TABEL 7.4

MANN-WHITNEY STATISTIEK t.o.v. SELFKONSEPTELLING NA PROGRAMIMPLEMENTERING

GROEP	N	U	U	KRITIEKE WAARDE
Groep 1 (Eksperimenteel)	15	57,3		
Groep 2 (Kontrole)	15	54,3	87,5	72

Die U -waarde is nie betekenisvol nie en hipotese H_0 van geen verskil kan dus aanvaar word. Dit beteken dat die eksperimentele en kontrolegroep nie betekenisvol van mekaar verskil ten opsigte van selfkonsep na die implementering van die angstverminderingsprogram nie. Die program het dus volgens die resultate geen beduidende effek op die selfkonsep van die eksperimentele groep gehad nie.

7.4 BESPREKING EN INTERPRETASIE VAN DIE RESULTATE

7.4.1 Inleiding

Soos reeds bekend is die doel van hierdie ondersoek eerstens om te bepaal of die algemene angstvlak van die proefpersone sal verminder na die toepassing van die angstverminderingsprogram.

Tweedens is die doel van hierdie ondersoek om te bepaal of hierdie angsvermindering 'n verbetering in die selfkonsep van die proefpersone teweeg sou bring.

Voor die implementering van die angsverminderingsprogram is die eksperimentele en kontrolegroepe eers met mekaar vergelyk ten opsigte van angsvlak en selfkonsep. Ten opsigte van laasgenoemde was daar geen beduidende verskille tussen die twee groepe nie sodat hulle voor programimplementering vir alle praktiese doeleindes gelyk was. Beduidende verskille ten opsigte van die afhanklike veranderlikes kan dus aan die effek van die program toegeskryf word (Kerlinger, 1973). Op grond hiervan kan daar vervolgens oorgegaan word na die bespreking van die resultate betreffende die afhanklike veranderings.

7.4.2 Angs

Uit die resultate wat voorgelê is blyk dit dat die angsvlak van die eksperimentele groep in vergelyking met die kontrole groep beduidend afgeneem het na die implementering van die angsverminderingsprogram. Die angsvlakke van beide die eksperimentele en kontrolegroepe is deur middel van die IPAT-Angsskaal gemeet wat tans as van die betroubaarste angsvraelyste beskou word (Van der Westhuizen, 1979).

Op grond van die feit dat die eksperimentele en kontrolegroepe voor programimplementering gelyk was betreffende hul angsvlakke,

kan dus aanvaar word dat die eksperimentele groep se angsvlakke weens die effek van die angsverminderingsprogram verminder het. Hierdie resultate ondersteun die bevindinge van verskeie navorsers wat soortgelyke angsverminderingsprosedures toegepas het (Benson, 1974; Jacobson, 1938; Liebertrau, 1982; Rachman, 1967; Tomkins, 1962; Wolpe, 1958).

Die langtermyn-effek van die angsverminderingsprogram by die eksperimentele groep kon egter nie bepaal word nie. Vier weke na afloop van die program het die proefpersone begin met skool eksamens met die gevolg dat die natoetsing slegs drie weke na die voltooiing van die program geskied het.

Die verandering in die angsvlakke by die eksperimentele groep impliseer egter dat hulle die nodige vaardighede moes aanleer om hulle angsvlakke te beheer of te verminder. Daar is reeds in afdeling 5.4.4 aangetoon dat psigo-opleiding 'n sikliese proses is. Volgens die kubernetiese beginsels, aldus Smith et. al. (1966) is leer 'n proses waardeur terugkoppelingspatrone so herorganiseer word dat die individu beheer oor sy gedrag met betrekking tot gebeure in sy omgewing verkry. Hiermee kan geïmpliseer word dat die proefpersone in die eksperimentele groep met behulp van die angsverminderingsvaardighede wat hulle aangeleer het, beheer oor hul gedrag met betrekking tot gebeure in hul omgewing kan verkry. Dit verhoog motivering en verwagtinge van sukses en laat die adolessente dogter voel dat haar lewe en persoonlike ontwikkeling onder haar eie kontrole staan en dat sy

onafhanklik kan funksioneer.

Silverman (1974) definieer leer as 'n proses waarin vorige ervaring en oefening gevolg word deur relatiewe permanente veranderinge in 'n individu se repertoire van response. Indien die veranderinge in die eksperimentele groeps se algemene angsvlakke redelik permanent is, voldoen die angsverminderingsprogram aan die doelstellings van psigo-opleiding, naamlik voorkoming en ontwikkeling. Volgens Sarason et. al. (1960) is 'n persoon tydens adolessensie die kwesbaarste vir ang. In aansluiting hierby beweer Wiltzer (1981) dat adolessensie 'n broeiplek vir patologie is wat moontlik tydens hierdie lewensfase geabsorbeer en volgehou kan word. 'n Moontlike implikasie is dat die angsverminderingsprogram aan die voorkomings- en ontwikkelingsdoelstellings van psigo-opleiding voldoen.

7.4.3 Selfkonsep

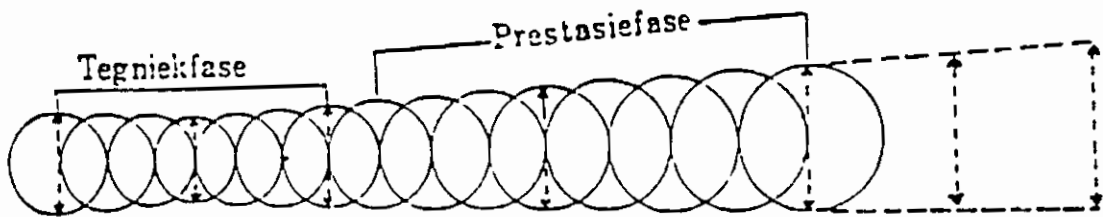
Uit die literatuur (Levitt, 1967; McCandless, 1967; Nijhawan, 1972; Vrey, 1974) blyk dit dat daar 'n verband tussen ang en selfkonsep is. Verskeie navorsers het bevestig dat 'n hoë angsvlak gepaard gaan met 'n negatiewe selfkonsep (Battle, 1976; Coopersmith, 1959; Horowitz, 1962; Palermo, 1959; Sarason, et.al., 1960).

Soos reeds bespreek is die doel van hierdie studie om te bepaal

of angsvermindering gepaard gaan met 'n verbetering in die selfkonsep. Uit die resultate blyk daar egter geen statisties beduidende verbetering van die selfkonsep by die eksperimentele groep te wees nadat hulle angsvlakke wel verminder het nie. Verskeie verklarings kan egter hiervoor gebied word.

Coleman (1972) beklemtoon die gekompliseerdheid van 'n veranderlike soos die selfkonsep en die verbetering daarvan.

'n Verdere moontlike verklaring vir die onbeduidende resultate ten opsigte van die selfkonsep kan wees dat die natoetsing te gou na die afloop van die programimplementering geskied het. Vier weke na afloop van die angsverminderingsprogram het die proefpersone begin met skooleksamens met die gevolg dat die natoetsing slegs drie weke na die afloop van die angsverminderingsprogram geskied het. Daar was dus nie genoegsame tydsverloop vir die veralgemening van die nuut aangeleerde vaardighede en die ervaring van die positiewe effek op die selfkonsep daarmee geassosieer nie. Dit kan vergelyk word met die normale tydsverloop van die groeiproses van verbeterde akademiese prestasie wanneer 'n program in leerontwikkeling aangebied word. Hierdie proses behels volgens Wessels (1980) 'n tegniekfase en 'n prestasiefase en kan skematies soos volg voorgestel word:

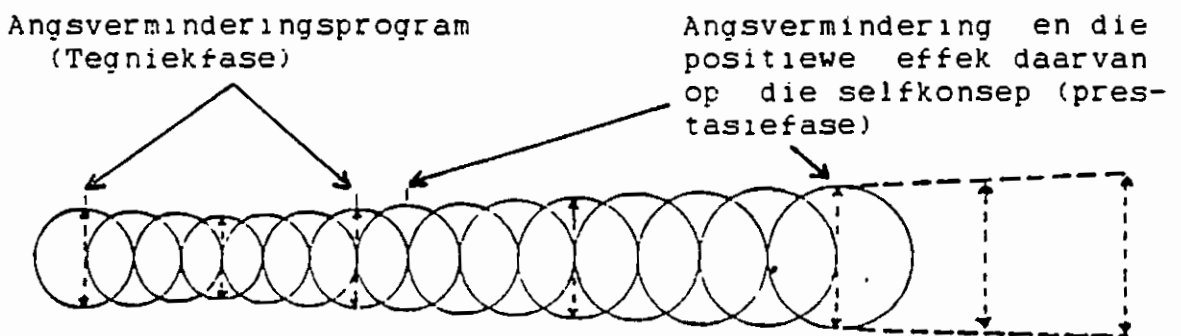


(Wessels, 1980)

Figuur 7.1: Skematiese voorstelling van die fases van akademiese prestasie as leervaardighede gestimuleer word.

Volgens hierdie figuur blyk dit dat akademiese prestasie eers geneig is om te daal terwyl die nuwê leervaardighede geabsorbeer word. Daarna, oor die langer termyn dus, tree daar 'n geleidelike verbetering van akademiese prestasie in. Wessels (1980) beklemtoon dit verder dat sodanige verbetering stapsgewys plaasvind.

Wanneer daar gelet word op die toepassing van Wessels (1980) se model op hierdie studie kan die effek van die nuutaangeleerde angsverminderingsvaardighede op die selfkonsep soos volg voorgestel word:



Figuur 7.2: Skematiese voorstelling van die fases van die positiewe effek van angsvermindering op die selfkonsep met die aanleer van angsverminderingsvaardighede.

Volgens Figuur 7.2 blyk dit dat daar aanvanklik na die aanleer van die angsverminderingsvaardighede geen onmiddellike positiewe effek daarvan op die selfkonsep is nie. Oor die langtermyn kan daar egter verwag word dat daar 'n geleidelike verbetering ten opsigte van die selfkonsep sou intree.

'n Verdere moontlike verklaring vir die onbeduidende resultate ten opsigte van selfkonsep is dat daar wel 'n verandering in die selfkonsep ingetree het alhoewel daar numeries geen beduidende verandering in die selfkonseptellings was nie.

Die toepaslike gebruik van 'n kontrole groep asook voor- en nametings stel die navorser in staat om die beduidende invloed van die eksperimentele ingreep op die veranderlikes te verantwoord. Wanneer daar egter van selfverslagmetings gebruik gemaak word soos die Adolescente Selfkonsepskaal (Vrey, 1974) wat in hierdie studie gebruik is om die selfkonsep te meet, kan die effek van instrumentasie egter nie maklik verantwoord word nie, aldus Birkenbach (1986). Die rede hiervoor is dat die proefpersone as hul eie beoordelaars optree en dat hulle oor 'n geïnternaliseerde standaard beskik waarmee hulle hulself op 'n gegewe attribuut beoordeel (Terborg, Howard en Maxwell, 1980). Dit word egter vanselfsprekend aanvaar dat die geïnternaliseerde standaard nie sal verskil van persoon tot persoon in die eksperimentele en kontrolegroepe of vanaf voor- tot nateetsing nie. Die moontlikheid bestaan dus dat wanneer daar gebruik

gemaak word van selfverslagmetings, soos die Adolescente Selfkonsepskaal (Vrey, 1974) in die geval van hierdie studie, 'n intervensie gemik op byvoorbeeld die verbetering van 'n persoon se selfkonsep suksesvol kon gewees het ten spyte van die feit dat daar geen numeriese veranderinge deur die meetinstrumente getoon word nie.

Dit beteken dus dat die proefpersone nie alleen ten opsigte van 'n betrokke attribuut weens 'n eksperimentele ingreep verander nie, maar ook dat hul persepsie van die skaal wat gebruik word om die verandering te meet en/of hulle konsepsualisering van daardie skaal kan verander. Volgens Golembiewski, Billingsley en Yeager (1976) is dit moontlik dat die verkreeë metings in 'n eksperimentele studie as gevolg van een of 'n kombinasie van ten minste drie redes kan wees. Hierdie soort verandering word deur Golembiewski et. al. (1976) etlikeer as alfa, beta en gamma verandering wat deur laasgenoemde skrywers soos volg gedefinieer word (Golembiewski, et. al., 1976):

o Alfa-verandering: Gegee 'n konstante gekalibreerde meet-instrument, behels alfa-verandering 'n variasie in die vlak van 'n sekere eksistensiële staat. Met ander woorde, alfa-verandering impliseer ware verandering in die attribuut wat gemeet word en as gevolg van die eksperimentele ingreep plaasgevind het.

o Beta-verandering: Behels 'n variasie in die vlak van 'n sekere eksistensiële staat, gekompliseer deur die feit dat

sekere intervalle van die metingskontinuum, geassosieer met 'n konstante konsepsuele domein, herkalibreer is. Beta-verandering impliseer dus dat die respondeerders verskillende standarde gebruik het wanneer hulle by verskillende geleenthede hulleself beoordeel ten opsigte van 'n betrokke attribuut.

o Gamma-verandering: Behels 'n herdefinisie of herkonsep-sualisering van 'n sekere domein. 'n Belangrike verandering in die perspektief of verwysingsraamwerk waarin verskynsels waargeneem en herklassifiseer word, vind plaas. Gamma-verandering vind dus plaas as gevolg van die proefpersoon se verandering in persepsie of begrip van die konstruk wat gemeet word weens die eksperimentele ingreep.

Dit is dus moontlik dat al hierdie soorte veranderinge teenwoordig kon gewees het tydens dié studie. Eerstens kon daar wel 'n ware verandering in die selfkonsep van die proefpersone ingetree het na die eksperimentele ingreep. Alfa-verandering kan dus plaasgevind het. Tweedens kon die proefpersone tydens die voor- en natoetsing verskillende standarde gebruik het om hulself ten opsigte van die selfkonsep te evalueer. Hiermee word geïmpliseer dat beta-verandering moontlik plaasgevind het. Laastens kon die proefpersone se persepsie of begrip van die selfkonsep vanaf die voortoetsing tot en met die natoetsing verander het. Dus kon gamma-verandering ook plaasgevind het.

Opsommend kan dus gestel word dat die moontlike teenwoordigheid van beta- en gamma- verandering 'n moontlike verklaring vir die onbeduidende resultate ten opsigte van die selfkonsep kan wees.

Dit sal egter van groot waarde vir toekomstige navorsing in hierdie verband wees om te begryp watter soort verandering plaasgevind het. Sodoende kan die resultate na 'n eksperimentele ingreep ondubbelsinnig ondersoek word.

Howard, Schneck en Bray (1979) stel voor dat wanneer selfverslagmeting gebruik word, soos die Adolescente Selfkonsepskaal in die geval van hierdie studie, moet 'n addisionele meting apart van die konvensionele voor- en natoetsmetings toegepas word. Hierdie addisionele meting word direk na die proefpersoon se afhandeling van die natoetsmeting afgeneem. Die proefpersone word dan versoek om die selfevalueringsskaal weer in te vul maar hierdie keer word 'n beroep op hulle gedoen om tydensgewys terug te keer tot net voor die eksperimentele ingreep en om terug te dink aan hoe hulle op daardie tydstep die selfevalueringsskaal sou ingevul het. Daar word na hierdie addisionele meting verwys as 'n retrospektiewe voortoetsing of 'n "Dan meting".

Alfa-verandering kan dan teoreties bepaal word deur die verskil tussen die natoetsmeting en die "Dan metings" in ag te neem (Terborg, Howard en Maxwell, 1980). Indien die gemiddelde natoetstelling beduidend groter is as die gemiddelde "Dan-

telling", kan dit aangeneem word dat alfa verandering plaasgevind het. Indien die gemiddeldes van hierdie twee metings soortgelyk is of indien die gemiddelde van die "Dan-tellings" groter is as die gemiddelde van die natoetstellings, kan dit aangeneem word dat die eksperimentele ingreep nie suksesvol was in die poging om verandering mee te bring nie.

Beta-verandering kom voor indien daar 'n beduidende verskil tussen die gemiddeldes van die voortoets- en "Dan"-metings is.

Gamma-verandering kan volgens Terborg et. al. (1980) op drie wyses bepaal word. Indien die korrelasie tussen die Natoets- en "Dan"-metings beduidend groter is as die korrelasie tussen die Voortoets- en Natoetsmetings asook die tussen die Voortoets- en "Dan"-metings, is gamma-verandering teenwoordig. Tweedens, indien die standaardafwykings van die Natoetsing- en "Dan"-distribusies nie van mekaar verskil nie, is daar bewyse dat die gemete konstruk, byvoorbeeld die selfkonsep, deur die proefpersone herkonsepsualiseer is. Laastens is gamma-verandering teenwoordig wanneer beide die vorms asook die verspreidings van die distribusiekurwes van mekaar verskil.

7.5 GEVOLGTREKKING

Daar kan uit die resultate afgelei word dat die studie gedeeltelik in sy doel geslaag het, daarin dat die gemiddelde

angsvlak van die eksperimentele groep afgeneem het na toepassing van die angsverminderingsprogram.

Die gemiddelde selfkonseptelling van die eksperimentele groep het egter nie 'n statisties-beduidende verandering getoon nie. 'n Moontlike verklaring hiervoor is dat daar nie genoegsame tydsverloop tussen die toepassings van die angsverminderingsprogram en die natoetsing was nie. 'n Verdere verklaring hiervoor is dat daar wel verandering in die selfkonsep van die eksperimentele groep was, maar dat daar kontamineringsbronne, soos byvoorbeeld die proefpersone se verandering van persepsie van die selfkonsep tydens die programimplementering, teenwoordig was.

