

1989016383 01



UOVS - BIBLIOTHEEK



198901638301220000019

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

Universiteit van die Oranje-Vrystaat
BLOEMFONTEIN

23 MAY 1989

T 155.4514 ADL

BIBLIOTEEK

DIE PERSOONLIKHEID VAN DIE
SPESIFIEK-LEERGESTREMDE LEERLING

deur

HENDRIKA PETRONELLA ADLEM

voorgelê luidens die vereistes vir
vir die graad

MAGISTER EDUCATIONIS

in die

DEPARTEMENT PSIGOPEDAGOGIEK

aan die

UNIVERSITEIT VAN DIE ORANJE-VRYSTAAT

STUDIELEIER: DR. N. A. DE BEER

NOVEMBER 1988

ERKENNING

Graag wil ek my opregte dank aan die volgende persone en instansies betuig wat die voltooiing van hierdie studie moontlik gemaak het:

My studieleier, dr. N.A. de Beer, vir haar daadwerklike leiding, oneindige geduld en belangstelling.

Aan mnr. P.J.P. Henning vir die taalkundige versorging van die verhandeling.

Aan dr. M.L. Weyers, asook mnre. Hennie Kruger, Cobus Rodgers en Ockert Cameron vir hul hulp, vriendelikheid en geduld met die dataverwerking.

Aan mev. Sarah Chamberlain vir die netjiese tikwerk.

Die Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing vir finansiële hulp.

Aan al ons vriende en familie vir hulle bystand, daadwerklike hulp en onontbeerlike morele ondersteuning.

Veral aan my man, Daan en ons kinders, Dieter en Nelindi vir hulle liefde, opofferings, begrip en bystand te alle tye.

"Die Here is my sterkte en my beskermmer, op Hom het ek vertrou. Hy het my gehelp. Daarom is ek bly en wil ek Hom loof met my lied." Ps. 28 : 7

INHOUDSOPGAWE

HOOFSTUK 1

PROBLEEMSTELLING, DOELSTELLING EN AFBAKENING VAN DIE NAVORSINGSVELD

1.1	PROBLEEMSTELLING	1
1.2	DOELSTELLINGS	5
1.3	OMSKRYWING VAN TERMINOLOGIE EN TERREINAFBAKENING	6
1.3.1	Leergestremdheid	6
1.3.2	Spesifieke Leergestremdheid	7
1.3.3	Die verband tussen leergestremdheid en spesifieke leergestremdheid	8
1.3.4	'n Ortopedagogiese perspektief	10
1.4	NAVORSINGSMETODE	11
1.5	STRUKTURERING VAN DIE HOOFSTUKKE	12

HOOFSTUK 2

'N NADERE KARAKTERISERING VAN DIE SPESIFIEK-LEERGESTREMDE KIND

2.1	BEGRIPSBEPALING EN TERREINAFBAKENING	14
2.2	DIE VERBAND TUSSEN SPESIFIEKE LEERGESTREMDHEID EN ANDER SIMDROME	15
2.3	DIE GRADE VAN SPESIFIEKE LEERGESTREMDHEID	16
2.4	DIE UITSLUITING VAN LEERLINGE	16
2.5	BENADERINGSWYSE EN TERMINOLOGIE SOOS IN DIE STUDIE GEBRUIK WORD	17
2.6	OPENBARINGSWYSES VAN SPESIFIEKE LEERGESTREMDHEDE	17

2.6.1	Fisieke kenmerke	18
2.6.2	Neurologiese kenmerke	20
2.6.3	Die leerkenmerke van die spesifiek- leergestremde.....	21
2.6.3.1	Opnamedisfunksies	22
2.6.3.2	Integrasiedisfunksies	24
2.6.3.3	Weergawedisfunksies	27
2.6.5	Die persoonlikheidskenmerke	28
2.7	SLOTOPMERKING	29

HOOFSTUK 3

DIE ONTWERP VAN 'N TEORETIESE KENMODEL VIR DIE PERSOONLIKHEID VAN DIE SPESIFIEK-LEERGESTREMDE LEERLING

3.1	INLEIDING	29
3.2	DIE PERSOONLIKHEID	30
3.2.1	Definiëring van 'persoonlikheid'.....	30
3.2.2	Die persoonlikheidskenmerke van die spesifiek- leergestremde	31
3.3	DIE TEORETIESE MODEL	33
3.3.1	'n Definisie	33
3.3.2	Die doel en funksies van 'n teoretiese model ...	33
3.3.3	Klassifikasie van teoretiese modelle	34
3.3.4	Die teoretiese kenmodel vir die persoonlikheid van die spesifiek-leergestremde	36
3.3.5	'n Uiteensetting van die teoretiese kenmodel vir die persoonlikheid van die spesifiek- leergestremde leerling	38
3.3.5.1	Hoofkonsepte van die model	38
3.3.5.2	Persoonlikheidsdimensies	39
3.4	SLOT	41

HOOFSTUK 4

DIE SELFKONSEP VAN DIE SPESIFIEK-LEERGESTREMDE

4.1.	INLEIDING	42
4.2.	DEFINISIES EN BEGRIPSOMSKRYWING	42
4.3.	KRITERIALE ORDENING VAN DIE SELFKONSEP	44
4.3.1	Die fisieke self	44
4.3.2	Die psigiese self.....	44
4.3.3	Die sosiale self	44
4.3.4	Die gesin self.....	44
4.3.5	Die sedelike, morele of waarde self	44
4.3.6	Die akademiese self	44
4.4	DIE LIGGAAMSBEELD VAN DIE SPESIFIEK-LEERGESTREMDE	46
4.5	DIE AKADEMIESE SELFKONSEP VAN DIE SPESIFIEK-LEERGESTREMDE	47
4.6	DIE SELFKONSEP IN ONTWIKKELINGSPERSPEKTIEF	50
4.6.1	Die babastadium	50
4.6.2	Die kleuterstadium	52
4.6.3	Die latere kinderjare	53
4.6.4	Die adolessensie.....	55
4.7	FAKTORE WAT BYDRA TOT DIE ONTWIKKELING VAN DIE SELFKONSEP.....	56
4.7.1	Aanvaarding	57
4.7.2	Bemeestering	58
4.7.3	Die behoefte aan liefde en agting.....	59
4.7.4	Die behoefte aan begrip.....	60
4.7.5	Die behoefte aan toebehorendheid.....	60
4.7.6	Die rol van duidelike grense.....	61
4.7.7	Die ouers as identifikasie Modelle.....	62
4.7.8	Die invloed van die gemeenskap op die selfkonsep	63
4.7.9	Angs en die selfkonsep.....	63
4.7.10	Persepsie.....	64
4.8	DIE GEVOLGE VAN 'N NEGATIEWE SELFKONSEP	65
4.9	METODES OM DIE SELFBEELD TE VERBETER	66

4.10	SLOT	67
------	------------	----

HOOFSTUK 5

TEMPERAMENT AS FAKTOR IN DIE SPESIFIEK-LEERGESTREMDE SE PERSOONLIKHEID

5.1	INLEIDING	68
5.2	DEFINIËRING VAN DIE BEGRIP	69
5.3	INDELING VAN DIE ONDERSKEIE TEMPERAMENTSVERANDERLIKES IN KATEGORIEË EN VLAKKE	70
5.3.1	Aktiwiteitsvlak	70
5.3.2	Ritme.....	70
5.3.3	Toenadering of onttrekking.....	70
5.3.4	Aanpasbaarheid.....	70
5.3.5	Reaksie-drempel.....	70
5.3.6	Intensiteit van reaksie.....	70
5.3.7	Kwaliteit van buie.....	70
5.3.8	Afleibaarheid.....	70
5.3.9	Aandagspan of volharding	70
5.4	TEMPERAMENT EN DIE SPESIFIEK-LEERGESTREMDE	74
5.5	DIE TEMPERAMENT VAN DIE SPESIFIEK-LEERGESTREMDE EN DIE SKOOL	76
5.6	DIE ONDERRIGBAARHEID VAN DIE SPESIFIEK-LEERGESTREMDE....	79
5.7	DIE ROL VAN DRIE VAN DIE BELANGRIKSTE TEMPERAMENTS- VERANDERLIKES IN DIE LEERMISLUKKING VAN DIE SPESIFIEK-LEERGESTREMDE	82
5.7.1	Taakoriëntering	83
5.7.2	Sosiale aanpasbaarheid.....	86
5.7.3	Reaktiwiteit.....	87
5.8	DIE AANPASSING VAN DIE ONDERSKEIE TEMPERAMENTE BETROKKE BY DIE OPVOEDINGSPROSES	88
5.9	SLOTGEDAGTE	90

HOOFSTUK 6

EMOSIE AS FAKTOR IN DIE PERSOONLIKHEID VAN DIE SPESIFIEK-LEERGESTREMDE KIND

6.1	INLEIDING	92
6.2	ENKELE VAN DIE EMOSIONELE EIENSKAPPE VAN DIE SPESIFIEK- LEERGESTREMDE	94
6.2.1	Frustrasie	96
6.2.2	Skuld- en angsgevoelens.....	99
6.2.3	Emosionele labiliteit.....	102
6.2.4	Emosionele onrypheid.....	104
6.2.5	Egoïsme, negativisme en koppigheid.....	105
6.2.6	Onafhanklikheid.....	107
6.2.7	Depressie.....	108
6.3	EMOSIONELE ONTWIKKELING MET SPESIFIEKE VERWYSING NA DIE SPESIFIEK-LEERGESTREMDE	110
6.4	RIGLYNE VIR DIE IDENTIFISERING VAN DIE SPESIFIEK- LEERGESTREMDE TEN OPSIGTE VAN EMOSIONELE PROBLEME	114
6.5	SLOTGEDAGTE	118

HOOFSTUK 7

SOSIALE PERSOONLIKHEIDSKENMERKE VAN DIE SPESIFIEK-LEERGESTREMDE KIND

7.1	INLEIDING	119
7.2	SOSIALISERING.....	123
7.3	IDENTIFIKASIE	124
7.3.1	Binding	125
7.3.2	Die geslagsrol en die spesifiek-leergestremde	126
7.4	PERSOONLIKHEIDSKENMERKE VAN DIE SPESIFIEK-LEERGESTREMDE WAT BYDRA TOT GEBREKKIGE SOSIALE VAARDIGHEDE EN ONTWIKKELING	128

7.5	ENKELE VERKLARINGS VIR DIE SPESIFIEK-LEERGESTREMDE SE SOSIALE GEBREKE	130
7.5.1	Taaldisfunksies	130
7.5.2	Perseptuele probleme	131
7.5.3	Egoïsme en gebrekkige empatie	133
7.5.4	Angs	134
7.6	SOSIALE GEBREKE VAN DIE SPESIFIEK-LEERGESTREMDE EN DIE AANPASSING IN DIE SKOOL	135
7.7	DIE PORTUURGROEP	138
7.7.1	Sosiale status	139
7.7.2	Die verwerping deur die portuurgroep.....	140
7.8	ANTI-SOSIALE GEDRAG EN SPESIFIEKE LEERGESTREMDHEID	142

HOOFSTUK 8

DIE ROL VAN AKTIWITEITSVERSTEURINGS IN DIE LEERMISLUKKING EN PERSOONLIKHEIDSONTWIKKELING VAN DIE SPESIFIEK-LEERGESTREMDE KIND

8.1	INLEIDING	146
8.2	HIPO- EN HIPERAKTIWITEIT	147
8.2.1	Enkele tiperende kenmerke van die hiperaktiewe kind	148
8.2.2	Die verandering van die hiperaktiwiteitsindroom met die toename in ouderdom	150
8.2.3	Die regulering van die aktiwiteitsvlak: enkele verklarings	152
8.3	DIE AANDAGGEBREKSINDROOM	153
8.3.1	Om aandag te fokus	154
8.3.2	Besluitneming	155
8.3.3	Volgehoue konsentrasie	156
8.4	IMPULSIWITEIT	157
8.4.1	Die manifestasie van die impulsiwiteit by die spesifiek-leergestremde	158

8.4.1.1	Motoriese hiperaktiwiteit	158
8.4.1.2	Probleemoplossing	158
8.4.1.3	Aggressiwiteit	160
8.4.1.4	Sosiale styl	160
8.4.1.5	Emosionele styl	162
8.4.2	Die invloed van die impulsiewe leerstyl op die skolastiese prestasie van die spesifiek-leergestremde	163
8.5	SAMEVATTING	165

HOOFSTUK 9

SAMEVATTING, GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS

9.1	SAMEVATTING EN TERUGBLIK	166
9.1.1	Die selfkonsep	166
9.1.2	Die temperament	169
9.1.3	Die affektiewe faktore	170
9.1.4	Die sosiale eienskappe	170
9.1.5	Aktiwiteitsversteurings	171
9.2	GEVOLGTREKKINGS	172
9.3	AANBEVELINGS	177
10.	BIBLIOGRAFIE	179

HOOFSTUK 1

PROBLEEMSTELLING, DOELSTELLINGS EN AFBAKENING VAN DIE NAVORSINGSVELD

1.1 PROBLEEMSTELLING

Die belangrikste kenmerk van spesifieke leergestremdheid is die wanverhouding wat bestaan tussen die geskatte intellektuele vermoë van die kind en die werklike skoolprestasie, so ook die vertraagde ontwikkeling in een of meer van die volgende prosesse, byvoorbeeld: spraak, taal, lees, skryf en reken (Du Preez, 1983, p. 3). Die grootste tragedie van die spesifieke leergestremdheidsindroom is in die woorde van Connolly (1971, p. 160) "... the waste of resources and the inability to actualize potential.... For the learning-disabled child to attain Maslow's highest level of achievement and self-actualization is a very rare occurrence."

Die gebrekkige vermoë tot aktualisering van potensiaal lei nie slegs tot ernstige akademiese tekorte nie, maar beïnvloed die kind as totaliteit in sy psigiese lewensvoltrekking. Die kind beleef in sy opvoedingsgesitueerdheid 'n vasgelopenheid (Olivier, 1986, p. 21), nie slegs as gevolg van herhaalde mislukings en inherente leertekorte nie, maar ook as gevolg van persoonlikheidskenmerke en gedragspatrone.

Empiriese bevindinge deur navorsers uit verskillende vakgebiede en -dissiplines soos die opvoedkunde, sielkunde en neurologie,

dui op verskille tussen leergestremdes en nie-leergestremdes ten opsigte van persoonlikheidseienskappe en gedragsveranderlikes. Dit sluit faktore in soos die selfkonsep, temperament, emosionele kenmerke, sosiale vaardighede, reaktiwiteit en aandag (Black, 1974; Burns, 1982; Keogh, 1983; Bender, 1985; Bryan, 1978; Jurko, 1984; Wender, 1971).

Indien daar gelet word op die verskeidenheid negatiewe persoonlikheidstrekke en gedragsprobleme wat in die teorie en praktyk met hierdie leerlinge geassosieer word, bestaan daar 'n dringende behoefte aan navorsing aangaande die spesifiek-leergestremde leerlinge se persoonlikheidsamestelling en -probleme.

Sommige van bogenoemde persoonlikheidskenmerke is inherente, aangebore eienskappe en verskeie navorsers is dit eens dat sommige van hierdie eienskappe gedurende die babastadium reeds waargeneem kan word (Wender, 1971; Keogh, 1983; Kinsbourne & Caplan, 1979, p. 230). Jurko (1984, p. 87) wys op longitudinale navorsing waar kinders met breindisfunksie en gepaardgaande gedragsprobleme van babastadium tot vroeë volwassenheid waargeneem is en bevind is dat "... many of them either retain their initial problems or develop modified or new ones. Irritable, hyperactive, and difficult-to-manage toddlers are the same children with behavior problems in elementary grades."

Daar is egter ook affektiewe en sosiale persoonlikheidstrekke wat kenmerkend is van leergestremdes, maar wat ontstaan in reaksie op die leergestremdheid. Coleman en Sandhu (1967) het bevind dat 96% van die leergestremdes wat na remediërende klinieke verwys word, emosioneel matig tot ernstig wanaangepas is. Slegs 4% van die leergestremdes het gemiddelde sosiale aanpassing getoon.

Die negatiewe tendens in die emosionele probleme van die spesifiek-leergestremde is 'n verdere bron van kommer. Mc Kinney en Feagans (1983, p. 367) wys daarop dat die jonger leergestremdes nie

tekens toon van emosionele versteuring nie, maar dat die leergestremde adolessente die risiko loop om emosionele en sosiale wanaangepastheid te ontwikkel. Longitudinale navorsing dui daarop dat die persoonlikheids- en aanpassingsprobleme van die leergestremde voortduur in sy latere lewe. "... These children have been found to have many concomitant social, behavioral and personal/emotional problems which may carry into their adolescent and adult life" (Pihl & McLarnon, 1984, p. 96).

Die persoonlikheidsprobleme van die spesifiek-leergestremde kind manifesteer in gedrags- en temperamentele simptome. In 'n ondersoek na die kenmerkendste simptome van leergestremdheid is bevind dat leerverwante simptome soos onderprestasie en spesifieke leerprobleme nie 'n hoër insidensie getoon het as gedragskenmerke soos hiperaktiwiteit, gefrriteerdheid en impulsiwiteit nie (Keogh, 1983, p. 35). Dit kom dus voor op grond van bogenoemde navorsingsbevinding dat die leergestremde kind bepaalde persoonlikheidsprobleme ondervind wat manifesteer in kenmerkende gedragspatrone. Van hierdie persoonlikheidstrekke word reeds op 'n baie vroeë ouderdom geopenbaar, lank reeds voordat daar van leerprobleme sprake kan wees (Keogh, 1983, p. 34). Persoonlikheidsfaktore behoort dus 'n belangrike rol te speel in die identifisering en diagnosering van die spesifiek-leergestremde kind. Keogh (1983, p. 35) stel in die verband voor dat die spesifiek-leergestremde leerling "... may be identified as learning disabled on the basis of personal characteristics when their educational problems are somewhat secondary. The heterogeneity of the diagnostic category, learning disabilities, is underscored, and necessitates consideration of a number of dimensions of individual differences when planning interventions."

'n Positiewe verband is deur verskeie navorsers soos Bryan en Pearl (1979), Patten (1983), Smith (1979), Torgesen (1977) en Pullis (1985) aangetoon tussen skoolprestasie en persoonlikheidseienskappe soos selfkonsep, taakoriëntering en

hiperaktiwiteit. Die feit dat onderprestasie die kern is waarom spesifieke leergestremdheid wentel en dat sekere negatiewe persoonlikheidsienskappe in een asem met spesifiek-leergestremdes genoem word, noodsaak verdere navorsing in dié verband.

Daar word vele navorsing gedoen oor die etiologie en remediëring van spesifieke leergestremdhede, terwyl die rol van emosionele, sosiale en motiveringsaspekte in die leergestremdhede oor die hoof gesien word (Hiebert, Wong & Hunter, 1982, p. 334; Epstein, Bursuck & Cullinan, 1985, p. 123; Bender, 1985, p. 11; Chapman & Boersma, 1979, p. 250).

Aangesien die persoonlikheidsprobleme geneig is om toe te neem in aard en omvang, is vroeë uitkenning van die spesifiek-leergestremde kind met persoonlikheidsprobleme van groot belang.

"Children with brain dysfunction need not go through life feeling dumb, unpopular, or unsuccessful. They need not drop out of school to become, perhaps our chronically unemployed welfare cases, our juvenile delinquents or our unwed mothers in the frustrated attempt to cope with their unrecognized disorder" (Jurko, 1984, p. 8).

Die antwoord op bogenoemde knelpunte lê daarin dat die persoonlikheidskenmerke van die leergestremde en leerverwante gebreke in gelyke mate beklemtoon moet word. Daar moet dus in die identifisering, diagnosering en remediëring van leergestremdheid ook rekening gehou word met persoonlikheidsfaktore.

Ten einde bogenoemde doelstelling te verwesenlik, word onderneem om genoemde persoonlikheidsfaktore in verband met mekaar te behandel, maar ook in verband met die leergebreke in die algemeen te bring. Die rasionaal vir hierdie doelstellings is die belangrike rol wat persoonlikheidsfaktore speel in die

leerproses.

Persoonlikheid en leer is vervlegte entiteite en kan nie afsonderlik beskou word nie. Die hele persoonlikheid met al sy verskillende dimensies is by leer betrokke. Die leergebreke van die mens kan dus nie in oënskyn geneem word sonder om die mens as totaliteit te benader nie.

Verskeie navorsers pleit dat binne die remediërende program plek ingeruim moet word om aandag te gee aan die persoonlikheidsontwikkeling van die kind. Die kind moet geleer word om met sy gebreke vrede te maak; om sy frustrasie te hanteer; sy selfbeeld te verbeter en om sosiale vaardighede te bemeester. Hierdie aspekte is dringend noodsaaklik in die persoonlikheidsontwikkeling van die kind, maar veral van die spesifiek-leergestremde kind ten einde die einddoel van die opvoeding, naamlik optimale volwassenheid, na te streef.

1.2 DOELSTELLINGS

Na aanleiding van die voorgenoemde leemtes en behoeftes en die beperkte navorsing op hierdie gebied, is die doel van die huidige navorsing om die persoonlikheidskenmerke van die spesifiek-leergestremde, soos wat dit in die literatuur voorkom, so intensief moontlik te ontleed en te beskryf ten einde 'n duidelike persoonsbeeld van hierdie groep leerlinge te verkry.

Verder is ten doel gestel om die sekondêre persoonlikheids- en aanpassingsprobleme te beskryf wat die spesifiek-leergestremde leerling ondervind wat spruit uit sy negatiewe beleving van die opvoedingsituasie op grond van die aanhoudende mislukking en vasgelopenheid wat die kind ervaar.

In die laaste plek is die doel van hierdie navorsing ook om uit

die geïdentifiseerde persoonlikheidsveranderlikes 'n teoretiese kenmodel te ontwikkel ten einde die persoonlikheidskenmerke van die spesifiek-leergestremde te klassifiseer en die bestudering daarvan te vergemaklik.

1.3 OMSKRYWING VAN TERMINOLOGIE EN TERREINAFBAKENING

1.3.1 Leergestremdheid

Kinders wat leergestremdhede toon is 'n heterogene groep individue met wyd-uiteenlopende etiologie en simptoombegroepering (Ross, 1976, p. 1). Dit is gevolglik baie moeilik om hierdie uiters heterogene groep leerlinge onder een definisie te omskryf. Verskeie terme het ontstaan in 'n poging om die spesifieke leerversteurings van die bogenoemde leerlinge te beskryf. Die verskeidenheid van begripsomskrywinge en -benaminge het dikwels bygedra tot verdere verwarring (Faas, 1976, p. 14; Myers & Hammill, 1969, p. 2; Johnson & Myklebust, 1964, p. 5; Sabatino, 1982, p. 76; Epps, Ysseldyke & Algozzine, 1985, p. 133).

Die definisie van Task Force II (die nasionale projek oor leergestremdheid in die V.S.A., 1969) word vry algemeen gebruik om leergestremdhede te beskryf:

"Children with learning disabilities are those (1) who have educationally significant discrepancies among their sensory-motor, perceptual, cognitive, academic, or related developmental levels which interfere with the performance of educational tasks; (2) who may or may not show demonstrable deviation in central nervous system functioning; and (3) whose disabilities are not

secondary to general mental retardation, sensory deprivation or serious emotional disturbance" (Hallahan & Kauffman, 1976, p. 20).

Hallahan en Kauffman (1976, p. 20) het na ontleding van verskeie definisies wat handel oor leergestremdheid die volgende basiese beginsels geïdentifiseer wat universeel in bogenoemde definisies teenwoordig is, naamlik: akademiese agterstand; oneweredige patroon van ontwikkeling en die voorkoms van sensuïelheidsfunksies, al dan nie. Daar word ook deurgaans in die definisies gemeld dat leergestremdheid nie toegeskryf kan word aan omgewingsdeprivasie, verstandelike vertraging en emosionele versteuring nie.

1.3.2 Spesifieke Leergestremdheid

In 'n poging tot duideliker klassifikasie van leergestremdhede, is die term 'spesifieke leergestremdhede' gegenereer om kinders met spesifieke leerversteurings te beskryf:

"Children with specific learning disabilities... manifest an educationally significant discrepancy between their estimated intellectual potential and actual level of performance related to basic disorders in the learning processes, which may or may not be accompanied by demonstrable central nervous system dysfunction, and which are not secondary to generalized mental retardation, educational or cultural deprivation, severe emotional disturbance, or sensory loss" (Faas, 1976, p. 14; Myers & Hammill, 1969, p. 2).

Die definisie vir spesifieke leergestremdheid wat die algemeenste gebruik word, is die van die National Advisory

Committee on Handicapped Children (1968):

"Children with special learning disabilities exhibit a disorder in one or more of the basic psychological processes involved in understanding or using spoken or written languages. These may be manifested in disorders of listening, thinking, talking, reading, writing, spelling, or arithmetic. They include conditions which have been referred to as perceptual handicaps, brain injury, minimal brain dysfunction, dyslexia, developmental aphasia, etc. They do not include learning problems which are due primarily to visual, hearing, or motor handicaps, to mental retardation, emotional disturbance, or to environmental disadvantage" (Marsch, Gearheart & Gearheart, 1978, p. 7).

Die basiese beginsels wat in feitlik alle beskrywings van spesifiek-leergestremdheid gevind word, is: Die beginsel van dispariteit tussen prestasie en potensiaal; die aanwesigheid, al dan nie van sentrale sensustelseldisfunksie; die beklemtoning van basiese versteurings in die leerproses en die benoeming van kinders wat volgens die definisie uitgesluit word, byvoorbeeld verstandelikvertraagdes, opvoedkundig en kultureel gedepriveerde kinders asook leerlinge met sensoriese gestremdhede.

1.3.3 Die verband tussen leergestremdheid en spesifieke leergestremdheid

Indien bogenoemde definisies van leergestremdheid en spesifieke leergestremdheid vergelyk word, word geen duidelike beginselverskille opgemerk nie. Du Preez en

Steenkamp (1980, p. 4) onderskei as volg tussen algemene leergestremdhede en spesifieke leergestremdhede:

"In die geval van leergeremdheid en -gestremdhede van 'n algemene aard is daar 'n verskeidenheid emosionele, fisieke, intellektuele, sosiale of skolastiese oorsake wat alle aspekte van die leeraktiwiteit beïnvloed. By leergeremdheid en -gestremdheid van 'n spesifieke aard, word gewoonlik probleme ondervind om spesifieke leervaardighede, byvoorbeeld lees, spel, skryf en reken te bemeester."

Leergestremdheid is dus die sambreelterm vir leerprobleme en dit sluit benaminge in soos psigoneurologiese gestremdhede, minimale breindisfunksie en spesifieke leergestremdhede (Adamson & Adamson, 1979, p. 13).

Die afgrensing tussen spesifieke leergestremdheid en algemene leergestremdheid is uiters vaag. Daar is dikwels teenstrydige kriteria wat deur die onderskeie navorsers toegepas word. Een aspek waaroor daar groot verwarring bestaan, is die verstandelike vermoë van die leergestremde. Verstandelike gestremdheid word dikwels as 'n oorsaaklike faktor voorgehou van leergestremdheid (Onderwysdepartement van Kaapland, 1971, p. 9; Hallahan & Kauffman, 1976, p. 28; Marsh, Gearheart & Gearheart, 1979, p. 7). Aan die ander kant is die basiese uitgangspunt in feitlik al die definisies aangaande leergestremdheid en spesifieke leergestremdheid dat die leergestremde oor 'n gemiddelde tot bogemiddelde verstandelike vermoë beskik (Faas, 1976, p. 13; Ross, 1976, p. 11; Myers en Hammill, 1969, p. 7; Adamson & Adamson, 1979, p. 11). Du Preez en Steenkamp (1980, p. 1) wys op die praktiese probleme wat ondervind word by die skeiding van algemene en spesifieke leergestremdhede deur te wys op die ooreenkomste tussen bogenoemde in die literatuur. Daar kan in die bestudering

van spesifieke leergestremdheid ook nie uitgegaan word van die veronderstelling dat spesifieke leergestremdheid en minimale breindisfunksie sinoniem is nie, aangesien sommige spesifiek-leergestremde kinders min of geen neurogeniese disfunksies openbaar nie.

Dit is dus nie moontlik om spesifieke leergestremdhede en algemene leergestremdhede in waterdigte kompartemente in te deel nie, aangesien duidelike kriteria vir onderskeiding tussen die twee begrippe nog nie bestaan nie.

Hierdie studie gaan dus uit van die veronderstelling dat die spesifiek-leergestremde kind oor laag-gemiddelde, gemiddelde, of bogemiddelde verstandelike vermoëns beskik en dat hulle leerprobleme van 'n spesifieke aard openbaar. Die spesifieke leergestremdheid vorm egter die primêre gebrek van hierdie kind (Myers en Hammill, 1969, p. 7). Indien ander gebreke soos emosionele versteuring, kulturele deprivasie of sensoriese gestremdhede teenwoordig is, is dit sekondêr tot die spesifieke leergestremdheid.

1.3.4 'n Ortopedagogiese perspektief

Daar is 'n wye verskeidenheid navorsingsvelde en vakgebiede betrokke by spesifieke leergestremdhede, soos sielkunde, sosiologie, neurologie en psigiatrie.

Die ortopedagogiek, as deeldissipline binne die omvattender dissipline pedagogiek, is gerig op die probleemsituasie en die regstelling daarvan (Stander & Sonnekus, 1967, p. 14; Van Niekerk, 1978, p. 35). Dit is ook gemoeid met die gebrekkige selfaktualisering van die kind in sy leer en volwassewording, naamlik die opvoedeling se eie ontoereikende aandeel aan sy persoonsontplooiing enersyds,

en die anderse begeleiding as ontoereikende verwerking van die fundamentele pedagogiese strukture, andersyds. Die fundamentele taak van die ortopedagogiek is die vraag na die wese van kindwees asook die bestemming van die kind (Van Niekerk, 1978, p. 35).

Binne hierdie breë raamwerk en verband word die spesifiek-leergestremde in hierdie studie benader, naamlik as wordingsgeremde. Verskeie navorsers is dit eens dat die spesifiek-leergestremde kind nie net in sy vermoë om toereikend te leer gerem word nie, maar in die totaal van sy leer- en psigiese lewensvoltage (Olivier, 1986, p. 20).

Persoonlikheidstekorte as oorsaak van leerprobleme en inherende deel van die spesifiek-leergestremde se simptomebeeld is dus geensins 'n nuwe opgaaf in die ortopedagogiek nie. Die regstelling van sodanige probleme is intendeel die doel en mikpunt daarvan.

1.4 NAVORSINGSMETODE

'n Literatuurstudie van geselekteerde, relevante, primêre en sekondêre bronne oor die persoonlikheidskenmerke van die spesifiek-leergestremde kind is onderneem.