7.6 AANBEVELINGS

Daar word voorgestel dat die bepaling van alfa-, beta- en gamma-verandering in toekomstige studies in ag geneem word wanneer die verband tussen angst, angsvermindering en die selfkonsep ondersoek word. Sodoende kan die kontamineringsbronne vir die interpretering van die navorsingsresultate bepaal word.

'n Verdere aanbeveling vir toekomstige navorsing in die verband word gemaak dat die tydperk tussen die afsluiting van die angsverminderingsprogram en die natoetsing ten minste vier weke moet wees. Sodoende kan daar meer tyd toegelaat word vir die veralgemening van die effek van die angsverminderingsprogram op die selfkonsep om plaas te vind.

HOOFSTUK 8

SAMEVATTING

8.1 PROBLEEMSTELLING

Verlammende angs is ten spyte van vele navorsing op die terrein steeds 'n werklikheid. Die adolessente dogter in haar unieke ontwikkelingsfase word dikwels deur oormatige angs gekonfronteer. Die gevolg hiervan kan wees dat sy gerem word in haar pogings om haar ontwikkelingstake suksesvol te bemeester (Havighurst, 1972). Indien sy egter haar angs kan beheer of verminder, kan die adolessente dogter se motivering en verwagting van sukses verhoog, aldus Smith en Smith (1966). Volgens Erikson (1968) sal die persoon se begrip van hoe geslaagd hy aan die eise van sy ontwikkelingstake voldoen sy selfkonsep beïnvloed.

Om hierdie rede was die doel van die ondersoek om te bepaal wat die effek van die aanleer en ontwikkeling van effektiewe angsverminderingstrategieë op die angsvlak asook die selfkonsep sal wees. Die daarstelling van so 'n angsverminderingsprogram het derhalwe deel uitgemaak van hierdie ondersoek.

8.2 LITERATUUROORSIG

Hierdie studie is geloods teen die agtergrond van die totale ontwikkeling van die mens met die klem op die adolessent. Om hierdie rede was dit nodig om 'n oorsig te gee van die normale

ontwikkelingstake van die mens in sy onderskeie ontwikkelingsfases met spesiale verwysing na die adolessent. Aandag is gegee aan die hoofgebeure tydens adolessensie asook die rol van die selfkonsep tydens hierdie ontwikkelingsfase.

Aangesien hierdie studie gerig was op 'n vermindering in angsvlak van die adolessente dogter, is daar ook verwys na die vernaamste teoretiese uitgangspunte rondom angs. 'n Teoretiese verkenning betreffende die angsverminderingstrategieë wat die adolessente dogter kan gebruik om haar angsvlak te verminder, is gedoen. Aangesien die angsverminderingsprogram in groepverband aangebied is, is daar verwys na die dinamika van opleidingsgroepe.

Vervolgens het dié vraag na 'n oorhoofse teoretiese model wat kan voldoen aan die behoeftes van 'n navorsingsprojek soos hierdie, ontstaan. Uit die literatuur het geblyk dat Psigo-opleiding soos weergegee deur Schoeman (1983), kan dien as teoretiese en praktiese oplossing in hierdie projek aangesien daar vele raakpunte tussen Psigo-opleiding en hierdie projek gevind is.

8.3 METODE VAN ONDERSOEK

Die teoretiese en praktykmodel van Psigo-opleiding (Schoeman, 1983) het die basis gevorm vir die metode van ondersoek van hierdie studie. Hierdie model het die navorser in staat gestel om op grond van die beginsels van Algemene Sisteemteorie en Kubermetika soos vervat in dié model, die

angsverminderingsgedrag van die adolessente dogter te beskou as 'n kubernetiese sisteem (Rademeyer, 1978) sodat die proses van die adolessente dogter se ontwikkeling gegiet kan word in die vorm van 'n selfregulerende sisteem. Om hierdie rede is die eksterne uiteensetting van die programmodules sowel as die interne beplanning van elke module afsonderlik gedoen volgens die beginsels van die kubernetiese siklus.

Vir die doeleindes van hierdie studie het die angsverminderingsprogram die funksie van onafhanklike veranderlike vervul, terwyl angsvlak en selfkonsep die afhanklike veranderlikes was.

Die volgende hipoteses is gestel:

Blootstelling aan die angsverminderingsprogram sal lei tot:

H1 : Verhoging van die algemene angsvlak;

H2 : Verbetering van die selfkonsep.

Die program is toegepas op 'n groep van vyftien standaard agt en nege dogters. Die eksperimentele ontwerp, naamlik 'n voor- en nameting eksperimentele- en kontrolegroepontwerp is gebruik.

8.4 RESULTATE

Die effek van die onafhanklike veranderlike (angsverminderingsprogram) op die afhanklike veranderlikes (angsvlak en selfkonsep) is bepaal deur die voor- en nametings van die eksperimentele- en kontrolegroep met mekaar te vergelyk deur middel van die

nie-parametriese Mann-Whitney toets vir onafhanklike groepe.

Die ondersoek het die volgende resultate opgelewer:

- (a) Die toepassing van die angsverminderingsprogram het wel 'n vermindering in die angsvlak van die adolessente dogter teweeg gebring.
- (b) Die toepassing van die angsverminderingsprogram het geen statisties-beduidende effek op die selfkonsep van die adolessente dogters gehad nie.

In die geheel gesien is daar dus gedeeltelik aan die doelwitte van hierdie navorsingsprojek voldoen en dus kan die angsverminderingsprogram met vrug gebruik word in die toekoms.

BIBLIOGRAFIE

- ACHENBACH, T., en ZIGLER, E. (1963). Social competence and self-image disparity. Journal of Abnormal and Social Psychology, 67, 197-205.
- ALSCHULER, A. en IVEY, A.E. (1973). Getting into psychological education. Personnel and Guidance Journal.
- AUSUBEL, D.P., BELTHAZAR, E.E., ROSENTHAL, I., BLACKMAN, L.S., SCHPOONT, S.H. en WELKOWITZ, J. (1954). Perceived parent attitudes as determinants of children's ego structure. Child Development, 25, 173-183.
- AYER, M.E. en BERNREUTER, R.G. (1973). A study of the relationship between discipline and personality traits in little children. Journal of Genetic Psychology, 50, 165-170.
- BATTLE, J. (1976). Test-retest reliability of the Canadian Self-Esteem Inventory for children. Psychological Reports, 38, 1343-1345(b).
- BEARY, J.F., BENSON, H. en KLEMCHUK, H.P. (1974). A simple psychophysiologic technique which elicits the hypometabolic changes of the relaxation response. Psychosomatic Medicine, 36, 115-120.
- BECK, A.T. (1978). Cognitive Therapy and the Emotional Disorders. New York: International Universities Press.

- BENSON, H. (1974). Your innate asset for combating stress. Harvard Business Review, 52, 4, 49-60.
- BENSON, H., BEARY, J.F. (1974). & CAROL, M.P. The relaxation response. Psychiatry, 37, 37-45.
- BERZONSKY, M.D., (1978). Formal reasoning in adolescence : An alternative view. Adolescence, 13, 279-290.
- BIRKENBACH, X.C. (1986). Self-report evaluations of training effectiveness : Measuring alpha, beta and gamma change. Suid-Afrikaanse Tydskrif vir Sielkunde, 16(1), 1-7.
- BLAIR, M. & WOODWARD, R.G. (1968). Team teaching in action. Boston : Houghton Mifflin.
- BORCHERT, J. en MASENDORF, F. (1977). Social status, educational styles of mothers and teachers, and students' anxiety and achievement, Psychologie in Erziehung und Unterricht, 22(3), 137-147. (Psychological Abstracts, 58, No. 6292).
- BOTHMA, M.A. (1980). Die effek van 'n groepterapeutiese program op die funksionering van 'n groep breinbeseerde persone. Ongepubliseerde M.A.-verhandeling, UNISA, Pretoria.
- BURTON, A. (1974). Modern humanistic psychotherapy. San Fransisco: Jossey Bass.
- CALVIN, A.D. en HOLTZMAN, W.H. (1953). Adjustment and the

- discrepancy between self-concept and inferred self. Journal of Consulting Psychology, 17, 39-44.
- CARLSON, R.B. (1965). Stability and change in the adolescents' self-image. Child Development, 36, 659-666.
- CATTELL, R.B. (1972). The interpretation of Pavlov's typology and the arousal concept in replicated trait and state factors. In V.D. Nebylitsyn en J.A. Gray (Reds.), Biological bases of individual behavior. New York : Academic Press.
- CATTELL, R.B. en SCHEIER, I.H. (1961). The meaning and measurement of neuroticism and anxiety. New York : Ronald Press.
- CHAPLIN, J.P. (1976). Dictionary of Psychology. (Hersiene uitgawe). New York : Dell Publishing Company.
- CHARLESWORTH, W.R. (1965). Instigation and maintenance of curiosity behavior as a function of surprise vs. novel and familiar stimuli. Child Development, 35, 1169-1186.
- COLEMAN, J.C. (1980). The nature of adolescence. London : Methuen and Company.
- COLEMAN, V. (1978). Stress Control. London: Billing.
- COMBS, A.W. en SNYGG, D. (1959). Individual behavior. A perceptual approach to behavior. New York : Harper and Row.
- COOPERSMITH, S. (1959). A method for determining types of self-

- esteem. Journal of Educational Psychology, 59, 87-94.
- COOPERSMITH, S. (1967). The Antecedents of self-esteem. San Francisco : W.H. Freeman.
- CORSINI, R.J. (1981). Current Psychotherapies. Illinois : F.E. Peacock Publishers.
- CRAIG, G.T. (1983). Human Development. New Jersey : Prentice-Hall.
- DACEY, J.S. (1979). Adolescents Today. Santa Monica : Goodyear.
- DAHLSTROM, W.G. en WELSH, G.S. (1960). An MMPI Handbook. Minneapolis : Minnesota Press.
- DAVIDSON, K.S. (1959). Interviews of parents of high anxious and low anxious children. Child Development, 30, 341-351.
- DE BRUYN, L. (1983). Die invloed van 'n leerontwikkelingsprogram op die akademiese funksionering van 'n groep Afrikaanssprekende St. 5-leerlinge. Ongepubliseerde M.A.-verhandeling. Universiteit van die Oranje Vrystaat, Bloemfontein.
- DIGGORY, J.C. (1966). Self-evaluation. Concepts and studies. New York : Wiley.
- DINKMEYER, D.C. en MURO, J.J. (1979). Group counselling: Theory and practice. Itasca : Peacock.

- DITTES, J.E. (1959). Attractiveness of group as function of self-esteem and acceptance by group. Journal of Abnormal and Social Psychology, 59, 77-82.
- DODDS, J.H. (1975). An attribution theory, approach to the correlations of children's anxiety with IQ, SEX, SES, and ... (Doktorale proefskrif, Syracuse Universiteit) Ann Arbor, Michigan : University Microfilms - Nr. 76-18507.
- DOLLARD, J. en MILLER, N.E. (1945). Social Learning and Imitation, etc. London : Kegan Paul and Company.
- DOLLARD, J. en MILLER, N.E. (1950). Personality and psychotherapy. New York : McGraw-Hill.
- DUNN, J.A. (1968). The approach - avoidance paradigm as a model for the analysis of school anxiety. Journal of Educational Psychology, 59, 388-394.
- DU PREEZ, P.H. (1977). Die verband tussen studiegewoontes en houdinge en enkele tydbenuttingspatrone van St. 8-leerlinge. Ongepubliseerde Meesters verhandeling. Universiteit van Potchefstroom.
- ENDLER, N. (1975). A person-situation-interaction model for anxiety. In C. Spielberger en I. Sarason (Reds.), Stress and anxiety, Vol.1. New York : John Wiley and Sons.
- ENGEL, M. (1959). The stability of the self-concept in

- adolescence. Journal of Abnormal and Social Psychology, 58, 211-215.
- EPSTEIN, S. (1977). Anxiety arousal and the self-concept, In Spielberger and Sarason (Eds.), Stress and anxiety, Vol. III. New York : John Wiley and Sons.
- ERIKSON, E.H. (1963). Childhood and Society. New York : Norton.
- ERIKSON, E.H. (1968) Identity : Youth and crisis. New York : Norton.
- ERIKSON, E.H. (1974). Dimension of a new identity. New York : Norton.
- EYSENCK, H.J. (1957). The dynamics of anxiety and hysteria. New York : Praeger.
- EYSENCK, H.J. (1960). Behavior therapy and the neuroses. London : Pergamon.
- FEIN, G.C. (1978). Child Development. New Jersey : Prentice-Hall.
- FEY, W.F. (1955). Acceptance by others and its relation to acceptance of self and others. A re-evaluation. Journal of Abnormal and Social Psychology, 50, 274-276.
- FINCH, A.J., KENDALL, P.C., DANNENBURG, M.A. & MORGAN, J.R. (1987). Effects of past difficulty in state - trait anxiety in

- emotionally disturbed children. Journal of Genetic Psychology, 133(2), 253-259.
- FINNEY, J.C. (1961). Some material influences on children's personality and character. Genetic Psychological Monograph, 63, 199-278.
- FREUD, S. (1933). New introductory lectures on psychoanalysis. London : Hogarth Press.
- FREUD, S. (1936). The problem of anxiety. New York : Norton.
- FREUD, S. (1973). New introductory lectures on psychoanalysis. London : Cox and Wyman.
- FREUD, S. (1974). Introductory lectures on psychoanalysis. London : Cox and Wyman.
- FRIEDMAN, I. (1955). Phenomenal, ideal, and projective conceptions of self. Journal of Abnormal and Social Psychology, 1955, 51, 611-615.
- FROMM, E. (1970). The crises of psychoanalysis. New York : Holt.
- GARBERS, J.G. Adolesensie: ontwikkelingspatrone van die Afrikaanssprekende skoolgaande jeug. Durban: Butterworth.
- GECAS, V. (1971). Parental behavior and dimensions of adolescent self-evaluation. Sociometry, 34, 466-482.

- GERGEN, K.J. (1971). The concept of self. New York : Holt, Rinehart and Winston.
- GLOVER, C.B. & CRAVENS, R.W. (1974). Trait anxiety, stress and learning : A test of Saltz's Hypothesis. Journal of Research in Personality, 8, 243-253.
- GOLDBERG, S. (1966). Probability judgments by preschool children: task conditions and performance. Child Development, 37, 157-167.
- GOLEMBIEWSKI, R.T., BILLINGSLEY, K. & YEAGER, S. (1976). Measuring change and persistence in Human affairs : Types of change operated by OD designs. Journal of Applied and Behavioral Science, 13, 133-157.
- HAVIGHURST, R.J. (1951). Developmental tasks and education. New York: Longmans.
- HAVIGHURST, R.J. (1972). Developmental tasks and education (3e uitgawe). New York: McKay.
- HAYWOOD, H.C. & DOBBS, V. (1964). Motivation and anxiety in schoolboys. Journal of Personality, 32, 371-379.
- HOCH, P.H. & ZUBIN, J. (1964). Anxiety (2de uitgawe). New York: Hafner.
- HORNEY, K. (1945). Our inner conflicts : a constructive theory of

neurosis. New York: W.W. Norton and Company.

HORNEY, K. (1946). Self analysis. London: Kegan Paul.

HORNEY, K. (1961). New ways in psychoanalysis (4de uitgawe).
London: Routledge and Kegan Paul.

HORNEY, K. (1962). The neurotic personality of our time (6de
uitgawe). London: Routledge and Kegan Paul.

HORNEY, K. (1970). Neurosis and Human Growth : a struggle toward
self-realization. New York: Norton.

HOROWITZ, F.D. (1962). The relationship of anxiety, self-concept
and sociometric status among fourth, fifth and sixth grade
children. Journal of Abnormal and Social Psychology, 65, 3,
212-214.

HORROCKS, J.E. & JACKSON, D.W. (1972). Self and role. A theory
of self-process and role behavior. Boston: Houghton Mifflin.

HOWARD, G.S., SCHMECK, R.R. & BRAY, J.H. (1979). Internal
validity in studies employing self-report instruments : A
suggested remedy. Journal of Educational Measurement, 16, 129-
135.

HURLOCK, E.B. (1949). Childhood Development. New York: McGraw
Hill.

HURLOCK, E.B. (1980). Developmental Psychology : A life span

- approach. New York: McGraw-Hill.
- HUYSAMEN, G.K. (1976). Inferensiële statistiek en navorsingsontwerp. Pretoria: Academica.
- HUYSAMEN, G.K. (1980). Inferensiële statistiek en navorsingsontwerp (2de uitgawe). Pretoria: Academica.
- IVEY, A.E. & SIMEK-DOWNING, L. (1980). Counselling and psychotherapy : skills, theories and practice. New Jersey: Prentice-Hall, 1980.
- JACOBSON, E. (1938). Progressive relaxation. Chicago: The University of Chicago Press.
- JERSILD, A.T. (1952). In search of self. New York: Columbia.
- JERSILD, A.T., GOLDMAN, B. & LOFTUS, J.J. (1941). A comparative study of the worries of children in two school situations. Journal of Experimental Education, 9, 323-326.
- JOHNSON, R.C. & MEDINNUS, G.R. (1965). Child Psychology. New York: John Wiley.
- JOSHI, M.C. & SINGH, B. (1966). Influence of socioeconomic background on the scores of some MMPI scales. Journal of Social Psychology, 70, 241-245.
- KANEKAR, S. (1977). Academic performance in relation to anxiety and intelligence. Journal of Social Psychology, 101, 153-154.