Daar word gebruik gemaak van die beskrywend-analitiese metode. Die onderskeie persoonlikheidstrekke van die spesifiek-leergestremde kind is wel die onderwerp van sommige empiriese studies, maar daar word dikwels nagelaat om die verskillende persoonlikheidstrekke van die spesifiek-leergestremde kind met mekaar in verband te bring. In hierdie ondersoek is dus gepoog om die onderskeie persoonlikheidstrekke te beskryf, te analiseer en met mekaar in verband te bring.

Daar is besluit op 'n literatuurstudie om verskeie redes: Die persoonlikheidsfaktore van die spesifiek-leergestremde word in die algemeen baie oorsigtelik in die literatuur behandel. In die meeste standaardwerke oor dié onderwerp word daar slegs kursories verwys na sommige persoonlikheidsaspekte as deel van die simptoombeeld van die spesifiek-leergestremde. Verder handel empiriese navorsing in tydskrifartikels gewoonlik oor slegs enkele aspekte van die persoonlikheid. Daar is ook 'n behoefte om hierdie empiriese bevindinge met mekaar in verband te bring.

Daar bestaan ook geen psigometriese instrument wat al die persoonlikheidsfaktore meet wat in die spesifieke leergestremdheidsindroom van belang is nie. Die bestaande persoonlikheidsvraelyste lewer ook nie betekenisvolle inligting aangaande die genoemde persoonlikheidsveranderlikes waarvan voldoende veralgemenings gemaak kan word nie.

1.5 STRUKTURERING VAN DIE HOOFSTUKKE

Hoofstuk 1 bestaan hoofsaaklik uit 'n motivering vir die keuse van die onderwerp; die doelstellings van die navorsing en 'n omskrywing van die terminologie en terreinafbakening. Dit bevat ook 'n uiteensetting van die navorsingsmetode wat gevolg is.

Hoofstuk 2 handel hoofsaaklik oor 'n nadere begripsbepaling en 'n omskrywing van die openbaringswyses van spesifieke leergestremdheid. Die fisieke, neurologiese en leerkenmerke van die spesifiek-leergestremde word kortliks bespreek.

In hoofstuk 3 word 'n teoretiese model voorgehou vir die bestudering van die persoonlikheid van die spesifiek-leergestremde. Daar word met die teoretiese model ten doel gestel om 'n raamwerk te voorsien wat die persoonlikheidskenmerke

van die spesifiek-leergestremde kind in 'n vereenvoudigde vorm klassifiseer.

Hoofstuk 4 handel oor die selfkonsep as persoonlikheidsaspek van die spesifiek-leergestremde.

Hoofstuk 5 behandel die temperament as persoonlikheidsaspek en die implikasies daarvan in die skolastiese prestasie en persoonlikheidsontwikkeling van die kind.

In hoofstuk 6 word die emosionele aspekte van die persoonlikheid aangesny. Die genetiese kenmerke sowel as sekondêre emosionele reaksies van die spesifiek-leergestremde kom onder die loep.

Hoofstuk 7 gee 'n uiteensetting van die sosiale kenmerke wat die persoonlikheidsontwikkeling van die spesifiek-leergestremde nadelig beïnvloed. Enkele verklarings vir die sosiale aanpassingsprobleme word aangevoer en anti-sosiale gedrag en spesifieke leergestremdheid word met mekaar in verband gebring.

Hoofstuk 8 bevat 'n uiteensetting van die aktiwiteitsversteurings as kenmerkende persoonlikheidskenmerke van die spesifiek-leergestremde. Hipo- en hiperaktiwiteit, impulsiwiteit en aandagtekorte word behandel.

In hoofstuk 9 word die onderskeie persoonlikheidsfaktore met mekaar in verband gebring en enkele gevolgtrekkings en aanbevelings word gemaak.

Die spesifiek-leergestremde word vervolgens nader gekarakteriseer deur te let op die fisiese, neurologiese, leer-, en persoonlikheidskenmerke wat hierdie groep leerlinge tipeer.

HOOFSTUK 2

'N NADERE KARAKTERISERING VAN DIE SPESIFIEK-LEERGESTREMDE KIND

2.1 BEGRIPSBEPALING EN TERREINAFBAKENING

Daar is verskeie redes waarom leerlinge skolastiese prestasieprobleme of -agterstande toon. Daar is bevind dat ongeveer 15% van die normale skoolbevolking ten spyte van gemiddelde intelligensie moeilik vorder op skool en dus om een of ander rede nie presteer volgens hulle potensiaal nie. Verskeie redes kan aangevoer word vir die leerprobleme, soos verstandelike beperkinge, sensoriese tekorte, neurologiese disfunksies, fisies-organiese gestremdhede, emosionele beperkinge, verwaarlosing en ontwikkelingsagterstande. Ander etiologiese faktore is ontoereikende motivering, ongereelde skoolbywoning, en pedagogiese en didaktiese verwaarlosing (Du Preez & Steenkamp, 1980, p. 1).

Kinders met spesifieke leergestremdhede maak weer ongeveer 5 - 7% van die skoolbevolking uit (Du Preez & Steenkamp, 1980, p. 1). Myklebust (1969, p. 335) wys daarop dat ten minste 5% van die skoolbevolking aan leergestremdhede ly wat veroorsaak word deur minimale serebrale disfunksie.

Kinders met spesifieke leergestremdhede kan as volg beskryf word:

"Die leerling met spesifieke leergestremdheid presteer dus in die betrokke leervaardigheid beduidend swakker as waartoe

hy in staat is en ook swakker as sy ouderdoms- en standerdgenote, alhoewel hy van gemiddelde of bogemiddelde intelligensie is. Graadgewys is sy gestremdheid ernstig genoeg om hom 'n kandidaat vir gespesialiseerde onderwys te maak. 'n Spesifieke leergestremdheid ontstaan uit besondere basiese leemtes in die leerhandeling (met of sonder waarneembare neurogeniese disfunksies), wat nie primêr/regstreeks die gevolg is van algemene verstandelike gestremdheid, opvoedkundige en/of kulturele verwaarloosing, emosionele ontsporing of sintuiglike gebreke nie" (Du Preez & Steenkamp, 1980, p. 4).

Daar is egter nog ander benaderings ten opsigte van die definiëring van spesifieke leergestremdheid. Die volgende basiese uitgangspunte dien as riglyne vir die definiëring en identifisering van die spesifiek-leergestremde: Spesifiek-leergestremdes is 'n heterogene groep individue met uiteenlopende simptome. Die leergestremdhede is inherent aan die individue en kan nie toegeskryf word aan eksterne faktore nie. Die leergestremdhede hou vermoedelik verband met disfunksies van die sentrale senuweestelsel. Leergestremdhede kan ook saam met ander gestremdhede voorkom (Myers & Hammill, 1969, p. 3; Hallahan & Kauffman, 1976, p. 20).

2.2 DIE VERBAND TUSSEN SPESIFIEKE LEERGESTREMDHEID EN ANDER SINDROME

Oor hierdie aangeleentheid heers daar ook heelwat verwarring en uiteenlopende uitgangspunte word deur die onderskeie navorsers gehandhaaf. Sommige navorsers is van mening dat die hiperkinetiese sindroom, aandaggebreksindroom en minimale breindisfunksie verskillende sindrome is (Douglas, 1980, p. 77). Talle ander navorsers (Clements, 1966, p. 13; Murray, 1969, p. 13) wys egter op die feit dat hierdie onderskeie sindrome 'n

bepaalde verwantskap vertoon en na dieselfde groep leerlinge verwys. Schain (in Nichols & Chen, 1981, p. 5) kom tot die volgende gevolgtrekking:

"... the terms 'learning disorders or disabilities,' 'hyperactive behavior disorders,' and 'minimal brain dysfunction' are interchangeable from a practical, clinical point of view, although not from a theoretical point of view. Learning disorders is an educational concept; hyperactive behavior disorders is a behavioral, psychiatric concept; and minimal brain dysfunction is a neurological concept. They all refer to the same large group of children."

2.3 DIE GRADE VAN SPESIFIEKE LEERGESTREMDHEID

Spesifieke leergestremdheid is 'n komplekse entiteit. Daar is verskillende neurologiese disfunksies wat in verskillende grade voorkom, met die gevolg dat spesifieke leergestremdheid 'n kontinuumgeneigde verspreiding toon wat strek vanaf 'n geringe leergeremdheid tot 'n ernstige leergestremdheid (Du Preez & Steenkamp, 1986, p. 9). In die Murray-verslag (1969, p. 13) word daar voorsiening gemaak vir drie groepe wat ingedeel word volgens die graad van die spesifieke leerprobleme, naamlik groepe A, B en C (Du Preez & Steenkamp, 1986, p. 9; Lambrechts, 1987, p. 11). Die spesifiek-leergestremde val onder die C-kategorie.

2.4.DIE UITSLUITING VAN LEERLINGE

Daar word aanvaar dat ander gestremdhede saam met spesifieke leergestremdheid voorkom. Emosionele wanaangepastheid, verstandelike vertraging en kulturele deprivasie kan deel vorm van die spesifieke leergestremdheid. Die uitgangspunt is hier dat

die primêre gestremdheid bepaal en behandel moet word. 'n Kind met primêre emosionele versteuring, sal nie reageer op die remediërende programme vir die spesifiek-leergestremde nie; so ook nie die kind met sensoriese gestremdhede nie (Myers & Hammill, 1969, p. 7; Du Preez & Steenkamp, 1975, p. 6).

Kinders wat dus by wyse van die definisie uitgesluit word by spesifieke leergestremdhede is die verstandelikgestremdes; kinders met sensoriese gestremdhede; emosioneel versteurde kinders; kultureel gedepriveerde kinders en liggaamlikgestremdes (Houck, 1984, p. 14).

2.5 BENADERINGSWYSE EN TERMINOLOGIE SOOS IN DIE STUDIE GEBRUIK WORD

Die term spesifieke leergestremdheid word verkies bo minimale breindisfunksie (wat die mediese ekwivalent van eersgenoemde is), aangesien hierdie benaming nie so stigmatiserend is nie en dit die werklike probleem beklemtoon. Dit is ook 'n meer verantwoordbare term aangesien die toestand waarna dit verwys 'n didaktiese probleem is en nie 'n mediese probleem nie (Du Preez & Steenkamp, 1986, p. 8).

Waar die term 'leergestremdheid' gebruik word in hierdie studie verwys dit na 'learning disabilities'. Dit word sinoniem gebruik met leergestremdheid, maar sluit nie leergestremdhede in waar verstandelike gestremdheid en emosionele versteuring die primêre disfunksies is nie.

2.6 OPENBARINGSWYSES VAN SPESIFIEKE LEERGESTREMDHEDE

Daar word vervolgens aandag geskenk aan die algemeenste kenmerke van die spesifiek-leergestremde kind. Die simptome en die

gebreke van die leergestremde word telkens vanuit verskillende perspektiewe belig. Die feit dat die kenmerke afsonderlik behandel word is slegs gedoen ter wille van klassifikasie en die vergemakliking van die navorsing. Die kind kan geensins gereduseer word tot 'n enkele aspek of gebrek nie, maar moet as totaliteitswese gesien en benader word.

2.6.1 Fisieke kenmerke

Verskeie navorsers (Jurko, 1984, p. 23; Arnheim & Sinclair, 1979, p. 40; Brumback & Staton, 1983, p. 272) meen dat daar op grond van fisiese kenmerke en ontwikkeling onderskei kan word tussen spesifiek-leergestremdes en nie-leergestremdes. Wender (1971, p. 29) wys daarop dat "... a small fraction of MBD (minimal brain dysfunction) children fall into an unscientific but accurately described pediatric subgroup, that of the 'FLK' or 'funny looking kid'."

Geringe fisiese abnormaliteite soos elektriese hare; 'n hoë monddak; lae ore; pinkies wat binnetoe buig; 'n enkele vou in die handpalm; 'n groot gaping na die groottoon en oë wat wyd uitmekaar sit, kan by sommige spesifiek-leergestremdes met neurogeniese disfunksies waargeneem word (Jurko, 1984, p. 23; Wender, 1971, p. 29).

Daar kan egter nie op grond van fisiese kenmerke alleen onderskeid getref word tussen spesifiek-leergestremdes en nie-leergestremdes nie (Olivier, 1986, p. 20), aangesien baie spesifiek-leergestremdes geen fisiese abnormaliteite openbaar nie.

Motoriese gebreke en gebrekkige koördinasie word ook dikwels met spesifieke leergestremdheid in verband gebring.

Motoriese kenmerke wat vry algemeen as opvallende simptome van die spesifieke leergestremdhedsindroom voorkom, is abnormaliteite ten opsigte van die suig-, gryp- en sluitingsreflekse (Kaaplandse Onderwysdepartement, 1971, p. 6).

Daar word twee bewegingstipes by die baba en kleuter onderskei, naamlik: spesifieke reflekse met die doel om die suigeling te beskerm en algemene diffuse bewegings wat aanvanklik by die baba voorkom voordat voldoende ontwikkeling ondergaan is om bewegings gedifferensieerd en gekontroleerd uit te voer. In die geval van die spesifiek-leergestremde word hierdie primitiewe reflekspatrone langer behou en lei tot vertraagde ontwikkeling (Lambrechts, 1987, p. 26).

Vertraagde motoriese ontwikkeling lei verder tot swak fyn spierkoördinasie en gebrekkige visueel-motoriese ryping (Kaaplandse Onderwysdepartement, 1971, p. 6). Ander motoriese gebreke wat die spesifiek-leergestremde openbaar, is: asimmetriese tendense soos die gedeeltelike verlamming van die gesig; onreëlmatige manier van loop of armswaai; swak fynspierkoördinasie wat gemanifesteer word in die onvermoë om skoenveters en knope vas te maak en om eetgereedskap te hanteer. Daar word ook probleme ondervind met lopende skrif. Die kind beskik ook oor 'n swak begrip van rigting en kan nie onderskei tussen links en regs en bo en onder nie. Geringe rukbewegings van die oogspiere bemoeilik die vloei van die oogbewegings en word ook by sommige kinders met spesifieke leergestremdhede gevind (Kaaplandse Onderwysdepartement, 1971, p. 6; Brumback & Staton, 1983, p. 272; Arnheim & Sinclair, 1979, p. 40).

2.6.2 Neurologiese kenmerke

Navorsers soos Myklebust (1964), Myers en Hammill (1969), Hallahan en Kauffman (1976) en Houck (1984) wys op die verband tussen spesifieke leergestremdhede en neurogeniese disfunksies. Volgens Myklebust (1964 (b), p. 335) word positiewe neurologiese tekens aangedui by 75% - 85% van alle leergestremdes wat deur ervare neuroloë en elektroënsefalografiste getoets is.

Neurologiese disfunksies is egter nie 'n vanselfsprekende kenmerk van spesifieke leergestremdheid nie en word nie by alle spesifiek-leergestremdes gevind nie. Die afwesigheid van neurologiese uitvalle by sommige spesifiek-leergestremdes kan toegeskryf word aan die feit dat die neurogeniese disfunksies van so 'n geringe aard is dat dit medies moeilik diagnoseerbaar is. Dit is oor die algemeen ook moeilik om die presiese etiologiese bydrae van die neurogeniese disfunksies tot die spesifieke leergestremdhede te bepaal (Du Preez en Steenkamp, 1980, p. 5). Daar word ook gevalle gevind waar individue sonder enige leerprobleme soms aanduidings van neurologiese disfunksies toon. Neuropsigologiese disfunksies is dus in der waarheid in mindere of meerdere mate by alle mense teenwoordig en word veral gemanifesteer onder toestande van spanning en vermoeidheid (Murray, 1969, p. 18; Du Preez & Steenkamp, 1986, p. 26).

Die mees algemene neurologiese disfunksies wat met spesifieke leergestremdheid geassosieer word, is die volgende: ligte skeelheid, vingeragnosie, gemengde of verwarde lateraliteit, spraakdefekte, vertraagde taalverwerwing en 'n algemene lompheid (Clements & Peters, 1962, p. 188; Murray-verslag, 1969, p. 18).

Verder kom nie-spesifieke motoriese lompheid en choreiforme-bewegings voor. Die individu toon ook 'n onvermoë om op een voet te staan of te spring. Versteurings van die refleksie; verskille in die grootte van die pupille en ouditiwe gebreke is ook aanduidings van neurologiese disfunksies (Clemmens & Glaser, 1967, p. 484).

'Sagte' neurologiese kenmerke word ook dikwels met die spesifiek-leergestremde geassosieer en sluit in: hiperaktiwiteit, lompheid, swak koördinasie, destruktiwiteit, impulsiwiteit en aggressiewe gedrag (Hatton, 1966, p. 73).

Groot verskille tussen die hoogste en laagste tellings op die subskale van intelligensietoetse is dikwels 'n aanduiding van neurologiese skade. 'n Verskil van vyftien of meer punte tussen die verbale en nie-verbale I.K.-tellings kan feitlik sonder uitsondering toegeskryf word aan organiese oorsake (Hatton, 1966, p. 72).

2.6.3 Die leerkenmerke van die spesifiek-leergestremde

Die wyse waarop die spesifiek-leergestremde leer, verskil van die nie-leergestremde en hang af van die aard van die neurogeniese disfunksie. "... Experience indicates that there is a characteristic psychology of learning in children with minimal brain damage and that it differs from that characterizing the learning of normal children" (Myklebust, 1964 (b), p. 359).

Myklebust (1964 (b), p. 395) wys daarop dat leer by die spesifiek-leergestremde gewysig is in vier primêre opsigte. Eerstens word die perseptuele prosesse versteur; tweedens word gebrekkige simboliese prosessering gevind; derdens

vind mens 'n versteuring in konseptuele prosesse en laastens disfunksies van die denkprosesse.

Die leerprobleme van die spesifiek-leergestremde kan geklassifiseer word onder opname-, integrasie- en weergawe disfunksies:

2.6.3.1 Opnamedisfunksies

Dit bestaan hoofsaaklik uit sintuiglike gebreke en perseptuele disfunksies (Du Preez & Steenkamp, 1986, p. 35). Perseptuele probleme maak 'n belangrike deel uit van die spesifiek-leergestremde se leerprobleme. Sommige navorsers gebruik die term 'perceptually handicapped' as sinoniem vir spesifieke leergestremdhede. Bogenoemde aanname is egter 'n oorvereenvoudigde beskouing van leergestremdheid (Johnson & Myklebust, 1964, p. 6), aangesien sommige kinders met spesifieke leerprobleme geen perseptuele gebreke toon nie, terwyl perseptuele probleme ook kan ontstaan as gevolg van emosionele versteuring, sensoriese gestremdhede of verstandelike vertraging (Johnson & Myklebust, 1964, p. 6).

Perseptuele tekorte word gevind in die visuele, auditiewe en haptiese modaliteite. Probleme met visuele persepsie sluit onder andere visuele diskriminasiegebreke in wat lei tot die onvermoë om visuele kenmerke soos kleur, vorm, grootte, helderheid en posisie waar te neem. Die omkering van die 'b' en 'd' is 'n klassieke voorbeeld van bogenoemde probleem en lei tot lees-, skryf- en spelprobleme.

Visuele globalisering verwys na die vermoë van die individu om 'n patroon of woord as eenheid te sien;

in sy onderskeie dele te analiseer en weer saam te voeg tot 'n eenheid. Die onvermoë om visuele stimuli tot 'n sinvolle geheel saam te voeg, word as een van die vernaamste redes vir lees- en skryfprobleme van die spesifiek-leergestremde beskou (Du Preez, 1983, p. 96).

Voorgrond-agtergrond-onderskeiding behels die vermoë van 'n persoon om 'n voorwerp, soos 'n woord, teen die agtergrond van 'n geskrewe blad waar te neem. Probleme wat hierdie aspek van persepsie betref, word gevind as gevolg van die onvermoë om op 'n enkele stimulus te fokus en irrelevante stimuli te ignoreer (Du Preez, 1983, p. 97; Murray-verslag, 1969, p. 15).

Topografiese verwarring behels die onvermoë om landkaarte, grafieke en vloerplanne te interpreteer. Dit lei tot probleme met die nateken van figure, kaartwerk en tydsoriëntering (Kaaplandse Onderwysdepartement, 1971, p. 8; Du Preez, 1983, p. 100).

Naas visuele perseptuele tekorte, ondervind sommige spesifiek-leergestremde leerlinge ook ouditiële perseptuele probleme, wat onder andere manifesteer in ouditiële diskriminasieprobleme. Dit behels dat die individu nie kan onderskei tussen enersklinkende klanke nie. Die kind hoor dus kar en kat as dieselfde woord en kan nie 'n ouditiële verskil tussen varkie en parkie waarneem nie.

Ouditiële analise is nog 'n vlak van ouditiële persepsie waarmee die spesifiek-leergestremde dikwels probleme ervaar en verwys na die onvermoë om 'n woord op te breek in sy samestellende klanke

en dit weer tot 'n betekenisvolle eenheid saam te voeg.

'n Ouditiewe sekweniëringsdisfunksie verwys na die onvermoë van individue om letters, getallereekse en opeenvolgende opdragte te onthou (Kaaplandse Onderwysdepartement, 1971, p. 8).

Ouditiewe sluitingsprobleme volg op 'n perseptuele disfunksie waardeur die ouditiewe herkenning en perseptuering van woorde bemoeilik word. Kinders met probleme op hierdie vlak van ouditiewe persepsie vind dit moeilik om te tel; kan nie name onthou nie en heg moeilik betekenis aan dit wat gehoor word (Du Preez, 1983, p. 104).

Haptiese persepsie is nog 'n aspek van persepsie waarmee die spesifieke leergestremde soms probleme ondervind. Dit bestaan uit die opname van informasie deur die taktiele en kinestetiese modaliteite. Taktiele persepsie behels die waarneming as gevolg van die aanraking van die vel, terwyl kinestetiese persepsie die tassintuig is, wat deur middel van die reseptore in die gewrigte, spiere en senings, inligting verskaf betreffende die bewegings van die liggaamsdele en die posisie van die liggaam in die ruimte (Du Preez en Steenkamp, 1986, p. 41). Haptiese perseptuele disfunksies kan uitgeken word aan sydigheidsprobleme, swak balans en probleme om die posisie van die liggaam in die ruimte te bepaal.

2.6.3.2 Integrasiedisfunksies

Die brein dien as omsetter om een sintuiglike prikkel te omskep in 'n ander sintuiglike prikkel

of 'n motoriese respons. Benewens omsettingsprosesse binne en tussen modaliteite, behels integrasie ook die omskakeling van konkrete voorwerpe na simbole (Du Preez & Steenkamp, 1986, p. 44).

Die mens se vermoë tot simbolisering is een van die hoogste vorms van verstandelike funksionering en sowel konkrete as abstrakte redenering is hierby betrokke. Een van die belangrikste aspekte van die integrasieproses is die vermoë van die mens om konkrete ervarings om te skakel in simbole en sy eie te maak (Du Preez & Steenkamp, 1986, p. 46).

Heelwat spesifieke leergestremdhede spruit uit simboliseringsdisfunksies waarvan afasie, disleksie, disgrafie en diskalkulie enkele voorbeelde is (Murray-verslag, 1969, p. 17).

Die verbale simboliese gedrag van die mens word vergestalt in woorde. Taal beheer die simboliese prosesse en speel gevolglik 'n sleutelrol in leergestremdhede, terwyl nie-verbale simboliese gedrag egter ook van deurslaggewende belang is in die kognitiewe funksionering van die spesifiek-leergestremde leerling. Disfunksies wat gevind word in nie-verbale simboliese gedrag is die onvermoë om te leer; om syferkundige berekeninge te doen; om tyd te herroep; om grootte, afstand, volume, vorm en spoed te skat, asook ander kwalitatiewe aspekte van ervaring (Myklebust, 1964 (a), p. 36).

Taaldisfunksies word in drie kategorieë geklassifiseer: In die eerste kategorie val innerlike taal wat ontstaan as gevolg van konkrete ervarings wat opgedoen word deur regstreekse

sintuiglike waarneming. "Woordbetekeniservaring gaan dus woordbegrip en woordgebruik vooraf. Dit dien as basis vir die omskepping van ervarings tot verbale simbole met behulp van klanke" (Du Preez & Steenkamp, 1986, p. 64). Die kind wat aan innerlike taalversteurings ly het gewoonlik probleme om betekenis te begryp en toe te ken, soos dit waargeneem word in globale afasie (Du Preez, 1983, p. 114).

Die tweede kategorie van taaldisfunksies bestaan uit reseptiewe taaldisfunksies wat bestaan uit twee basiese tipes, naamlik die ouditief-reseptiewe of luistertaal en visueel-reseptiewe taal wat leesvaardigheid behels (Du Preez, 1983, p. 113). Kinders wat reseptiewe taalprobleme slegs op visuele vlak ondervind, toon minder gedragsprobleme as kinders wat reseptiewe taaldisfunksies op ouditiewe vlak ervaar (Harding, 1986, p. 27).

Ekspressiewe taal is die derde kategorie van taaldisfunksies en vorm deel van die weergawedisfunksies (vergelyk 2.4). Ekspressiewe taal volg op reseptiewe en innerlike taal en stel die kind in staat om te kommunikeer hetsy deur die visuele ekspressie wat die geskrewe woord behels, of deur ouditiewe ekspressie naamlik, die gesproke woord.

Konseptualisering is nog 'n aspek in die mens se vermoë tot simbolisering. Konseptualisering behels die vermoë om ervarings te kategoriseer. Disfunksies op hierdie denkvlak behels die onvermoë om ervarings saam te groepeer wat 'n logiese verwantskap toon (Adamson & Adamson, 1979, p. 26; Harding, 1986, p. 66).

Wanneer die spesifiek-leergestremde kind probleme het om konsepte te vorm, word die taal as denkmiddel en ordeningsmiddel onontkomelik daardeur geraak. Probleemoplossings is feitlik 'n onbegonne taak deurdat die denke versteur word en derhalwe word probleme ondervind om ooreenkomste en verskille raak te sien. Die spesifiek-leergestremdes begryp dus nie relasies nie; hulle wil gedurig feite wat nie van belang is nie, bybring. Die spesifiek-leergestremdes kan ook nie klassifiseer en kategoriseer nie en as gevolg daarvan kan hulle nie opsom of veralgemeen nie (Gerber, 1985, p. 116).

2.6.3.3 Weergawedisfunksies

Alle vorms van weergawe het 'n motoriese basis, of dit nou nie-verbale weergawe is (bv. teken), of verbale ekspressie soos skrif en spraak (Du Preez & Steenkamp, 1986, p. 60). Motoriese disfunksies word opgemerk aan 'n algemene lompheid en gepaardgaande swak fynspierkoördinasie. Taalweergawedisfunksies word ook gevind wat die ouditief-ekspressiewe taal betref. Dit behels probleme om woorde reg uit te spreek; om voorwerpe te benoem en om 'n vreemde woord se betekenis uit die sinsverband af te lei. Visuele ekspressiewe taaldisfunksies behels onder andere die onvermoë om idees en ervaring in woorde weer te gee en om 'n betrokke visuele woordbeeld op te roep (Du Preez & Steenkamp, 1986, p. 66; Johnson & Myklebust, 1964, p. 40; Du Preez, 1983, p. 114).

2.6.4 Die persoonlikheidskenmerke

Die spesifiek-leergestremde word dikwels beskryf in terme van sy persoonlikheidskenmerke. (Vergelyk 3.2.2 vir 'n volledige bespreking.)

2.7 SLOTOPMERKING

Alhoewel spesifiek-leergestremde leerlinge onder een term gedefinieer kan word, is hulle 'n uiters heterogene groep individue. Bogenoemde kenmerke kom in verskillende grade en groeperings voor by elke spesifiek-leergestremde leerling. Elke kind toon dus 'n unieke vergestaltung van die bogenoemde simptome.

Die navorsing oor spesifieke leergestremdheid word gekenmerk deur teenstrydige bevindinge. In sommige opsigte is spesifieke leergestremdheid inderdaad soos wat du Preez en Steenkamp (1986, p. 10) dit saamvat: " Learning disability, like beauty, may be in the eye of the beholder."

Op grond van die uiteenlopendheid van die navorsingsbevindinge oor die spesifiek-leergestremde, word daar in die volgende hoofstuk 'n teoretiese kenmodel ontwikkel as poging tot klassifikasie en ordening van die navorsingsdata oor die persoonlikheidsveranderlikes van die spesifiek-leergestremde.

HOOFSTUK 3

DIE ONTWERP VAN 'N TEORETIESE KENMODEL VIR DIE PERSOONLIKHEID VAN DIE SPESIFIEK-LEERGESTREMDE LEERLING

3.1 INLEIDING

Die term 'persoonlikheid' is 'n wye begrip. Die onbeperktheid van hierdie konsep lewer omvangryke probleme vir die navorser in die bestudering daarvan. Geen persoonlikheidsteorie kan byvoorbeeld voorsiening maak vir die uniekheid van die individuele persoonlikheid nie. Navorsing in verband met die persoonlikheidsveranderlikes word ook bemoeilik aangesien die persoonlikheid en gedrag van 'n individu verweef is met die totaliteit van sy interne en eksterne omstandighede sodat dit haas onmoontlik is om hierdie aspek van menswees werklik te deurgrond (Barnard, 1987, p. 217).

Die persoonlikheid van die individu spruit uit die wisselwerking van talryke aspekte soos byvoorbeeld die emosionele, sosiale en fisieke. Verder dra die sosio-ekonomiese milieu waarin 'n persoon hom bevind; die liggaamsbou en voorkoms van die individu; die interaksie en sosiale verhoudinge van die persoon met die belangrike opvoedingspersone en portuurgroep, en nog talle ander aspekte, by tot die persoonlikheidsontwikkeling van die individu. Trouens; 'n studie oor die persoonlikheid sluit die mens as totale entiteit in.

Alhoewel die persoonlikheid 'n komplekse konsep is wat baie moeilik nagevors word, is persoonlikheidsontwikkeling 'n belangrike aspek waarmee rekening gehou moet word in die opvoedkunde. Die persoonlikheid is van groot belang in die opvoeding van die kind aangesien daar voortdurend ingrepe gedoen moet word ten einde die wysiging van gedrag, houding en motivering te bewerkstellig (Barnard, 1987, p. 217).

Persoonlikheid is ook van belang vir die onderwys aangesien dit 'n pertinente rol speel in die prestasie van die leerling. "... Personality and ability together decide the outcome, their relative importance varying according to the form of achievement involved" (Cattell, 1975, p. 78). Onderprestasie vorm egter 'n integrale deel van die spesifieke leergestremdeheidsindroom. Hierdie studie vloei dus voort uit die vraag na die mate waartoe persoonlikheidsfaktore bydra tot die leermislukking van die spesifiek-leergestremde.

Die volgende aspekte word in hierdie hoofstuk behandel: In die eerste plek word die persoonlikheid gedefinieer en enkele tiperende persoonlikheidskenmerke van die spesifiek-leergestremde word bespreek. Tweedens word daar op grond van die wye reeks persoonlikheidskenmerke wat tipierend van die spesifiek-leergestremde is, 'n teoretiese kenmodel ontwerp wat as 'n skematiese klassifikasie van die persoonlikheidskenmerke dien.

3.2 DIE PERSOONLIKHEID

3.2.1. Definiëring van 'persoonlikheid'

Verskeie definisies van die persoonlikheid het al die lig gesien. In 1937 het daar reeds vyftig definisies van persoonlikheid bestaan (Maas, 1975, p. 4).

Allport (in Wilson, Robeck & Michael, 1974, p. 251; Hurlock, 1974, p. 6; Barnard, 1987, p. 216) se definisie word dikwels gebruik om bogenoemde begrip te omskryf:

"Personality is the dynamic organization within the individual of those psycho-physical systems that determine his characteristic behavior and thought."

Persoonlikheid word ook dikwels beskryf in terme van die individualiteit van 'n persoon. "Personality is the life signature by which an individual is known: it is the sum of all that sets him apart and makes him unique" (Wilson, Robeck & Michael, 1972, p. 272). Individualiteit verwys dus na die uniekheid van die persoonlikheid. Allport (in Hurlock, 1974, p. 8) wys daarop dat "... personality is a universal phenomenon though it is found only in individual forms." Alhoewel alle persone oor dieselfde persoonlikheidseienskappe beskik, het elke individu sy eie kenmerkende patroon en samestelling daarvan.

3.2.2 Die persoonlikheidskenmerke van die spesifiek-leergestremde

Onder die kenmerkende simptome wat die spesifiek-leergestremde tipeer, neem persoonlikheidskenmerke 'n belangrike plek in. In 'n ondersoek na die kenmerkendste simptome wat die spesifiek-leergestremde identifiseer, is daar tot die gevolgtrekking gekom dat persoonlikheidsfaktore net so 'n belangrike rol speel in die identifisering van die spesifiek-leergestremde as die leerversteurings self (Keogh, 1983, p. 35).

Indien die persoonlikheidsveranderlikes wat met spesifieke

leergestremdheid verband hou, ontleed word, word gevind dat die persoonlikheidskenmerke van die spesifiek-leergestremde beskryf kan word binne twee breë dimensies van persoonlikheidsfaktore, naamlik aggressie, wat hoofsaaklik manifesteer in gedragsprobleme, en onttrekking, wat gewoonlik gepaard gaan met angs (Epstein, Bursuch & Cullinan, 1985, p. 127).

'n Aantal kenmerkende emosionele en sosiale simptome word deur empiriese en teoretiese navorsers aan die spesifiek-leergestremde toegeskryf. 'n Negatiewe selfbeeld, emosionele labiliteit, lae frustrasietoleransie, impulsiwiteit en hiperaktiwiteit word dikwels met spesifieke leergestremdheid in verband gebring (Bender, 1987; Black, 1974; Bryan, 1978; Burns, 1982; Jurko, 1984; Keogh, 1983).

Die volgende gedragsprobleme word ook met die spesifiek-leergestremde geassosieer, naamlik: destruktiewe gedrag, aggressie, humeuruitbarstings en anti-sosiale gedrag.

Aan die ander kant is daar ook die spesifiek-leergestremde leerlinge wat oormatig skaam en teruggetrokke is. Hierdie groep leerlinge reageer op hulle leerprobleme deur hul onopvallend te hou en word uitgeken deurdat hulle dikwels huilerig, afhanklik en angstig is (Banas & Wills, 1972; Strother & Barlow, 1985; Brumback & Staton, 1983).

Dit blyk dus dat daar geen tipiese persoonbeeld is wat die spesifiek-leergestremde kenmerk nie. Gedrag word gevind op 'n kontinuüm tussen die uiterste pole van 'n bepaalde persoonlikheidskenmerk.

As gevolg van die wye reeks persoonlikheidskenmerke wat tiperend van die spesifiek-leergestremde is, sowel as die uiteenlopendheid van die persoonlikheidstrekke, is 'n

behoefte deur die ondersoeker geïdentifiseer om die onderskeie persoonlikheidsveranderlikes van die spesifiek-leergestremde te beskryf, te klassifiseer en met mekaar in verband te bring. 'n Teoretiese model word hier voorgedra as raamwerk vir die bestudering van die spesifiek-leergestremde se persoonlikheid.

3.3 DIE TEORETIESE MODEL

3.3.1 'n Definisie

" 'n Model is 'n hulpkonstruksie in die opbou van teorieë en hipoteses, 'n konstruksie waarin probleemstellings en veranderlikes in logiese verband geplaas word. Dit wil dus 'n voorlopige ordening van 'n bepaalde faset van die werklikheid teweegbring, en het dus 'n verklarende, vertolkende en voorstellende funksie. 'n Model lê die logiese konsekwensies bloot waartoe 'n bepaalde samespel van veranderlikes of invloede voer. Dit is logies dat modelle, in die sin hierbo verstaan, besonder nuttige konstruksies is in enige praktiese wetenskap, dus ook in die Opvoedkunde, waar teorievorming in diens staan van handeling in die praktyk, ten einde 'n bepaalde gestelde doel te verwesenlik asook om 'n bestaande opvoedingspraktyk te evalueer" (Garbers, 1972, p. 6).

3.3.2 Die doel en funksies van 'n teoretiese model

Die teorie, waarvan die teoretiese model 'n komponent is, vorm die fondament van wetenskapsbeoefening. Lunn (in

Scheth, 1974, p. 34) kom tot die gevolgtrekking "... that there is nothing as practical as good theory." Die doel van 'n teoretiese model is dus om 'n hulpmiddel daar te stel vir teorievorming.

Die belangrikste funksies wat die teoretiese model vir wetenskapsbeoefening inhou, is kortliks die volgende: Die komplekse sisteme word vervang met visuele voorstellings wat help om ingewikkelde sisteme beter te verstaan. Die doel van die teoretiese model is egter nie om kompleksiteite te vermy nie, maar om orde en samehang aan die onderskeie veranderlikes of aspekte te verleen. Voorts belig die teoretiese model ook die verbande en verwantskappe tussen die onderskeie aspekte (Blom, 1980, p. 36).

3.3.3 Die klassifikasie van teoretiese modelle

Daar bestaan 'n wye verskeidenheid van teoretiese modelle. Bertels en Nauta (in Blom, 1980, p. 38) gee die volgende indeling van die verskillende tipes teoretiese modelle wat aangetref word:

TEORETISCHE MODELLEN

Specificatie van werksprincipe	Soortnaam	Toepassing of functie
transplantie (van andere theorie of van vertrouwd terrein)	Analogiemodel	verklaring initiatie reductie
programma stoomdiagram black box	Cybernetisch model	automatisering
black box blauwdruk werkhipotese stelregel/meetmodel	Ideaal model	reconstructie/ gedachte experiment matigheid regulering (organisatorisch, etisch)
beeld/patroon schets/kaart schema/diagram kwalitatieve grafiek, e.a.	Structureer model (kwalitatief)	creatief suggestief globaliserend visualiserend
algebraïsch/numeriek meetkundig/metrisch probabilistisch/statistisch topologisch/grafisch	Matematisch model (kwantitatief)	automatisering meting generalisatie/ descriptie

Benewens die bogenoemde modelle onderskei Santema (1978, p. 161) nog 'n algemene model-tipe naamlik die kenmodel, wat as volg gedefinieer kan word: "Een kenmodel (KM) bedoelt, overeenkomstig zijn zin, wetenschappelijke kennis tot uitdrukking te brengen." Twee tipes kenmodelle word onderskei, te wete: die teoretiese kenmodel en die eksperimentele kenmodel. Eersgenoemde word veral aangewend by die toepassing en ontwerp van teorie (Blom, 1980, p. 40).

3.3.4 Die teoretiese kenmodel vir die persoonlikheid van die spesifiek-leergestremde

Die teoretiese kenmodel is toepaslik op hierdie studie, aangesien dit voorsiening maak vir die visuele klassifikasie van die persoonlikheidskenmerke en die bepaalde samespel van die onderskeie persoonlikheidsveranderlikes kan illustreer. Die doel met die teoretiese kenmodel in hierdie studie is as volg: Dit moet dien as struktuur waarin die persoonlikheidsveranderlikes wat 'n rol speel in die spesifieke leergestremdheidsindroom vergestalt word. Die interaktiewe verband tussen die persoonlikheidsfaktore moet ook aangedui word. Tweedens moet dit ook 'n voorlopige verklaring vir die leermislukking van die spesifiek-leergestremde bied.

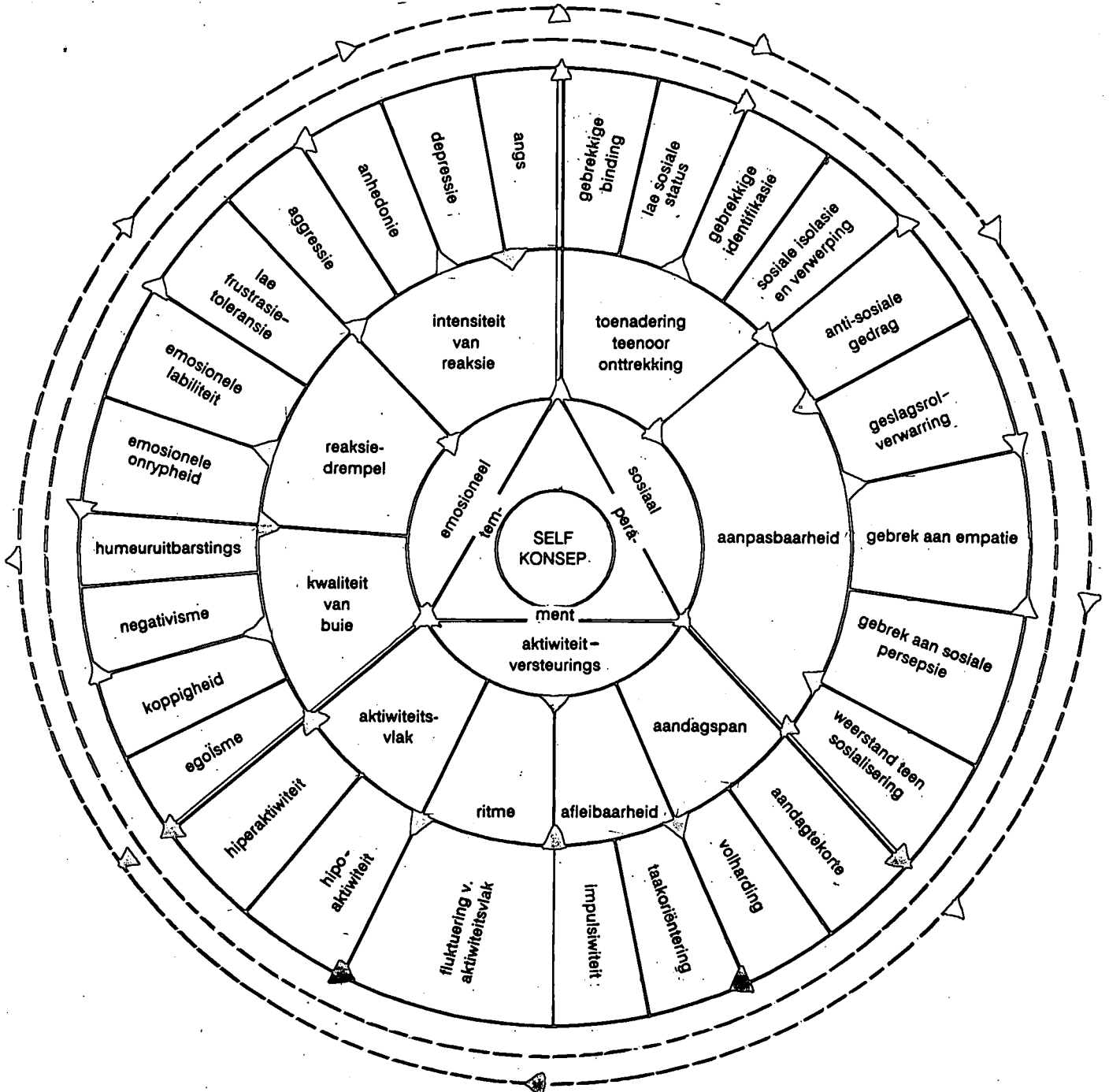
Die teoretiese kenmodel in Figuur 3.1 gee 'n skematiese uiteensetting van die persoonlikheidskenmerke van die spesifiek-leergestremde. Die leermislukking en gebrekkige persoonlikheidsontwikkeling word verklaar op grond van die spesifiek-leergestremde se inherente persoonlikheids-eienskappe.

FIGUUR 3.1

'n Teoretiese kenmodel vir die persoonlikheid van die spesifiek-leergestremde leerling

- ▣ neurologiese faktore
 - voorgeboortelik
 - geboortelik
 - nageboortelik
- ▣ oorerflikheidsfaktore

Persoonlikheidsontwikkeling en-integrasie word gestrem a.g.v. inherente gebreke



Persoonlikheidsontwikkeling word beïnvloed deur eksterne faktore

- * Psigososiale faktore
 - gesin
 - skool
 - portuurgroep
 - gemeenskap

3.3.5 'n Uiteensetting van die teoretiese kenmodel vir die persoonlikheid van die spesifiek-leergestremde leerling

Die ronde vorm van die teoretiese kenmodel verwys na die persoonlikheid wat die mens as totaliteit met al sy fasette insluit. Die vorm dui verder op die onbeperktheid van die persoonlikheid, terwyl die stippellyne daarop dui dat daar telkens nog ander persoonlikheidsfaktore in berekening gebring kan word in die bestudering van die spesifiek-leergestremde se persoonlikheid.

Die gebrekkige persoonlikheidsontwikkeling en leermislukking van die spesifiek-leergestremde word verklaar aan die hand van die inherente persoonlikheidsfaktore wat onder andere toegeskryf kan word aan neurologiese en oorerflikheidsfaktore. Die leermislukking kan egter ook toegeskryf word aan psigososiale faktore. Hieronder word aspekte ingesluit soos die gevoelsklimaat in die huis, die ervaringsgeleenthede waaraan die kind blootgestel word en die kind se emosionele reaksie op sy spesifieke leerprobleme.

3.3.5.1 Hoofkonsepte van die model

Die tiperende persoonlikheidskenmerke van die spesifiek-leergestremde, is m.b.v. die teoretiese kenmodel as volg geklassifiseer:

a.) Selfkonsep: Hierdie aspek vorm die moderatorveranderlike van persoonlikheid en word in die middelpunt van die model geplaas aangesien dit die kern vorm van 'n selfintegrerende sisteem van aangeleerde response en persoonlikheidsfaktore. Die persoonlikheid word dus hier voorgestel soos 'n wiel "... in which the

hub represents the concept of self and the spokes represent the traits. Just as the spokes of a wheel are held in position and, thus, influenced by the hub, so the traits are influenced by the concept of self" (Hurlock, 1974, p. 21).

b.) Die temperament: Dit is die karakteristieke energiemobilisasiepatroon van 'n individu en vorm die basis waaruit al die persoonlikheidsfaktore waargeneem en geëvalueer word (Barnard, 1987, p. 223). Die temperament word verdeel in nege kategorieë, naamlik: die aktiwiteitsvlak, ritme, afleibaarheid, aandagspan, aanpasbaarheid, toenadering teenoor onttrekking, reaksiedrempel, intensiteit van reaksie en kwaliteit van buie.

3.3.5.2 Persoonlikheidsdimensies

Bogenoemde nege kategorieë kan saamgevat word in drie persoonlikheidsdimensies, naamlik: die emosionele en sosiale faktore asook reaktiwiteit. Hierdie drie dimensies word voorgestel deur middel van die driehoek in die teoretiese kenmodel.

a.) Emosionele dimensie

Die emosionele persoonlikheidsfaktore spruit uit die intensiteit van reaksie, reaksiedrempel en kwaliteit van buie en word vergestalt in die volgende gedragfaktore tipies aan die persoonlikheid van sommige leergestremdes, naamlik: emosionele labiliteit, lae frustrasietoleransie, anhedonie, depressie, aggressie, negatiewe buie, ens. Hierdie gedragssimptome word in die buitenste sirkel van die model aangetoon.

b.) Sosiale dimensie

Die sosiale persoonlikheidsfaktore manifesteer in die volgende temperamentskategorieë, naamlik: toenadering en onttrekking asook aanpasbaarheid. Die kenmerkende persoonlikheidseienskappe in die sosiale sfeer van die persoonlikheid sluit aspekte in soos: gebrekkige sosialisering en identifikasie wat volg op swak binding tussen die ouers en die kind. Verder is swak sosiale persepsie en gebrekkige empatie ook tiperende kenmerke van die spesifiek-leergestremde, terwyl anti-sosiale gedrag en sosiale impulsiwiteit ook dikwels voorkom. Net soos in die geval van die emosionele dimensie word hierdie gedragsimptome ook in die buitenste sirkel aangetoon.

c.) Aktiwiteitsversteurings

Die aktiwiteitsversteurings, as derde dimensie van die persoonlikheid, spruit uit die volgende temperamentskategorieë: die aktiwiteitsvlak, ritme, afleibaarheid en aandagspan. Dit word veral in die volgende persoonlikheidsfaktore gemanifesteer, naamlik: hipo- en hiperaktiwiteit, impulsiwiteit en aandagtekorte.

Die doel van bogenoemde klassifikasie is geensins om die persoonlikheid van die mens in waterdigte kompartemente in te deel nie. Inteendeel, die model poog juis om die onderlinge verband tussen die persoonlikheidskenmerke te illustreer. Die pyle in die model dui op die samespel van die onderskeie persoonlikheidsveranderlikes.

3.4 SLOT

Persoonlikheidsontwikkeling is ingewef in die doelstellings van die pedagogiek. Optimale selfstandige volwassenheid is immers die doel waarop opvoedingsbegeleiding afstuur.

Net soos die kind van volwassenes afhanklik is in die voorsiening van hulle biologiese behoeftes, so is die kind ook vir sy persoonlikheidsontwikkeling op volwassenes aangewese. Die spesifiek-leergestremde bevind hom in 'n problematiese opvoedingsituasie waarin nie net die leerproses nie, maar ook die persoonlikheidsontwikkeling gevaar staan om gebrekkig te verloop. Persoonlikheidsontwikkeling verdien dus besondere klem in die opvoeding en onderwys van die spesifiek-leergestemde.

"We now know, from the science, that we cannot neglect little children and expect them to grow into fine adults..." Hierdie woorde van Lane (in Perkins, 1969) kan ook op die spesifiek-leergestremde van toepassing gemaak word, indien daar in aanmerking geneem word dat weinig van die spesifiek-leergestremdes hulle emosionele, sosiale en leergebreke oorkom (Frauenheim, 1978, p. 21). Daar is te veel bewyse wat daarop dui dat hierdie persone as volwassenes nog steeds met impulsiwiteit, hiperaktiwiteit, negativisme en anti-sosiale gedrag worstel as gevolg van 'n swak selfbeeld en gebrekkige impulsbeheer. Indien daar nie indringend met hierdie probleme gehandel word nie, word die spesifiek-leergestremdes daarvan weerhou om te ontwikkel tot goed geïntegreerde en gebalanseerde persoonlikhede (Frauenheim, 1978, p. 21).

In die volgende hoofstuk word die selfkonsep van die spesifiek-leergestremde aangesny wat as die kern van die persoonlikheid dien en dus die as vorm waarom die res van die persoonlikheidstrekke gegroepeer word.

HOOFSTUK 4

DIE SELFKONSEP VAN DIE SPESIFIEK-LEERGESTREMDE KIND

4.1 INLEIDING

Die mens is die enigste lewende wese wat die 'self' objektief kan waarneem en van sy lewensbestaan bewus is. Dit bring by die mens 'n soeke mee na die aard en wese van die 'self' en sodoende word pogings aangewend om 'n selfkonsep te formuleer (Burns, 1981, p. 1- 4; Nel, 1985, p. 187).

Die selfkonsep vorm die eenheidskern van die persoonlikheid en die doel daarvan is die reorganisasie van die persoonlikheidsfaktore rondom hierdie kern wat eenheid en standvastigheid daaraan verleen. Die selfkonsep kan dus met reg as die moderatorveranderlike van die persoonlikheid beskou word en is gevolglik 'n belangrike faktor in 'n studie oor persoonlikheid (Hurlock, 1974, p. 21; Vrey, 1979, p. 101).

4.2 DEFINISIE EN BEGRIPSOMSKRYWING

Daar bestaan talle beskrywings van die selfkonsep. Hoewel hierdie definiërings in breë trekke ooreenkom, is daar verskille in klem. Daar is ook terselfdertyd talryke benamings wat aanverwant is en betrekking het op die selfkonsep, soos

'selfbeeld', 'self', 'ego' en 'selfsisteem'.

Owen , Blount, en Moscow (1978, p. 106) gee die volgende bondige omskrywing van die selfkonsep: "(it is)... the sum total of the view one has of one's self, a unique set of perceptions, ideas, and attitudes that differ to varying degrees from the view that other people have of the individual."

Die selfkonsep bestaan dus uit 'n individu se persoonlike ervarings wat op 'n unieke en dinamiese wyse georganiseer en geïnterpreteer is. Die mens se selfkonsep is die totaliteit van al die persepsies wat hy omtrent homself het. Die selfkonsep is afhanklik van en groei uit 'n individu se interpersoonlike verhoudings met die gesin, onderwysers en portuurgroep (Perkins, 1969, p. 220; Gage & Berliner, 1979, p. 187).

Die belangrikste aspekte van die selfkonsep soos dit in die literatuur uitkristalliseer, is kortliks die volgende:

- a. Dit is 'n abstrakte begrip. Die selfbeeld is 'n subjektiewe voorstelling wat die persoon van homself en sy kenmerkende eienskappe het.
- b. Die selfkonsep vloei voort uit die sosiale aspek van die persoonlikheid en steun baie sterk op die verhouding wat die individu met die belangrike persone in sy bestaan het.
- c. Die selfkonsep hou ook regstreeks verband met die emosionele lewe van die kind. Die sosiale verhoudings van die kind vind plaas in 'n bepaalde emosionele klimaat en vind regstreeks neerslag in die selfkonsep van die kind.
- d. Die selfkonsep is 'n georganiseerde konfigurasie van konsepsies van die 'self'.
- e. Die selfkonsep bestaan uit oortuigings rondom die 'self',

sy identiteit, sy rolle en vermoëns. Hierdie oortuigings is vir die betrokke persoon die waarheid en word deur hom geglo sonder dat die geldigheid daarvan betwyfel word.

f. Die selfkonsep ontstaan as gevolg van 'n bepaalde houding teenoor die self. Houdings het kognitiewe, gevoels- en handelingskomponente (Nel, 1985, p. 194 - 195; Jacobs & Vrey, 1982, p. 22).

4.3 KRITERIALE ORDENING VAN DIE SELFKONSEP

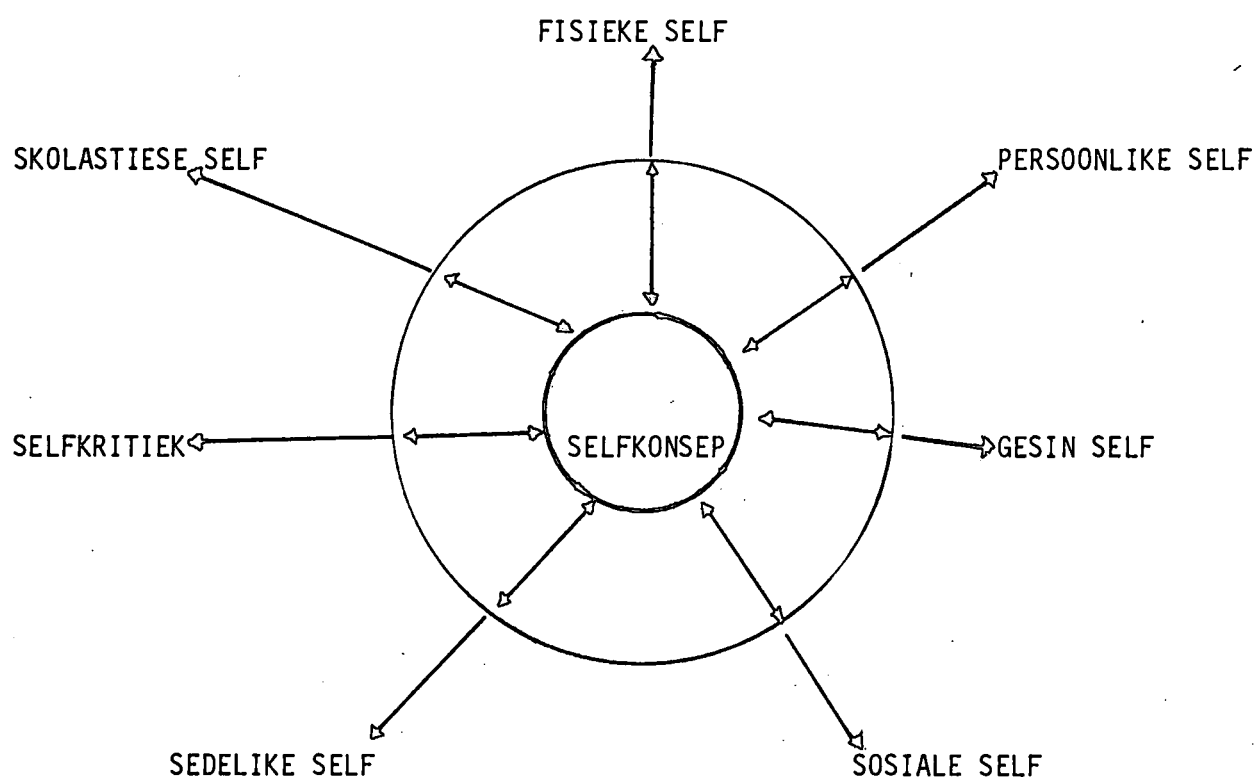
Die volgende kriteria belig die selfbeeld as konstruk:

- 4.3.1 Die fisieke 'self' dui op die kind se belewing van sy fisieke voorkoms en funksionering. Dit is dus die 'self' in verhouding tot die liggaamlike en is sinoniem met liggaamsbeeld.
- 4.3.2 Die psigiese 'self' is die kind se konsep van sy eie doeltreffendheid, sy emosionele toestand en funksionering.
- 4.3.3 Die sosiale 'self' is die kind se beoordeling van homself en sy eie funksionering binne die sosiale gemeenskap.
- 4.3.4 Die 'gesinself' is die kind se idee van sy eie plek en verhoudings binne gesinsverband of die 'self' binne die gesinsverhoudinge.
- 4.3.5 Die sedelike, morele of 'waardeself' is die kind se begrip van sy eie moraliteit en morele optrede of die 'self' in verhouding tot sedelike norme en selfkritiek.
- 4.3.6 Die akademiese 'self' behels die kind se idee en begrip van sy eie akademiese prestasies (Meyer, 1983, p. 53; Lambrechts, 1987, p. 80; Nel, 1985, p. 200).

Skematies sien die kriteriale ordening van die selfkonsep as volg daaruit:

FIGUUR 4.1

'N KRITERIALE ORDENING VAN DIE SELFKONSEP



Hierdie verskillende aspekte van die selfkonsep beïnvloed die totale selfsteem van die individu. Aangesien die negatiewe liggaamsbeeld en swak akademiese selfkonsep baie opvallende kenmerke is van die spesifiek-leergestremde word hierdie bogenoemde aspekte kortliks behandel.

4.4 DIE LIGGAAMSBEELD VAN DIE SPESIFIEK-LEERGESTREMDE KIND

Die liggaamsbeeld van die kind ontwikkel wanneer die kind homself van sy omgewing begin onderskei en van sy eie liggaam bewus word (Nel, 1985, p. 201). As gevolg van die perseptuele, motoriese, psigiese en sosiale ontwikkeling kom die kind tot 'n subjektiewe ervaring van homself, wat positief of negatief kan wees.

Die leergestremde toon ernstige tekorte met betrekking tot die waarneming van sy eie liggaam (Gerber, 1985, p. 120). Die spesifiek-leergestremde wat ernstige neurogeniese disfunksies openbaar, kan dikwels selfs nie sy eie gesig in die spieël herken nie (Johnson & Myklebust, 1967, p. 289), terwyl die ontwikkeling van 'n positiewe selfbeeld tot 'n groot mate bepaal word deur die voorstelling of idee wat die individu het aangaande sy fisiese voorkoms. Indien die liggaam negatief beleef word, moet die selfkonsep noodwendig skade ly. Die leergestremde beleef homself dikwels as 'die een wat nie kan nie' (Gerber, 1985, p. 121). Fisieke tekorte soos gebrekkige motoriese koördinasie en perseptuele disfunksies soos gebrekkige ruimtelike oriëntasie lei tot groot onsekerheid en frustrasie by die spesifiek-leergestremde. In sy frustrasie om gedurig gekonfronteer te word met sy onvermoë rebelleer hierdie kind dikwels teen alles en almal (Gerber, 1985, p. 121).

Die feit dat kinders met spesifieke leergestremdheid hulle liggame as 'anders' en minderwaardig ervaar, kom tot uiting in

hulle sketse (Adamson & Adamson, 1979, p. 207). Gewoonlik word 'n neiging tot asimmetrie gevind in hulle sketse van mensfigure. Een ledemaat, byvoorbeeld 'n arm of been, is langer as die ander. Daar is ook gevalle waar die kinders hulle eie liggame 'vermink' in hulle sketse, of bloed oor die liggaamsdele teken (Adamson & Adamson, 1979, p. 207). Bogenoemde neiging tot asimmetrie in die sketse van die spesifiek-leergestremdes kan 'n aanduiding van neurologiese beskadiging wees of 'n weerspieëling van die koördinasiegebreke of fisiese lompheid.

4.5 DIE AKADEMIESE SELFKONSEP VAN DIE SPESIFIEK-LEERGESTREMDE

Die belangrikheid van die selfkonsep in die skoolprestasie kan nie beter uitgedruk word nie as in die volgende woorde van Perkins (1969, p. 220):

"The student's self-concept appears to be the most important single factor influencing learning performance - more important than intelligence, aptitude, or difficulty of the material to be learned."