- KANFER, F. & PHILLIPS, J. (1970). Learning foundations of behavior therapy. New York: Wiley.
- KATZ, P. & ZIGLER, E. (1967). Self-image disparity : a developmental approach. Journal of personality and Social Psychology, 5, 186-195.
- KENT, N. & DAVIS, D.R. (1957). Discipline in the home and intellectual development. British Journal of Medical Psychology, 30, 27-33.
- KERLINGER, F.N. (1973). Foundations of behavioral research. London: Holt, Rinehard and Winston.
- KIRCHENBAUM, D.S. & PERRI, M.G. (1982). Improving Academic Competence in adults : A Review of Recent Research. Journal of Counselling Psychology, 29, (1), 76-94.
- KOLB, D.A. & BOYATZIS, R.E. (1970). Goal setting and self-directed behavior change. Human Relations, 439-457.
- KRAMER, N.J.T.A. & DE SMIT, J. (1977) Systems Thinking. Leiden: Martinus Nijhoff Social Science Division.
- LADER, M. (1975). The nature of clinical anxiety in modern society. In C.D. Spielberger en I.G. Sarason (eds.), Stress and anxiety. Vol. I. Washington, D.C. : Hemisphere Publishing Corporation.

- LAMB, H.R. (1978). Community survival for long term patients. (2e uitgawe). San Fransisco: Jossey Bass.
- LAMBERT, B.G., ALTLAND, R. & GREEN, L.B. Adolescence : Transition from childhood to maturity. California : Brooks/Cole.
- LAUGHLIN, H.P. (1967). The neuroses. Washington, D.C. : Reese Press.
- LAZARUS, A.A. (1966). Behavior therapy and beyond. New York : McGraw-Hill.
- LAZARUS, R. & AVERILL, J. (1972). Emotion and cognition : with special reference to anxiety. In C. Spielberger (ed.). Anxiety : Current trends in theory and research. Vol. II. New York: John Wiley.
- LECKY, P. (1945). Self-consistency: A theory of personality. New York: Island Press.
- LERNER, R.M. & SPANIER, O.B. (1980). Adolescent development, a lifespan perspective. New York : McGraw-Hill.
- LEVITT, E.E. (1967). The psychology of anxiety. New York : Bobbs Merrill.
- LIEBERMAN, M.A., YALOM, E.D. & MILES, M.B. (1973). Encounter groups: First facts. New York: Basic Books.
- LIEBERTRAU, (1982). Psychological training for competitive sport.

Pretoria: Haum.

- LIGHTHALL, F.F., RUEBUSH, B., SARASON, S. & ZWEIBELSON, I. (1956). Change in mental ability as a function of test anxiety and type of mental test. Journal of Consulting Psychology, 23, 34-38.
- MacGREGOR, D.Z.Á. (1979). The effect of modelling and contrast modelling on communication. Ongepubliseerde M.A.-verhandeling, Universiteit van die Oranje-Vrystaat, Bloemfontein.
- MADGE, E.M. (1968). Handleiding vir die IPAT-Angsskaal deur Cattell en Scheier (Suid-Afrikaanse verwerking en norms). Pretoria : Staatsdrukker.
- MALAN, J. (1978). Prestasie motivering en selfkonsep. Ongepubliseerde M.A.-verhandeling, RAU, Johannesburg.
- MAIER, H.W. (1978). Three theories of child development. New York : Harper and Row.
- MANLEY, J.M. (1969). An investigation of developmental trends in anxiety in grade 7-12. Dissertation Abstracts, 29(8-A), 2571.
- MARTIN, G. & PEAR, J. (1983). Behavior Modification: What it is and how to do it. (2e uitgawe). New Jersey: Prentice-Hall.
- MAY, R. (1977). The meaning of Anxiety. New York: Norton.
- McCANDLESS, B.R. (1967). Children behavior and development. (2e

- uitgawe). New York: Holt, Rinehart and Winston.
- MCCANDLESS, B.R. & EVANS, E.D. (1973). Children and youth : Psychosocial development. Hinsdale : Dryden Press.
- MEICHENBAUM, D.H. (1973). Cognitive factors in behavior modification: Modifying what clients say to themselves. In C.M. Franks and G.T. Wilson (Eds.), Annual review of behavior therapy: Theory and practice. New York: Brunner-Mazel.
- MEICHENBAUM, D.H. (1977). Cognitive behavior modification: An integrative approach. New York: Plenum Press.
- MILES, M.B. (1971). Learning to work in groups. New York: Teacher's College Press.
- MONGE, R.H. (1973). Developmental trends in factors of the adolescent self-concept. Developmental Psychology, 8, 382-393.
- MONTEMEYER, R. & EISEN, M. (1977). The development of self-conceptions from childhood to adolescence. Developmental Psychology, 13, 314-319.
- MUSSEN, P.H. & PORTER, L.W. (1959). Personal motivations and self-conceptions associated with effectiveness in emergent groups. Journal of Abnormal and Social Psychology, 59, 23-27.
- NEWMAN, B.M. & NEWMAN, P.R. (1975). Development through life. Illinois : Dorsey Press.

- NIJHAWAN, H.K. (1972). Anxiety in school children. New Delhi : Wiley, Easterns Private.
- OHLSEN, M.M. (1977). Group counselling. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- OKUN, M.A. & SASEY, J.H. (1977). Adolescence, the self-concept, and formal operations. Adolescence, 12, 373-379).
- OPOLOT, J.A. (1976). Normative data on the children's Manifest Anxiety Scale in a developing country. Psychological Reports, 39, 587-590.
- PALERMO, D.S. (1959). Racial comparisons and additional normative data on the Childrens' Manifest Anxiety Scale. Child Development, 30. 53-57.
- PAUL, G.L. (1969). Behavior modification research: Design and tactics. In C.M. FRANKS (Red.), Behavior therapy: Appraisal and status. New York: McGraw-Hill.
- PAVLOV, I.P. (1927). Conditioned Reflexes. Oxford: Oxford University Press.
- PIAGET, J. (1972). Intellectual evolution from adolescence to adulthood. Human Development, 15, 1-12.
- PURKEY, W.W. (1970). Self-concept and school achievement. New Jersey: Prentice-Hall Inc. Englewood Cliffs.

- RACHMAN, S. (1967). Systematic Desensitization. Psychological Bulletin, 67, 93-103.
- RADEMEYER, G. (1978). General Systems Theory and Human Behavior. Ongepubliseerde diktaat. Universiteit van die Oranje-Vrystaat: Bloemfontein.
- RADEMEYER, G., 'SCHOEMAN, W.J., WESSELS, S.J. & LAMPRECHT, E. (1977). Tegniese Verslag No. 1, Departement Sielkunde, U.O.V.S.: Bloemfontein.
- REESE, H.W. (1961). Relationship between self-acceptance and sociometric choices. Journal of Abnormal and Social Psychology, 62, 472-474.
- RING, K., LIPINSKY, C.E. & BRAGINSKI, D. (1965). The relationship of birth order to self-evaluation, anxiety reduction and susceptibility to emotional contagion. Psychological Monograph, 79, No. 603.
- ROGERS, C.R. (1951). Client-centered therapy. Boston : Houghton Mifflin.
- ROGERS, C.R. (1972). On becoming a therapist: A therapists view of psychotherapy. London : Constable.
- ROGERS, C.R. (1973). Counselling and Psychotherapy. Boston : Houghton Mifflin.
- ROSENBERG, M. (1965). Society and the adolescent self-image.

Princeton : University Press.

- ROSENTHAL, R. (1954). Experimenter effects in behavioral research. New York : Meredith.
- SALTZ, (1970). Manifest anxiety: Have we misread the data? Psychological Review, 77, 568-573.
- SAMPSON, E.E. (1975). Ego ... At the threshold. New York : Del Publishing.
- SARASON, S.B. (1959). Test Anxiety. Journal of National Education Association, 48, 26-27.
- SARASON, I.G. (1975). Test anxiety and the self-disclosing coping model. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 46, 148-153.
- SARASON, S.B., DAVIDSON, K.S., LIGHTHALL, F.F. WAITE, R.R. & RUEBUSH, B.K. (1960). Anxiety in elementary school children. New York: John Wiley.
- SARASON, S.B. & MANDLER, G. (1952). Some correlates of test anxiety. Journal of Abnormal and Social Psychology, 47, 810-817.
- SARGENT, S.S. & WILLIAMSON, R.C. (1958). Social Psychology. New York: Ronald Press.
- SCHOEMAN, W.J. (1983). 'n Teoretiese model vir Psigo-opleiding.

Departement Sielkunde, U.O.V.S. : Bloemfontein.

SCHWITZGEBEL, R.K. & KOLB, D.A. (1974). Changing Human Behavior.
London : McGraw-Hill.

SEARS, R.R. (1970). Relation of early socialization experiences
to self-concepts and gender role in middle childhood. Child
Development, 41, 267-289.

SEEMANOVA, M. (1979). Anxiety in adolescents in relationship to
age, sex and environment. Psychological Abstracts, 62, No.
10792.

SEIDMAN, J. (1965). The adolescent. New York: Dryden.

SELIGMAN, M.E.P. (1975). Helplessness : On depression, develop-
ment and death. San Francisco : W.H. Freeman.

SHAPIRO, J.L. (1978). Methods of group psychotherapy and
encounter. Illinois: Peacock.

SHAW, M.E. (1971). Group Dynamics. New York: McGraw-Hill.

SIEGELMAN, M. (1965). College student personality correlates of
early parent - child relationship. Journal of Consulting Psyc-
hology, 29, 558-564.

SILVERMAN, R.E. (1974). Psychology. New York: Meredith.

SIMMONS, R., ROSENBERG, F. & ROSENBERG, M. (1973). Disturbance

- in the self-image of adolescents. American Sociological Review, 38, 553-568.
- SIROIS, F. (1977). Anxiety and the efficiency of the student. Psychological Abstracts, 58, No. 6282.
- SLATER, P.E. (1962). Parental behavior and the personality of the child. Journal of Genetic Psychology, 101, 53-68.
- SMITH, K.U. & SMITH, M.F. (1966). Cybernetic Principles of Learning and educational design. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- SOBEL, R.L. (1967). Achievement need, academic attainment and their relationship to anxiety. Dissertations Abstracts, 36 (8-A), 5231-5232.
- SPIELBERGER, C.D. (1975). Anxiety: State-trait process. In C.D. Spielberger & I.G. Sarason (eds), Stress and anxiety (Vol. I) Washington, DC: Hemisphere.
- SULLIVAN, H.S. (1947) Conceptions of modern psychiatry. Washington: William Alanson White Psychiatric Foundation.
- SULLIVAN, H.S. (1953). The interpersonal theory of psychiatry. London: Tavistock Publisher.
- SWITZGEBEL, R. & KOLB, D. (1974). Changing Human Behavior : Principles of planned intervention New York : McGraw-Hill.

- TERBORG, J.R., HOWARD, G.S. & MAXWELL, S.E. (1980). Evaluating planned organizational change: A method for assessing alpha, beta and gamma change. Academy of management Review, 5, 109-121.
- TOMKINS, S.S. (1962). Affect, imagery and consciousness (Vol. 1) The positive affects. New York: Springer.
- TIME (1961). March 31, 44, 1.
- VAN DER WESTHUIZEN, G.L. (1979). Handleiding vir die gebruik van sielkundige en skolastiese toetse as hulpmiddels by skoolvoorligting. Pretoria : R.G.N.
- VENTER, G.J.C. (1972). Kleingroep en Koinonia. Ongepubliseerde verhandeling, Universiteit van die Oranje-Vrystaat, Bloemfontein.
- VON BERTALANFFY, L. (1968). General system Theory - A critical review. In: Buckley, W. Modern systems research for the behavioral scientist. Chicago: Adline Publishing Company.
- VREY, J.D. (1974). Selfkonsep en die verband daarvan met persoonlikheids-organisasie en kognitiewe struktuur. Ongepubliseerde Doktorale Proefskrif. Universiteit van Suid-Afrika, Pretoria.
- WEINER, B. Theories of motivation: From mechanism to cognition. Chicago : Markham Publishing Company.

- WEINER, I.B. (1970). Psychological Disturbances in Adolescence. New York: Wylie.
- WELSCH, M.R. (1978). Socialization anxiety and patterns of economic subsistence. The Journal of Social Psychology, 105, 33-36.
- WESSELS, S.J. (1980). Stelselontwikkeling en prestasiemotivering by eerstejaarstudente aan die Universiteit van die Oranje-Vrystaat. Ongepubliseerde D. Phil.-proefskrif. Universiteit van die Oranje-Vrystaat, Bloemfontein.
- WESSELS, S.J., SCHOEMAN, W.J. & SHARP, A. (1982). Voorlopige handleiding vir die gebruik van die ABC-studiestelsel. Bloemfontein: Dreyer-Drukkers.
- WHITELEY, J.S. & GORDON, J. (1979). Group approaches in psychiatry. London: Roudledge and Kegan Paul.
- WIGGINS, J.S., RENNER, K.E., CLOSE, G.L. & ROSE, R.J. (1971). The Psychology of Personality. London: Addison-Wesley Publishing Company.
- WILLIAMSON, D.L. (1982). Group power: how to develop, lead and help groups achieve goals. New Jersey: Prentice-Hall.
- WILTZER, P. (1981). The adolescence crisis: An Ambiguity. Annales Medico-Psychologiques, 139, 423-427.

- WOLPE, J. (1958). Psychotherapy by reciprocal inhibition.
Stanford: Stanford University Press.
- WYLIE, R.C. (1974). The self-concept: A review of methodological considerations and measuring instruments. Lincoln : University of Nebraska Press.
- YALOM, I.D. (1975). The Theory and Practice of Group Psychotherapy. (2e uitgawe). New York : Basic Books, Incorporated.
- YATES, (1967). Theory and practice of behavior therapy. New York : Wiley.
- ZWEIBELSON, I. (1956). Test anxiety and intelligence test performance. Journal of Consulting psychology, 20, 479-481.

OPSOMMING VAN DIE SKRIPSIE

Verlammende angs is ten spyte van vele navorsing op die terrein steeds 'n werklikheid. Die adolessente dogter in haar unieke ontwikkelingsfase word dikwels deur oormatige angs gekonfronteer. Die gevolg hiervan kan wees dat sy gerem word in haar pogings om haar ontwikkelingstake suksesvol te bemeester (Havighurst, 1972). Indien sy egter haar angs kan beheer of verminder, kan die adolessente dogter se motivering en verwagting van sukses verhoog, aldus Smith en Smith (1966). Volgens Erikson (1968) sal die persoon se begrip van hoe geslaagd hy aan die eise van sy ontwikkelingstake voldoen sy selfkonsep beïnvloed.

Om hierdie rede was die doel van die ondersoek om te bepaal wat die effek van die aanleer en ontwikkeling van effektiewe angsverminderingstrategieë op die angsvlak asook die selfkonsep sal wees. Die daarstelling van so 'n angsverminderingsprogram het derhalwe deel uitgemaak van hierdie ondersoek.

Hierdie studie is geloods teen die agtergrond van die totale ontwikkeling van die mens met die klem op die adolessent. Om hierdie rede was dit nodig om 'n oorsig te gee van die normale ontwikkelingstake van die mens in sy onderskeie ontwikkelingsfases met spesiale verwysing na die adolessent. Aandag is gegee aan die hoofgebeure tydens adolessensie asook die rol van die selfkonsep tydens hierdie ontwikkelingsfase.

Aangesien hierdie studie gerig was op 'n vermindering in angsvlak van die adolessente dogter, is daar ook verwys na die vernaamste teoretiese uitgangspunte rondom angs. 'n Teoretiese verkenning betreffende die angsverminderingstrategieë wat die adolessente dogter kan gebruik om haar angsvlak te verminder, is gedoen. Aangesien die angsverminderingsprogram in groepverband aangebied is, is daar verwys na die dinamika van opleidingsgroepe.

Vervolgens het die vraag na 'n oorhoofse teoretiese model wat kan voldoen aan die behoeftes van 'n navorsingsprojek soos hierdie, ontstaan. Uit die literatuur het geblyk dat Psigo-opleiding soos weergegee deur Schoeman (1983), kan dien as teoretiese en praktiese oplossing in hierdie projek aangesien daar vele raakpunte tussen Psigo-opleiding en hierdie projek gevind is.

Die teoretiese en praktykmodel van Psigo-opleiding (Schoeman, 1983) het die basis gevorm vir die metode van ondersoek van hierdie studie. Hierdie model het die navorser in staat gestel om op grond van die beginsels van Algemene Sisteemteorie en Kubermetika soos vervat in die model, die angsverminderingsgedrag van die adolessente dogter te beskou as 'n kubermetiese sisteem (Rademeyer, 1978) sodat die proses van die adolessente dogter se ontwikkeling gegiet kan word in die vorm van 'n selfregulerende sisteem. Om hierdie rede is die eksterne uiteensetting van die programmodules sowel as die interne beplanning van elke module afsonderlik gedoen volgens die beginsels van die kubermetiese siklus.

Vir die doeleindes van hierdie studie het die angsverminderingsprogram die funksie van onafhanklike veranderlike vervul, terwyl angsvlak en selfkonsep die afhanklike veranderlikes was.

Die volgende hipoteses is gestel:

Blootstelling aan die angsverminderingsprogram sal lei tot:

H : Verhoging van die algemene angsvlak;

H : Verbetering van die selfkonsep.

Die program is toegepas op 'n groep van vyftien standerd agt en nege dogters. Die eksperimentele ontwerp, naamlik 'n voor- en nameting eksperimentele- en kontrolegroepontwerp is gebruik.

Die effek van die onafhanklike veranderlike (angsverminderingsprogram) op die afhanklike veranderlikes (angsvlak en selfkonsep) is bepaal deur die voor- en nametings van die eksperimentele- en kontrolegroepe met mekaar te vergelyk deur middel van die nie-parametriese Mann-Whitney toets vir onafhanklike groepe.