Baie opvoedkundiges het al navorsing gedoen oor die selfkonsep van die spesifiek-leergestremde (Black, 1974; Bryan & Pearl, 1979; Hiebert, Wong & Hunter, 1982; Hauserman, Miller & Bond 1976). Net soveel navorsingsbevindinge wat daarop dui dat die spesifiek-leergestremdes oor beduidend-negatiewer selfbeelde beskik as nie-leergestremdes (Black, 1974; Chapman & Boersma, 1979; Bryan & Pearl, 1979; Hiebert, Wong & Hunter, 1982), net soveel bevindinge getuig van die teendeel (Silverman & Zigmond, 1983; Tollefson, 1982; Smith, 1979).

Sommige spesifiek-leergestremdes is baie positief in hul selfbeskouings. Dit kan deels toegeskryf word aan die feit dat sommige kinders wat spesifieke leerprobleme ervaar, hulself

vergelyk met ander kinders wat hulle ook in remediërende klasse bevind en soortgelyke probleme ervaar (Smith, 1979, p. 33).

In 'n ondersoek na die selfbeelde van spesifiek-leergestremdes met ernstige akademiese agterstande in lees en wiskunde, is bevind dat nieteenstaande die uiters lae tellings van sommige spesifiek-leergestremdes, het die gemiddelde tellings van die spesifiek-leergestremdes goed vergelyk met die gemiddelde tellings van die kontrolegroep wat uit nie-leergestremdes bestaan het (Silverman & Zigmond, 1983, p. 480).

Die feit dat sommige spesifiek-leergestremdes oor positiewe selfkonsepte beskik ten spyte van die akademiese agterstande en leermislukkings, kan aan verskeie oorsake toegeskryf word (Silverman & Zigmond, 1983, p. 480). Die leefwêreld van die adolessent moet in die eerste plek in aanmerking geneem word. Die adolessent is nie meer so gebonde in sy lewensruimte deur die skool nie. Gevolglik hang die selfskatting van die leerling nie meer bloot af van die aanvaarding en prestasie wat hy op skool geniet nie. Die portuurgroep speel ook 'n deurslaggewende rol in die selfsteem van die spesifiek-leergestremde adolessent. Dit kom dus voor asof skoolprestasie nie die mees betekenisvolle maatstaf is waaraan 'n adolessent sy sukses meet nie. Dit mag ook wees dat die spesifiek-leergestremdes nie die sosiale norme wat deur die ouers, onderwysers en portuurgroep aan hulle oorgedra word, internaliseer nie.

Tweedens kan sosiale persepsie ook as verklaring dien vir die gedrag en selfkonsep van die spesifiek-leergestremde. Na aanleiding van die swak sosiale persepsie van die spesifiek-leergestremde, bestaan daar 'n moontlikheid dat daar selfs 'n omgekeerde verband tussen selfkonsep en sosiale persepsie kan bestaan. So gesien kan 'n hoë selfkonsep by die spesifiek-leergestremde dus 'n aanduiding wees van swak sosiale persepsie en 'n lae selfkonsep dui op realistiese sosiale persepsie (Silverman & Zigmond, 1983, p. 481).

Die teenstrydige bevindinge van die onderskeie navorsers kan ook verder daaraan toegeskryf word dat die spesifiek-leergestremdes met verloop van tyd positiewer en realistieser selfkonsepte ontwikkel. Meer eenvormige en beduidende resultate kan ook volg op die verfyning van die meetinstrumente en die beklemtoning van die akademiese selfkonsep van die spesifiek-leergestremde. Daar is egter ook heelwat navorsers wie se bevindinge daarop dui dat die spesifiek-leergestremdes inderdaad oor negatiewer selfbeelde beskik as nie-leergestremdes.

Daar is bevind dat die selfskatting van die spesifiek-leergestremde verband hou met die graad van onderprestasie. Hoe hoër die diskrepans tussen prestasie en potensiaal, hoe laer neig die selfskatting van die individu (Black, 1974, p. 1139). Die selfbeeld word ook geweldig beïnvloed deur die leesvaardigheid van die kind. Spesifiek-leergestremdes met ernstige leesprobleme toon laer selfbeelde as kinders met ander spesifieke leergestremdhede.

Daar is nie net 'n positiewe verband tussen akademiese agterstande en 'n negatiewe selfbeeld nie, maar lae selfbeeldtellings gaan ook dikwels gepaard met wanaangepaste gedrag (Hauserman, Miller & Bond, 1976).

Die spesifiek-leergestremde toon ook laer akademiese verwagtings in vergelyking met die normaalpresterende kontrolegroep (Hiebert, Wong & Hunter, 1982, p. 341). 'n Geskiedenis van mislukkings gee aanleiding tot gebrekkige selfvertroue en 'n herdefiniëring van die akademiese vermoë. Die gebrekkige akademiese verwagting word dan veralgemeen sodat die spesifiek-leergestremde kind nie net ontoereikend voel ten opsigte van vakke waarin hy swak vaar nie, maar ten opsigte van die selfkonsep in die algemeen.

Empiriese bevindinge dui ook daarop dat die selfbeeld 'n negatiewe tendens toon met die toename in ouderdom. Bryan en

Pearl (1979, p. 223) het bevind dat die selfkonsep verswak met die toename in ouderdom in sowel normale as spesifiek-leergestremde leerlinge. Die selfkonsepte van die spesifiek-leergestremdes toon egter 'n negatiewer tendens as die selfkonsepte van die nie-leergestremdes. Gebaseer op 'n literatuurstudie waarin empiriese bevindinge ontleed is, het Bryan en Pearl (1979, p. 223) tot die gevolgtrekking gekom dat leergestremdes oor negatiewer selfkonsepte beskik as kinders sonder leerprobleme.

4.6. DIE SELFKONSEP IN ONTWIKKELINGSPERSPEKTIEF

Selfkonsepontwikkeling kan as 'n lewenslange proses beskou word:

"The development and structure of self-awareness is a lifelong research project in which continuous modifications of one's self-concept occur through the ever-widening experiences of the developing person... By experiencing the world through the inviting and disinviting interactions with significant others, the developing person organizes a theory of personal existence" (Purkey, 1978, p. 27).

Vervolgens word daar kortliks na die onderskeie stadia in die ontwikkeling van die kind en sy selfbeeld gekyk met spesifieke verwysing na die probleme in selfbeeldontwikkeling van die spesifiek-leergestremde.

4.6.1 Die babastadium

Die eerste stadium in die ontwikkeling van die selfkonsep vorm die basis vir persoonlikheidsontwikkeling (Purkey, 1978, p. 27). In hierdie lewenstadium is dit belangrik dat

die baba basiese vertrouwe ontwikkel. Die baba is totaal afhanklik van volwassenes vir die voorsiening in sy biologiese en emosionele behoeftes. Die baba ontwikkel vertrouwe indien daar in bogenoemde behoeftes voorsien word.

Soos wat die baba ontwikkel, begin hy homself geleidelik van die dinge om hom onderskei en word hy toenemend bewus van homself. Hy word bewus daarvan dat hy voorwerpe kan manipuleer deur byvoorbeeld sy ratel te laat val. Vir die baba en kleuter sentreer die selfkonsep dus rondom sy eie konkrete waarnemings.

Empiriese bevindinge dui daarop dat spesifiek-leergestremde kinders oor bepaalde, negatiewe temperamentstrekke beskik (Jurko, 1984, p. 75). Sommige spesifiek-leergestremdes is as babas baie veeleisend wat betref die voorsiening in hulle biologiese behoeftes en die vaslegging van slaap- en eetpatrone ontwikkel stadig by hierdie kinders. Verder wys longitudinale navorsing daarop dat hierdie kinders as babas besonder huilerig en moeilik was om tevrede te stel (Jurko, 1984, p. 75). Bogenoemde bevindinge illustreer weer eens die kwesbaarheid van die spesifiek-leergestremde se selfbeeld as gevolg van die negatiewe persoonlikheidsveranderlikes. Hierdie eienskappe kan daartoe bydra om die verhouding tussen kind en ouer te versteur. Die onvergenoegdheid van die spesifiek-leergestremde kan daartoe lei dat die ouer voel dat hy nie na behore in die kind se behoeftes voorsien nie. Die negatiewe buie en ongereelde biologiese behoeftes kan die kind weer met die gevoel laat dat daar nie in sy behoeftes voorsien word nie. As gevolg van bogenoemde ontwikkel die kind nie basiese vertrouwe nie en bestaan die moontlikheid dat die persoonlikheidsontwikkeling gebrekkig kan verloop.

4.6.2 Die kleuterstadium

Die kleuter het reeds 'n bewustheid van homself ontwikkel deurdat hy kennis dra van sy eie naam, geslag en voorkoms. Al kan die kleuter dit nie in taal verwoord nie, weet hy wie hy is.

Die kleuter se selfidentiteit word gevorm deurdat hy verskeie rolle inoefen en naboots. Namate hy egter meer sekerheid oor sy selfidentiteit verkry, verminder sy behoefte om met baie rolle te eksperimenteer (Vrey, 1979, p. 84).

Suksesvolle identifikasie berus op die kind se vermoë om te differensieer en doelgerig na te boots. Deur die interaksie met betekenisvolle persone waarmee hy identifiseer en van wie hy homself differensieer, kom die 'ego' of selfkonsep tot stand (Lambrechts, 1987, p. 87). Die spesifiek-leergestremde toon perseptuele disfunksies, gebrekkige identifikasie en swak interpersoonlike verhoudinge. Dit lei daartoe dat spesifiek-leergestremdes met die genoemde persoonlikheidstekorte as kleuters reeds in hulle persoonlikheidsontwikkeling gestrem word (Nel, 1985, p. 200).

Erikson (1965, p. 36) beskou die psigo-sosiale krisis in hierdie stadium as die behoefte aan inisiatief by die kleuter teenoor die ontstaan van 'n gevoel van skuld. Indien die kind in sy omgang met sy wêreld en ander persone voel dat hy sukses behaal en hul goedkeuring wegdra, sal hy toenemend inisiatief openbaar. Die teenoorgestelde laat 'n gevoel van mislukking en skuld ontstaan en daarmee gepaardgaande negatiewe gevoelens.

By die voorskoolse kind tree die behoefte na outonomie saam met 'n drang na taakbemeestering sterk na vore. Die mate waartoe die kind in staat is om take baas te raak en selfstandig te kan optree, bepaal nou die kwaliteit van die selfkonsep.

'n Vrees vir mislukking laat die spesifiek-leergestremde kind terugdeins vir enige uitdaging. Sinclair (1976, p. 19) wys daarop dat sommige kinders reeds in hul kleuterjare 'n vermydingsreaksie toon, aangesien hulle besef dat hul nie oor die vermoë beskik om hierdie basiese take te bemeester nie. Volwassenes moet dus bedag wees op sulke reaksies met die oog op vroeë hulpverlening.

4.6.3 Die latere kinderjare

Erikson (1965, p. 39) sien die psigo-sosiale krisis van hierdie tydperk in die kind se lewe as die gevoel van minderwaardigheid in teenstelling met ywer en bemeestering. Hierdie stadium word gewoonlik gekenmerk deur skooltoetrede en formele onderwys. Vrye spel wat kenmerkend was van die aktiwiteit van die voorskoolse kind word vervang met formele onderrig.

Die skool is hoofsaaklik gerig op die aanleer van kennis en vaardighede. Daar word hoë prioriteit verleen aan akademiese prestasie en sukses. Die kind word voortdurend gekonfronteer met leertake wat kumulatief in moeilikheidsgraad toeneem. Dit bring mee dat die kind intens bewus is van die moontlikheid van mislukking in 'n leertaak of vak. Dit is daarom belangrik vir die spesifiek-leergestremde kind om 'n stelsel te verwerf om sukses, maar veral mislukking en onbekwaamheid, doeltreffend die hoof te bied. Hieronder word die

selfkonsep van die kind benadeel (Vrey, 1979, p. 100).

Die ontwikkeling van 'n selfkonsep is 'n ontwikkelingstaak van die primêre skoolkind. Die kwaliteit van die selfkonsep word bepaal deur die kind se ervaring van sy doeltreffendheid en die aantal sukseservaringe wat beleef word. Die terugvoering aan die spesifiek-leergestremde kind is dikwels negatief wat die negatiewe selfskatting verder bevestig en versterk. Die beeld wat die kind van homself vorm, staan dus in direkte verband met die konseptuering van sy tekorte en voortreflikhede.

Wanneer die kind tot die primêre skool toetree, tree hy terselfdertyd toe tot 'n wyer sosiale gemeenskap. Die skool vorm 'n skerp kontras met die bekende gesinskring waaraan hy gewoond was. Daar word groter sosiale eise aan die kind gestel. Hy konstitueer nuwe relasies met die ewegroep, onderwysers en dinge. Die selfkonsep word noodgedwonge beïnvloed deur die onderwysers en ewegroep wat meer objektief teenoor die individu staan. Die kind word nou genoodsaak om sy selfkonsep op grond van hierdie realistiese beoordeling van die sosiale groepe te wysig. Die kind word ook nou in toenemende mate gesosialiseer en moet inskakel by die reëls van die skool en die ewegroep "... he must be respect-worthy, competitive and competent" (Burns, 1981, p. 163). Aangesien die selfaanvaarding van 'n individu afhanklik is van die aanvaarding deur sy ouers, maats en onderwysers en die spesifiek-leergestremdes soveel negatiewe terugvoer kry, word die selfskatting van hierdie kinders nadelig beïnvloed (Vrey, 1979, p. 100).

Aan die einde van hierdie fase ontstaan die wonder van die wegbeweeg van egosentrisme na sosiale oriëntering, na 'n staat van ware liefde, waar die veiligheid en tevredenheid van 'n ander persoon net so belangrik is soos die kind se eie. Daar ontstaan 'n wedersydse aanvaarding en 'n nie-

bevooroordeelde houding teenoor die spesifieke vriend van sy eie geslag waarmee die kind 'n verhouding het (Lambrechts, 1987, p. 92).

Die spesifiek-leergestremde kind ontwikkel dikwels nie hierdie besondere band met enige vriend nie en ook nie met die portuurgroep nie en voel gevolglik eensaam en verlate. Sosiometriese studies dui daarop dat die spesifiek-leergestremde nie gewild is onder sy maats nie en heel dikwels verwerp word deur die ewegroep (Bryan, 1974, p. 42).

4.6.4 Die adolessent

Die adolessent het 'n deeglike besef van sy selfkonsep. Volgens Seifert (1983, p. 116) kry 'n individu se selfbeeld meer diepte en betekenis gedurende adolessensie. Die selfkonsep bevat gedurende hierdie stadium heelwat kontradiksies. Vanweë die wisseling van ervaringsbelewenis en die kontinue herstrukturering van die leefwêreld, tree daar in hierdie stadium van ontwikkeling eers 'n mate van bestendigheid in (Vrey, 1979, p. 101).

Die selfkonsep bestaan uit verskillende komponente wat verskil in kwaliteit. Sommige van hierdie komponente is op 'n gegewe oomblik vir die individu belangriker as ander. Die selfskatting van 'n persoon is afhanklik van daardie aspekte wat hyself as belangrik ag en die reaksies van ander op hierdie aspekte. Aangesien die adolessent op hierdie stadium heelwat liggaamlike veranderinge ondergaan, oefen die ontwikkeling van sekondêre geslagskenmerke 'n groot invloed uit op sy selfkonsepontwikkeling (Lambrechts, 1987, p. 95). Saam met die verandering in fisiese voorkoms moet die adolessent ook sy geslagsrol

aanvaar. Die adolessent kan nie neutraal staan nie. Die portuurgroep verwag van die adolessent konformiteit wat betref die gestelde standaarde ten opsigte van kleredrag, haarstyl, ens. Die vrees vir verwerping is noodwendig baie groot en daarom streef die adolessent om ooreen te stem met die goedgekeurde stereotipe van sy eie geslag.

Gedurende hierdie stadium is daar 'n intense vraag na die 'ek'. Al die vaardighede en persoonlikheidsfaktore waarvan die kind bewus is omtrent homself word nou geïntegreer om 'n persoonlike identiteit te vorm wat daartoe lei dat hegte persoonlike en interpersoonlike verhoudinge gesmee word.

Die spesifiek-leergestremde toon probleme wat betref interpersoonlike verhoudinge. As gevolg van die disorganisasie in denke en affek kan 'n mens tot die gevolgtrekking kom dat die spesifiek-leergestremdes ook probleme ondervind met die integrasie van hulle onderskeie persoonlikheidsfaktore (Gerber, 1985, p. 115).

Indien 'n kind daarvan bewus is dat hy as individu aanvaar en goedgekeur word en dat hy vir sy gesin belangrik is, behoort hy 'n positiewe selfkonsep te hê. 'n Persoon beoordeel homself uiteindelik soos wat hy beoordeel word (Lambrechts, 1987, p. 95). Dit is van kernbelang dat die spesifiek-leergestremde liefdevolle begrip en aanvaarding geniet, ten einde 'n gesonde selfkonsep te kan ontwikkel.

4.7 FAKTORE WAT BYDRA TOT DIE ONTWIKKELING VAN DIE SELFKONSEP

Daar word vervolgens gelet op die faktore wat 'n rol speel in die ontwikkeling van die selfbeeld. Daar word in die besonder daarop gelet hoe hierdie faktore inwerk op die lewensinhoud en besondere

opvoedingsituasie van die spesifiek-leergestremde.

4.7.1 Aanvaarding

Totale aanvaarding is een van die belangrikste faktore wat die kwaliteit van die selfkonsep bepaal (Coopersmith, 1967, p. 236; Burns, 1981; Rosenthal, 1973; Myklebust, 1971).

Die optrede van die gemeenskap, ouers, onderwysers en ewegroep vorm 'n spieëlbeeld vir die kind van sy selfwaarde of selfesteem. "Thus, the self is somewhat like a mirror to the environment and reflects to a child what others think of him" (Myklebust, 1971, p. 168).

Die belangrikste persone in die opvoeding van die kind het 'n belangrike aandeel in die ontwikkeling die kind se selfbeeld. Dit is hierdie persone wat die kind beloon en straf en spruitende hieruit beleef die kind homself as 'goed' of 'sleg'. Indien 'n kind dus geleer word om homself as onaanvaarbaar te sien, sal sy gedrag ook dienooreenkomstig wees.

Die wyse waarop die kind oor homself voel, beïnvloed weer die wyse waarop hy die wêreld en mense wat hom omring, ervaar: "... If a child's self-image reflects insecurity, frustration, and hostility, he is likely to think of others in his milieu in a similar manner" (Myklebust, 1971, p. 168).

Dit is daarom van groot belang dat die spesifiek-leergestremde sal voel dat hy aanvaar word binne die gesin, maar ook in die skool en deur sy portuurgroep (Swanson & Parker, 1971, p. 251). Enige negatiewe uitlatings teenoor die kind, of negatiewe vergelykings met ander kinders moet

ten alle koste vermy word. Dit mag daartoe lei dat die kind hierdie negatiewe stellings internaliseer en dit beïnvloed die persoonlikheidsontwikkeling en selfbeeld negatief en lei tot onnodige skuldgevoelens (Rosenthal, 1973, p. 29).

Die aard en oorsake van die spesifieke leergestremdhede moet dus by die diagnosering van die spesifieke leergestremdheid aan die ouers en kind oorgedra word, aangesien dit lei tot beter begrip vir die kind en sy probleme. Die ouers sowel as die kind moet bewus wees daarvan dat die leer- en ander probleme wat die spesifiek-leergestremde ervaar, nie verwant is aan verstandelike vertraging, psigopatologie of swak motivering nie (Rosenthal, 1973, p. 29).

4.7.2 Bemeestering teenoor mislukking

'n Tweede faktor wat bydra tot die ontwikkeling van die selfbeeld, is bemeestering. Die bemeestering van gestelde doelwitte speel 'n belangrike rol in die vaslegging van 'n positiewe selfkonsep. "Mastery of the environment leads to positive self-concept, more often than positive self-concept gives rise to feelings of mastery... A sense of inadequacy and inferiority can arise if children do not receive recognition for their efforts..." (Hamachek in Gage & Berliner, 1979, p. 190). Indien sukseservaring en bemeestering vir die normale kind van belang is, is dit soveel te meer van belang vir die spesifiek-leergestremde (Rosenthal, 1973, p. 29).

Om 'n gevoel van bemeestering te ervaar, moet die kind beleef dat hy ten minste gedeeltelik sy eksterne wêreld kan beheer. Sukseservaringe is dus baie belangrik vir die

spesifiek-leergestremde. Vir sy suksesse, al is dit hoe gering, moet hy beloon en aangeprys word. Sukseseservarings dra dus by om die selfbeeld positief te beïnvloed en spoor die kind aan om beter te presteer (Vrey, 1979, p. 85).

Die gemeenskap en skool plaas 'n hoë premie op die simboliese vaardighede soos onder andere lees en skryf. Dit is juis aspekte waarmee die spesifiek-leergestremde veral probleme ervaar. Daarbenewens bring die kind 'n groot deel van sy lewe in die skool deur en gevolglik word die ontwikkeling van die akademiese selfbeeld hoofsaaklik deur die skool bepaal. Ten einde 'n realistiese selfbeeld te ontwikkel, moet die spesifiek-leergestremde bygestaan word om sy mislukkings en tekorte verwerk te kry. Voorsiening moet ook gemaak word vir sukseservarings en die kind moet bewus gemaak word van sy talente sodat hy 'n realistiese selfbeeld kan ontwikkel.

4.7.3 Die behoefte aan liefde en agting

Die derde faktor in die ontwikkeling van 'n positiewe selfkonsep is die voldoening in die kind se behoefte aan liefde en agting. Ten einde 'n positiewe selfkonsep te ontwikkel, moet die kind weet dat hy vir sy ouers belangrik is. Liefdevolle versorging deur volwassenes verleen aan die kind 'n geborgenheid en laat hom voel dat hy belangrik en geliefd is en agting geniet (Vrey, 1979, p. 85).

'n Gevoel van waarde word gekweek wanneer 'n kind gerespekteer word deur andere. "... Feelings of worth seem to flourish in an atmosphere where individual differences are appreciated, mistakes are tolerated, and communication is open" (Patten, 1983, p. 45).

4.7.4 Die behoefte aan begrip

Die spesifiek-leergestremde kind het 'n dringende behoefte dat die volwassenes hom sal verstaan. Hy wil hê dat sy opvoeder geduldig sal wees en sy menswaardigheid sal erken. Die feit dat die spesifiek-leergestremde kind hierdie behoefte dikwels nie verbaliseer nie, maak dit nie van minder belang nie (Vrey, 1979, p. 85).

Dit is dus van die grootste belang dat ouers, onderwysers en ook die gemeenskap sover moontlik ingelig moet word oor die aard van die spesifiek-leergestremde se skoolastiese en ander probleme, aangesien dit kan bydra tot begrip vir die leergestremde.

4.7.5 Die kind se behoefte aan toebehorendheid

Die kind is onvolwasse en het 'n behoefte aan ondersteuning. As gevolg van steungewing beleef die kind saamwees of medesyn wat 'n belangrike pedagogiese essensie is (Vrey, 1979, p. 85). Dit gaan nie bloot om die kwantiteit van saamwees nie, maar ook oor die kwaliteit van die verhouding tussen kind en ouer.

Vir 'n kind bied toebehorendheid 'n gevoel van sekuriteit (Patten, 1983, p. 44). Dit bied ook aan die kind geleentheid tot identifikasie. Die remediërende klas bied 'n geleentheid tot individualisering. Die onderwyser moet die geleentheid benut om aan die kind te laat voel dat hy 'behoort'.

Die grootste persentasie van die spesifiek-leergestremdes bestaan uit seuns. Daarom moet die groot rol wat die vader speel met betrekking tot ondersteuning, begrip en aanvaarding van sy spesifiek-leergestremde seun nie uit die oog verloor word nie.

4.7.6 Die rol van duidelike afgebakende grense

Die toepassing van bekende, konsekwente grense met behoud van respek en speelruimte vir die kind as individu, is die ideale mengsel vir die ontwikkeling van 'n positiewe selfkonsep (Coopersmith, 1967, p. 236). Die grense wat die ouers vir die kind daarstel, moet as gidse dien en moet in harmonie wees met die norme en waardes van die breë gemeenskap. "We find that individuals with high self-esteem who are reared under strongly structured conditions tend to be more, rather than less, independent and more creative" (Coopersmith, 1967, p. 238). Kinders wat met duidelike grense opgevoed word, is sosiaal meer aanvaarbaar, tree dikwels as leiers op, is meer in staat om hulle eie menings uit te spreek en ook om kritiek te aanvaar.

Empiriese bevindinge dui daarop dat ferm beheer van ouers oor kinders lei tot die ontwikkeling van 'n sterk innerlike kontrole. Kinders wat aan streng, konsekwente reëls onderwerp word, kan duidelik onderskei tussen reg en verkeerd. Hierdie duidelike beginsels aan die kant van die ouers bewerkstellig suksesvolle kommunikasie en verminder angs. Die spesifiek-leergestremde wat grootliks gedisorganiseer is wat betref denke, gedagtes en handeling, het veral struktuur in die opvoeding nodig om impulsiwiteit en emosionele labiliteit te temper (Burns, 1982, p. 18). Ferm reëls wat streng toegepas word, help ook

die spesifiek-leergestremde kind om tot duidelike self-definisie te kom (Burns, 1982, p. 18).

4.7.7 Die invloed van die ouers as identifikasiemodelle

Indien daar wedersydse respek en aanvaarding tussen ouer en kind en tussen opvoeder en opvoedeling bestaan, verhoog dit die mate van identifikasie tussen bogenoemde partye (Coopersmith, 1967, p. 240).

'n Hegte emosionele band tussen ouer en kind skep by die kind 'n behoefte om na te volg. Dit is dus vir die psigiese welsyn van die spesifiek-leergestremde belangrik dat die ouer 'n goeie verhouding met die kind opbou. Begrip aan die kant van die ouer en totale aanvaarding van die spesifieke leergestremdheid verhoog die identifikasie wat reeds in 'n mate gebrekkig verloop.

Die feit dat kinders somtyds weier om enige volwasse gedrag na te boots of 'n 'volwasse' rol te vertolk, kan dikwels daaraan toegeskryf word dat die kind te veel deur volwassenes gestraf of verwerp word (Coopersmith, 1967, p. 240). Navorsing dui daarop dat kinders met hoër selfskattings meer geneig is as ander om 'n baie goeie verhouding met die ouers te handhaaf, hulle te vertrou en te reageer op straf. Genoemde kinders is sosiaal vaardig en emosioneel ontvanklik.

Die ouers en onderwysers van die spesifiek-leergestremde moet daarop bedag wees om 'n goeie voorbeeld en model te wees waarop hierdie kinders hul gedrag kan skoei. Deur al die kinders in die huis of klas met agting en respek te behandel, skep die ouer en onderwyser nie net 'n gesonde pedagogiese atmosfeer nie, maar dien as voorbeeld vir die

ander kinders.

4.7.8 Die invloed van die gemeenskap op die selfkonsep

Die selfbeeld van die kind word tot 'n groot mate beïnvloed deur die interaksie met die belangrike persone in sy omgewing. Deur die verwagtings en die eise wat die ouers stel en deur die toepassing van beloning en straf, ontwikkel die kind 'n selfkonsep (Owen, Blount & Moscow, 1978, p. 107).

Die kind se selfkonsep is verder ook afhanklik van sy sosiale status en sy konsepsie van die skool. 'n Kind sien sy dorp, kerk en skool in dieselfde lig as wat hy homself sien (Williams & Cole, 1968, p. 478). Dikwels is 'n kind se negatiewe houding jeens die skool net 'n voortsetting van sy negatiewe selfkonsep.

Doeltreffende kommunikasie is 'n belangrike determinant in die selfkonsep van die spesifiek-leergestremde en lei tot 'n verbetering in selfpersepsie, intellektuele vermoë en skolastiese prestasie. Kommunikasie met die ewegroep is ook 'n betekenisvolle faktor in die skolastiese prestasie en selfskatting van die spesifiek-leergestremde (Williams & Cole, 1968, p. 478).

4.7.9 Angs en die selfkonsep

In 'n ondersoek na die verband tussen selfkonsep, angs en prestasie is beduidende statistiese korrelasies gevind wat daarop dui dat die genoemde faktore 'n bepaalde verwantskap toon in die gedrag van die spesifiek-leergestremde (Patten,

1983, p. 44).

Alhoewel daar 'n positiewe verband aangedui is tussen angs en prestasie is dit nie duidelik of angs aanleiding gee tot verlaagde prestasie nie en of verlaagde prestasie aanleiding gee tot verhoogde angs nie.

Navorsing in verband met die manifestasie van bogenoemde aspekte in die spesifieke leergestremdhedsindroom dui daarop dat selfkonsep en angs in 'n omgekeerde verhouding staan in die akademiese gedrag van die spesifiek-leergestremde kinders. Hoe swakker die selfkonsep, hoe meer angs word beleef. Hoe beter die self aanvaar word, hoe minder angswekkende situasies word geantisipeer en beleef. Hoe swakker 'n individu se selfkonsep is, hoe ondoeltreffender is die strategieë waarmee angs en spanning gehanteer word (Patten, 1983, p. 44).

Kinders met negatiewe selfkonsepte ondervind probleme met konsentrasie, probleemoplossing en geheueprosesse (Patten, 1983, p. 44). Hierdie verskynsel kan toegeskryf word aan die positiewe verband tussen angs en die negatiewe selfskatting van die individu. 'n Negatiewe selfkonsep lei dus tot verhoogde angs en kan aanleiding gee tot spesifieke leer- en emosionele probleme.

4.7.10 Persepsie

Persepsie speel 'n sentrale rol in die ontwikkeling en aanpassing van die self. Dit is as gevolg van persepsie dat betekenis toegeken word en interaksie tussen die omgewing en die organisme plaasvind. Elke persoon se persepsies en ervarings is uniek. Die spesifiek-leergestremde toon 'n verskeidenheid van perseptuele

probleme en toon 'n eiesoortige interpretasie van die lewenswerklikheid. Die selfkonsep ontstaan deurdat die persoon hierdie persepsies van hom beskou as kenmerke van homself. 'n Persoon kan uiters selektief wees in sy perseptuering as metode om die selfkonsep te beskerm. Bevoegde persoonlikhede beskik egter oor die eienskap dat hulle in staat is om akkuraat, objektief en realisties te perseptueer. Sommige spesifiek-leergestremdes toon ernstige gebreke wat betref sosiale persepsie en is gevolglik geensins in staat om hulle eie en ander se gedrag te beoordeel nie (Hurlock, 1986, p. 144).

4.8 DIE GEVOLGE VAN 'N NEGATIEWE SELFBEELD

'n Negatiewe selfbeeld word as volg in die gedrag van die individu gemanifesteer: Die persoon onttrek homself sosiaal en is aggressief en vyandig teenoor sy ouers en portuurgroep. Die kind met 'n negatiewe selfbeeld toon 'n obsessionele soeke na liefde en aanprysing, maar indien hy lof toegeswaai word, ontken hy dit. Hierdie soeke na aandag stoot andere gewoonlik af. Die persoon openbaar homself aan ander soos wat hy wil hê hulle moet hom ken en nie soos hy werklik is nie. Sy vermoë om liefde te betoon is egter permanent geïnhibeer. Sy relasies is deursuur met verdedigingstrategieë (Jacobs & Vrey, 1982, p. 43 - 44).

Die persoon met 'n negatiewe selfkonsep het ook geen vertroue in sy eie vermoëns nie. Die negatiewe selfkonsep veroorsaak 'n voortdurende beheptheid met ware of gewaande swakhede. Die angspeil van die individu met die negatiewe selfbeeld is hoog en die liggaamsbeeld is swak (Jacobs & Vrey, 1982, p. 43).

'n Negatiewe selfbeeld werk dus baie skadelik in op die persoonlikheidsontwikkeling en lewenskwaliteit van 'n individu. Baie van bogenoemde eienskappe is kenmerkend in die gedrag van

die spesifiek-leergestremde kind. Daadwerklike pogings om die selfbeeld van die spesifiek-leergestremde te verbeter moet dus aangewend word, aangesien die negatiewe selfbeeld en -verwagtinge bydra tot die genoemde kinders se leermislukking.

4.9 METODES OM DIE SELFBEELD TE VERBETER

Vervolgens word daar enkele metodes behandel wat kan bydra tot die ontwikkeling van 'n positiewe selfkonsep.

Soos alreeds aangetoon, is die selfbeeld 'n belangrike faktor in die motivering en akademiese prestasie van die spesifiek-leergestremde. Negatiewe selfskattings vorm 'n integrale deel van die spesifieke leergestremdheid. Die identifisering van die spesifiek-leergestremde met 'n negatiewe selfbeeld is dus die eerste stap in die verbetering daarvan.

Genoegsame inligting aangaande die oorsake van die spesifieke leergestremdheid moet beskikbaar wees, aangesien sowel positiewe as negatiewe inligting wat aan die onderwysers bekend is daartoe lei dat hulle meer aanvaardend teenoor die kind optree (Gurney, 1987, p. 135).

Aanvaarding, respek, liefde en begrip vorm die hoekstene vir die ontwikkeling van 'n positiewe selfbeeld. Die spesifiek-leergestremde moet sover moontlik volkome aanvaar word deur die ouers, onderwysers en gemeenskap (Gurney, 1987, p. 135).

'n Aansienlike hoeveelheid empiriese bevindinge dui daarop dat die spesifiek-leergestremde dikwels negatiewe uitlatings oor homself maak en dat hierdie uitlatings die negatiewe selfbeeld wat reeds bestaan, versterk (Felker & Stanwyck, 1971, p. 60; Hauserman et al, 1967, p. 111; Hiebert et al, 1982). Negatiewe uitlatings moet vervang word met positiewe stellings en

verwagtings. "... Self-directed verbal behavior and the mechanisms by which it is learned and modified are important variables in the development and maintenance of general self-concept" (Felker & Stanwyck, 1971, p. 62).

Die betrokkenheid van die ouer by die skool is van die grootste belang, aangesien dit vir die kind die bewys is dat sy ouers vir hom omgee ten spyte van sy leerprobleem. Aangesien seuns meer dikwels spesifieke leergestremdhede openbaar is die vader baie belangrik as identifikasiefiguur in die opvoeding van die spesifiek-leergestremde seun.

4.10 SLOT

Die selfkonsep vorm die fondament waarop persoonlikheidsontplooiing gebou word. 'n Negatiewe selfbeeld beïnvloed alle aspekte van die persoonlikheid. Alhoewel die selfkonsep van die kind vaag, onvolledig en foutief kan wees, is dit vir die kind reël en die waarheid. Die selfbeeld bepaal die wyse waarop die individu sy lewensomstandighede evalueer en deurskou en dit bepaal sy verwagtinge, sy gedrag en die besluite wat hy neem. Die belang van die selfkonsep in die persoonlikheidsontwikkeling van die spesifiek-leergestremde kan dus nie onderskat word nie.

In die volgende hoofstuk word daar aan die gedragstyl of temperament van die spesifiek-leergestremde aandag geskenk.

HOOFSTUK 5

TEMPERAMENT AS FAKTOR IN DIE SPESIFIEK-LEERGESTREMDE SE PERSOONLIKHEID

5.1 INLEIDING

Daar is heelwat uiteenlopende menings rondom die probleem of die temperament as 'n geldige, meetbare veranderlike van die persoonlikheid van die mens kan dien.

Navorsingsbevindinge dui daarop dat sommige temperamentsveranderlikes 'n oorerflike basis het. Die aktiwiteitsvlak en volharding tel onder die meer stabiele, konstitusionele temperamentseienskappe (Bender, 1987(a); Thomas & Chess, 1977; Keogh, 1983). Sommige temperamentskenmerke daarenteen, leen hulle minder tot definiëring. Geïrriteerdheid, sosiale aanpasbaarheid en emosionaliteit is voorbeelde van laasgenoemde.

Sommige navorsers beskou temperament as die resultaat van oorerwing, terwyl andere die omgewing as determinant in die ontwikkeling van die temperamentsveranderlikes beklemtoon.

Daar is egter sekere punte van ooreenstemming onder die navorsers. Navorsingsbevindinge dui daarop dat sekere temperamentsveranderlikes wel oor 'n konstitusionele basis beskik. Sommige temperamentsveranderlikes is baie vroeg in die

bestaan van die individu reeds opmerklik en toon 'n kontinuïteit met die verloop van tyd. Die invloed van die sosiale omgewing op hierdie konstitusionele predisposisies word ook erken. Die omgewingsbeïnvloeding vind egter by elke persoonlikheid op 'n unieke wyse plaas (Barclay, 1981, p. 389).

Daar word ook verder aanvaar dat die individu nie net 'n passiewe reageerder op omgewingsinvloede is nie, maar self 'n aktiewe invloed daarop uitoefen (Keogh, 1983, p. 38).

Ten spyte van die oorgeërfde eienskappe is die temperament nogtans dinamies en verander soos 'n individu ervaring opdoen. Nieteenstaande die feit dat sekere temperamentele eienskappe moeilik meetbaar is en nie stabiel met die verloop van tyd is nie, is daar genoeg empiriese gronde om die temperament as 'n betekenisvolle veranderlike in die persoonlikheid van die mens te aanvaar (Keogh, 1983, p. 49).

5.2 DEFINIËRING VAN DIE BEGRIP 'TEMPERAMENT'

In lekerterme kan die temperament beskou word as die 'kleur' van die persoonlikheid, deurdat dit die persoon se kenmerkende metode van lewensaanpassing weerspieël (Hurlock, 1974, p. 205).

'Bui' (mood) en 'temperament' verwys na dieselfde emosionele reaksiewyse van 'n individu met die verskil dat 'buie' tydelike reaksies of gedragswyses is, terwyl 'temperament' na 'n meer volgehoue gedragstyl verwys.

"Temperament is that aspect of personality which is revealed in the tendency to experience moods or mood changes in characteristic ways" (Hurlock, 1974, p. 205). Die temperament verwys dus na 'n aantal kenmerkende gedragresponse wat 'n individu openbaar en 'n tendens om op 'n bepaalde wyse op te tree

(Bender, 1987 (a), p. 301).

Daar word ook soms na die temperament verwys as die wyse 'hoe' die mens optree, eerder as 'waarom' 'n individu op 'n gegewe wyse reageer (Thomas & Chess, 1977, p. 6).

5.3 INDELING VAN DIE ONDERSKEIE TEMPERAMENTELE EIENSKAPPE IN KATEGORIEË EN VLAKKE

Die temperament van die mens kan in die volgende nege kategorieë onderverdeel word:

- 5.3.1 AKTIWITEITSVLAK: verwys na die motoriese komponent en dui op die wisseling tussen aktiewe en onaktiewe periodes.
- 5.3.2 RITME (GEREELDHEID): dit is die voorspelbaarheid van enige biologiese funksie, byvoorbeeld honger, voedingspatroon, slaap-wakkersiklus, ens.
- 5.3.3 TOENADERING OF ONTTREKKING: dit is die aanvanklike of oorspronklike respons op 'n nuwe stimulus, byvoorbeeld 'n nuwe speelding, persoon, voedsel, ens.
- 5.3.4 AANPASBAARHEID: dit word aangedui deur die aard van 'n individu se reaksie op 'n nuwe of veranderde situasie.
- 5.3.5 RESPONS/REAKSIE-DREMPEL: dit is die intensiteit van stimulasie wat nodig is om reaksie uit te lok.
- 5.3.6 INTENSITEIT VAN REAKSIE: is die energievlak van 'n respons.
- 5.3.7 KWALITEIT VAN BUIE: is die aantal vriendelike, genotvolle en aangename response teenoor huilerige of onvriendelike gedrag.

5.3.8 AFLEIBAARHEID: behels die effektiwiteit van eksterne stimuli in die inmenging met, of verandering van gedrag.

5.3.9 AANDAGSPAN OF VOLHARDING: dit verwys na die gegewe tyd wat die kind 'n aktiwiteit kan volhou. Volharding dui op die vermoë om met 'n aktiwiteit voort te gaan ten spyte van struikelblokke (Thomas & Chess, 1977, p. 21 - 22; Keogh, 1983, p. 36; Wilson, Robeck & Michael, 1972, p. 262).

Afgesien van die nege kategorieë van die temperament, is daar ook nog drie konstellasies of vlakke waarop die kategorieë hulle in verskillende kombinasies manifesteer (Thomas & Chess, 1977, p. 22), naamlik:

- a.) 'maklike' temperamente,
- b.) 'moeilike' temperamente en
- c.) 'stadige' temperamente.

Die temperamentstipe op die eerste vlak toon 'n gelykmatigheid in reaksie en 'n positiewe benadering ten opsigte van nuwe stimuli. Hierdie temperamentstipe word gekenmerk deur aanpasbaarheid en toon ligte of matige intense buie wat meestal positief van aard is. Kinders wat deel uitmaak van hierdie temperamentstipe ontwikkel vinnig gereelde slaap- en voedingspatrone; aanvaar nuwe voedselsoorte maklik; pas maklik by 'n nuwe roetine en omgewing aan en aanvaar die meeste frustrasies en reëls sonder groot ophef. Die kind wat onder hierdie temperamentstipe geklassifiseer word, word die 'maklike' kind genoem (Thomas & Chess, 1977, p. 23). Die ouers, onderwysers en portuurgroep beleef hierdie temperamentstipe gewoonlik baie positief, terwyl die ewegroep dikwels 'n kind met hierdie tipe temperament as maat verkies.

Aan die ander kant van die kontinuüm van temperamentstipes is

daar die groep wat ongereeld is in hulle biologiese funksionering en negatief is ten opsigte van nuwe stimuli. Hierdie tipe temperament pas moeilik by verandering aan en toon dikwels intense, negatiewe buie. Hierdie kinders toon verder ook ongereelde slaap- en voedingspatrone, vind dit moeilik om nuwe voedsel te aanvaar en vereis lang periodes van aanpassing by nuwe roetine, mense en situasies. Hulle buie wissel tussen die uiterste pole. 'n Kind met hierdie tipe temperament lag maklik en uitbundig, maar toon met dieselfde oorgawe woedebuie wanneer hulle met frustrasie gekonfronteer word (Thomas & Chess, 1977, p. 23).

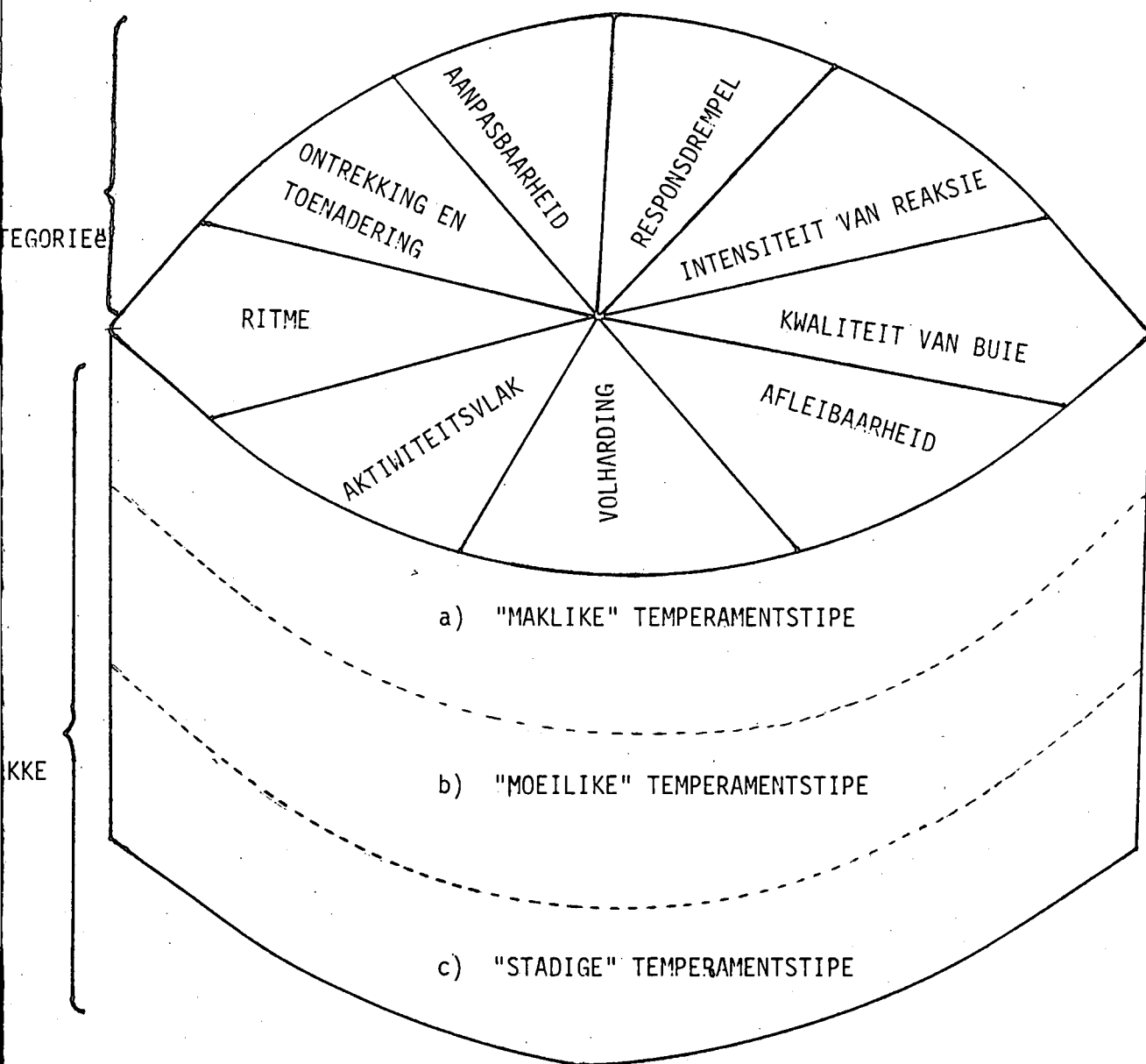
Die derde groep in die klassifikasie van temperamentstipes is die 'stadige kind' wat 'n kombinasie van negatiewe reaksies toon saam met 'n kenmerkende, stadige aanpassingstempo. In teenstelling met die 'moeilike temperament' toon hierdie kind ligte intensiteit van reaksies, wat positief of negatief kan wees. Hierdie temperamentstipe word verder ook nie gekenmerk deur ongereeldheid in biologiese funksies nie. Die kenmerkendste eienskap van die 'stadige' temperamentstipe is egter die uitgerekte periodes wat hierdie individue neem om aan te pas. Indien hierdie temperamentstipe die geleentheid en die blootstelling aan nuwe ervarings gegun word, is hulle egter daartoe in staat (Thomas & Chess, 1977, p. 24).

Nie alle kinders val presies binne een van bogenoemde groeperinge nie. Party kinders is wel 'maklik', 'moeilik' of 'stadig' in die meeste opsigte, maar nie ten opsigte van alle aspekte nie. "It should be emphasized that the various temperamental constellations all represent variations within normal limits. Any child may be easy, difficult or slow to warm up temperamentally, have a high or low activity level, distractibility and low persistence or the opposite" (Thomas & Chess, 1977, p. 24).

Skematies sien die kategorieë en vlakke van die temperament as volg daaruit:

FIGUUR 5.1

'N SKEMATIESE VOORSTELLING VAN DIE
KATEGORIEË EN VLAKKE VAN DIE TEMPERAMENT



5.4 TEMPERAMENT EN DIE SPESIFIEK-LEERGESTREMDE

Sommige temperamentstrekke kan met dieselfde noukeurigheid spesifieke leergestremdhede voorspel as die leerverwante simptome self (Keogh, 1983, p. 35). In 'n vergelyking van die temperamentsveranderlikes van 'n groep spesifiek-leergestremdes en 'n kontrolegroep, is tot die gevolgtrekking gekom dat daar duidelik onderskei kan word tussen bogenoemde groepe op grond van temperamentskenmerke (Bender, 1987(a), p. 301). Die spesifiek-leergestremdes het veral agterstande of uitvalle getoon ten opsigte van die volgende temperamentseienskappe: taakoriëntering, sosiale aanpasbaarheid en reaktiwiteit (Bender, 1987(a), p. 301).

Onbetrokke leerkenmerke vorm ook deel van die temperament van die spesifiek-leergestremde. Kinders met hierdie temperamentseienskappe word gekenmerk deur 'n onbetrokke kognitiewe styl, onbelangstellendheid en passiewe gedrag (Bender, 1985(a), p. 17; Bender, 1981, p. 301).

Spesifiek-leergestremdheid word dikwels gedefinieer in terme van perseptuele en kognitiewe prosesseringsgebreke. Die persoonlike en sosiale eienskappe van die spesifiek-leergestremde vorm egter net so 'n kenmerkende patroon in die tipering van die spesifiek-leergestremde kind (Keogh, 1983, p. 44 - 48).

Navorsingsbevindinge dui daarop dat baie spesifiek-leergestremde kinders 'moeilike' babas was. Hulle word gewoonlik deur ouers beskryf met eienskappe soos gefrriteerdheid, hiperaktiwiteit en hipersensitiwiteit teenoor stimuli. Longitudinale navorsing dui daarop dat die spesifiek-leergestremdes as babas ook meer negatief in hul buie was (Jurko, 1984, p. 75). Hulle word ook getipeer deurdat hulle nie na mense uitgereik het nie. Die spesifiek-leergestremdes kan as babas ook uitgeken word deurdat hulle baie stadig stabiele eet- en slaapgewoontes aanleer.

Navorsing dui daarop dat babas wat ongereeelde biologiese behoeftes toon, asook uiters negatiewe buie en 'n lae frustrasietoleransie openbaar, dikwels ernstige leergestremdhede in die laerskool openbaar (Keogh, 1983, p. 46; Jurko, 1984, p. 75).

Sommige spesifiek-leergestremdes met neurologiese disfunksies word op skool gekenmerk deur stadige reaksies en 'n lae aktiwiteitsvlak. Hulle meng sosiaal moeilik en toon swak sosiale vaardighede. Hulle is alleenlopers wat selde glimlag of deel in speletjies (Jurko, 1984, p. 75).

Daar is egter ook aan die ander kant spesifiek-leergestremde kinders wat nie aan sosiale eise konformeer nie; wat maklik kwaad word en nie hou van ander kinders nie. Kinders met hierdie temperamentstipe is dikwels wreedaardig en knou ander kinders onnodig af. Hierdie kinders sal voorwerpe slaan en skop wanneer hulle kwaad of gefrustreerd raak. Sommige spesifiek-leergestremdes toon ook vertraagde sosiale aanpassing en kom emosioneel en sosiaal onryp voor. Hierdie simptome is dikwels manifestasies van neurologiese disfunksies.

Verskeie verklarings is al vir die bepaalde temperamentsamestelling van die spesifiek-leergestremdes aan die hand gedoen. Daar is navorsers wat uitgaan van 'n neurologiese standpunt en beweer dat die besondere temperamentskonstellasies van die spesifiek-leergestremdes toegeskryf kan word aan funksionele versteurings as gevolg van neurogeniese gebreke (Jurko, 1984; Wender, 1971). Ander navorsers skryf die persoonlikheidsprobleme wat die spesifiek-leergestremdes ondervind toe aan die onversoenbaarheid van die temperamente van die onderskeie partye betrokke by die interpersoonlike verhoudinge (Thomas & Chess, 1977, p. 12).

'n Mens kan nie die ontwikkeling van alle probleemgedrag eensydig toedig aan die temperament van die kind nie. Daar kan egter met

redelike sekerheid aangeneem word dat die temperamentele predisposisies wat by spesifiek-leergestremde kinders betrokke is 'n invloed uitoefen op hul interpersoonlike verhoudings en skolastiese prestasie. In gesinsverband dra hierdie temperamentsveranderlikes by om die potensieel-problematiese situasies te vererger (Keogh, 1983, p. 35 - 46).

Kinders met bepaalde negatiewe temperamentseienskappe kan geleer word om hierdie negatiewe gedragspatrone te reguleer, te kontroleer en te verander (Keogh, 1983, p. 47). Die 'moeilike' kind wat dikwels emosioneel labiel is en reageer met humeuruitbarstings, kan geleer word om hierdie temperamentele reaksies te beheer, alhoewel 'n aangebore neiging tot intense reaksies en stadige aanpassing altyd sal voortbestaan. Die 'stadige aanpasser' kan ook leer om met sy stadige reaksies vrede te maak deur ondervindinge te struktureer en situasies wat stres kan veroorsaak te identifiseer.

Alhoewel kognitiewe tegnieke tot 'n sekere mate kan bydra tot die aanpassing van 'n individu, toon die aangebore temperamentseienskappe egter 'n sekere stabiliteit vanweë die konstitusionele basis daarvan. Hoe 'n persoon sal optree, hang dus af van sy gedragstyl of temperament, die ouderdom en ervaring van die persoon, asook van die dryfkrag van die omgewingseise.

5.5 DIE TEMPERAMENT VAN DIE SPESIFIEK-LEERGESTREMDE KIND EN DIE SKOOL

Met skooltoetrede word die probleme van die spesifiek-leergestremde gekompliseer en die temperamentele tekorte word baie duideliker belig deurdat besondere eise, uitdagings en struikelblokke op die pad van die kind kom wat vroeër nie van soveel belang was nie. Daar word van die kind verwag om aan te pas en om kognitiewe take baas te raak (Thomas & Chess, 1977, p.

93). Die kind word nou vir die eerste keer blootgestel aan formele onderwys en nuwe eise ten opsigte van sekere temperamentseienskappe soos volharding, aandag en taakoriëntering word gestel.

Daar word ook besonder hoë eise gestel aan die kind se sosiale vaardighede. Daar word van die kind verwag om aan die reëls van die skool te voldoen en om as deel van die groep sy eie belang opsy te skuif. Dit is baie gevra van die spesifiek-leergestremde wat probleme toon ten opsigte van egoïsme, gebrekkige empatie en sosiale persepsie (Vrey, 1979, p. 97).

In 'n empiriese ondersoek wat gepoog het om 'n bepaalde temperamentstipe met die spesifieke leergestremdheidsindroom te verbind, is gevind dat daar veral drie kenmerkende gedragstyle gevind word wat met leerprobleme geassosieer kan word (Keogh, 1983, p. 36). Daar is eerstens 'n groep kinders geïdentifiseer wat oor gematigde temperamente beskik het, maar gebrekkige kognitiewe vermoëns getoon het. 'n Tweede groep het bestaan uit seuns met gemiddelde tot bogemiddelde kognitiewe vermoëns wat deur onderwysers beskryf is as negatief in hulle buie, afleibaar, ooraktief, intens in reaksie en laag in aanpasbaarheid. Die derde groep het bestaan uit seuns wat moeilik by vreemde situasies aanpas, afleibaar is, en neig om te onttrek by die blootstelling aan nuwe take.

Alhoewel sowel die tweede as die derde groep kenmerkende eienskappe van die spesifiek-leergestremde toon, dui die navorsingsbevinding daarop dat daar nie noodwendig een temperamentspatroom geassosieer kan word met gedrags- en leerprobleme nie (Keogh, 1983, p. 47).

Geggee die reeks eise wat die skool aan die individu stel, teen die agtergrond van die genoemde temperamentstipes, verg die skool van elke temperamentstipe 'n mate van aanpassing en elke individu ondervind dus unieke probleme. Die skool moet dus sover moontlik

ook voorsiening maak vir die behoeftes van die onderskeie temperamentstipes. Die 'moeilike' temperament met sy intense buie, moeilike aanpasbaarheid en onbuigsaamheid verg van die onderwyser om hom met stil en ferm geduld te benader. Die hoogs aktiewe en afleibare kind ondervind gewoonlik probleme op skool aangesien hy nie in staat is om stil te sit en onafhanklik te werk nie en dikwels ook die ander kinders ontwrig. Hierdie temperament vind dit ook moeilik om take te bemeester wat volgehoue konsentrasie vereis (Thomas & Chess, 1977, p. 100).

Die 'stadige' temperament wat moeilik aanpas en tyd benodig om met take te begin, ondervind gewoonlik probleme in die skool met werkstempo. Die portuurgroep verwys dikwels spottenderwys na hierdie temperamentstipe as die 'slowpoke' of die 'oupa'. Die volgende voorbeeld illustreer die unieke aanpassingsprobleme van die bogenoemde temperamentstipe: 'n Stadige aanpasser met 'n superieure intelligensie is na deeglike oorweging na 'n volgende standerd oorgeplaas. Die onderwyser het egter gevind dat die kind apaties en onbelangstellend optree en het gereken dat die versnelling van die kind 'n fout was. Die moeder van die kind het die onderwyser daarop gewys dat die kind stadig aanpas, maar dat sy wel haar voete sal vind. Daar is besluit om nie oorhaastig op te tree nie. Die moeder se voorspelling is bewaarheid en die kind het uiteindelik aangepas en die werk baasgeraak (Thomas & Chess, 1977, p. 102).

Die 'maklike kind' spring ook nie al die probleme vry nie. Die volgende voorbeeld illustreer hoe die opvoeding van die 'maklike' kind kan skeefloop: 'Kaye' was die dogter van 'n ma wat geweier het dat haar dogter aan dieselfde outoritêre gesag onderwerp word as wat sy ervaar het. Dit het egter vir die ma ingesluit dat die kind nie aan enige eise onderwerp moes word nie. 'Kaye' het dus geen blootstelling gehad ten opsigte van taakoriëntering nie. Alhoewel hierdie dogter baie vriendelik was en sosiaal korrek opgetree het, het sy alle eise wat aan haar gestel is gesystap. Gedurende die voorskoolse jare het hierdie kind geen probleme

ondervind nie en was klaarblyklik goed aangepas. Soos wat die akademiese eise op skool toegeneem het, het haar onwilligheid om opdragte uit te voer daartoe gelei dat sy agterstande opgebou het in haar akademiese en sosiale ontwikkeling. As gevolg van die gebrekkige taakoriëntering en haar onvermoë om instruksies te volg, het hierdie dogter uiteindelik ernstige akademiese agterstande ontwikkel (Thomas & Chess, 1977, p. 104).

Elke individu besit 'n eie individualiteit wat ontwikkel en gerespekteer moet word. Individuele afwykings van die stereotipes is gesond en aanvaarbaar met die voorbehoud dat daar aan die basiese morele en sosiale beginsels en norme voldoen moet word. Die menslike persoonlikheid ontwikkel nie in 'n vakuum nie en daarom is dit afhanklik van die goedkeuring, versterking en aanvaarding deur die gemeenskap (Thomas & Chess, 1977, p. 105).

Daar is gevind dat die 'moeilike temperament' dikwels geassosieer word met gedragsprobleme, terwyl die 'stadige' aanpasser se temperament weer in verband gebring kan word met skolastiese probleme en onderprestasie (Thomas & Chess, 1977, p. 105).

5.6 DIE ONDERRIGBAARHEID VAN DIE SPESIFIEK-LEERGESTREMDE

Onderrigbaarheid (teachability) het te doen met die onderwyser se mening aangaande die kind se vatbaarheid en toeganklikheid vir onderrig. Dit behels ook die evaluering van die kind se gewilligheid om homself toe te wy aan sy skoolwerk. Verder verwys dit ook na die positiwiteit of negatiwiteit van die kind teenoor sy skooltake en die mate waartoe die onderwyser sukses van die kind verwag (Keogh, 1983, p. 44).

Alhoewel dit voorkom of hierdie term vaag gedefinieer en nie meetbaar is nie, dui empiriese bevindinge op die betroubaarheid en geldigheid van hierdie konstruk deurdat dit konstant is in die

meting van die kind se aanpasbaarheid by en vatbaarheid vir onderrig soos dit deur die onderwysers geëvalueer word (Keogh, 1983, p. 44).

Kognitiewe faktore speel wel 'n rol in die onderwyser se mening in verband met 'n kind se onderrigbaarheid, maar is nie sinoniem daarmee nie (Keogh, 1983, p. 44). Daar is bevind dat kinders met meer positiewe temperamentele profiele deur die onderwysers gesien word as meer onderrigbaar. Positiewe korrelasies tussen bogenoemde veranderlikes is in agt uit die nege temperamentskategorieë gevind. Van al die temperamentsveranderlikes toon taakoriëntering egter die hoogste korrelasie met onderrigbaarheid (Keogh, 1983, p. 44).

Elke individu is in interaksie met sy wêreld (Keogh, 1983, p. 39). Die kind se temperamentsamestelling beïnvloed hierdie interaksie, aangesien dit die wyse waarop andere teenoor hom optree, bepaal. In die intellektuele arena kry samewerkende en oplettende kinders meer positiewe terugvoer en hulpverlening van volwassenes as onoplettende en afleibare kinders (Scarr, 1981, p. 1163).

Sekere temperamentstrekke speel 'n deurslaggewende rol in die persoonlike, sosiale en opvoedkundige bevoegdheid van die spesifiek-leergestremde kind. 'n Hele aantal negatiewe temperamentseienskappe soos hiperaktiwiteit, afleibaarheid, impulsiwiteit, emosionele labiliteit en swak sosiale vaardighede, is faktore wat dikwels sinoniem met spesifieke leergestremdhede gebruik word (Lambrechts, 1987, p. 1). Aangesien die kind se temperament bydra tot ander persone se optrede en gedrag teenoor hom, word sy skoolvordering en sosiale aanpassing ook indirek deur die genoemde temperamentsveranderlikes geraak (Keogh, 1983, p. 35).