Die ondersoek het die volgende resultate opgelewer:

- (a) Die toepassing van die angsverminderingsprogram het wel 'n vermindering in die angsvlak van die adolessente dogter teweeg gebring.
- (b) Die toepassing van die angsverminderingsprogram het geen statisties-beduidende effek op die selfkonsep van die

adolessente dogters gehad nie.

In die geheel gesien is daar dus gedeeltelik aan die doelwitte van hierdie navorsingsprojek voldoen en dus kan die angsverminderingprogram met vrug gebruik word in die toekoms.



U.O.V.S.

**DIE VERMINDERING VAN ANGS
BY ADOLESSENTE —
'N WERKBOEK**

**S.J. COOPER
C.L. BESTER
S.J. WESSELS**

DEPARTEMENT SIELKUNDE

ERKENNING

- Aan die Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing vir kostedeelgng van hierdie werkboek as 'n komponent van 'n groter projek getiteld: 'n Onderzoek na die verband tussen angs, angsvermindering en selfkonsep.
- Menings in hierdie werk of gevolgtrekkings waartoe geraak is, is van die skrywers en moet nie beskou word as die van die RGN nie.
- Aan Mnr. Coetzee wat behulpsaam was met die taalversorging.
- Aan Mev. Rówe vir haar knap tikwerk.

INHOUDSOPGAWE



INLEIDING

Bladsy 1

MODULE
1

DIE AARD VAN ANGS

M 1

MODULE
2

ONTSPANNINGSOEFENING

M 2

MODULE
3

VERKORTE METODE VAN
ONTSPANNINGSOEFENING

M 3

MODULE
4

GEDAGTEBEELDOEFENING

M 4

MODULE
5

MONITOR JOU ANGSBEHEER

M 5

INLEIDING

Angs is 'n alledaagse verskynsel wat almal beleef, maar te veel angs kan 'n remmende invloed op 'n mens se werkverrigting hê sodat jy nie volgens jou potensiaal kan funksioneer nie. Laasgenoemde geld veral wanneer 'n mens nie weet hoe om jou angs te beheer nie. Angs is dan in beheer van jou, in stede daarvan dat jy in beheer van jou angs is.

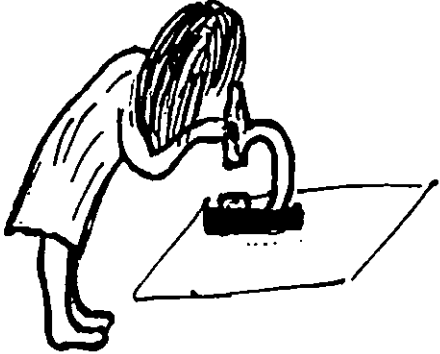
Julle wil almal graag deelneem aan die program om te leer hoe om julle angs te beheer om sodoende as mens gemakliker en beter te funksioneer. Indien 'n mens wil leer om jou angs te beheer, moet jy eers 'n bietjie meer te wete kom oor die aard van angs en hoe om angs te herken. Dit sal julle aan die begin van die program leer.

Die metode wat julle in hierdie program gaan leer om angs te beheer, laat die klem val op ontspanningsmetodes. Die rede hiervoor is dat 'n mens nie tergelykertyd angstig en ontspanne kan wees nie.

Julle sal dan ook huiswerkopdragte ontvang om hierdie ontspanningsmetodes te oefen. Soos enige vaardigheid wat jy aanleer, is herhaaldelike oefeninge van hierdie metodes noodsaaklik sodat jy die ontspanningsmetodes so goed kan bemeester dat dit deel van jou lewe word.

MODULE 1

ANGS ?



INHOUDSOPGAWE

INLEIDING

Bladsy 1

MODULE
1

DIE AARD VAN ANGS

M 1

MODULE
2

ONTSPANNINGSOEFENING

M 2

MODULE
3

VERKORTE METODE VAN
ONTSPANNINGSOEFENING

M 3

MODULE
4

GEDAGTEBEELDOEFENING

M 4

MODULE
5

MONITOR JOU ANGSBEHEER

M 5

VOORSKOU VAN MODULE 1

IN MODULE 1 GAAN JY:

- kennis maak met jou groeplede;
- meer uitvind omtrent die inhoud van die program;
- meer omtrent angs leer;
- uitvind hoe om angs te herken;
- leer dat angs beheer kan word en jy as mens steeds kragtig kan funksioneer.



LEER MEKAAR GERUS FEN



- Vorm groepies van 5 elk.
- Vind in die groepie uit WIE'S WIE en skryf die name hier neer:

(1)
(2)
(3)
(4)
(5)

- Probeer onthou watter gesig by watter naam pas.
- Kies nou 'n groepleier om jul groeplede aan die ander groepe bekend te stel.



- Noudat ons weet WIE'S WIE, kan ons met mekaar saamgesels oor:

WAT GEBEUR AS MENSE ANGSTIG RAAK? ♦♦

**WAT GEBEUR AS MENSE
ANGSTIG RAAK**

Om **ANGSTIG** te wees beteken dat:

- gevoelens van bedreiging ervaar kan word;
- mense opgewonde kan raak;
- mense verward kan raak;
- mense kan sukkel om te konsentreer;
- mense vergeetagtig kan raak;
- mense rusteloos kan raak;
- mense geirriteerd kan voel;
- mense soms beheer oor 'n situasie kan verloor;
- 'n mens se liggaam gespanne kan raak wat aangedui kan word deur tekens soos:

- die hart wat vinniger klop
- 'n mens wat naar kan voel
- die verkryging van warm gloede
- die haal van vinniger asem
- die hande wat sweet
- bewe
- hoofpyne

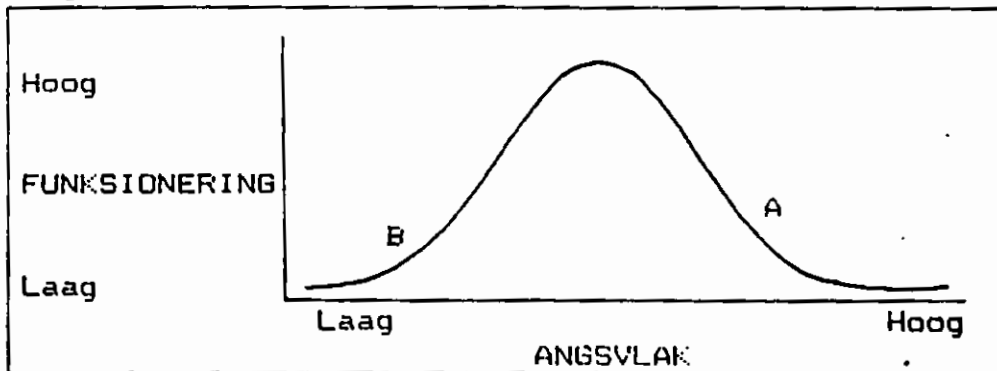
- Tel hoeveel van bogenoemde tekens jy soms ervaar?

.....

- Watter van bogenoemde het jy al ervaar?

MOET ALLE ANGS VERMY WORD

- Te veel angs kan 'n mens se vermoëns belemmer (soos aangedui deur punt A op die grafiek) deurdat dit 'n steurende invloed op jou funksionering het.
- As 'n mens te gerus voel voor 'n kompetisie of 'n eksamen (soos aangedui deur punt B op die grafiek), dan bestaan die moontlikheid dat jy nie gemotiveerd genoeg daarvoor sal wees nie en sodoende sal jy benede jou vermoëns vaar.
- Bogenoemde kan soos volg voorgestel word:



- Dus wil 'n mens in sekere situasies meer en in ander situasies minder angs ervaar.
- Indien jy jou angsvlak na willekeur kan beheer, met ander woorde nie te hoog of te laag nie, dan kan jy na die beste van jou vermoëns funksioneer.
- Maar kan 'n mens jou angs na willekeur beheer?
- Blaai om en vind uit dat :

ANGS BEHEER KAN WORD



ANGS KAN BEHEER WORD

- Wanneer jy angstig is en iemand se vir jou "Ontspan", dan is dit nie so maklik nie. Hoeveel keer het jy nie al gedink: "As ek maar net kan ontspan" of "As ek net nie so senuagtig was nie."
- 'n Mens kan nie gelyktydig angstig en ontspanne wees nie. As jy dus LEER om te ontspan, kan jy nie tergelykertyd angstig wees nie. Dit is dus moontlik om jou angs te beheer.
- Deur spesifieke tegnieke, sal jy in hierdie program kan leer ontspan.
- Dit is nodig om te LEER hom om werklik te ontspan, want die meeste mense is totaal en al onbewus van hul eie angs.
- As jy dus leer hoe dit voel om werklik ONTSPANNE te wees, sal jy maklik jou eie angs kan herken en daarvan ontslae kan raak.
- Kom ons kyk nou na twee uiterste situasies, waar die een persoon beheer oor sy angs het en die ander nie beheer oor sy angs het nie ➡

VIDEOVERTONING

Die videosnit waarna julle nou gaan kyk, dui twee situasies aan, waar die een persoon beheer oor sy angs het en die ander persoon nie.

Kyk nou na die video:



Soos watter persoon sou jy eerder wil wees? Skryf jou antwoord hier neer en gee 'n rede vir jou antwoord:

.....
.....
.....
.....

Bespreek jou antwoord met die groeplede en skryf hier neer waarom julle dink dat dit voordeliger is om beheer oor jou angs te hê:

.....
.....
.....
.....
.....

WAT WEET JY TOT OP HIERDIE STADIUM

Jy weet nou:

- meer omtrent die aard van angs;
- hoe om angs te herken;
- dat dit moontlik en voordelig is om angs te beheer;
- dat jy deur middel van sekere metodes kan leer om te ontspan.



KOM ONS BESPREEK GOU DIE HUISWERKOPDRAG



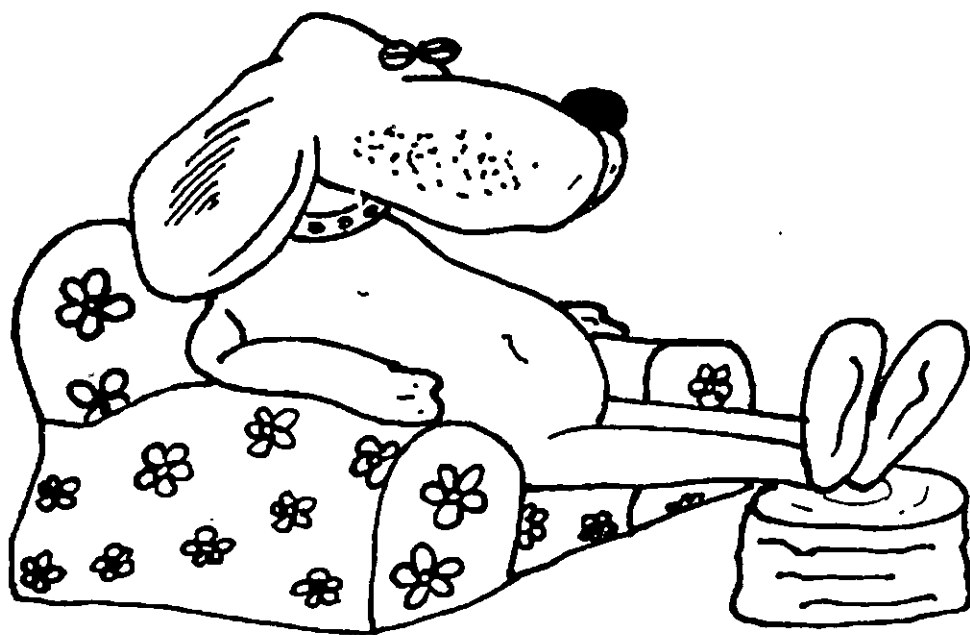
HULSWAARTE OEFENING 1

- Let elke dag op na in "SITUASIE" waar jy angstig geraak het.
- Skryf dan die "SITUASIE" in die tabel neer.
- Let op na wat jy ervaar, met ander woorde voel, dink en beleef wanneer jy angstig raak en skryf dit onder die "ERVARING"-kolom neer.
- Skryf onder die "BEHEER"-kolom neer hoe die ervaring anders sou gewees het as jy jou angs kon beheer.
- Kyk eers na die voorbeeld:

SITUASIE	ERVARING	BEHEER
(bv. Toets geskryf	Bang vir toets	Kalm oor toets

MODULE 2

ONTSPANNINGSOEFENING



INHOUDSOPGAWE

INLEIDING

Bladsy 1

MODULE
1

DIE AARD VAN ANGS

M 1

MODULE
2

ONTSPANNINGSOEFENING

M 2

MODULE
3

VERKORTE METODE VAN
ONTSPANNINGSOEFENING

M 3

MODULE
4

GEDAGTEBEELDOEFENING

M 4

MODULE
5

MONITOR JOU ANGSBEHEER

M 5

VOORSKOU VAN MODULE 2

In MODULE 2 gaan jy:

- jou groeplede steeds beter leer ken;
- jou huiswerkopdrag bespreek;
- kennis maak met die eerste ontspanningsmetode;
- leer hoe om dié metode te bemeester;
- dié metode oefen.



GROEFGESPREEK



- Kyk of jy nog jou groeplede ken. Indien nie, vra weer wie hulle is.

- Blaai nou terug na HUISWERKOPDRAG 1 op M1:9

- Kan jy agterkom wanneer jy angstig geraak het?

JA NEE

(trek 'n sirkel om die regte antwoord)

- Hoe sou jy oor die algemeen anders opgetree het indien jy jou angs kon beheer? Skryf hier neer:

.....
.....
.....

- Bespreek bo genoemde met jou groeplede en skryf jul ooreenstemmende gedagtes hier neer:

.....
.....
.....
.....

Lewer nou M1:9(b) in



- **KOM ONS BESPREEK NOU DIE EERSTE ONTSFANNINGSMETODE** ♦♦

DIE EERSTE ONTSPANNINGSMETODE

PROGRESSIEWE SPIERONTSPANNING

- Soos jy reeds weet raak n mens se spiere gespanne wanneer jy angstig is.
- Daar is ook bewys dat indien jou spiere genoegsaam ontspan, verdwyn die angs.
- Daarom gaan jy nou leer om deur middel van die eerste ontspanningsmetode jou spiere effektief te ontspan.
- Hierdie ontspanningsmetode word "PROGRESSIEWE SPIERONTSPANNING" genoem omdat:

- jy jou spiere geleidelik laat ontspan
- jy die verskillende spiergroepe in jou liggaam een vir een laat ontspan
- jy vorder tot op 'n stadium waar hierdie ontspanning deel van jou lewe word.

- Die spiergroepe wat jy gaan ontspan is:

- Hande
- arms
- skouers
- kop
- rug
- bors
- maag
- boude
- bene
- voete

- **KOM ONS OEFEN NOU HIERDIE ONTSPANNINGSMETODE** ♦♦



ONTSPANNING

- Luister mooi na die instruksies
- Le gemaklik op jou rug.
- Vroetel behoorlik totdat jy gemaklik is
- Moenie jou bene kruis nie en laat jou hande langs jou sye lê.
- Luister nou net mooi en leef jou in die instruksies in
.....

INSTRUKSIES OP OUDIOKASSET

EN

op M2:6 TOT M2:10



INSTRUKSIES

Jy lê op jou rug, lekker gemaklik en met jou oë liggies gesluit. Die oefening wat jy nou gaan doen, sal jou help om volkome te ontspan, sodat jy die maksimum voordeel kan trek uit die prosedures wat later gaan volg. Wanneer jy die spanning voel wat met elke beweging gepaardgaan, word bewus van die ongemaklikheid van daardie spanning. Ontspan dan volkome en laat die betrokke spiere heeltemal slap word. Voel die aangenaamheid wat met die ontspanning gepaardgaan. Doen nou die volgende:

1. Klem jou linkervuis ... voel die spanning in jou hand en voorarm ... en ontspan ... laat jou hand lekker slap lê en ontspan ... Klem weer jou linkervuis ... voel die spanning in jou hand en in jou voorarm ... en ontspan ... voel hoe jou hand slap lê en ontspan.
2. Klem jou regtervuis ... - voel die spanning in jou hand en voorarm ... en ontspan ... laat jou hand lekker slap lê en ontspan ... Klem weer jou regtervuis ... voel die spanning in jou hand en in jou voorarm ... en ontspan ... voel hoe jou hand slap lê en ontspan.
3. Buig jou linkerarm opwaarts by jou gewrig, sodat jou vingers opwaarts na die dak wys ... voel die spanning in die rugkant van jou hand en in jou voorarm ... en ontspan ... Buig weer jou linkerarm opwaarts by jou

gewrig, sodat jou vingers opwaarts na die dak wys ...
voel die spanning in die rugkant van jou hand en in jou
voorarm ... en ontspan.

4. Buig jou regterarm opwaarts by jou gewrig, sodat jou
vingers opwaarts na die dak wys ... voel die spanning
in die rugkant van jou hand en in jou voorarm ... en
ontspan ... Buig weer jou regterarm opwaarts by jou
gewrig ... voel die spanning in die rugkant van jou
hand en in jou voorarm ... en ontspan.

5. Raak nou jou skouers met jou vingers ... lig jou arms,
op, sodat jy die spanning in jou bo-arms voel ... en
ontspan ... laat jou arms heerlik ontspanne langs jou
le.

6. Lig jou skouers op, lig hulle so hoog as moontlik ...
voel die ongemaklike spanning in jou skouers ... en
ontspan ... laat sak jou skouers en laat hulle net
ontspan ... voel die aangenaamheid as jy jou spiere
ontspan.