Die negatiewe temperamentele eienskappe van die spesifiek-leergestremde beïnvloed sowel die onderwyser as die portuurgroep.

Verskeie studies het reeds bewys dat die spesifiek-leergestremde dikwels verwerp word deur die ouderdoms- en standerdgenote (Bryan, 1974, 1976). Hierdie houding teenoor die kind dra by om die negatiewe selfkonsep van die spesifiek-leergestremde verder te versterk. As gevolg van bogenoemde ervarings word die spesifiek-leergestremde meer en meer daarvan bewus dat iets met hom skort.

Vir die onderwyser aan die ander kant skep die temperamentele eienskappe van die spesifiek-leergestremde eiesoortige probleme. Oningeligte onderwysers verstaan dikwels nie waarom die kind wat geweldige probleme met sekere vakke ondervind, so ongeërg voorkom nie. Dikwels word die klag by die onderwysers en ouers gehoor: "Hy kan as hy net wil probeer".

Die onderwysers evalueer bewustelik en onbewustelik die onderrigbaarheid van die kinders in sy klas en dit bepaal sy aanbieding van die leerstof, die verwagte prestasie en sy evaluering van die kind (Keogh, 1983, p. 48; Thomas & Chess, 1977, p. 100).

In 'n ondersoek na die aanvaarding van die spesifiek-leergestremde deur die ouers, onderwysers en ewegroep het dit aan die lig gekom dat onderwysers groter begrip toon, indien hulle ingelig is oor die probleme van die betrokke kinders. Indien die onderwysers dus meer bekend is met die persoonlikheidstekorte van die spesifiek-leergestremde kan dit daartoe bydra dat hulle beter in staat is om die kind in klasverband te hanteer (Gurney, 1987, p. 135). Empiriese bevindinge dui daarop dat remediërende onderwysers meer realisties is oor die gebreke en vermoëns van die spesifiek-leergestremdes en meer positief is omtrent hulle onderrigbaarheid. Daar is bevind dat remediërende onderwysers die spesifiek-leergestremdes se intellektuele vermoëns en prestasie-motivering hoër geëvalueer het as die onderwysers wat nie kennis het van spesifieke leergestremdhede nie. Albei groepe onderwysers het egter die spesifiek-leergestremdes geëvalueer as

laag in taakoriëntering en hoog in aktiwiteit (Keogh, 1983, p. 48).

Bogenoemde bevindinge dui op gronde vir die aanname dat bepaalde problematiese temperamentseienskappe van die spesifiek-leergestremde probleme skep in die kind se sosiale aanpassing en sy onderrigbaarheid. Vroeë identifisering van riskante gevalle is dus van die uiterste belang sodat ingrepe so vroeg as moontlik gedoen kan word om die kind te vrywaar van intense probleme wat mag ontstaan (Bender, 1987(a), p. 304).

Dit is veral die hiperaktiewe kind met die kort aandagspan wat intense probleme ervaar om by die skool aan te pas. Dit is van die grootste belang dat die onderwysstrategieë en die temperament van die leerling versoenbaar moet wees (Bender, 1987(a), p. 304).

Die spesifiek-leergestremdes is 'n uiters heterogene groep individue, alhoewel hulle deur dieselfde diagnostiese etiket gedefinieer word. Daar bestaan egter genoeg navorsingsbevindinge wat daarop dui dat sommige van die talryke individuele eienskappe van die spesifiek-leergestremde deur die temperament bepaal word. Daar kan volmondig met Keogh (1983, p. 36) saamgestem word wat aanbeveel dat "... study of children's temperaments may be an important and useful approach to understanding learning disabled pupils and their progress in school."

5.7 DIE ROL VAN DRIE VAN DIE BELANGRIKSTE TEMPERAMENTSVERANDERLIKES IN DIE LEERMISLUKKING VAN DIE SPESIFIEK-LEERGESTREMDE

Onder die temperamentstrekke wat die meeste probleme vir die spesifiek-leergestremde op skool veroorsaak, is taakoriëntering, sosiale aanpassing en reaktiwiteit (Bender, 1987(a), p. 301). Taakoriëntering dui op veranderlikes soos volharding,

afleibaarheid en aktiwiteitsvlak. Sosiale aanpasbaarheid verwys na die kind se vermoë om te reageer op nuwe en veranderende situasies en sluit die volgende in: aanpasbaarheid, uitreiking of onttrekking en die kwaliteit van buie. Reaktiwiteit verwys na die neiging om te oorreegeer en sluit faktore in soos negatiewe buie, lae frustrasietoleransie en intensiteit van reaksies (Keogh, 1983, p. 39).

5.7.1 Taakoriëntering

Taakoriëntering verwys hoofsaaklik na die kind se vermoë om sy aktiwiteit te reguleer. Volharding is 'n aspek van taakoriëntering en dui op die vermoë om te bly konsentreer op 'n taak ten spyte van afleibare stimuli en om te volhard totdat 'n taak voltooi is. Hierdie dimensie bestaan dus uit: deursettingsvermoë, afleibaarheid en die aktiwiteitsvlak (Keogh, 1983, p. 40).

Taakoriëntering is 'n stabiele eienskap van die temperament en beskik oor 'n genetiese basis: "Poor task orientation is thus described as a stable personality characteristic measurable before entry into school and as late as the late middle school period" (Goldsmith & Gottesman in Bender, 1987(a), p. 304).

Eksperimentele studies in verband met taakoriëntering en die gedragstyl van die spesifiek-leergestremde leerling dui op betekenisvolle verskille tussen die eksperimentele en kontrolegroepe (Bender, 1985(b), p. 265). Die spesifiek-leergestremdes is meer dikwels onoplettend op 'n passiewe, nie-ontwrigtende wyse en is meer aktief en afleibaar.

Die ingesteldheid en houding van 'n leerling ten opsigte

van leertake spruit vanuit die intrinsieke motivering van die individu en toon 'n positiewe korrelasie met taakoriëntering. Die spesifiek-leergestremde se houding en akademiese gedrag word gekenmerk deur 'n gebrek aan 'n positiewe gesindheid en dit kom voor asof hulle minder geneig is om hul toe te lê op akademiese take (Torgesen, 1977; Rogers & Saklofske, 1985; Bender, 1987(b)).

Verskeie verklarings word in die literatuur aangevoer vir die gebrek aan positiewe taakoriëntering van die spesifiek-leergestremde: Eerstens kan dit toegeskryf word aan emosionele konflik wat die spesifiek-leergestremde beleef, wat spruit uit die voortdurende leermislukking wat ervaar word en wat al die persoonlikheidsdimensies nadelig beïnvloed (Bender 1985(b); Mc Kinney & Feagans, 1984).

Die akademiese mislukking van die spesifiek-leergestremde kan in die tweede plek toegeskryf word aan die gebrekkige ontwikkeling van sekere kognitiewe en emosionele eienskappe wat nodig is vir akademiese en skolastiese aanpassing. So gesien is akademiese sukses die produk van die aanpassingsaktiwiteit van 'n leerling en die spesifiek-leergestremde ondervind dikwels probleme daarmee (Torgesen, 1977, p. 34).

Taakstrategieë is uiters belangrik in die taakoriëntering van 'n kind. Van die belangrikste taakstrategieë is die hersieningstrategie en die struktureringsstrategie. Die hersieningstrategie temper impulsiwiteit en verhoog konsentrasie, terwyl die vermoë tot struktureringsstrategie belangrik is aangesien dit die gedagtes, denke en handeling van die spesifiek-leergestremde help orden (Torgesen, 1977, p. 34).

Volharding is nog 'n belangrike aspek in taakoriëntering en speel 'n deurslaggewende rol in die spesifiek-leergestremde

se akademiese gedrag. Volharding as temperamentsveranderlike is ook empiries van waarde, aangesien dit 'n meetbare en konstante veranderlike is (Bender, 1985(a), p. 15). Empiriese bevindinge dui daarop dat spesifiek-leergestremdes dramaties laag presteer in taakvolharding in vergelyking met nie-leergestremdes (Thomas & Pashley, 1982, p. 133).

Ten einde akademies te presteer, moet 'n kind kan volhard met 'n leertaak totdat sukses behaal word en die taak bemeester is. Afgesien van intrinsieke motivering moet die leerling egter ook oor psigiese uithouvermoë beskik wat effektiewe en intensionele leer bewerkstellig (Torgesen, 1977, p. 34).

Voordat spesifiek-leergestremde leerlinge akademiese sukses kan behaal, moet hulle op realistiese wyse hul eie tekortkominge en vermoëns leer ken. (Vergelyk Hoofstuk 4: Die selfkonsep van die spesifiek-leergestremde.) Positiewe verwagtings ten opsigte van sukses kan bydra om taakvolharding en frustrasietoleransie te verhoog (Thomas & Pashley, 1982, p. 143).

Indien die temperament van die kind 'n rol speel in die identifisering van die spesifiek-leergestremde, kan taakoriëntering as veranderlike nie uit die oog verloor word nie. Probleme word egter nog ondervind met die meting van taakoriëntering as 'n konstante veranderlike van die temperament (Bender, 1985(a), p. 16). Indien die psigometriese instrumente verfyn en ontwikkel kan word om alle aspekte van taakoriëntering met dieselfde sukses te meet, is daar weinig twyfel dat taakoriëntering as temperamentsveranderlike 'n belangrike rol kan speel in die identifisering en remediëring van die spesifiek-leergestremde.

5.7.2 Sosiale aanpasbaarheid

'n Tweede belangrike temperamentsveranderlike wat die skolastiese prestasie van die spesifiek-leergestremde nadelig kan beïnvloed, is die gebrek aan sosiale aanpasbaarheid wat sommige spesifiek-leergestremde kinders ondervind. Hierdie dimensie verwys na 'n persoon se vermoë om aan te pas by nuwe stimuli en ervarings. Dit sluit ook die vermoë in om die gedragsreaksies volgens die omgewingseise te rig (Keogh, 1983, p. 42).

Dit is veral die 'moeilike' en 'stadige' temperamentstipes wat probleme met sosiale aanpassing ondervind. Dit sluit veranderlikes in soos samewerking, aanpassing by nuwe ervarings, egoïsme en die vermoë om uit ervaring te leer.

Alhoewel probleme op sosiale vlak dikwels met die spesifiek-leergestremde geassosieer word (Wender, 1971; Bryan, 1974, 1976, 1978; Jurko, 1984), het sommige navorsingsprojekte geen betekenisvolle aanduidings opgelewer om die spesifiek-leergestremde met sosiale wanaanpassing te koppel nie (Bender, 1987(a), p. 304). Bender (1985(a), p. 17) het bevind dat sosiale aanpasbaarheid weinig verband hou met spesifieke klaskamergedrag en 'n geringe invloed uitoefen op skoolprestasie.

Die oorgrote meerderheid van die navorsing dui egter daarop dat spesifiek-leergestremdes minder aanpasbaar is as nie-leergestremdes (Coleman & Sandhu, 1967); dat hulle gebrekkige sosiale persepsie toon (Bryan, 1974) en egosentries is; dat hulle nie in staat is tot empatie nie (Bryan, 1976) en dikwels deur die portuurgroep verwerp word (Wender, 1971).

Die sosiale aanpasbaarheid van die spesifiek-leergestremde kind speel 'n groot rol in sy sosialisering en persoonlikheidsontwikkeling. Geleenthede vir die inoefening van aanvaarbare sosiale gedrag moet geskep word om die kind te begelei tot selfstandige volwassenheid.

5.7.3 Reaktiwiteit

Reaktiwiteit is die derde relevante faktor wat 'n rol speel in die leermislukking van die spesifiek-leergestremde. Dit verwys na die geneigdheid van 'n bepaalde temperamentstipe om te disintegreer in spanningsvolle situasies en ook om gou kwaad en maklik ontstel te word. Dit verwys ook na die neiging van sommige kinders om te argumenteer en die teenwoordigheid van negatiewe buie. Verder behels hierdie aspek dat die kind 'n lae reaksiedrempel en 'n hoë intensiteit van reaksie openbaar. Reaktiwiteit beskryf tot 'n sekere mate die hipersensitiewe en -reaktiewe kind met die plofbare humeur en intense emosionele gedrag (Keogh, 1983, p. 41).

Hierdie bogenoemde temperamentsdimensie bestaan uit nog twee bipolêre aspekte, naamlik belangstelling of deelname, teenoor apatie en onttrekking, asook samewerking of onderdanigheid, teenoor woede en oortreding (Keogh, 1983, p. 41).

Baie teenstrydige navorsingsbevindinge word ten opsigte van hierdie dimensie van die temperament gevind. Alhoewel daar tradisioneel van die standpunt uitgegaan is dat die spesifiek-leergestremde 'n lae reaksiedrempel en hoë intensiteit van emosionele reaksie toon, dui sommige empiriese bevindinge op die teendeel (Bender, 1987(a), p.

Die teenstrydige navorsingsbevindinge ten opsigte van reaktiwiteit kan moontlik toegeskryf word aan die wisselende wyses waarop die spesifiek-leergestremde reageer. Die spesifiek-leergestremde toon geen konstante gedragstyl nie en reageer telkens verskillend op dieselfde stimuli en situasies (Bender, 1985(a), p. 17).

5.8 DIE AANPASSING VAN DIE ONDERSKEIE TEMPERAMENTE BETROKKE BY DIE OPVOEDINGSPROSES

Hierdie afdeling behandel die vermoë tot aanpassing van die onderskeie temperamente wat betref die verwagtinge, gedragstyle, houdings en motiverings.

Daar kan sprake wees van suksesvolle aanpassing tussen die onderskeie partye in die opvoedingsproses indien "... (the) properties of the environment and its expectations and demands are in accord with the organism's own capacities, motivations, and style of behaving" (Thomas & Chess, 1980, p. 90).

Die kind word gebore met 'n bepaalde konstellasie van oorgeërfde eienskappe, wat tot 'n groot mate die temperament van die kind bepaal en wat bestaan uit die kenmerkende gedragsresponse wat die individu tipeer. Die kenmerkende gedragstyl van die individu word gemanifesteer in die onderskeie temperamentskategorieë. Elke individu wat tot 'n persoonlike of sosiale verhouding met 'n ander individu toetree, moet sekere aanpassings maak ten koste van sy eie temperamentsamestelling. Dit is 'n vereiste vir sosiale en emosionele ontwikkeling van die persoonlikheid. Die kwaliteit van die sosiale verhoudings hang af van die mate van begrip wat daar tussen die onderskeie partye bestaan en die mate waartoe die temperamente van die partye versoenbaar is.

Die ouers, skool en gemeenskap het bepaalde verwagtinge ten opsigte van die kind. Dikwels word daar deur die pasgebore baba reeds sekere eienskappe en gedrag geopenbaar wat nie strook met die ouers se gestelde verwagtinge nie. Daar is reeds melding gemaak van die 'moeilike' temperamentstipe en die probleme rondom die biologiese en emosionele behoeftes van hierdie kinders. Die problematiese temperamentseienskappe van die 'moeilike' kind stel die ouers voor besondere uitdagings en kan 'n negatiewe invloed op die ouer-kind-verhouding uitoefen.

Die skool stel ook 'n aantal verwagtinge waaraan die kind moet voldoen. Daar word groot waarde geheg aan die bemeestering van die basiese vaardighede soos lees, skryf en reken. Die spesifiek-leergestremde is dikwels nie in staat om aan hierdie verwagtinge te voldoen nie. Gevoelens van onbevoegdheid en minderwaardigheid ontwikkel dan en beïnvloed die kind se verhouding met die skool nadelig.

Die verwagtinge van die skool moet dus sover moontlik rym met die temperament van die spesifiek-leergestremde kind. Die didaktiek, metodiek asook die emosionele en sosiale klimaat moet voorsiening maak vir die individuele behoeftes van die spesifiek-leergestremde.

Die indruk moet geensins gewek word dat daar 'n 'tipiese temperamentstipe' is om die spesifiek-leergestremde mee uit te ken nie. Alhoewel die gedrag van die spesifiek-leergestremde dikwels met die 'moeilike' en 'stadige' temperamente verband hou, beskik sekere spesifiek-leergestremdes ook oor gelykmatige of 'maklike' temperamente.

Individualisering is dus van besondere belang in die pedagogiese omgang met die spesifiek-leergestremde. Die 'moeilike' temperament met die hoë aktiwiteitsvlak en afleibaarheid verg intense individuele aandag en 'n gestruktureerde aanbieding van

die leerstof. Die kind met die 'stadige' temperament het weer geleidelike blootstelling aan nuwe leerstof en -ervaringe nodig (Thomas & Chess, 1977, p. 105).

Alhoewel die spesifiek-leergestremde dus 'n 'maklike', 'moeilike' of 'stadige' temperament kan toon, kom dit tog voor asof sekere temperamentspatrone met spesifieke leer- en gedragsprobleme geassosieer kan word. "... Certain temperament patterns in infants and young children appear to have potential association with subsequent problems in development" (Keogh, 1983, p. 51). Die ouers en onderwysers wat gemoeid is met die opvoeding van die spesifiek-leergestremde moet dus daarop let dat sekere ekstreme temperamentele eienskappe 'n aanduiding mag wees van spesifieke leer- en gedragsprobleme wat moontlik spruit uit neurogeniese disfunksies.

Die evaluering van die temperament van die spesifiek-leergestremde kind kan beslis 'n bydrae lewer in die versameling van inligting in verband met die spesifieke leergestremdheidsindroom en die voorkoming van ernstige persoonlikheidsprobleme. "... Sensitivity to individual temperamental characteristics may allow the pediatrician or other professionals working with young children and their families to identify potential problems and to avoid the escalation of negative child-family interactions which lead to serious disturbances" (Keogh, 1983, p. 51).

5.9 SLOTGEDAGTE

Die temperament van die individu verwys dus na die unieke gedragstyl wat die besondere persoon kenmerk. Alhoewel die spesifiek-leergestremde nie oor 'n tipiese temperament beskik nie, is daar sekere kenmerkende tendense in die gedrag van eersgenoemde. Die temperament as veranderlike van die

persoonlikheid vorm 'n belangrike aspek waarmee rekening gehou moet word in die identifisering en evaluering van en opvoedkundige bemoeienis met die spesifiek-leergestremde.

Daar word in die volgende hoofstuk aandag gegee aan die emosionele persoonlikheidskenmerke van die spesifiek-leergestremde.

HOOFSTUK 6

DIE EMOSIE AS FAKTOR IN DIE PERSOONLIKHEID VAN DIE SPESIFIEK-LEERGESTREMDE KIND

6.1 INLEIDING

Emosies kan as volg beskryf word: " 'n Emosie is 'n komplekse toestand van 'n organisme wat gekenmerk word deur die aktivering van die sentrale en outonome sensuueestelses, ingewandsreaksies en gevoelens soos vrees, woede, vreugde, angs, medelye en afkeur" (Gouws et al, 1979, p. 73).

Die kind se emosionele ontwikkeling vind nie geïsoleerd plaas nie, maar die onderskeie aspekte van die persoonlikheid toon 'n vervlegdheid en interafhanklikheid (Nel, 1985, p. 166). Emosie speel 'n groot rol in die lewe van die klein kind, aangesien die beleweniswêreld van die kind om emosie wentel. "... Little children gear their lives to emotions, sensual perception, and desires" (Giffen, 1968, p. 87). Die emosionele ontwikkeling is dus van kernbelang in 'n studie oor die spesifiek-leergestremde, nie net as gevolg van die relevansie daarvan vir die kognitiewe ontwikkeling nie, maar ook vanweë die rol wat dit speel in die algemene psigiese welsyn en persoonlikheidsontploffing van die individu.

Die spesifiek-leergestremde word dikwels verbind met sekere emosionele probleme. Baie navorsers het hulle uitgespreek ten gunste van 'n positiewe korrelasie tussen leertekorte en sekere

emosionele en persoonlikheidsgebreke (Bender, 1956, p. 134; Bryant, 1966, p. 271; Fernald, 1943, p. 7; Gates, 1941, p. 83; Bates, 1941, p. 83; Harris, 1970, p. 265; Natchez, 1968, p. 26; Myklebust, 1971, p. 152). Navorsingsbevindinge dui daarop dat sommige kinders wat ernstige leergestremdhede ondervind ook aan emosionele wanaangepastheid van een of ander graad ly (Natchez, 1962, p. 78).

Ten spyte van die sterk stellings van baie navorsers oor die ernstige gevolge wat leergestremdheid op die emosionele ontwikkeling van die kind uitoeven, is daar weinig empiriese navorsing wat hierdie aannames verifieer (Myklebust, 1971, p. 152). Eksperimentele ondersoeke het dikwels nie die verwagte positiewe korrelasies tussen emosionele wanaanpassing en leergestremdheid bevind nie (Harris, 1970, p. 265).

Dieselfde tendens is in hierdie ondersoek ook gevind. Daar word in al die standaardwerke vlugtig verwys na emosionele labiliteit, lae frustrasietoleransie en gebrekkige impulsbeheer sonder om op hierdie aspekte uit te brei of om dit empiries te verantwoord. Bender (1987 (b), p. 283) wys op die leemtes in die navorsing oor die emosionele ontwikkeling van die spesifiek-leergestremde en die sekondêre emosionele reaksies wat ontstaan as gevolg van die leermislukking.

Daar word vervolgens aandag geskenk aan enkele emosionele kenmerke van die spesifiek-leergestremde kind. Die emosionele ontwikkeling van die spesifiek-leergestremde kind word ook aangesny. Verder word enkele riglyne neergelê vir die identifisering van die leergestremde met emosionele probleme.

6.2 ENKELE EMOSIONELE EIENSKAPPE VAN DIE SPESIFIEK-LEERGESTREMDE

Daar is twee benaderingswyses tot die sekondêre emosionele probleme van die spesifieke leergestremde kind. Een denkrigting beskou die spesifiek-leergestremde as 'n normale kind met 'n spesifieke leergebrek. 'n Tweede denkrigting gaan van die standpunt uit dat die gestremdheid van die spesifiek-leergestremde net so beperkend is as fisiese gebreke, soos byvoorbeeld kreupelheid. Volgens laasgenoemde standpunt kan die emosionele lewe van geen spesifiek-leergestremde sonder probleme verloop nie (Giffen, 1968, p. 87).

Daar is 'n wye verskeidenheid van emosionele kenmerke waarmee die spesifiek-leergestremde beskryf word. Beskrywings ten opsigte van die sekondêre emosionele reaksies van die spesifiek-leergestremde wissel van emosioneel bestendig tot uiters wanaangepas. Van die primêre emosionele eienskappe wat 'n rol speel in die persoonlikheid van die spesifiek-leergestremde is emosionele labiliteit, lae frustrasietoleransie, depressie, egoïsme en negatiewe buie.

Om 'n waterdigte skeiding te maak tussen genetiese emosionele faktore en sekondêre emosionele reaksies as gevolg van skoolastiese mislukking is nie moontlik nie, aangesien die een tot die ander kan aanleiding gee en 'n interaktiewe verband tussen die twee veranderlikes bestaan.

Die emosionele gedrag van die spesifiek-leergestremde word gekenmerk deur die vatbaarheid vir spanning as gevolg van die gebrekkige emosionele beheer en 'n lae frustrasiedrempel. Die kinders toon 'n neiging tot impulsiwiteit, aggressiwiteit en ongeïnhibeerde, gedisorganiseerde gedrag (Nel, 1985, p. 166; Gerber, 1985, p. 77). Daar word ook melding gemaak van kompulsiewe neigings van die spesifiek-leergestremde (Koppitz, 1971, p. 131) en die onvermoë om te baat by straf. Die spesifiek-

leergestremdes toon ook nie toepaslike vrees in situasies wat gevaar inhou nie, word dikwels beseer, en staan gewoonlik as ongeluksvoëls bekend. Die genoemde leerlinge is ook nie in staat om uit ervaring te leer nie (Kaaplandse Onderwysdepartement, 1971, p. 8-9).

Die spesifiek-leergestremde leerlinge raak emosioneel verward indien hulle aan veelvuldige stimuli blootgestel word (Gerber, 1985, p. 77). Humeuruitbarstings is aan die orde van die dag. Die alledaagse eise en frustrasies laat hulle ook dikwels emosioneel ineenstort. Alhoewel aggressiewe gedrag en optrede sommige spesifiek-leergestremdes kenmerk, toon ander weer die neiging om hulle te onttrek wanneer hul aan spanningsvolle situasies blootgestel word (Kaaplandse Onderwysdepartement, 1971, p. 8).

Die emosionele ryping en ontwikkeling van die spesifiek-leergestremde word ook in die besonder bemoeilik aangesien die ontwikkelingstake deurspek word met frustrasies wat deel vorm van die psigologiese prosesse waarmee hierdie kinders probleme ervaar. By die kind met visuele persepsieprobleme is daar 'n vae idee dat ander duideliker sien wat hy slegs mistig en vaag ervaar. In 'n poging om hierdie verwarring te hanteer, raai hulle, antwoord impulsief, of weier om deel te neem. Die kind met ouditiewe waarnemingsprobleme se verwarring lei tot 'n gebrabbel van foutiewe assosiasies soos die volgende uitlating van 'n jong spesifiek-leergestremde seuntjie illustreer: "My mind jumps to collusions..." (Giffen, 1968, p. 89). Wanneer die kind bewus word van sy spesifieke gebreke, voel hy magteloos en vasgevang, en dit is belangrik dat hy aangemoedig moet word om hierdie gevoelens met ander te deel en dit te verwerk (Giffen, 1968, p. 89). Perseptuele distorsies, taalprobleme en konseptuele verwarring benadeel die persoonlikheidsontwikkeling van die kind. Die vernietigende krag van bogenoemde gebreke is soms voorskools alreeds waarneembaar. Nogtans word die meeste skade aan die selfbeeld en persoonlikheid gedurende die eerste skooljare aangerig (Giffen, 1968, p. 87).

Daar word vervolgens aandag geskenk aan spesifieke emosies, emosionele kenmerke en probleme wat die spesifiek-leergestremde ondervind.

6.2.1 Frustrasie

Frustrasie ontstaan wanneer 'n persoon geblokkeer word om 'n doelwit te bereik. Die teenwoordigheid van leerversteurings vorm 'n struikelblok in die spesifiek-leergestremde leerling se doelstrewes om leertake suksesvol te bemeester. Die spesifiek-leergestremde kind word as gevolg hiervan gedwing om voortdurend mislukking te ervaar.

Die drang tot bemeestering is 'n baie sterk dryfkrag in die lewe van die mens. Bemeestering is ook 'n belangrike sleutel in die persoonlikheidsontwikkeling en selfaktualisering. Allport (1961, p. 214) beskryf die waarde van bemeestering as volg: "We survive through competence, we grow through competence, we become self-actualizing through competence."

Die bemeestering van sekere leervaardighede is ook die belangrikste ontwikkelingstaak van die kind tussen vyf en sestien jaar, terwyl dit die heel belangrikste is vir die kind in die junior primêre fase van sy skoolopleiding (Myklebust, 1971, p. 160).

'n Lae frustrasietoleransie word gewoonlik verbind met die kind wat min deursettingsvermoë toon en maklik tou opgooi. Hierdie emosionele eienskap word egter die beste waargeneem wanneer die kind daarvan weerhou word om iets te doen, of wanneer sy planne in die wiele gery word. Die spesifiek-leergestremde reageer gewoonlik baie heftig en raak ook

geweldig gefrustreerd indien mense of dinge hulle nie gedra soos wat die kind dit van hulle verwag nie.

Die lae frustrasietoleransie kan deels toegeskryf word aan neurologiese disfunksies, emosionele labiliteit en angs wat die spesifiek-leergestremde toon, maar dit word ook vererger as gevolg van die konstante negatiewe terugvoer wat hierdie kinders beleef. Bryan en Pashley (1982, p. 141) het bevind dat spesifiek-leergestremdes beduidend swakker vaar, as nie-leergestremdes, wat betref taakvolharding en frustrasietoleransie. Die belemmerende uitwerking van die voortdurende mislukking dra ook by tot die frustrasie van die spesifiek-leergestremde kind. Die lae frustrasietoleransie kan ten slotte ook toegeskryf word aan die swak gereguleerde aktiwiteitsvlak van die spesifiek-leergestremde kind.

Frustrasie kan enersyds daartoe aanleiding gee dat die kind nuwe metodes aanwend om struikelblokke te omseil in 'n poging om doeltreffend aan te pas by sy tekortkominge. Andersyds kan kroniese frustrasie lei tot emosionele wanaanpassing. Die spesifiek-leergestremde is dikwels baie rigied en nie in staat om by veranderende omstandighede aan te pas nie. Die emosionele labiliteit, gebrekkige impulscontrole en aandagtekorte van die spesifiek-leergestremde kind veroorsaak dat hy nie uit ervaring kan leer nie, en sodoende word sy emosionele en sosiale aanpassing bemoeilik. Die spesifiek-leergestremde kan egter nie sy gedrag verander om positiewe terugvoer te kry nie, aangesien die kind nie in staat is om gegewe moontlikhede te oorweeg nie.

Soos wat selfaktualisering tot gesonde persoonlikheids groei lei, lei herhaalde mislukking tot frustrasie, angs, skuldgevoelens en aggressie. Om die 'self' te beskerm teen frustrasie en angs wend die spesifiek-leergestremde dus

Y
allerhande egobeskermingsmeganismes aan. Dikwels word soveel van die individu se psigiese energie langs hierdie weg aangewend, dat daar weinig geestesenergie beskikbaar is om aan intellektuele take te wy.

Hoe sterker die doelstrewe van die kind om 'n bepaalde leertaak te bemeester, hoe groter afmetings neem sy frustrasie aan indien hy herhaaldelik misluk. Die gaping tussen potensiaal en prestasie kan as die grootste bron van frustrasie van die spesifiek-leergestremde beskou word. Myklebust (1971, p. 162) wys daarop dat die behoefte om te leer lees en skryf by die meeste kinders baie sterk ontwikkel is as gevolg van druk van die gemeenskap. Daar is bevind dat alhoewel 'n kind 'n stabiele persoonlikheid mag hê tydens skooltoetrede, herhaalde mislukkings skadelik kan inwerk op die persoonlikheidsontwikkeling van die kind. Mislukking tydens die vroeë skooljare, byvoorbeeld om te leer lees, lei tot aandagfluktuasies, gebrek aan motivering en gebrekkige taakverrigting. Indien so 'n negatiewe, kognitiewe leerstyl eers gevestig is, word dit baie moeilik afgeleer (Myklebust, 1971, p. 162).

Kommunikasiegebreke en probleme met die verwoording van gevoelens, asook die onvermoë tot abstrakte denke lei daartoe dat die emosionele belewenis van die spesifiek-leergestremde vergestalt word in verkonkretiseerde vertellings. Die volgende konkrete vertelling van 'n spesifiek-leergestremde dogter illustreer haar frustrasie en woede teenoor 'n onderwyser se gebrekkige begrip en aanvaarding.

"It was a terribly hot day in a little town. Near school a blinding sunbeam struck an elm leaf and bounced into the English room. The teacher was checking a student's paper when the sunbeam struck it and caught fire, which burned up the English room

and the smoke killed the teacher" (Giffen, 1968, p. 88).

6.2.2 Skuld- en angsgevoelens

Angs kan beskryf word as "... a primary response of an organism frustrated by its own incapacities and by the inadequate efforts made to meet its needs" (Bender in Myklebust, 1971, p. 164).

Daar bestaan teenstrydige standpunte oor die voorkoms van angs by die spesifiek-leergestremde. Daar is sommige navorsers wat beweer dat die spesifiek-leergestremde onder akute angs leef (Myklebust, 1971, p. 164). Sommige navorsers, daarenteen, beweer dat angs 'n raar verskynsel is by die spesifiek-leergestremde, terwyl ander vir matige angs voorsiening maak. Die feit dat sommige spesifiek-leergestremdes nie angs toon nie, kan gedeeltelik toegeskryf word aan die hoër pyntoleransie en onafhanklikheid wat hierdie kinders ervaar. Kempster (1979, p. 13) beklemtoon weer onrealistiese angs as tiperende emosionele kenmerk van die spesifiek-leergestremde. Hierdie kinders toon geen vrees vir situasies wat werklik gevaar inhou nie, maar is bang vir onskadelike mense, dinge en situasies soos 'n polisieman, posbesteller of die geluid van 'n masjien, ens.

Die herhaalde mislukkings wat die spesifiek-leergestremde ervaar en die onvermoë om leertake te bemeester, lei tot geweldige frustrasie. Angs volg op frustrasie en word gepresipiteer deur die vrees vir mislukking en verwerping.

Sommige kinders sal op die angs en mislukking reageer deur hulself totaal te onttrek aan sosiale interaksie. Andere sal aggressief optree en nog ander sal die guns van die

groep probeer wen en hul ego probeer herstel deur in die 'nar' van die klas te ontaard. Myklebust (1971, p. 164) noem die voorbeeld van 'n seun met diskalkulie wat op die frustrasie en vernedering van sy leermislukking gereageer het deur hard te sing in die klas, of dieregeluide na te boots, of sy boeke met kort tussenposes op die vloer te laat val. Die portuurgroep het hierdie gedrag versterk deur te lag. Bogenoemde verdedigingsmeganisme van die seun het eindelijk in 'n groter probleem ontaard as die oorspronklike syferkundige berekeningsprobleem. Daar word dikwels gevind dat die kind verkies om homself as 'n gedragsprobleem te sien, eerder as die vernedering om sy leergestremdheid te openbaar. 'n Sewejarige seuntjie het die volgende uitlating oor homself gemaak: "When I went into second grade, I became a brat. I would purposely make mistakes" (Giffen, 1968, p. 88).

'n Verdere gevolg van kroniese angs is die herdefiniëring van die kognitiewe situasie en van die individu se vermoëns en doelstellings. Myklebust (1971, p. 166) noem in dié verband die geval van 'n twaalfjarige dislektiese seun. Sy leergestremdheid kon tot 'n groot mate toegeskryf word aan 'n ontwikkelingsagterstand. Deur middel van remediëring en ryping het hierdie kind sy leerprobleem totaal oorwin. Ten spyte van sy suksesvolle bemeestering het hy egter steeds 'ervaar' dat hy leesprobleme het, dat skool van minder belang is en dat die onderwyser nie van hom hou nie. Alhoewel die oorspronklike bron van frustrasie nie meer bestaan nie, het die aanvanklike verdedigingsmeganismes outonoom bly voortbestaan onafhanklik van die doel waarvoor dit aangewend is (Myklebust, 1971, p. 166).

Die emosionele ondersteuning en begeleiding van kinders met spesifieke leergestremdhede is dus van besondere belang vir gesonde persoonlikheidsontwikkeling en selfaktualisering. Die kind moet hom vry voel om sy frustrasies met die ouers

en onderwysers te deel. Konstruktiewe alternatiewe kan in die plek van die negatiewe gedrag voorgehou word. Kinders wat hulself isoleer moet geleentheid gebied word tot sosiale interaksie om sosiale vaardighede aan te leer (Chervin, 1986, p. 334).

Die angs wat die spesifiek-leergestremde ervaar, kan nie alleen toegeskryf word aan neurologiese disfunksie nie, maar dit hou ook verband met die negatiewe liggaamsbeeld en spesifieke leerprobleme wat hierdie kinders ondervind. Die disorganisasie van denke en gedrag, die probleme om by die werklikheid aan te pas en die frustrasie om die akademie te bemeester, is deel van die groot aantal faktore wat lei tot die verhoogde angs by die spesifiek-leergestremde (Kahn, 1969, p. 646).

As gevolg van die disorganisasie en versteurdheid van sy denke word die spesifiek-leergestremde aan geweldige spanning onderwerp indien hy 'n besluit moet maak tussen gegewe moontlikhede. "The 'one-way kid' cannot deal with priorities, alternatives, or even choices. Choices can produce anxiety, for they demand organization, isolating the prime characteristic or pleasure in each choice..." (Smith, 1979, p. 41; Gerber, 1985, p. 77).

Gevoelens van verwerping word dikwels deur die spesifiek-leergestremde kind ervaar (Wender, 1971, p. 146). Aangesien hierdie kinders meer dikwels oortree as ander kinders ontstaan daar skuldgevoelens by hulle. Die spesifiek-leergestremde kind word dikwels om sosiale redes deur die portuurgroep verwerp en voel as gevolg hiervan verlate.

Die kind met spesifieke leerprobleme ervaar ook dikwels probleme met interpersoonlike verhoudinge. As gevolg van die spesifiek-leergestremde se aangebore temperament word

daar dikwels nie sterk emosionele bande met sy ouers gesmee nie. Indien die ouers dan met ander kinders in die gesin beter verhoudinge handhaaf, voel die spesifiek-leergestremde kind beangs en verlate. Die hiperaktiwiteit, leergestremdhede en aandagprobleme vertroebel ook dikwels die verhouding met die onderwysers en portuurgroep en derhalwe voel die kind dat hy 'anders' is en hierdie andersheid beteken vir hom minderwaardigheid (Wender, 1971, p. 148).

Die volgende aanhaling uit die opstel van 'n spesifiek-leergestremde dogter dui nie net op die erns van die taaldisfunksie wat sy ervaar nie, maar die intensiteit van haar gevoelens is ook treffend. Dit spreek van eensaamheid en die eindelose frustrasie wat deel is van die spesifieke leergestremdhedsindroom.

"So once again a voice cried out, but came back because no one heard it, angry voice cried out again, then cried out louder with a sense of total loneliness, who cared, what is life, that life came to such a state as this? ... loneliness brings too many frustrations to which the end is endlessness" (Giffen, 1968, p. 88).

6.2.3 Emosionele labiliteit

Gebrekkige emosionele kontrole is een van die opvallendste kenmerke van die spesifiek-leergestremde kind en verwys na die kind wat gou ontsteld word en dikwels oorreegeer op stimuli. Emosionele labiliteit is nie 'n vreemde verskynsel in die gedrag van die kind nie, maar die spesifiek-leergestremde se emosionele buie verskil van die nie-leergestremde wat betref graad en intensiteit. Die

spesifiek-leergestremde adolescent se gedrag word steeds oorheers deur labiele emosies. Alhoewel hierdie kinders minder aggressief en rusteloos is, en hulle buie minder wisselvallig is, is hulle steeds onbewus van die uitwerking wat hulle emosionele gedrag en buie op andere het (Marsch, Gearheart & Gearheart, 1978, p. 18).

Die gebrekkige emosionele beheer veroorsaak dat die spesifiek-leergestremde totaal onvoorspelbaar is (Wender, 1971, p. 21). Hierdie spontane labiliteit van affek word weerspieël in gedrag soos die volgende: "These children's moods often change from one extreme to another with stunning swiftness. Disappointment, frustration, unexpected variations in simple routine - realities a normal child copes with daily - can cause riotous tantrums, crying spells, hostility, or for some, total withdrawal" (Brutten et al, 1973, p. 3).

Die impulsiwiteit, emosionele labiliteit en hiperaktiwiteit is so verstrengeld in die gedrag van die leergestremde, dat dit haas onmoontlik is om vas te stel of die hiperaktiwiteit van die spesifiek-leergestremde 'n manifestasie is van 'n abnormale emosionele reaksie of die onvermoë om normale reaksies te reguleer (Wender, 1971, p. 22).

Gebrekkige impulsbeheer kan daartoe lei dat 'n gewone uitstappie in 'n katastrofe kan ontaard as gevolg van oormatige opgewondenheid. Onaangename ervarings lei gewoonlik tot hewige woedeuitbarstings. Die spesifiek-leergestremde reageer ook hewig op interne stimuli soos honger en moegheid. Enige van bogenoemde frustrasies kan daartoe bydra dat die spesifiek-leergestremde emosioneel gedisorganiseerd raak (Wender, 1971, p. 22).

Spesifiek-leergestremde kinders is dikwels uiters

aggressief, impulsief, vernielsugtig en bakleierig (Olivier, 1986, p. 32). Ongekontroleerde humeuruitbarstings spruit egter meestal uit geïrriteerdheid eerder as vyandigheid. Die kind is nie in staat om sy impulse te inhibeer nie en daarom kan die goedgeaarde kind se woedebuie nogtans hand uitruk (Wender, 1971, p. 22).

6.2.4 Emosionele onrypheid

Verskeie navorsers verwys na die ontwikkelingsagterstand van die spesifiek-leergestremde (Wender, 1971, p. 20; Bender, 1986, p. 471; Epstein et al, 1985, p. 123).

Van die mees kenmerkende eienskappe waarvolgens die spesifiek-leergestremde beskryf kan word, is in terme van die ontwikkelingsagterstande wat betref gebrekkige kognitiewe, sosiale en emosionele ryping en ontwikkeling (Torgesen, 1977, p. 37).

Die algemene ontwikkelingsvlak van die spesifiek-leergestremde is met ongeveer twee jaar vertraag. Onder vertraagde emosionele ryping of ontwikkeling word die volgende verstaan: probleme met aandag en aktiwiteit, slordigheid, gebrekkige belangstelling, asook oordrewe afhanklikheid en onverantwoordelikheid in vergelyking met die ouderdomsgroep.

'n Verdere manifestasie van die emosionele onrypheid word waargeneem in die aard van die spesifiek-leergestremde se vriendskappe. Hulle raak dikwels bevriend met kinders wat baie jonger is as die portuurgroep waartoe hulle behoort. Die spesifiek-leergestremde se onrypheid spruit ook uit gebrekkige sosiale ontwikkeling en die onvermoë om sosiale norme te internaliseer (Wender, 1971, p. 145).

6.2.5 Egoïsme, negativisme en koppigheid

Alle kinders is in 'n mate selfsugtig, afhangende van hulle ouderdom, maar die spesifiek-leergestremde is meer geneig tot egoïsme en hou hierdie gedrag vol lank nadat die gemiddelde kind dit ontgroeï het. Ouers verwys dikwels na hierdie kind as in-homself-gekeer en onbedagsaam sodat 'n mens nie tot hom kan deurdring nie. Hierdie eiegeregtige gedrag en selfgesentreerdheid kan nie toegeskryf word aan selfliefde of selfverheerliking nie, aangesien die spesifiek-leergestremde se negatiewe selfkonsep en lae selfsteem 'n uitstaande kenmerk van hierdie sindroom is (Wender, 1971, p. 145).

Die negativisme en hardkoppigheid van die spesifiek-leergestremde kan in die eerste plek toegeskryf word aan gebrekkige sosialisering en die onwilligheid om aan sosiale norme te konformeer. In die tweede plek is negativisme en koppigheid middele wat gewoonlik aangewend word om 'n kind se selfstandigheid te bevestig. Die gebrekkige impulsbeheer en emosionele kontrole, asook die geneigdheid tot afleibaarheid en hiperaktiwiteit, laat die spesifiek-leergestremde kind uitgelewer voel aan kragte waaroor hy geen beheer het nie. Die hardkoppigheid en egoïsme word dus aangewend as 'n reaksieformasie as gevolg van onvoldoende selfbeheersing en selfkontrole. Die negatiwiteit is dus 'n meganisme wat die spesifiek-leergestremde aanwend om tot 'n mate in beheer te voel (Wender, 1971, p. 145).

Die spesifiek-leergestremdes word dikwels daarvan beskuldig dat hulle dominerend is en nie aan groepsaktiwiteite kan deelneem nie, aangesien hulle daarop aandring om leiding te neem en dat alles volgens hul smaak moet verloop. Die spesifiek-leergestremde kan hom dus nie by die eise van die

groep neerlê nie en wil altyd die middelpunt van die aandag wees. Verder toon die spesifiek-leergestremde kind ook innerlike, reseptiewe en ekspressiewe taaldisfunksies wat kommunikasie en sosialisering bemoeilik. As gevolg van hierdie gedrag word die kind deur die portuurgroep verwerp en sodoende bly sy emosionele en sosiale ontwikkeling in die slag (Banas & Wills, 1972, p. 114).

Die selfwaarnemingsvaardighede van die spesifiek-leergestremde is ook gebrekkig ontwikkel. Dit is dus vir die spesifiek-leergestremde kind met hierdie gebreke baie moeilik om hom in 'n ander se plek te stel, of om 'n alternatiewe standpunt in te neem. Dit verklaar waarom die spesifiek-leergestremde kind gebrekkige empatie toon. As gevolg van die swak sosiale vaardighede; fisiese gebreke soos gebrekkige motoriese koördinasie; die swak taalbeheersing en die neiging om impulsief op te tree, vind die portuurgroep dikwels die gedrag van die spesifiek-leergestremde amusant. Dit verswak net die negatiewe selfbeeld van hierdie kind en versterk die gevoel dat daar 'iets fout' is (Giffen, 1968, p. 89).

Daar rus dus 'n groot verantwoordelikheid op ouers en onderwysers om die spesifiek-leergestremde, wat nie 'n normale aanvoeling het vir sosiale norme, empatie en samewerking nie, op te voed wat hierdie belangrike aspekte van persoonlikheidsontwikkeling betref. Korrekte gedrag moet dus gedemonstreer en onderrig word en geleenthede tot inoefening moet geskep word. "Parents and teachers are therefore in a powerful position as models to foster the visible norms as well as the implicit code of the predominant culture" (Woolfendale & Bryans, 1978, p. 135).

Die egoïsme wat die spesifiek-leergestremde openbaar, kan egter ook toegeskryf word aan inherente persoonlikheidseienskappe wat die gedrag van hierdie

sindroom kenmerk, naamlik: oormatige onafhanklikheid, asook gebrekkige identifikasie en empatie. 'n Kind leer om sy medemens in aanmerking te neem as gevolg van sy ingeskape behoefte aan aanvaarding. Die spesifiek-leergestremdes beskik egter nie oor hierdie aangebore behoefte nie, en gevolglik beskik hulle nie oor sensitiwiteit ten opsigte van die medemens se gevoelens nie (Wender, 1971, p. 146).

6.2.6. Onafhanklikheid

Volgens longitudinale navorsingsprojekte het baie spesifiek-leergestremdes as babas nie die normale behoefte aan vertroeteling openbaar nie (Jurko, 1984, p. 75). Die normale skeidingsangs wat babas en kleuters ervaar, word dikwels nie deur die spesifiek-leergestremde met neurologiese disfunksies getoon nie (Wender, 1971, p. 21). As kleuter dwaal die spesifiek-leergestremde kind dikwels van die huis af en toon geen vrees vir vreemdelinge nie.

Daar word egter ook 'n ander groep spesifiek-leergestremdes gevind wat in teenstelling met bogenoemde groep weer 'n oorafhanklikheid openbaar. As gevolg van inherente tekorte soos gebrekkige motoriese vaardighede en lae frustrasietoleransie is hierdie kinders meer op die ouers aangewese vir ondersteuning en begeleiding, wat kan lei tot oorafhanklikheid en oorbeskerming. Daar bestaan egter ook gevalle waar die spesifiek-leergestremde kind hink tussen oormatige afhanklikheid en onafhanklikheid.

Sommige spesifiek-leergestremdes toon 'n onversadigbare behoefte aan aandag en liefde en in ander gevalle kan die kind se gedrag fluktueer tussen oormatige aandagtrekkery en totale onverskilligheid (Wender, 1971, p. 21).

6.2.7 Depressie

Die volgende is die mees kenmerkende aanduidings van depressie: Ongelukkigheid of gefrriteerde buie, verlies aan belangstelling en genot in die alledaagse aktiwiteite, asook die aanwesigheid van ten minste vier van die volgende simptome:

1. Veranderinge in eetlus of gewig;
2. slaaploosheid of oordrewe slaperigheid;
3. motoriese opgewondenheid of verminderde motoriese aktiwiteit;
4. apatie;
5. uitputting of verlies van energie;
6. gevoelens van waardeloosheid en skuldgevoelens;
7. swak konsentrasie of stadige denke;
8. aanhoudende gedagtes aangaande dood of selfmoord
(Livingston, 1985, p. 518).

Depressiewe gedrag word in die skool opgemerk aan die volgende uiterlike simptome: Die kind openbaar 'n neerslagtigheid wat veral opmerklik is in die gesigsuitdrukking en liggaamshouding. Veranderinge in die aktiwiteitsvlak word ook dikwels by depressiewe leerlinge gevind. Verder is onvoltooide skoolwerk, sosiale isolasie en argumente met klasmaats, wat nie normaalweg met die gedrag van 'n kind geassosieer word nie, aanduidings van depressie. In die laaste plek verbaliseer die kind ook dikwels sy neerslagtigheid in opmerkings soos: "Ek sal dit tog nie regkry nie" (Livingston, 1985, p. 518).

Daar is 'n opvallende ooreenkoms tussen depressie en spesifieke leergestremdheid. Van die gedragskenmerke wat by albei sindrome voorkom, is motoriese hiperaktiwiteit,

skuldgevoelens of gevoelens van waardeloosheid, swak konsentrasie, onvoltooide werk, sosiale isolasie, ongewone bakleierigheid, leerhulpeloosheid en aandagsoekende gedrag.

Die ooreenkoms tussen bogenoemde gedragsimptome het daartoe gelei dat verskeie navorsers gepoog het om die verband tussen depressie en spesifieke leergestremdheid empiries te verantwoord. Verskeie eksperimentele en ander ondersoeke is in dié verband gedoen (Brumback, Staton & Wilson, 1980; Brumback & Staton, 1982; Brumback & Staton, 1983; Livingston, 1985).

Uit bogenoemde empiriese ondersoeke het die volgende bevindinge gespruit: Die laterale serebrale disfunksies in kinders kan in die eerste plek geassosieer word met die spesifieke groeperings van kognitiewe versteurings. Die regter hemisferiese disfunksies kan tweedens etiologies in verband gebring word met endogene depressie, terwyl linker hemisferiese disfunksies depressie vererger (Brumback & Staton, 1983, p. 269). Livingston (1985, p. 519) wys daarop dat "... there is substantial evidence that MDD (major depressive disorder) and learning difficulties are associated in several ways..."

Die spesifiek-leergestremde kind loop dus 'n groter risiko as die nie-leergestremde om depressie te ontwikkel (Livingston, 1985, p. 519). Sowel emosionele versteuring as negatiewe selfskattings word met bogenoemde sindrome geassosieer (Livingston, 1985, p. 519).

Daar word ook dikwels ekwivalente van depressie in die gedrag van die spesifiek-leergestremde waargeneem (Wender, 1971, p. 148), waarvan anhedonie die belangrikste is. Anhedonie is 'n deelaspek van depressie en verwys na die gebrekkige vermoë om pyn of vreugde te ervaar. Persone wat aan anhedonie ly, word gewoonlik beskryf as individue wat

nie in staat is om in enigiets op te gaan nie. Die spesifiek-leergestremde word ook dikwels beskryf as onvergenoeg en belangeloos. Hulle toon ook gebrekkige prestasie-motivering en is dikwels plesiersoekiger. Verder kom dit ook voor asof hulle sonder entoesiasme en verveeld is (Wender, 1971, p. 148).

Leerhulpeloosheid, wat beskou word as 'n gedragseienskap van die spesifiek-leergestremde kind, word deur talle navorsers voorgehou as laboratoriummodel van depressie. Thomas en Pashley (1982, p. 133) wys daarop dat "... the school behavior of learning disabled students aptly fits the learned helplessness syndrome." Kinders wat leerhulpeloosheid toon, word ook beskryf in terme van angstigheid en gebrekkige prestasie-motivering, lae frustrasietoleransie en swak probleemoplossingsvaardighede.

Die spesifiek-leergestremde is totaal onvoorspelbaar en tree in dieselfde situasies en teenoor dieselfde stimuli dikwels verskillend op. Dit lei daartoe dat die leerling nie die oorsaak-gevolg-verband van sy gedrag kan insien nie, wat ook bydra tot leerhulpeloosheid (Thomas & Pashley, 1982, p. 133).

6.3 EMOSIONELE ONTWIKKELING MET SPESIFIEKE VERWYSING NA DIE SPESIFIEK-LEERGESTREMDE

Emosionele ontwikkeling verwys na die "... emergence of feelings and to their manifestation, to the development of attachment and bonding with other human beings" (Woolfendale & Bryans, 1978, p. 127).

Sekere emosionele kenmerke word dikwels aan die spesifiek-leergestremde toegeskryf, soos onder andere emosionele onrypheid,

prikkelbaarheid en opvlieëndheid (Nel, 1985, p. 166). Hierdie negatiewe emosionele eienskappe van die spesifiek-leergestremde strem die kind in sy emosionele ontwikkeling en benadeel sy interpersoonlike verhoudinge. Die emosionele onrypheid en die verwerping deur andere tydens sosiale interaksie, bring mee dat die spesifiek-leergestremde kind 'n konstante negatiewe emosionele gedragstyl kan ontwikkel wat, óf in oordrewe afhanklikheid en huilerigheid kan manifesteer, óf tot aggressie, anti-sosiale asook uitdagende gedrag kan aanleiding gee. Dit het 'n sneeubaleffek tot gevolg wat veroorsaak dat die kind toenemend verwerp voel en reageer deur meer onaanvaarbaar op te tree (Nel, 1985, p. 166).

Geggee die besondere perseptuele probleme, impulsiwiteit, hiperaktiwiteit en hieruit spruitende leerprobleme, wil dit voorkom asof die spesifiek-leergestremde meer as nie-leergestremdes aan emosionele spanning onderwerp word en voor groter struikelblokke geplaas word op die weg na emosionele aanpassing (Myklebust, 1971, p. 157).

Behalwe sosiale verwerping ervaar die spesifiek-leergestremde ook frustrasie na aanleiding van die herhaalde mislukkings wat hy beleef, nie net ten opsigte van die bemeestering van leervaardighede nie, maar ook in spel en kommunikasie.

Emosionele wanaangepastheid word dikwels aan die spesifiek-leergestremde toegedig en deur empiriese navorsing bevestig (Pihl, Parkes & Stevens, 1980, p. 95). Tog is emosionele wanaangepastheid nie 'n kenmerk van alle spesifiek-leergestremdes nie. Elke spesifiek-leergestremde reageer op 'n eiesoortige wyse op die leermislukking en nie almal word negatief beïnvloed deur leer- en aanpassingsprobleme nie. Myklebust (1971, p. 157) wys daarop dat dit nie ongewoon is nie, vir die ouers van die spesifiek-leergestremde kind, om na laasgenoemde te verwys as dié lid in die gesin wat die beste aangepas is nie.

Daar word vervolgens op slegs enkele faktore gewys wat 'n invloed uitoefen op die spesifiek-leergestremde kind se reaksie ten opsigte van leermislukking. In die eerste plek speel die ouderdom van die kind 'n groot rol in sy hantering van emosionele probleme. Sommige spesifiek-leergestremdes mag by skooltoetrede vir die eerste keer blootgestel word aan verwerping deur die portuurgroep en volwassenes. Die eerste reaksie wanneer die kind ervaar dat hy nie aan die eise van die skool kan voldoen nie, is gewoonlik om harder te probeer. Na herhaalde pogings raak die kind gefrustreerd en reageer dan aggressief op die verwerping en afkeuring. Die kind ontwikkel gevoelens van ontoereikendheid en negatiwiteit met betrekking tot die leertake waarin probleme ondervind word. Sommige kinders onttrek hulle egter en probeer die gegewe leervaardigheid ontduik (Myklebust, 1971, p. 157). Indien die kind wel daarin slaag om sekere take te ontduik, word sy akademiese agterstand net groter (Harris, 1961, p. 269).

Die adolessent tree anders op as die jonger leergestremde, aangesien hy reeds 'n langer tydperk onderworpe was aan frustrasie en mislukking. Die onvermoë van die spesifiek-leergestremde om 'n spyskaart te lees of 'n brief te skryf, kompliseer die sosiale interaksie van die kind en aksentueer sy tekorte. "The adolescent may react to his inability to compete successfully in the social realm by developing maladaptive behaviors to compensate for his disability. He may become a reckless driver to win attention and praise from his peers, or, in more extreme cases, he may become involved in delinquent behavior to satisfy his unmet needs" (Myklebust, 1971, p. 157).

Daar bestaan navorsingsgegewens wat daarop dui dat spesifiek-leergestremde volwassenes nie hul probleme 'ontgroeï' het nie, maar hulle hele lewe lank beperk word deur hul leergebreke en dat die meeste professionele beroepe nie vir hulle beskore is nie. "He usually is doomed to being a second-class citizen, and his behavioral reactions may reflect this frustration, despair, and anger" (Myklebust, 1971, p. 157).

In die tweede plek speel geslagsverskille ook 'n belangrike rol ten opsigte van die manifestasie van emosionele probleme. Die seun wat aan disleksie ly, se gedragspatroon mag heeltemal anders wees as die van die dislektiese dogter, hoofsaaklik as gevolg van die rolverwagtings van die gemeenskap. Die seun reageer gewoonlik deur aggressie en dit lei gewoonlik tot gedragsafwykings. Die dogter, daarenteen, reageer gewoonlik deur haarself te onttrek in ongewone skaamheid en sosiale vereensaming (Myklebust, 1971, p. 157).

Die gemeenskap waarin die spesifiek-leergestremde hom bevind, is die derde faktor wat die manifestasie van sekondêre emosionele reaksies by die spesifiek-leergestremde beïnvloed. In 'n gemeenskap wat groot waarde heg aan akademiese prestasie en waar die ouers gewoonlik professionele beroepe beklee, word gewoonlik hewiger emosionele reaksie op die leerprobleem gevind deur sowel die ouer as die kind. Die spesifiek-leergestremde uit hierdie gemeenskap matrikuleer gewoonlik, maar dra as volwassene dikwels steeds emosionele letsels as gevolg van die eindelose mislukking en vernedering wat hy op skool ervaar het (Myklebust, 1971, p. 158).

Die kind uit die lae sosio-ekonomiese gemeenskap het eiesoortige probleme. Die ouers en die gemeenskap bied geen ondersteuning aan hierdie kind nie. In hierdie omstandighede waar die spesifiek-leergestremde voortdurend mislukking ervaar, ontwikkel hy 'n wrokkigheid en haat teenoor die skool. Bogenoemde omstandighede lei tot vroeë skoolverlating. Die vroeë skoolverlater is aangewese op beroepe vir ongeskooldes of laaggeskooldes. Sommige spesifieke leergestremde individue uit die laer sosio-ekonomiese gemeenskappe bevind hulle dikwels in 'n toestand van werkloosheid (Myklebust, 1971, p. 158).

'n Vierde veranderlike wat 'n rol speel in die manifestasie van emosionele probleme, is die intelligensie van die kind. Die kind

met minimale breindisfunksie wat 'n bogemiddelde intelligensie het, ondervind veral probleme. Indien daar nie fout gevind kan word met die intellektuele vermoë van die kind nie, word daar gewoonlik deur die ouers na emosionele oorsake gesoek. Terselfdertyd veroorsaak hierdie situasie geweldige frustrasie en verwarring by die kind. "He may internalize the consensus that he has a psychological problem and in fact, begin to take on the characteristics of those with emotional disturbances. A self-fulfilling prophecy may occur, and he might begin to act in a bizarre, withdrawn, or impulsive and inappropriate manner" (Myklebust, 1971, p. 158).

Elke spesifiek-leergestremde kind reageer op 'n unieke wyse op die leergestremdheid. Sommige kinders probeer om so onopvallend as moontlik te wees. Hulle hoop dat niemand hulle raaksien nie, en sodoende ook nie van die leerprobleem uitvind nie. Hierdie kinders is dikwels dagdromers en toon senuagtige manierismes: hulle vroetel en peuter met alles, byt hul naels en stotter. Sommige toon psigosomatiese simptome soos naarheid, hoofpyn en duiseligheid (Harris, 1961, p. 270).

Daar is egter ook kinders wat bevredigend kompenseer vir hul leesprobleme. Hierdie spesifiek-leergestremde kinders blink gewoonlik uit in rekenkunde, teken en atletiek. Sommige probeer egter kompenseer vir hulle tekortkominge deur groot te praat. 'n Hoeveelheid van die spesifiek-leergestremdes neem ook 'n aggressiewe houding in om ander indirek te waarsku om nie 'n grap te maak oor hul gebreke nie (Harris, 1961, p. 270).

6.4 RIGLYNE VIR DIE IDENTIFISERING VAN EMOSIONELE WANAANPASSING BY DIE SPESIFIEK-LEERGESTREMDE KIND

Die spesifiek-leergestremde word feitlik op alle lewensterreine gekortwiek. Indien die kind nie leer om te kompenseer en aan te

pas by die lewensrealiteite nie, ontstaan daar emosionele aanpassingsprobleme. Die identifisering van emosionele probleme by die spesifiek-leergestremde kind is van belang, nie net in die regstelling van die spesifieke leergestremdhede nie, maar ook vir die psigiese lewensvoltage.

Die groot persentasie spesifiek-leergestremdes wat emosionele wanaanpassing toon, is onrusbarend. Alle pogings moet dus aangewend word om die spesifiek-leergestremde met emosionele probleme te identifiseer. Strother en Barlow (1985, p. 31) stel in 'n poging om die emosionele probleme van die spesifiek-leergestremde te klassifiseer, vier kategorieë van sekondêre emosionele manifestasies van leermislukking daar.