7. Frons ... voel die spanning in jou voorkopspiere ... en
ontspan met jou oë effens toe.

8. Knyp jou oë styf toe ... voel die spanning in jou

voorkop en om jou oë ... en ontspan met jou oë effens toe.

9. Druk jou tong teen jou verhemelte vas ... voel die spanning in jou mond ... en ontspan.

10. Pers jou lippe saam ... voel die spanning in jou mond en in jou'ken ... en ontspan.

11. Druk jou kop agtertoe ... voel die spanning in jou rug, in jou skouers en in jou nek ... en ontspan.

12. Druk jou kop vorentoe ... druk jou ken op jou bors ... voel die spanning in jou nek en in jou skouers ... en ontspan.

13. Maak jou rug krom, druk op met jou skouers ... voel die spanning in jou rug en in jou skouers ... en ontspan.

14. Haal diep asem ... hou so ... hou so ... en blaas uit ... voel hoe jou asemhaling stadiger en meer ontspanne raak ... en ontspan. Haal weer diep asem ... hou so ... hou so ... en blaas uit ... voel hoe jou asemhaling al hoe rustiger raak ... en ontspan. Haal nog een keer diep asem ... hou so ... hou so ... en blaas uit ... voel hoe jou asemhaling heeltemal rustig, stadig en ontspanne is.

15. Trek jou maag in ... probeer dat dit jou rug raak ...
voel die spanning in jou maag ... kry daardie knop op
jou maag gevoel ... en ontspan ... voel hoe jou
asemhaling rustig en egalig is.
16. Trek jou maagspiere saam, trek hulle almal op 'n knop
... voel die spanning in jou maag ... en ontspan.
17. Trek jou boudspiere saam ... voel die ongemaklike
spanning in jou boude ... en ontspan.
18. Trek jou bobeespiere saam ... maak jou bene reguit,
lig hulle op ... voel die spanning in jou bobene ...
laat sak ... en ontspan ... voel hoe jou bobeespiere
heerlik ontspan ... haal rustig asem.
19. Lig jou tone op ... probeer om hulle na jou kop toe te
wys ... voel die spanning in jou voete en in jou kuite
... en ontspan ... voel hoe jou beespiere almal
ontspan ... voel hoe jou bene gemaklik en ontspanne lê.
20. Krul jou tone afwaarts, soos wanneer jy dit in sand sou
begrawe ... voel die spanning in jou voete ... en
ontspan ... haal rustig asem ...

Ek gaan nou stadig tot by 10 tel. Op die tiende telling sal
jy volkome ontspanne wees.

Een ... voel hoe die spiere in jou kop ontspan, jou voorkop, jou wange, jou mond ... Twee ... voel hoe jou nekspiere ontspan ... Drie ... voel hoe die spiere in jou skouers slap word en ontspan ... jou arms en jou hande ... hulle lê heeltemal ontspanne ... Vier ... voel hoe die spiere in jou bors en jou rug ontspan ... jy haal rustig en egalig asem ... Vyf ... jou maagspiere, voel hoe hulle slap en ontspanne is ... Ses ... jou boudepiere is ontspanne ... Sewe ... voel hoe jou bobeeenspiere ontspanne is ... Agt ... en jou kuite en voete ... voel die aangename sensasie van jou spiere wat heeltemal slap en ontspanne is ... Nege ... jy is feitlik volkome ontspanne ... haal rustig asem ... Tien ... jy is nou volkome ontspanne ... haal net rustig en egalig asem ... rustig en ontspanne ...

* Plaas nou weer jul horlosies en brille terug en neem julle sitplekke in.

BESPREKING



- Verdeel nou in groepies van 5.
- Kan jy die oefening baasraak?

JA NEE (Trek 'n sirkel om die korrekte antwoord.)

- Skryf hier neer hoe jy aan die einde van die oefening gevoel het:

.....
.....
.....

- Indien jy enige probleme of aangename gevoelens met die oefening ondervind het, skryf dit hier neer:

.....
.....
.....

- Deel nou bogenoemde met jou groeplede en skryf jul ooreenstemmende gevoel oor die oefening hier neer:

.....
.....
.....

- Wys nou 'n persoon aan om jul groep se antwoorde aan die ander groepe oor te dra.



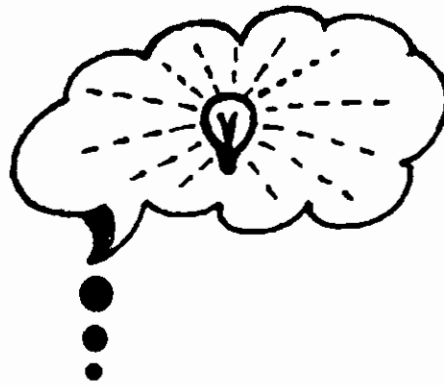
ONTHOU

met aanhoudende oefening sal jy die ontspanningsmetode so goed kan bemeester dat dit deel van jou lewe word.

WAT WEET JY TOT OF HIERDIE STADIUM

Jy weet nou:

- meer omtrent die aard van angs
- hoe om angs te herken
- dat dit moontlik en voordelig is om angs te beheer
- dat jy deur middel van sekere metodes kan leer om te ontspan
- hoe om volgens die eerste ontspanningsmetode te ontspan
- dat dit vreugdevol is om te kan ontspan.



JY VORDER BAIE GOED

HOU SO AAN !

KOM ONS BESPREEK GOU JUL HUISWERKOPDRAG



HUISWERKOPDRAG 2

- Doen die ontspanningsoefening daaglik terwyl jy na kant A van die oudiokasset luister.
- Voltooi daaglik die onderstaande tabel en wel op die volgende manier:
 - gee vir jouself 'n telling uit 10, waar 'n telling van 10 totale ontspanning aandui en 1 die hoogste vlak van angs aandui.
 - Indien jy net 'n bietjie ontspanne gevoel het na die oefening, dan gee jy jouself 'n telling van byvoorbeeld 2.
 - Indien jy baie, maar nie totaal ontspan het nie, gee jy jouself 'n telling van byvoorbeeld 7.
 - Skryf onder die "ERVARING"-kolom neer hoe jy die oefening beleef het en hoe jy na die oefening gevoel het.

Byvoorbeeld:

Dag	Telling	ERVARING
1	5	kan redelik ontspan, maar was nog effe gespanne. Het egter baie lekker na die oefening gevoel.

Dag	Telling	ERVARING
1		
2		
3		
4		
5		
6		
7		

- Skryf jou samevattende ervaring vir die week hier neer:

.....

.....

HUISWERKOPDRAG 2

- Doen die ontspanningsoefening daaglik terwyl jy na kant A van die oudiokasset luister.
- Voltooi daaglik die onderstaande tabel en wel op die volgende manier:
 - o gee vir jouself 'n telling uit 10, waar 'n telling van 10 totale ontspanning aandui en 1 die hoogste vlak van angs aandui.
 - o Indien jy net 'n bietjie ontspanne gevoel het na die oefening, dan gee jy jouself 'n telling van byvoorbeeld 2.
 - o Indien jy baie, maar nie totaal ontspan het nie, gee jy jouself 'n telling van byvoorbeeld 7.
 - o Skryf onder die "ERVARING"-kolom neer hoe jy die oefening beleef het en hoe jy na die oefening gevoel het.

Byvoorbeeld:

Dag	Telling	ERVARING
1	5	kan redelik ontspan, maar was nog effe gespanne. Het egter baie lekker na die oefening gevoel.

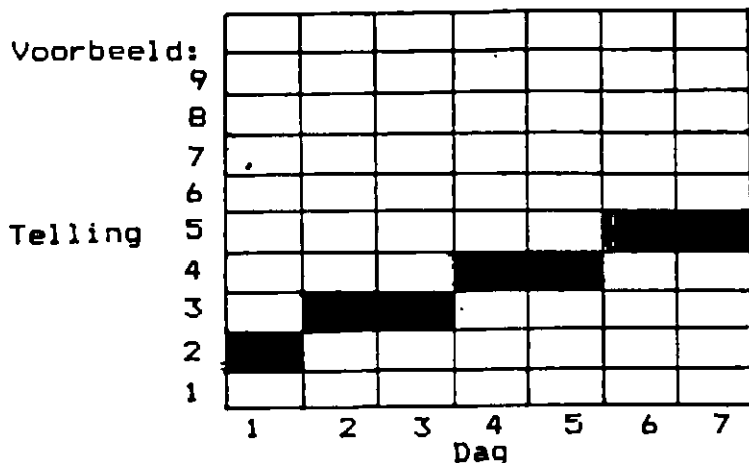
Dag	Telling	ERVARING

- Skryf jou samevattende ervaring vir die week hier neer:

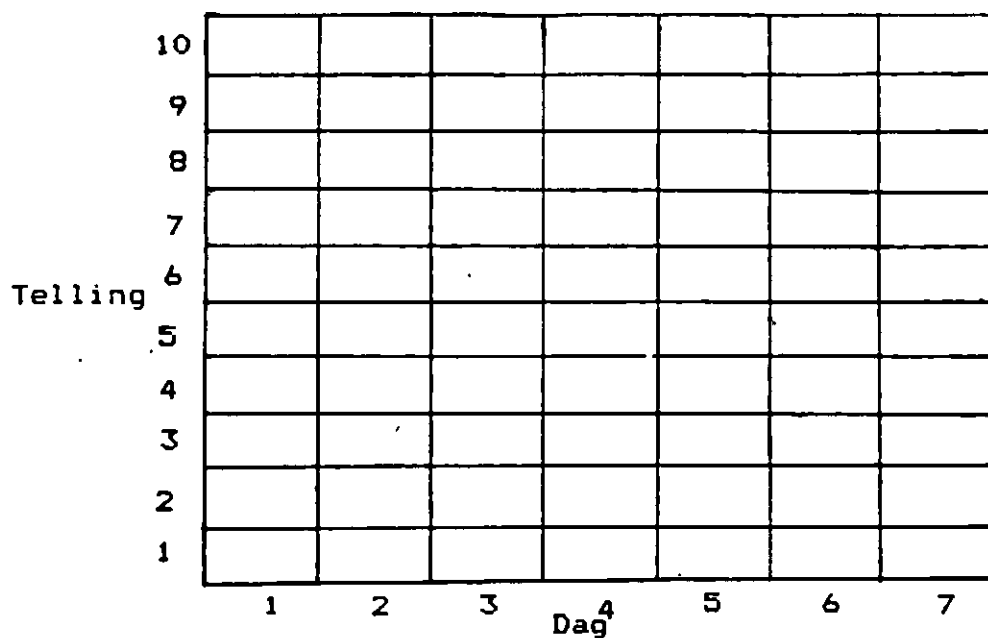
.....

.....

- Voltooi die grafiek in kleur, na aanleiding van die tellings wat jy in "Huiswerkopdrag 2" neergeskryf het.
- Sodoende kan jy kyk na hoe jou vermoë om te ontspan verbeter met oefening.



- Voltooi nou jou eie grafiek:



WEEK 1

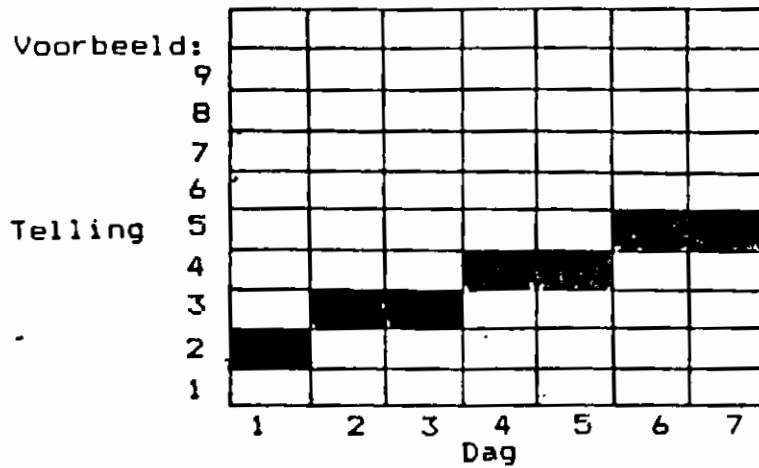
- Wat dink jy is jou vermoë om te ontspan?

.....

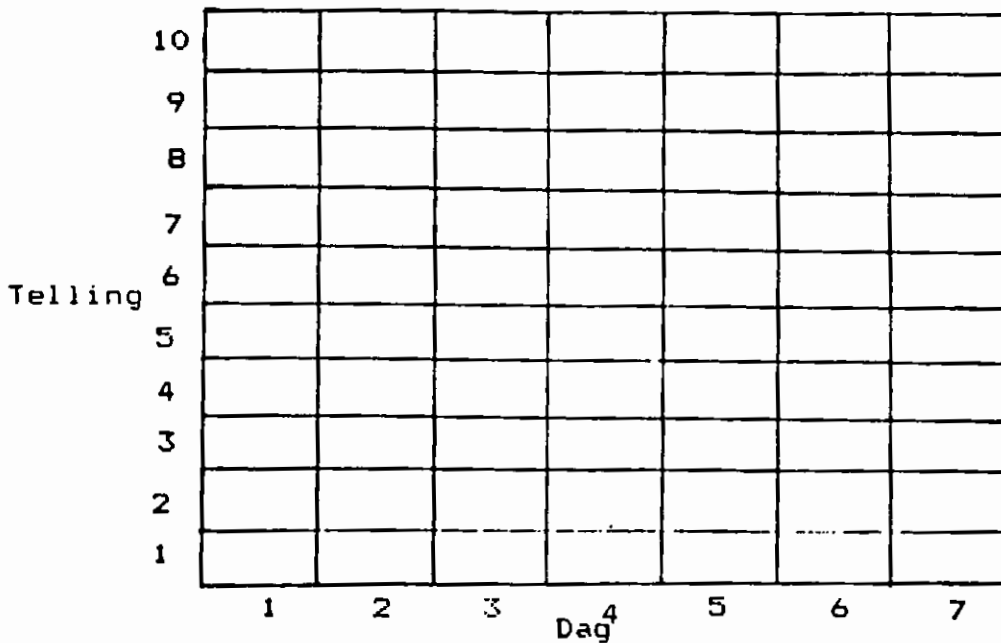
.....

- Voltooi die grafiek in kleur, na aanleiding van die tellings wat jy in "Huiswerkopdrag 2" neergeskryf het.
- Sodoende kan jy kyk na hoe jou vermoë om te ontspan verbeter met oefening.

Voorbeeld:



- Voltooi nou jou eie grafiek:



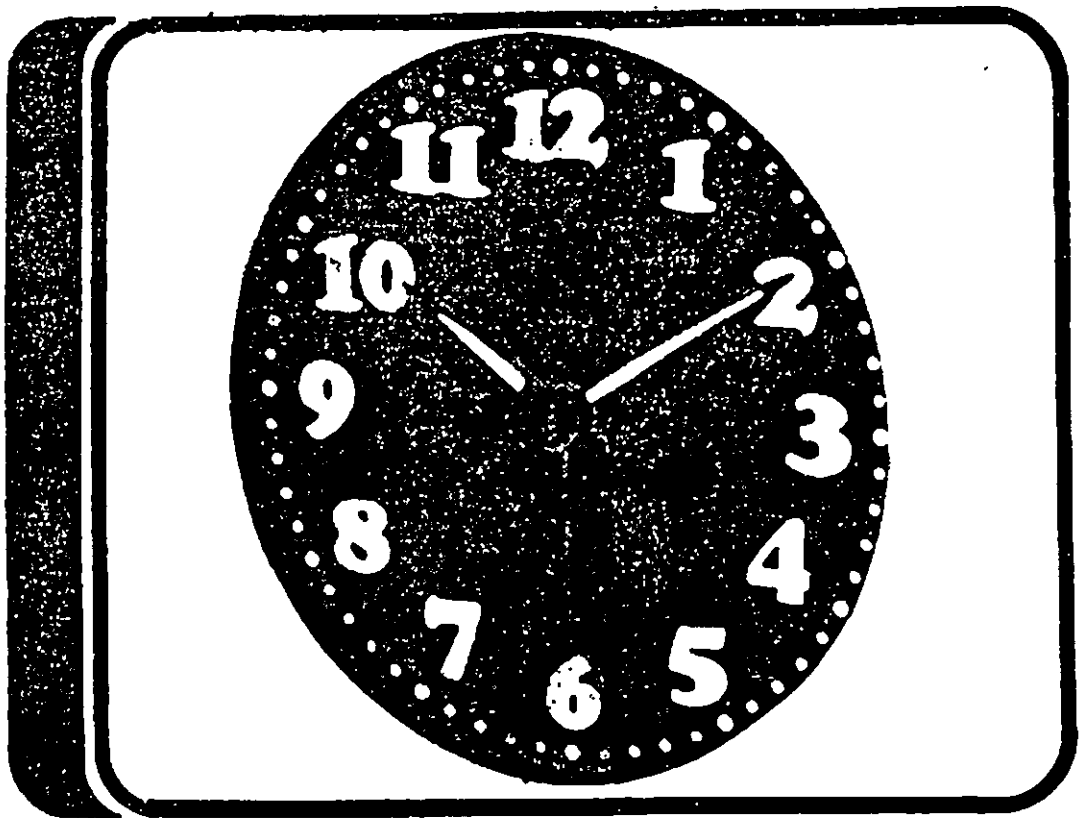
WEEK 1

- Wat dink jy is jou vermoë om te ontspan?

.....

.....

MODULE 3



VERKORTE METODE VAN
ONTSPANNINGSOEFENING

INHOUDSOPGAWE

INLEIDING

Bladsy 1

MODULE
1

DIE AARD VAN ANGS

M 1

MODULE
2

ONTSPANNINGSOEFENING

M 2

MODULE
3

VERKORTE METODE VAN
ONTSPANNINGSOEFENING

M 3

MODULE
4

GEDAGTEBEELDDEFENING

M 4

MODULE
5

MONITOR JOU ANGSBEHEER

M 5

VOORSKOU VAN MODULE 3

In MODULE 3 gaan jy:

- jou huiswerkondervinding met jou groeplede deel;
- kyk hoe ontspanne jy al kan raak;
- 'n tweede en verkorte ontspanningsmetode leer;
- oefen om die verkorte ontspanningsmetode baas te raak;
- die geleentheid kry om enige probleme of aangename gevoelens wat jy met dié verkorte metode ervaar, te bespreek;
- die geleentheid kry om selfs 'n derde ontspanningsmetode aan te leer.



GROEPGESPREK



- Vorm dieselfde groepies van 5 elk soos in MODULE 2
- Onthou jy nog WIE'S WIE

Nou kan ons saamgesels oor hoe dit met jou en die ander se HUISWERKOPDRAGTE gegaan het.

Blaai na HUISWERKOPDRAG 2 op M2:13

- Deel jou SAMEVATTENDE ERVARING met die groeplede.
- Skryf die ooreenstemmende gedagte wat jul groeplede oor die SAMEVATTENDE ERVARING het, hier neer:

.....

.....

.....

- Het enige van die groeplede probleme of aangename ervarings met die uitvoer van HUISWERKOPDRAG 1 gehad?

- Skryf dit neer!

.....

.....

.....

VORDERING

- Blaai nou na M2:14
- Kyk na die grafiek
- Lyk dit of daar 'n geleidelike styging na regs op jou grafiek ingeteken is?
JA NEE (Trek 'n sirkel om die korrekte antwoord)
- Vergelyk jou grafiek met die onderskeie grafieke van die groeplede.
- Lyk jul groep se grafieke eenders?
JA NEE (Trek 'n sirkel om die korrekte antwoord)
- Wys nou iemand in die groepie aan om jul groep se mening bekend te maak oor jul:

- PROBLEME
- AANGENAME ERVARINGS
- GRAFIEK(E)
- SAMEVATTENDE ERVARINGS

- Lewer nou M2:13(b) en M2:14(b) in.



- Kom ons kyk nou na die

TWEEDE ONTSPANNINGSMETODE

TWEEDE ONTSPANNINGSMETODE

DIE REDES

- Die ontspanningsmetode wat jy in die module gaan leer het die volgende voordele:

- die oefening is kort en jy kan nog steeds ontspan
- dit is nie plekgebonde nie - jy kan dit op enige plek gebruik of toepas
- na genoegsame oefening kan jy hierdie metode gebruik sonder dat enigiemand agterkom dat jy besig is met ontspanningsoefeninge
- dié metode vereis slegs dat jy op 'n spesifieke manier asemhaal

- Dit is belangrik om te onthou dat hierdie verkorte metode nie die plek van die ander langer metode inneem nie, maar dat dit slegs die ander metode aanvul.

- Hoe beter jy die langer ontspanningsmetode kan baasraak, hoe makliker sal jy met behulp van die korter metode kan ontspan.

- Kom ons kyk nou of ons die verkorte metode kan baasraak

..... ♦ ♦ ♦

**KORTER ONTSPANNING -
DIE GEREEDSKAP**

LUISTER : aandagtig na die instruksies

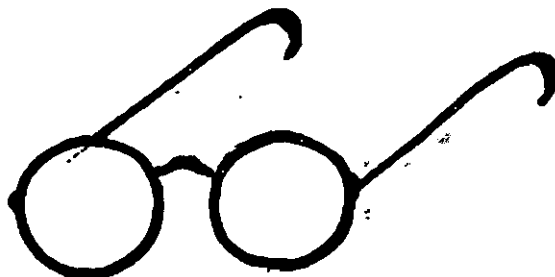
VERGEET : van almal om jou

STEL : jou heeltemal in op jou asemhaling
en jou spiere wat ontspan

ONTHOU : stilte
gemaklike posisie

KONSENTRER dus op - jou asemhaling
- jou liggaamsdele
- die woord "ONTSPAN"

Lees nou eers M3:7, sodat jy die groepleier se instruksies
kan volg♦ ♦ ♦



ONTSPANNINGSOEFENING

DIE VERKORTE METODE

Die onderstaande instruksies is dieselfde as dié wat die groepleier nou gaan gee en wat op die oudiokasset opgeneem is wat jy huis toe gaan neem. Lees dit vlugtig deur, sodat jy weet wat om te verwag.

"Jy sit in jou regop stoel en leun terug sodat die stoel jou rug ondersteun. Laat jou hande en arms op jou bene rus, met jou hande oop en jou arms nêrens getruis nie. Jou voete is plat op die vloer en jou bene voel gemaklik. Jy kan jou kop vooroor laat sak of gemaklik regop hou. Skuif totdat jy gemaklik sit, en probeer om nie daarna te vroetel nie.

Jy sal voel dat hierdie posisie nie so ontspannend is nie, maar met oefening sal jy - binne 'n paar dae se tyd - volkome kan ontspan in hierdie posisie. Sluit nou jou oë liggies.

Skakel in by jou eie asemhalingstempo ... luister hoe jy asemhaal ... en o-n-t-s-p-a-n soos jy uitasem ... laat jou liggaam geheel en al deur die omgewing ondersteun word.

Begin by die voete ... en voer stadig 'n liggaamsondersoek uit ... soek vir enige deel van die liggaam wat meer gespanne is as die res (maag, hande, voorkop, nek en so aan). Soos wat jy die gespanne deel teëkom, skakel daarop in vir 'n paar asemhalings en o-n-t-s-p-a-n daardie deel soos wat jy deur jou mond uitasem. Soos jy nou deur jou neus inasem, hou jou asem in (3 sekondes). Se nou die woord "ONE" stadig soos jy deur jou mond uitasem. Dit is belangrik dat jy nie jou lippe beweeg om die klanke van die woord "ONE" te vorm nie. Dit moet klink soos "hhhoann" en nie soos "whwhann" nie. Haal nou weer deur jou neus asse en herhaal die woord "ONE" soos jy uitasem vir ongeveer vyf minute. As jou aandag afgetrek word of jy vind dat jou gedagtes dwaal, ignoreer dit passief en keer terug - eers na jou uitaseming en dan na die woord "ONE".

As jy gereed is om hierdie ontspanning te beëindig, strei, rek, trek jou asem diep in en maak jou oë oop.

Kyk na en fokus met jou oë op 'n bekende voorwerp, trek weer jou asem in en voel hoe jy oestel en fisies goed en verfris voel, jou hele liggaam deur."

BESPREKING



- Deel nou in groepies van 5.
- Kon jy die oefening baasraak?
JA NEE (Trek 'n sirkel om die korrekte antwoord)
- Skryf hier neer hoe jy aan die einde van die oefening gevoel het:

.....
.....
.....

- Indien jy enige probleme en/of aangename ervarings met die oefening gehad het, skryf dit hier neer:

.....
.....
.....

- Deel nou bogenoemde met jou groeplede en skryf jul ooreenstemmende antwoorde hier neer:

.....
.....
.....

- Wys nou iemand in jul groep aan om bogenoemde met die ander groepe te deel.



KOM ONS KYK NOU NA 'N DERDE METODE VAN ONTSPANNING ♦♦

IN DERDE ONTSPANNINGSMETODE

GEDAGTEBEELDOEFENING

Wat is 'n gedagtebeeld?

- 'n Gedagtebeeld is die prent wat ons in ons gedagtes vorm terwyl ons fantaseer of dink oor iets;
- Alle mense maak gebruik van fantasieë om te dink oor belangrike wense, probleme en gebeure;
- Gedagtebeelde kan 'n negatiewe of 'n positiewe invloed op 'n persoon he. Met ander woorde, dit kan ontstellende, belemmerende en steurende of aangename, opbouende en ontspannende invloede he.
- Gedagtebeelde is gewoonlik outomatiese aktiwiteite en die meeste mense is onbewus daarvan of steur hulle nie daaraan nie.
- Voordat die gedagtebeeld effektief benut kan word om jou angs te beheer, moet jy leer hoe 'n effektiewe kalm-toneel gedagtebeeld moet lyk..... ➡

STEL JOU EIE GEDAGTEBEELD OF

- Om jou eie gedagtebeeld van 'n kalm toneel op te stel is dit belangrik dat jy die voldoende riglyne moet volg sodat dit jou kan help om effektief te ontspan:
- Kies 'n kalm toneel waarmee jy graag jou oefeninge wil assosieer. Indien jou "kalm toneel" jou nie voldoende laat ontspan nie, kies 'n ander een wat jou wel sal help om te ontspan.
- Gebruik 'n SPESIFIEKE TONEEL. Jou "kalm toneel" moet 'n spesifieke plek beskryf. Vermy 'n vae toneel soos byvoorbeeld "visvang", "swem" of "in die woestyn".
- Beskryf die DETAIL van die spesifieke plek so duidelik as moontlik. Indien iemand anders jou beskrywing lees moet hy in staat wees om die toneel akkuraat vir homself te kan voorstel, sonder dat hy dit voorheen gesien het.
- Alle SINTUIG MODALITEITE behoort ingesluit te word. Jy moet dus beskryf wat jy SIEN, HOOR, RUIK en VOEL.
- GEEN ANDER PERSONE wat BEKEND aan jou is, moet ingesluit word nie.
- GEEN AKTIEWE BEWEGING OF OPGEWONDENHEID moet ingesluit word nie. Bewegings soos die wind, water, ensovoorts, kan wel ingesluit word.
- OEFEN AANHOUDEND om die toneel in jou gedagtes te kry.

VOORBEELD

Hier is 'n voorbeeld van 'n kalm toneel gedagtebeeld:

"Ek het so pas in die see geswem en nou sit ek op die strand. Dit is 'n warm somersdag. Terwyl ek so sit kan ek die hemelruim bokant die see sien. Die lug is helder en baie blou. Ek kan die hitte van die son op my vel voel en ek kan sien hoe die son glinster oor die blou water. Doer op 'n afstand sien ek 'n skip wat stadig verby seil. Ek kan ook die stadige beweging van die golwe sien.

Ek kan die dowwe klank van die branders hoor soos hulle oor die sand rol. Ek hoor die sagte geluid van golwe wat teen die rotse plots. Al ander klank wat ek kan hoor is die seemeue wat daar ver oor die see vlieg. Ek kan hoor hoe hulle roep. Ek kan die growwe bas van 'n boomstomp waarteen ek leun, teen my rug voel. My vel voel nog koel en verfris na die swem. Ek kan nou voel hoe die hitte van die son my vel inseipel, dit laat my warm, gemaklik, ontspanne en baie rustig voel. Ek ruik die see en die bosse wat teen die sandwalle groei. Die seesand is warm gebak deur die son en dit voel sag onder die palms van my hande, wat uitgestrek is langs my sye.

"Ek voel kalm, warm, rustig en baie ontspanne."

WAT WEET JY TOT OF HIERDIE STADIUM

Jy weet nou:

- meer omtrent die aard van angs
- hoe om angs te herken
- dat dit moontlik en voordelig is om angs te beheer
- dat jy deur middel van sekere metodes kan leer om te ontspan
- hoe om volgens die eerste ontspanningsmetode te ontspan
- hoe om volgens die verkorte ontspanningsmetode te ontspan
- van 'n derde ontspanningsmetode
- dat jy volgens die derde metode gaan leer ontspan
- dat dit vreugdevol is om te ontspan



JY VORDER BAIE GOED

HOU SO AAN!

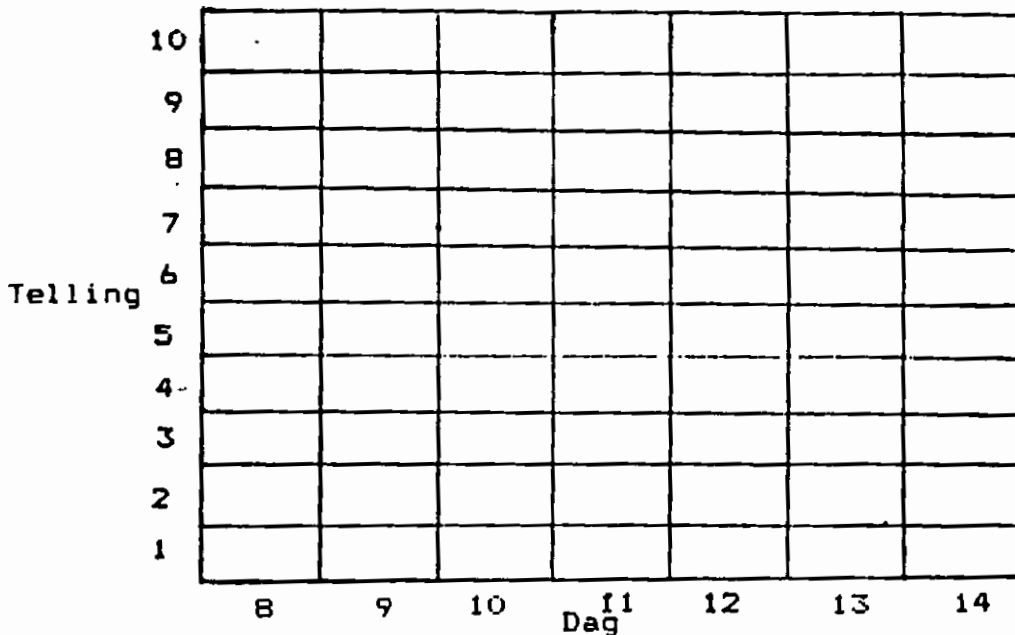
HUISWERKOPDRAG 3

- Doen die ontspanningsoefeninge terwyl jy na kant A van die oudiokasset luister, elke dag.
- Voltooi dan die onderstaande tabel, elke dag, soos in HUISWERKOPDRAG 2

DAG	TELLING	ERVARING
8		
9		
10		
11		
12		
13		
14		

WEEK 2

Voltooi nou die volgende grafiek in kleur, na aanleiding van jou tellings op bogenoemde tabel:



- Skryf nou jou SAMEVATTENDE ERVARING van die week se ontspanningsoefeninge hier neer:

.....

.....

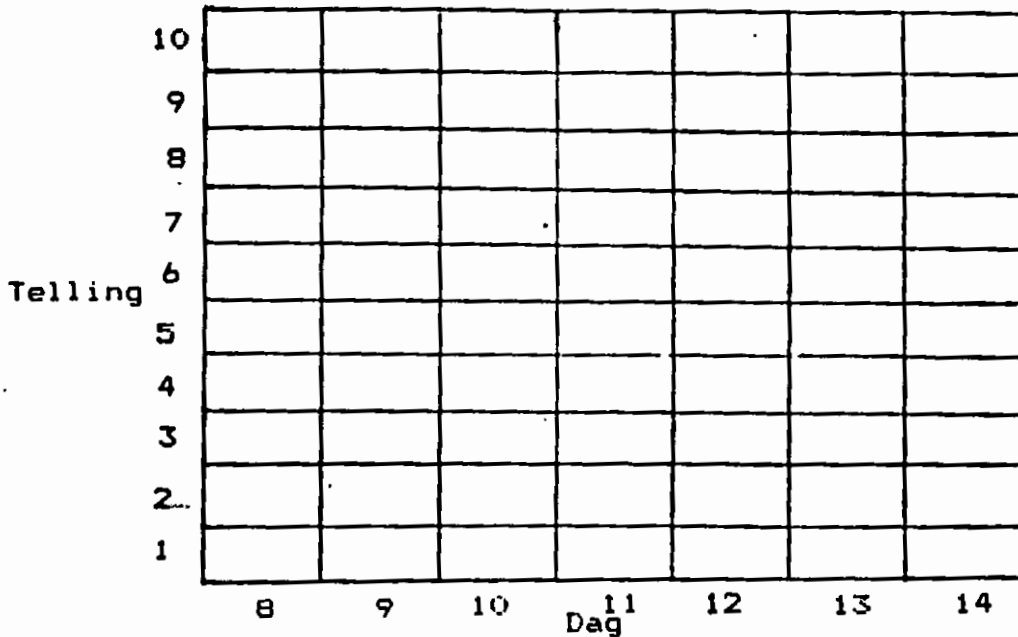
HUISWERKOPDRAG 3

- Doen die ontspanningsoefeninge terwyl jy na kant A van die oudiokasset luister, elke dag.
- Voltooi dan die onderstaande tabel, elke dag, soos in HUISWERKOPDRAG 2

DAG	TELLING	ERVARING
8		
9		
10		
11		
12		
13		
14		

WEEK 2

Voltooi nou die volgende grafiek in kleur, na aanleiding van jou tellings op bogenoemde tabel:



- Skryf nou jou SAMEVATTENDE ERVARING van die week se ontspanningsoefeninge hier neer:

.....

.....

.....

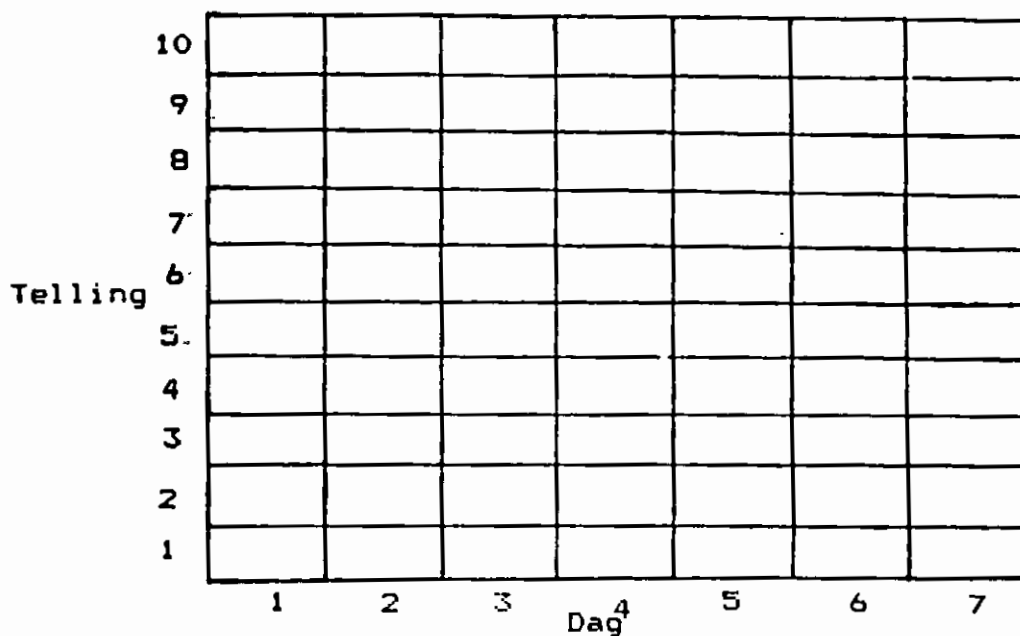
HUISWERKOPDRAG 4

- Oefen ten minste 4 maal per dag die nuwe korter metode van ontspanning wat jy in Module 3 geleer het.
- Voltooi dan elke dag die onderstaande kolom.

DAG	Gee jouself 'n telling uit 10 soos voorheen, vir elke keer geoefen	ERVARING
1		
2		
3		
4		
5		
6		
7		

Voorbeeld:

Voltooi dan die onderstaande grafiek soos in HUISWERKOPDRAG 3 om jou vordering aan te dui:



WEEK 1

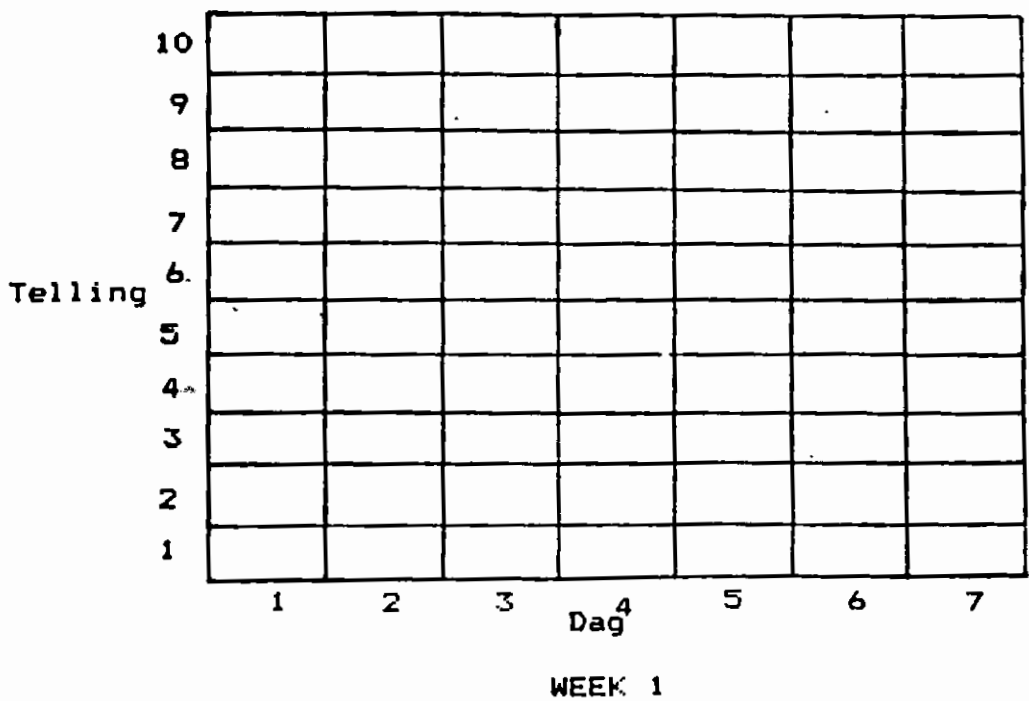
HUISWERKOPDRAG 4

- Oefen ten minste 4 maal per dag die nuwe korter metode van ontspanning wat jy in Module 3 geleer het.
- Voltooi dan elke dag die onderstaande kolom.

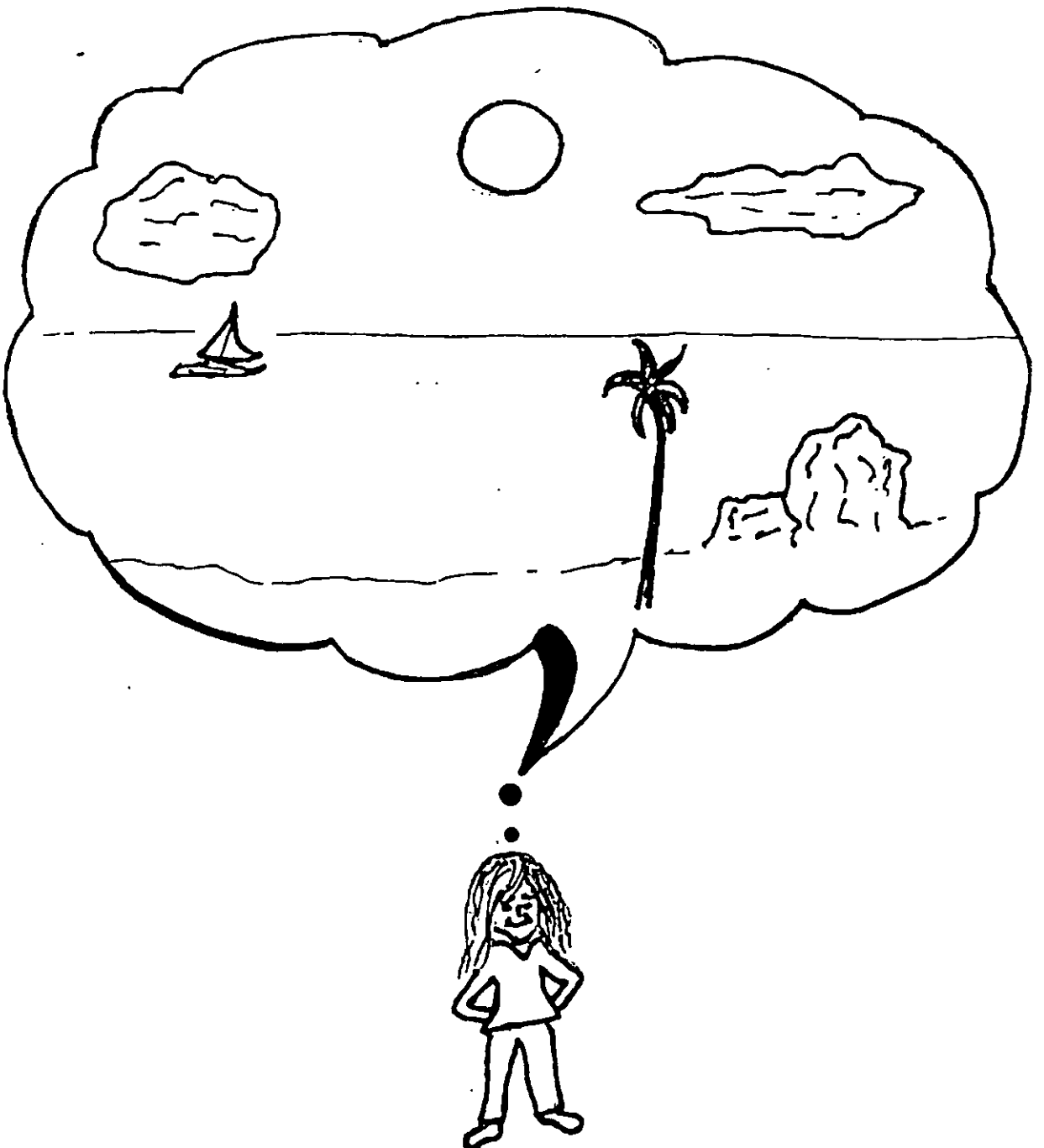
DAG	Gee jouself 'n telling uit 10 soos voorheen, vir elke keer ge oefen	ERVARING
1		
2		
3		
4		
5		
6		
7		

Voorbeeld:

Voltooi dan die onderstaande grafiek soos in HUISWERKOPDRAG 3 om jou vordering aan te dui:



MODULE 4



INHOUDSOPGAWE

INLEIDING

Bladsy 1

MODULE
1

DIE AARD VAN ANGS

M 1

MODULE
2

ONTSPANNINGSOEFENING

M 2

MODULE
3

VERKORTE METODE VAN
ONTSPANNINGSOEFENING

M 3

MODULE
4

GEDAGTEBEELDOEFENING

M 4

MODULE
5

MONITOR JOU ANGSBEHEER

M 5



VOORSKOU VAN MODULE 4

In MODULE 4 gaan jy:

- jou huiswerkondervinding met die groeplede deel
- jou vermoë om te ontspan met jou groeplede deel
- oefen om volgens die gedagtebeeldoefening te ontspan
- die geleentheid kry om enige probleme of aangename gevoelens wat jy met dié oefening ervaar te bespreek.



GROEFGESPREK



WEDERSYDSE ONDERSTEUNING

- Verdeel in groepies van 5
- Blaai na HUISWERKOPDRAGTE 3 en 4 op M3:13 en M3:14
- Deel jou SAMEVATTENDE ERVARING met die groeplede
- Skryf nou die "ooreenstemmende gedagte" wat jul groeplede daarvoor het, hier neer:

.....

.....

.....

- Jy behoort nou nie meer probleme te ondervind met die uitvoer van jou ontspanningsoefeninge nie.
- Let op na jou grafiek
- Is jy tevrede met die tyd wat dit jou neem om te kan ontspan?

J A N E E (Trek 'n sirkel om die korrekte antwoord)

Lewer nou M3:13(b) en M3:14(b) in



KOM ONS DEEL ONS
GEDAGTEBEELDE



- Bly in jul groepies
- Blaai na M3:15
- Maak nou beurte om jul gedagte beelde van Huiswerkopdrag 5 met die ander groeplede te deel. Vertel dit stadig aan hulle.
- Nadat jy jou gedagtebeeld met die ander groeplede gedeel het, vra hulle vir kommentaar
- Skryf hul kommentaar hier neer:

.....

.....

.....

.....

.....

- Het jy enige probleme of aangename ervarings met die opstel van jou gedagtebeeld ondervind?

.....

.....

.....

.....

- Julle kan nou die geleentheid kry om bogenoemde met die groepleier te bespreek.

DIE OEFENING

- Deel nou in groepies van 2 elk
- Die groepies moet nou so ver uitmekaar as moontlik sit
- Jy gaan nou aan jou maat haar eie "kalm-toneel" aan haar voorlees.
- Lees dit stadig en op 'n rustige manier aan haar en eindig met die volgende sin: "Jy voel rustig, kalm en baie ontspanne"
- Dit is belangrik dat die persoon wat gaan ontspan, op die volgende let:
 - Luister aandagtig en lewe jou in op die toneel
 - Vergeet van almal om jou
 - Sit in 'n gemaklike posisie
- Ruil nou om sodat die ander persoon die oefening kan doen.



DEEL JOU ERVARING



- Skryf hier neer hoe jy na die oefening gevoel het:

.....

.....

.....

- Deel bogenoemde met jou groeplede en skryf jul ooreenstemmende gedagte hier neer:

.....

.....

.....

- Het jy enige probleme of aangename ervarings ondervind?

.....

.....

.....

- Deel laasgenoemde met jou groeplede en skryf jul ooreenstemmende gedagtes hier neer:

.....

.....

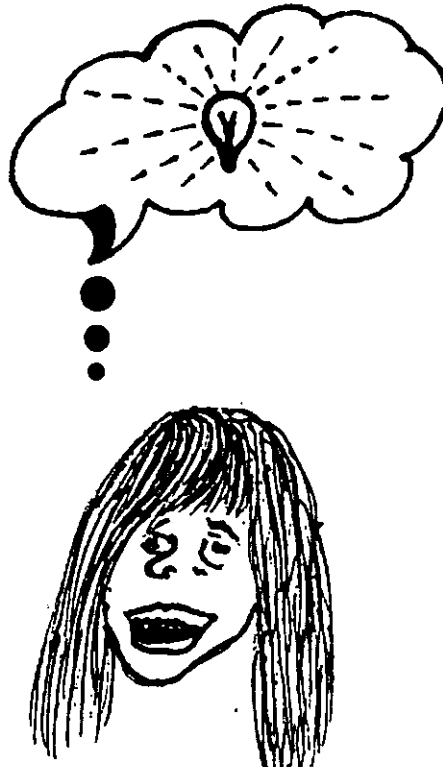
.....

- Jy kan nou daaglik gaan oefen sodat jy hierdie metode van ontspanning genoegsaam kan bemeester. Jy behoort dan hierdie metode met gemak te kan gebruik wanneer jy wil ontspan.

WAT WEET JY TOT OP HIERDIE STADIUM

Jy weet nou:

- meer omtrent die aard van angs
- hoe om angs te herken
- dat dit moontlik is om angs te beheer
- dat jy deur middel van sekere metodes kan leer om te ontspan
- hoe om volgens drie metodes te ontspan
- wat jou vermoë tot dusver is om te ontspan
- dat jy met aanhoudende oefening jou vermoë om te ontspan kan verbeter
- dat dit vreugdevol is om te ontspan



JY VORDER BAIE GOED HOU SO AAN !!

HUISWERKOPDRAG 6

Vul die onderstaande kolom in nadat jy elke gedagtebeeld oefening voltooi het.

Daag	Sessie 1	Sessie 2	Sessie 3	Sessie 4	Sessie 5	Sessie 6	Sessie 7
Bv.							
1							
2							
3							
4							
5							
6							
7							

Doen dié oefening ten minste 4 maal per dag

- Skryf neer hoe jy die oefening ervaar en of jy wel kon ontspan na die oefening:

.....
.....
.....

- Indien jy enige probleme of aangename ervarings met HUISWERKOPDRAG 6 ondervind het, skryf dit hier neer:

.....
.....
.....
.....

HUISWERK OPDRAG 2

Vul die onderstaande kolom in nadat jy elke gedagtebeeld oefening voltooi het.

Daag	Sessie 1	Sessie 2	Sessie 3	Sessie 4	Sessie 5	Sessie 6	Sessie 7
Bv.							
1							
2							
3							
4							
5							
6							
7							

Doen die oefening ten minste 4 maal per dag

- Skryf neer hoe jy die oefening ervaar en of jy wel kon ontspan na die oefening:

.....
.....
.....

- Indien jy enige probleme of aangename ervarings met HUISWERKOPDRAG 6 ondervind het, skryf dit hier neer:

.....
.....
.....
.....

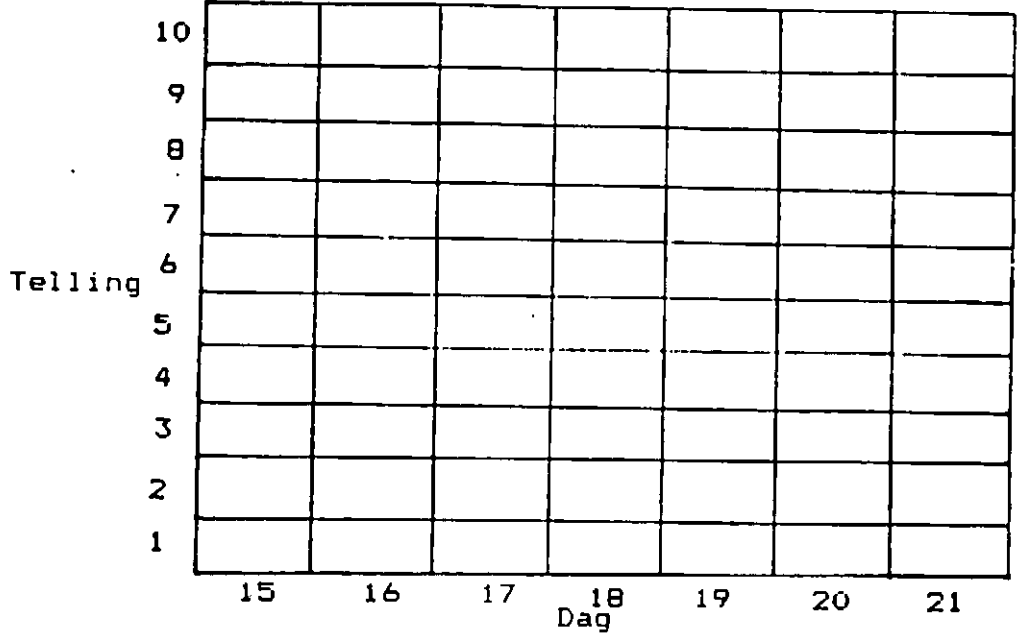
HUISWERK OPDRAG 7

- Doen die ontspanningsoefening terwyl jy na kant A van die ondiokasset luister, elke dag.
- Voltooi dan die onderstaande tabel elke dag, soos in HUISWERKOPDRAG 2

Dag	Telling	ERVARING
15		
16		
17		
18		
19		
20		
21		

WEEK 3

Voltooi nou die volgende grafiek in kleur, na aanleiding van jou tellings op bogenoemde tabel:



- Skryf nou jou SAMEVATTENDE ERVARING van die week se ontspanningsoefening hier neer:

.....

.....

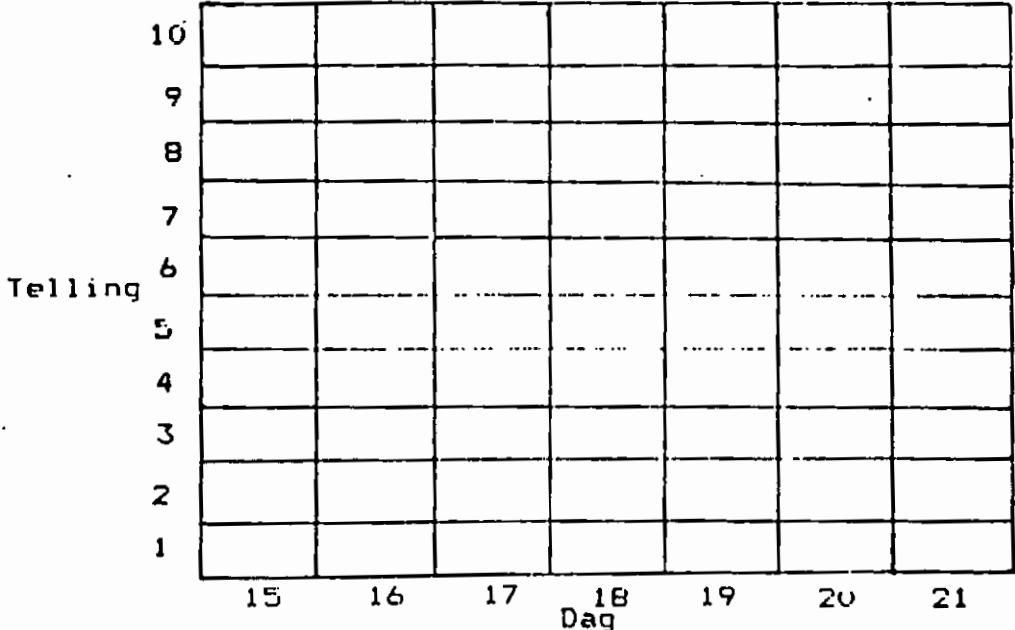
HUISWERK OPDRAG /

- Doen die ontspanningsoefening terwyl jy na kant A van die audiokasset luister, elke dag.
- Voltooi dan die onderstaande tabel elke dag, soos in HUISWERKOPDRAG 2

Dag	Telling	ERVARING
15		
16		
17		
18		
19		
20		
21		

WEEK 3

Voltooi nou die volgende grafiek in Fleur, na aanleiding van jou tellings op bogenoemde tabel:



- Skryf nou jou **SAMEVATTENDE ERVARING** van die week se ontspanningsoefening hier neer:

.....

.....

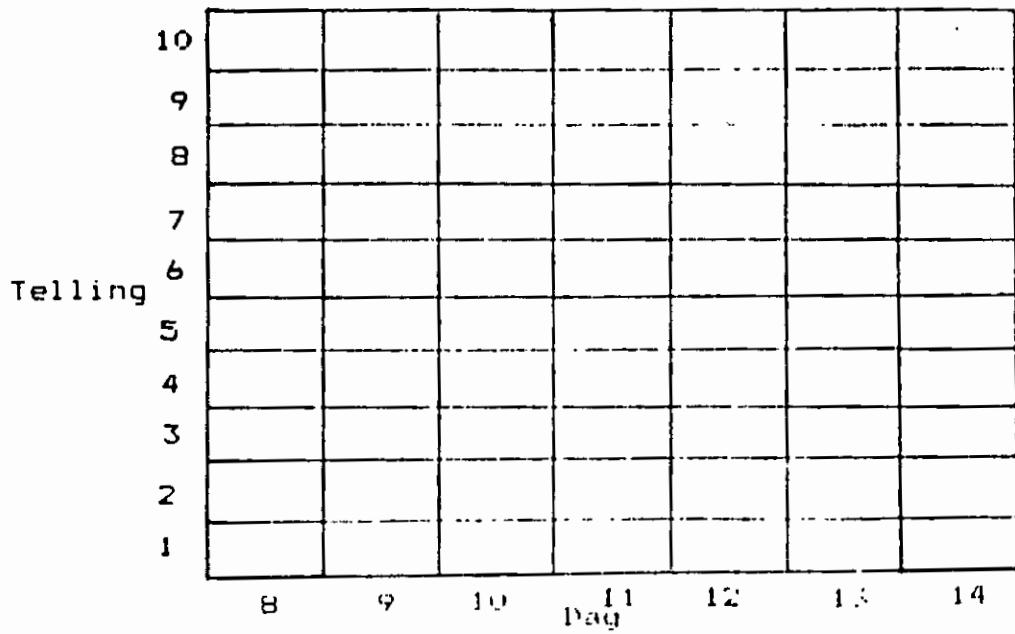
HUISWERK OPDRAG 13

Uefen ten minste 4 maal per dag die nuwe verforte metode van ontspanning:

Voltooi dan elke dag die onderstaande kolom:

DAG	Gee jouself 'n telling uit 10 soos voorheen vir elke keer ge oefen						ERVARING
8							
9							
10							
11							
12							
13							
14							
Bv.	3	6	7	-	7		Kon redelik ontspan

- Voltooi dan die onderstaande grafiek soos in HUISWERKOPDRAG 3 om jou vordering aan te dui:



HUISWERKOPDRAG 3

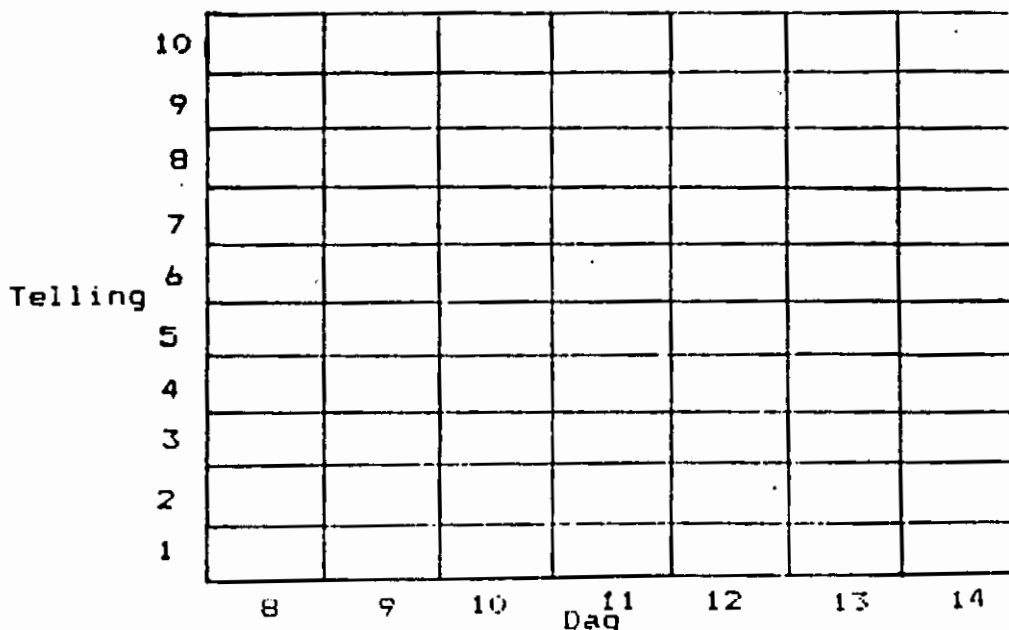
Oefen ten minste 4 maal per dag die nuwe verkorte metode van ontspanning:

Voltooi dan elke dag die onderstaande kolom:

DAG	Gee jouself 'n telling uit 10 soos voorheen vir elke keer ge oefen						ERVARING
8							
9							
10							
11							
12							
13							
14							
Bv.	3	6	7	-	7		Kon redelik ontspan

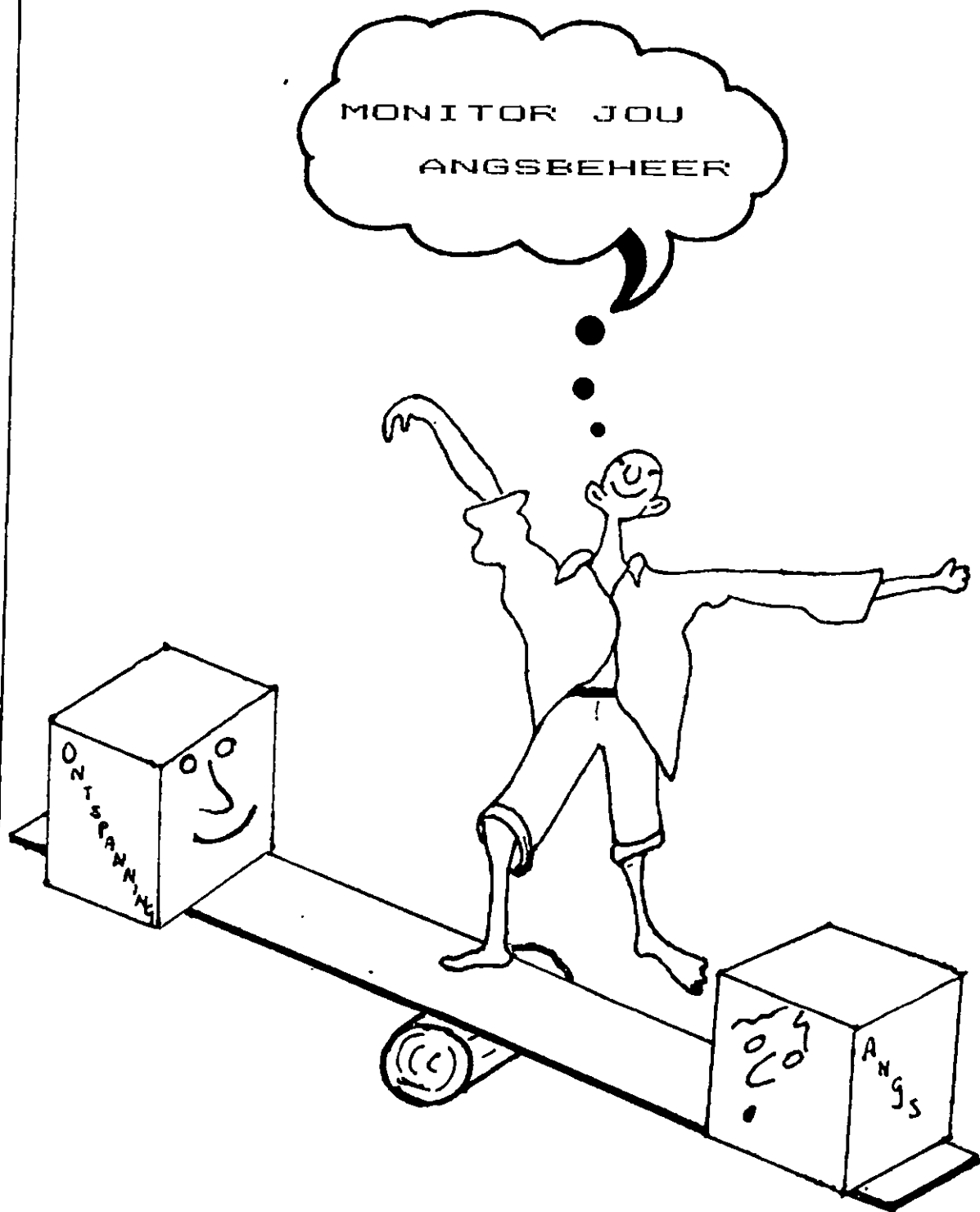
Week 2

- Voltooi dan die onderstaande grafiek soos in HUISWERKOPDRAG 3 om jou vordering aan te dui:



MODULE 5

MONITOR JOU
ANGSBEHEER



INHOUDSOPGAWE

INLEIDING

Bladsy 1

MODULE
1

DIE AARD VAN ANGS

M 1

MODULE
2

ONTSPANNINGSOEFENING

M 2

MODULE
3

VERKORTE METODE VAN
ONTSPANNINGSOEFENING

M 3

MODULE
4

GEDAGTEBEELDOEFENING

M 4

MODULE
5

MONITOR JOU ANGSBEHEER

M 5



VOORSKOU VAN MODULE 5

In MODULE 5 gaan jy:

- jou huiswerkondervinding met jou groeplede deel
- kyk hoe jou vermoë om te ontspan toeneem
- jou angsbeheer monitor
- die geleentheid kry om enige probleme wat jy met die ontspanningsoefeninge ondervind, te bespreek.



GROEFGESPREK



- Verdeel in groepies van 5
- Blaai na HUISWERKOPDRAG 6 op M4:8
- Deel jou "SAMEVATTENDE ERVARING" met jou groeplede
- Skryf jou groep se ooreenstemmende gedagte daaroor, hier neer:

.....

.....

.....

- Watter probleme of aangename ervarings het jy ondervind met HUISWERKOPDRAG 6?

.....

.....

.....

- Deel jul gesamentlike gedagtes met mekaar en skryf dit hier neer:

.....

.....

.....

- Wys nou 'n persoon aan om jul groeple se mening bekend te maak oor jul:

- SAMEVATTENDE ERVARING
- AANGENAME ERVARINGS EN/OF PROBLEME



DEEL JOU VORDERING

- Blaai nou na HUISWERKOPDRAG 7 en 8 op M4:9 en M4:10
- Vorder jy met jou vermoë om te ontspan?
JA NEE (Trek 'n sirkel om die korrekte antwoord)

- Ondervind jy nog enige probleme met dié oefening?

.....
.....
.....

- Watter positiewe ervarings het jy al ondervind as gevolg van dié ontspanningsoefeninge?

.....
.....
.....

- Deel bogenoemde met jou groeplede en skryf jul groepliese algemene gedagte neer:

.....
.....
.....

- Wys nou 'n persoon in die groep aan om jul algemene gedagte aan die res van die groepe oor te dra.



MONITOR JOU ANGSBEHEER

- Tot dusver het jy geleer om jou angs te beheer deur middel van ontspanningsoefeninge;
- in Module 1 het jy egter geleer dat dit in sekere situasies nodig is om 'n mate van angs te kan opwek om optimale funksionering te verseker;
- om te verseker dat jy jou angs na willekeur kan beheer gaan jy nou leer om angs op te wek op so 'n manier dat jy nog in beheer daarvan is;
- soos in Module 4 gaan ons gebruik maak van gedagtebeelde, maar in dié geval gaan die gedagtebeeld 'n toneel wees wat 'n mate van angs by jou opwek;
- dié idee is om te kyk of jy angstig kan raak wanneer jy wil;
- nadat jy angstig geraak het, so vinnig as moontlik weer te ontspan;
- Die instruksies sal 'n paar keer afgewissel word.

AFWISSELING



- Vroetel totdat jy gemaklik is
- Vergeet van almal om jou
- Luister nou net en leef jou in die instruksies in

"Dink nou aan 'n situasie wat 'n mate van angs by jou opwek. Dit kan 'n situasie wees wat altyd angs by jou opwek of dit kan selfs die vorige keer wees wat jy angstig geraak het. Sodra jy begin voel dat daardie angs terugkeer wil ek he dat jy dit vir ongeveer 10 sekondes ervaar en dan jou vinger op te lig sodat ek weet dat jy die angs kan ervaar

Ek wil he dat jy nou moet ontspan. Skakel jouself af van die vorige situasie en probeer nou ontspan. Gebruik die metode wat jy verkies om te ontspan. Laat die groepleier weet sodra jy ontspanne voel.

- Die vorige instruksies gaan weer herhaal word..

DEEL JOU VORDERING



- Verdeel in groepies van 5
- Voel jy tevrede dat jy jou angs kan opwek wanneer jy wil en ontspan wanneer jy wil?

- Skryf jou kommentaar hier neer:

.....

.....

.....

- Kon jy weer maklik ontspan?

JA NEE (Trek 'n sirkel om die korrekte antwoord)

- Skryf jou ervaring van die oefening hier neer:

.....

.....

.....

- Deel hierdie ervaring met jou groeplede en skryf jul ooreenstemmende ervarings hier neer:

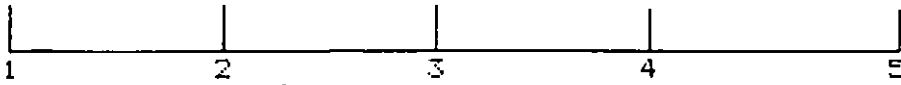
.....

.....

.....

VOLTOOI DAN

- Die kere wat jy moes ontspan, was jy



Heeltemal
ontspanne

oorangstig

- Die kere wat jy angstig moes wees, was jy



Heeltemal
ontspanne

oorangstig

- Vergelyk bogenoemde met jou groeplede

- Wys nou iemand aan om jul groeple se ervaring met almal
te deel.



GROEPGESPREK



- Elke persoon sal nou die geleentheid kry om dit wat hy nou bespreek wil he, te opper.
- Vra gerus !
- Jy kan nou vrae vra en dit bespreek.
- Maak gerus aantekening as jy reken dat dit nuttig kan wees.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Lewer nou M4:8(b), M4:9(b) en M4:10(b) in



SAMEVATTEND

Jy weet tot op hierdie stadium:

- meer omtrent die aard van angs
- hoe om angste herken
- dat dit moontlik is om angs te beheer
- dat jy deur middel van sekere metodes kan ontspan
- dat jy met aanhoudende oefening jou vermoë om te ontspan kan verbeter
- hoe om jou angsbeheer te monitor
- dat jy jou angsvlak na willekeur kan laat toeneem of afneem
- dat dit vreugdevol is om te ontspan
- dat dit baie voordelig is om te kan ontspan wanneer jy wil.



Onthou, soos enige vaardigheid kan jy die ontspanningsmetodes deel van jou lewe maak deur genoegsame oefening en sodoende 'n minder angsvolle lewe lei



STERKTE!