Die eerste kategorie van spesifiek-leergestremdes met emosionele probleme word die 'onaanpasbare groep' genoem. Hierdie kinders toon 'n kort aandagspan, onderdruk assimilasië van kennis, is passief, onderdanig en voel minderwaardig. Hulle het 'n baie konkrete uitkyk op sake en is nie geneë om hulle gevoelens openbaar te maak nie. Hierdie groep kinders se vernaamste kenmerk is die feit dat hulle nie by veranderinge in die daaglikse roetine kan aanpas nie. Hulle is ook geneig om te rebelleer, is bakleierig, ongewild, emosioneel onstabiel en oordrewe sensitief ten opsigte van sowel positiewe as negatiewe kritiek. Die 'onaanpasbare kind' neem dikwels sy toevlug tot ontwykende of anti-sosiale gedrag, soos leuens en diefstal. Alhoewel sommige van bogenoemde kinders by die sosiale norme kan aanpas, toon hulle 'n gebrek aan kreatiwiteit en spontaneïteit (Strother & Barlow, 1985, p. 31).

'n Tweede kategorie van spesifiek-leergestremdes wat emosionele probleme ondervind, is die 'versigtige kinders'. Hulle is geneig tot dagdrome en is bang, versigtig en skaam. Die 'versigtige' kind toon gebrekkige selfvertroue en is bang om take uit te voer. Hierdie kind is ook angstig en behep met die moontlikheid dat hy kan misluk (Strother & Barlow, 1985, p. 32).

'n Derde kategorie verwys na die 'moeilike' kind of die 'boelie'. Hierdie kind is ongehoorsaam, anti-sosiaal en afknouedig. Hy voel onseker en verwaarloos, maar kan egter ook manipulerend optree. Die 'moeilike' kind het geleer om sy ware gevoelens te verberg en 'n front voor te hou (Strother & Barlow, 1985 p. 33).

'n Vierde groep word verteenwoordig deur die 'hulpelose kind'. Hierdie kind voel ontnugter, ontmoedig en minderwaardig. Hy doen net genoeg werk om almal tevrede te hou. Hy vergeet dikwels sy boeke, kos, potlode en kry mense gewoonlik sover om vir hom in te staan. Hierdie kind is passief en afhanklik, sodat ouers en onderwysers geneig is om die 'hulpelose' kind oor te beskerm (Strother & Barlow, 1985, p. 34).

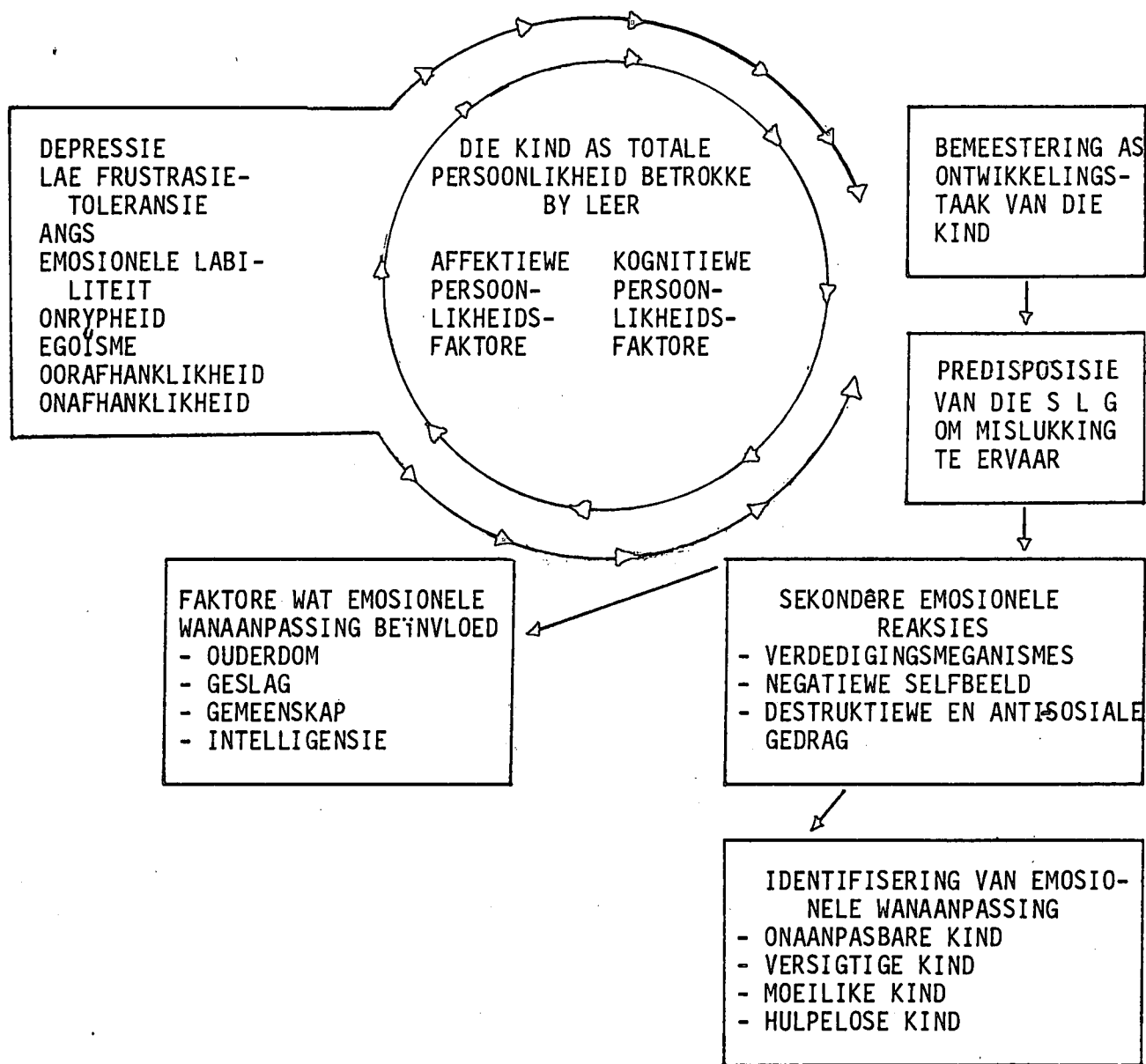
Dit blyk dus dat elke groep spesifiek-leergestremdes eiesoortige emosionele behoeftes ervaar. Die kind met aanpassingsprobleme het 'n behoefte om in sosiale verband ingeskakel en aanvaar te word. Die 'versigtige' kind, wat negatief op sowel positiewe as negatiewe kritiek reageer, moet eerder direkte terugvoer van die onderwyser kry. Ten einde selfaktualisering en aanpassing in die 'moeilike' kind te bevorder moet sy negatiewe gedragstyl verander word en vervang word met positiewe reaksiepatrone. Die 'hulpelose' kind, aan die ander kant, moet die geleentheid gebied word om selfstandig take te bemeester (Strother & Barlow, 1985, p. 31 - 34).

Dit is elke onderwyser se plig om 'n warm en gesonde klasatmosfeer te skep waar elke spesifiek-leergestremde aanvaar en beloon word vir sy pogings. Elke spesifiek-leergestremde kind se unieke emosionele behoeftes moet egter op 'n individuele wyse hanteer word.

Die onderstaande diagram bied 'n skematiese opsomming van die rol van emosie in die persoonlikheidsontwikkeling van die spesifiek-leergestremde:

FIGUUR 6.1

DIE INVLOED VAN EMOSIONELE PERSOONLIKHEIDSFAKTORE IN DIE
LEERMISLUKKING VAN DIE SPESIFIEK-LEERGESTREMDE (SLG) EN DIE
ONTWIKKELING VAN EMOSIONELE WANAANPASSING



6.5 SLOT

Gesien in die lig daarvan dat intellektuele dryfvere uit emosies gebore word, kan die relevansie daarvan nie oorbeklemtoon word in die onderwys van die kind nie (Giffen, 1968, p. 87). Held (1984, p. 11) waarsku in die volgende woorde van Fromm teen die kunsmatige skeiding tussen intellek en affek: "This dogma of the split between affect and thought does not correspond to the reality human existence, and is destructive to human growth. We cannot understand man fully nor achieve the aim of well-being unless we overcome the idea of this split, restore to man his unity, and recognize that the split between affect and thought, body and mind, is nothing but a product of our own thought and does not correspond to the reality of man."

Die emosionele veranderlikes speel egter nie net 'n rol in intellektuele prosesse nie, maar beïnvloed al die ander aspekte van menslike funksionering en oefen veral 'n groot invloed uit op die spesifiek-leergestremde se sosiale aanpassing en gedrag. Dit is dus van groot belang dat die emosionele aspek van die persoonlikheid 'n gelyke plek met ander persoonlikheidsaspekte moet inneem in die identifisering, diagnosering en remediëring van die spesifiek-leergestremde kind.

In die volgende hoofstuk word ondersoek ingestel na die sosiale persoonlikheidsveranderlikes wat 'n rol speel in die spesifieke leergestremdheidsindroom.

HOOFSTUK 7

SOSIALE PERSOONLIKHEIDSKENMERKE VAN DIE SPESIFIEK-LEERGESTREMDE KIND

7.1 INLEIDING

Die belangrike rol wat sosiale aspekte in die persoonlikheidsontwikkeling van die individu speel, kan nie onderskat word nie. Die mens is 'n sosiale wese en is van sy begin af ingestel op en afhanklik van ander mense. "The implication is that social perceptions, attitudes and expression of feelings are a consequence of interaction with other people" (Schaffer, 1975, p. 341). Die sosiale eienskappe is dus sowel 'n belangrike determinant as 'n onskeibare aspek van die persoonlikheidsontwikkeling (Schaffer, 1975, p. 341).

Sosiale ontwikkeling verwys dus na die ontwikkeling van die individu gemeet aan sy interpersoonlike verhoudinge en verwys ook na die mate waartoe die norme en waardes wat binne 'n bepaalde gemeenskap opereer, geïnternaliseer word (Nel, 1985, p. 103).

"Social development refers to the growth of relationships and attachments between one person and others, and to the learning and observance of prevailing rules governing the behaviour of groups, i.e. the notions of fairness, honesty, abstaining from theft, etc." (Woolfendale en Bryans, 1978,

Die persoonlikheidsontwikkeling van 'n individu word tot 'n groot mate bepaal deur die kwaliteit van die sosiale verhoudinge waaraan hy blootgestel word. Die betekenisvolle volwassenes wat 'n rol in hierdie verband speel, is eerstens die ouers, en tweedens die onderwysers en ander volwassenes wat met die opvoeding van die kind gemoeid is. Die ewegroep oefen ook 'n belangrike invloed op die sosiale ontwikkeling van die kind uit deurdat dit as rigtingaanwyser en verwysingsraamwerk dien. Die portuurgroep vergemaklik ook die internalisering van norme en waardes; begelei die kind in die aanleer en vertolking van sosiale rolle en bring die kind tot onderwerping aan die sosiale orde van die ewegroep en die gemeenskap (Nel, 1985, p. 103).

Afgesien van eksterne sosialiseringsfaktore is daar ook intrapsigiese faktore wat 'n rol speel in die sosialiseringsproses. Hieronder word veral geneties bepaalde eienskappe verstaan soos geslag en fisiese voorkoms, asook ander oorerflike persoonlikheidseienskappe wat reeds by geboorte aanwesig is en wat 'n rol speel in die sosiale ontwikkeling van die kind (Nel, 1985, p. 104; Jurko, 1984, p. 75).

Wanneer die kenmerkende eienskappe van die spesifiek-leergestremde geklassifiseer word, maak die persoonlikheidskenmerke 'n aansienlike gedeelte van die prominente simptome uit (Clements, 1966, p. 13; Gearheart, 1981, p. 14 - 15; Murray-verslag, 1969, p. 13). Daar kan dus met redelike sekerheid gekonstateer word dat die spesifiek-leergestremde oor 'n aantal kenmerkende persoonlikheidseienskappe beskik waaronder enkeles is: afleibaarheid, hiperaktiwiteit, negativisme, onoplettendheid, aggressie, egoïsme, emosionele labiliteit, impulsiwiteit, 'n lae frustrasietoleransie en die onvermoë om behoeftebevrediging uit te stel. Hierdie persoonlikheidstrekke kom nie tot dieselfde mate, met dieselfde intensiteit, en in dieselfde kombinasie by alle spesifieke

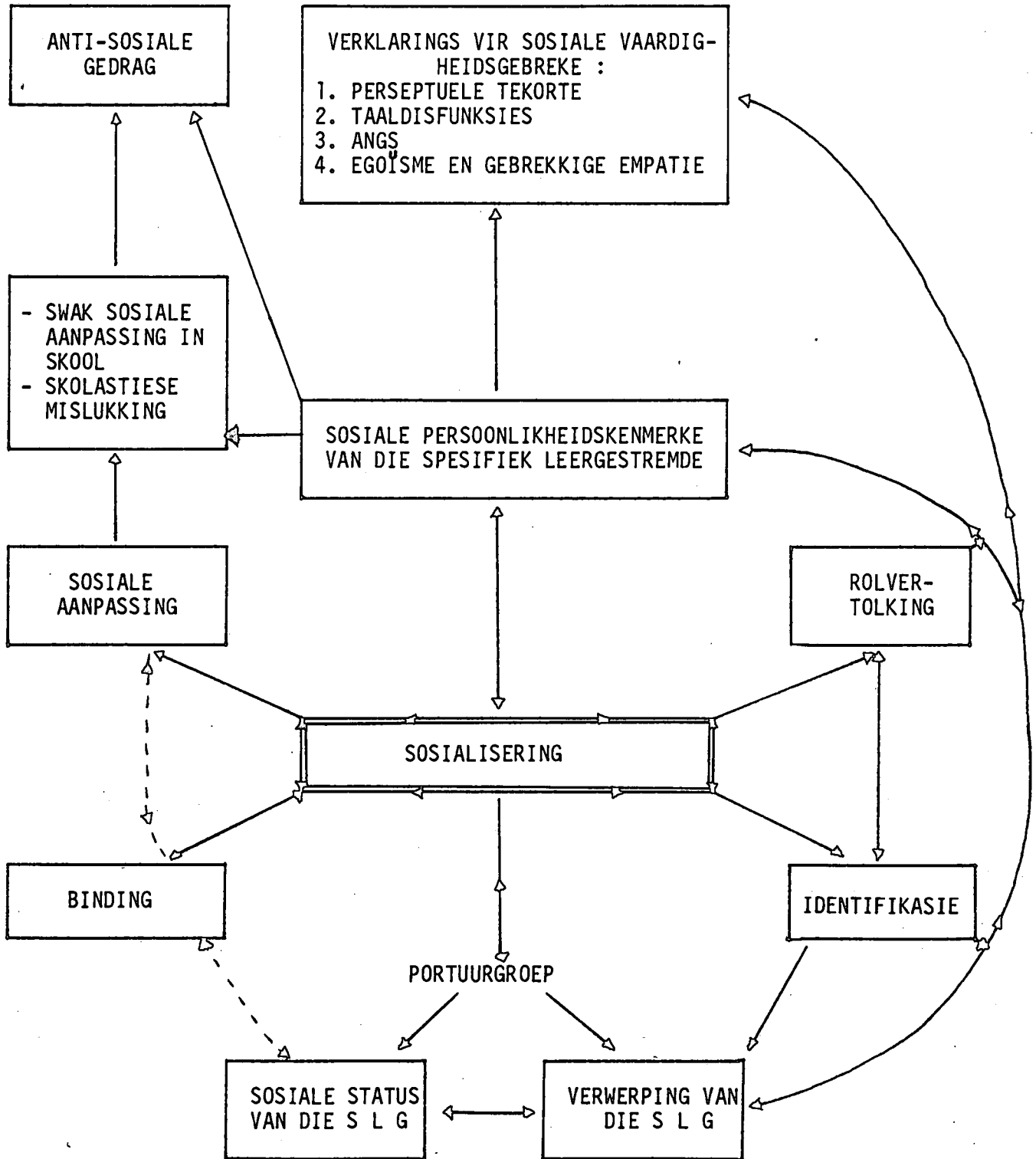
leergestremde kinders voor nie. Die voorkoms van hierdie negatiewe eienskappe strem egter in 'n mindere of meerdere mate die spesifiek-leergestremdes in hulle sosiale ontwikkeling en interpersoonlike verhoudinge.

Alhoewel daar 'n toenemende bewustheid onder navorsers ontwikkel aangaande die afmetings van sosiale ontwikkelingsprobleme wat die spesifiek-leergestremde ondervind, staan die klassifikasie en remediëring daarvan nog in sy kinderskoene. "Nevertheless, it is extremely important that such difficulties are diagnosed and treated as unskilled children will only develop into unskilled adults" (Harding, 1986, p. 141).

Die volgende skematiese voorstelling illustreer die sosiale aanpassing en kenmerke van die spesifiek-leergestremde leerling en bied 'n oorsig van die inhoud wat in hierdie hoofstuk behandel word.

FIGUUR 7.1:

DIE SOSIALE AANPASSING EN KENMERKE VAN DIE
SPESIFIEK-LEERGESTREMDE LEERLING (S L G)



7.2 SOSIALISERING

"Sosialisering verwys na die proses waardeur die kind leer om aan die morele standarde, rolverwagtings en eise vir aanvaarbare gedrag van die betrokke gemeenskap te voldoen" (Louw, Gerdes & Meyer, 1984, p. 205). Die sosialiseringsproses is dus 'n belangrike lewensaar in die persoonlikheidsontwikkeling van die kind (Schaffer, 1975, p. 341).

Die kind leer van kleins af om sosiaal toepaslike en aanvaarbare gedragspatrone te ontwikkel wat hom in staat stel om in harmonie met sy medemens te leef. Sosialisering geskied hoofsaaklik deurdat negatiewe gedrag gestraf of negeer word, terwyl positiewe gedrag versterk word (Nel, 1985, p. 104).

'n Sosiale norm is volgens Gouws et al (1982, p. 205) " 'n Ongeskrewe reël wat op algemeen aanvaarbare gedrag gebaseer is en waarvolgens 'n individu of subgroep beoordeel word."

Die sosiale sukses van 'n individu word gemeet aan die mate waartoe hy aan die ongeskrewe reëls of die sosiale norme wat in 'n spesifieke gemeenskap geld, konformeer (Sabatino, 1982, p. 80).

'n Belangrike eienskap wat die sosialisering van die spesifiek-leergestremde kind beïnvloed, is die onvoorspelbaarheid van hulle gedrag "... they do not react consistently to even similar stimuli in the same environmental situation" (Sabatino, 1982, p. 80). Hierdie gedrag ontwig die sosialiseringsproses, aangesien die sosiale norme nie konsekwent deur die kind geïnterpreteer word nie (Sabatino, 1982, p. 80).

Verskeie navorsers wys ook op die weerstand van die spesifiek-leergestremde om aan sosiale eise te konformeer. Wender (1971, p. 20) beskou hierdie kenmerk as die mees kenmerkende sosiale

eienskap van die spesifiek-leergestremde. "The most prominent types of MBD alterations in interpersonal relations are a considerable resistance to social demands, increased independence, and extroversion."

7.3 IDENTIFIKASIE

Een van die vernaamste meganismes van persoonlikheidsontwikkeling van die kind is identifikasie, wat die nabootsing van volwasse nes se houdinge, oortuiginge en gedrag behels. Identifisering verwys na die tendens van 'n persoon om homself as deel van of één met iemand anders te sien en daarvolgens op te tree (Hurlock, 1974, p. 89-96).

Die kind met minimale breindisfunksie toon dikwels gebrekkige identifikasie met die houdings en waardes van sy ouers en die subkultuur (Wender, 1971, p. 75). Die spesifiek-leergestremde is nie totaal onbewus van hierdie waardes en norme nie, maar dit blyk asof hulle geensins daardeur geraak of beïnvloed word nie. Die identifikasie met die norme en waardes van die gemeenskap en die internalisering daarvan, is egter onontbeerlik in die sosialiseringproses en die negering of verontagsaming daarvan kan voorgehou word as een van die redes vir die gebrekkige sosiale vaardighede van die spesifiek-leergestremde kind.

Die emosionele band wat tussen die opvoedeling en opvoeders bestaan, is van kardinale belang en dien as 'n kragtige dryfveer in die sosialisering van die kind: "Variables that affect the intensity of this bond should likewise affect the process of identification and hence the readiness with which attitudes and values are assumed" (Wender, 1971, p. 144; Woolfendale & Bryans, 1978, p. 128).

Die rol wat ouers en onderwysers van die spesifiek-leergestremde

speel in die sosialisering van die kind moet dus ontgin word en die band tussen die kind en opvoeders moet sover moontlik versterk en ontwikkel word, aangesien hierdie persone as identifiseringsmodelle dien en sodoende 'n groot invloed op die sosiale gedrag van die jong kind uitoefen (Woolfendale en Bryans, 1978, p. 135).

7.3.1 Binding

Binding verwys na die emosionele band tussen die ouer en kind, maar veral die band tussen die baba en moeder. Hierdie emosionele verbintenis vorm die wortels waaruit identifikasie en sosiale bevoegdheid groei. Alhoewel daar teenstrydige uitgangspunte is onder die teoretici aangaande die aard en implikasies van die bindingsproses, is daar redelike eenstemmigheid dat die bindingsmeganisme 'n belangrike faktor is in die persoonlikheidsontwikkeling van die kind, veral gedurende die vroeë kinderjare (Woolfendale & Bryans, 1978, p. 128).

Die mate waartoe binding suksesvol verloop, hang grootliks af van die mate waartoe daar in die baba se behoeftes voorsien word. Binding tussen die kind en die ouers vorm dus die fondament waarop al die ander sosiale verhoudings van die individu gebou word en vorm die grondslag vir identifikasie (Woolfendale & Bryans, 1978, p. 128).

Binding is egter 'n relatiewe begrip en word deur elke individu op 'n eiesoortige wyse beleef. "In operational terms, then, the attachment between the parents and the developing child can have a wide qualitative range. For some children it can be a springboard for social and cognitive competence; for others, the attachment, though present, does not equip them with effective social and

cognitive strategies, or with consistent feedback as to the appropriateness of their behaviour in the social context of home and family" (Woolfendale & Bryans, 1978, p. 129).

Die emosionele band tussen moeder en kind is egter nie 'n eensydige proses nie. Binding word nie net deur die omgewing beïnvloed nie, maar ook deur die interaksie en invloed van die onderskeie partye op mekaar. Navorsing dui daarop dat die 'koliekbaba', wat gedurig huil en moeilik is om tevrede te stel, die binding tussen moeder en baba bemoeilik. 'n Baba wat nie reageer op vertroeteling nie en selde glimlag, kan ook 'n negatiewe invloed op die emosionele band tussen moeder en kind uitoefen. "The mother's involvement with the infant may diminish as she is not rewarded by the child with a smile as she cuddles and talks to the infant" (Jurko, 1984, p. 76).

Bogenoemde gedrag van die spesifiek-leergestremde gaan gewoonlik gepaard met ongewone onafhanklikheid (Jurko, 1984, p. 76). Hierdie genoemde temperamentseienskappe van die baba veroorsaak soms dat daar gebrekkige emosionele en sosiale bande tussen die ouer en kind ontwikkel, wat lei tot gebrekkige identifikasie en persoonlikheidsontwikkeling (Wender, 1971, p. 144).

7.3.2. Die geslagsrol en die spesifiek-leergestremde

Die geslagsrol kan as volg gedefinieer word: Dit is die "... gedragsspatrone en houdings wat deur 'n gemeenskap as toepaslik of tipies van lede van die manlike en vroulike geslag gereken word" (Louw et al, 1982, p. 103).

Dit is een van die ontwikkelingstake van die adolessent om hom met 'n bepaalde geslagsrol te identifiseer. Die seun en

dogter identifiseer hulle met die vader en moeder onderskeidelik, om 'n toepaslike geslagsrolidentiteit te vestig (Nel, 1985, p. 106).

Adolessensie bring vir die spesifiek-leergestremde bepaalde probleme mee. Die volgende drie ouderdomsverwante faktore kompliseer die identiteitskrisis van die spesifiek-leergestremde adolessent, naamlik: die koördinasieprobleme, die negatiewe liggaamsbeeld asook die gebrekkige vermoë om met die geslagsrol te identifiseer.

Geslagsrolverwarring mag voorkom wat daartoe lei dat die spesifiek-leergestremde oormatig met sy eie geslag identifiseer. By die dogters word oormatige fisiese aktiwiteit, 'n gebrek aan volgsaamheid en buitengewone avontuurlustigheid gevind. Kortliks: die dogter met hierdie probleme toon eienskappe wat tradisioneel beskou word as meer manlik as vroulik. Indien 'n dogter oor hierdie persoonlikheidseienskappe beskik, sal sy deur ouers en maats as 'n 'tomboy' beskryf word, en sal sy waarskynlik makliker by seuns inpas as by dogters. Ten einde sosiaal aanvaarbaar te wees moet die dogter poog om bogenoemde eienskappe aan te pas om 'n meer vroulike beeld te skep (Wender, 1971, p. 146).

'n Klein groepie hipo-aktiewe seuns toon weer verwyfde gedrag. Hierdie seuns beskik oor swak motoriese koördinasie en gebrekkige atletiese vermoëns. As gevolg van bogenoemde gebreke ontwikkel hulle 'n oormatige afhanklikheid en vermy enige aktiwiteit wat hul gebreke verder kan belig. Dit lei tot swakker prestasie op hierdie gebiede, groter verwerping en kompensasie deur vroulike gedragswyses aan te kweek. Oorbeskerming deur die moeder en die feit dat te veel take van die seun op haarself geneem word, kweek by die seun verdere afhanklikheid. "So aided, a boy is apt to develop less self-sufficiency than

is considered sex-appropriate and to be categorized as a 'sissy' and 'a mamma's boy' " (Wender, 1971, p. 146).

7.4 ENKELE PERSOONLIKHEIDSKENMERKE VAN DIE SPESIFIEK-LEERGESTREMDE WAT BYDRA TOT GEBREKKIGE SOSIALE VAARDIGHEDE EN ONTWIKKELING

Soos reeds genoem, kan met redelike sekerheid op grond van empiriese bevindinge aangeneem word, dat die spesifiek-leergestremde kinders oor 'n aantal negatiewe persoonlikheidseienskappe beskik, wat hulle sosiale ontwikkeling en aanpassing nadelig beïnvloed (Pihl & McLarnon, 1984; Bender, 1985(a), 1987(a); Epstein, Bursuck & Cullinan, 1984).

In die eerste plek kan die spesifiek-leergestremde se weerstandigheid om aan sosiale norme te voldoen as een van die steurendste gedragskenmerke van hierdie sindroom beskou word (Wender, 1971, p. 20). Die sosiale gedrag van die kind met spesifieke leerprobleme word gewoonlik beskryf as hardnekkig, koppig, eiesinnig, baasspelerig, ongehoorsaam en ontoeganklik (Wender, 1971, p. 20). Hierdie eienskappe bemoeilik die sosialisering van die kind, sodat dit vir die ouers en onderwysers voorkom asof alle dissiplinêre maatreëls misluk en geen uitwerking op die kind het nie (Wender, 1971, p. 20). Beloning, straf, lyfstraf, of die ontneming van voorregte het ewe min uitwerking op hierdie kinders. Die sosialisering van die spesifiek-leergestremde word gedurende adolessensie verder bemoeilik deurdat die onwilligheid om aan sosiale eise te voldoen, nou vervang word met weerbarstigtheid, negativisme, passiewe aggressiwiteit en 'n neiging om die ouers se gesag te ignoreer.

In die tweede plek toon die spesifiek-leergestremde ook meer probleemgedrag as die nie-leergestremde kind. In 'n ondersoek na

die sosiale aanpassing en gedrag van die spesifiek-leergestremde, is gevind dat die ouers van 'n groep leergestremde adolessente hulle bestempel het as minder selftevrede, meer geneig tot jeugmisdaad en minder aanpasbaar in vergelyking met 'n kontrolegroep (Pihl & McLarnon, 1984, p. 96).

Verskeie ander empiriese navorsing het die bogenoemde bevindinge onderskryf, naamlik dat die spesifiek-leergestremdes meer probleemgedrag toon as nie-leergestremdes (Bender, 1985(a); Epstein, Bursuck & Cullinan, 1984; Bender, 1987(b), p. 282).

In die derde plek spruit sommige sosiale aanpassingsprobleme uit die spesifieke leerprobleme wat die kind ondervind. Die spesifiek-leergestremde kinders ervaar 'n 'vasgelopenheid' as gevolg van die herhaalde mislukking wat hulle beleef en dit word ook op die sosiale sy van hul bestaan oorgedra. Die frustrasie en mislukking wat die spesifiek-leergestremde daaglik beleef, veroorsaak aggressie. "Hy kom voortdurend in botsing met sy maats. Sy hiperaktiwiteit, lompheid, aggressiwiteit, anti-sosiale gedrag, baasspelerigheid en impulsiwiteit maak van hom in baie gevalle 'n speelmaat wat nêrens welkom is nie" (Olivier, 1986, p. 3).

In die vierde plek dui sommige navorsingsbevindinge daarop dat meer mishandelde kinders hiperaktief is en gedragsafwykings toon as die nie-mishandelde kinders. Hierdie bevinding mag 'n aanduiding wees dat 'n hoeveelheid van die spesifiek-leergestremdes met neurogeniese disfunksies se gedragsprobleme van so 'n aard is dat dit besondere eise aan die ouers en onderwysers stel wat met hulle gemoeid is (Jurko, 1984, p. 75).

Alhoewel die spesifiek-leergestremdes nie getipeer kan word op grond van gedragsprobleme of sosiale eienskappe nie, en daar teenstrydige bevindinge oor hierdie aspek van die persoonlikheid bestaan, dui die meerderheid van die empiriese ondersoeke daarop dat 'n aansienlike hoeveelheid spesifiek-leergestremdes probleme

op die sosiale vlak van persoonlikheidsontwikkeling toon (Bryan, 1974, 1976, 1978; Bruininks, 1978; Jurko, 1984).

7.5 ENKELE VERKLARINGS VIR DIE SPESIFIEK-LEERGESTREMDE SE SOSIALE GEBREKE

7.5.1. Taaldisfunksies

Taaldisfunksies neem 'n sentrale plek in wat betref die identifisering en definiëring van spesifieke leergestremdhede. Die rol van taal by spesifieke leergestremdheid blyk uit die mees geldende definisie daarvan. Spesifieke-leergestremdhede behels 'n "... disorder in one or more of the psychological processes involved in understanding or in using spoken or written language ... manifested in disorders of listening, thinking, talking..." (Bryan & Pflaum, 1978, p. 70).

Verskeie navorsers skryf die probleme van die spesifiek-leergestremde op interpersoonlike vlak toe aan taaldisfunksies en gebrekkige kommunikasievaardighede.

In 'n eksperimentele studie wat gepoog het om die redes vas te stel waarom spesifiek-leergestremdes so dikwels negatiewe gedrag uitlok tydens sosiale interaksie, is visuele materiaal van 'n baie swak gehalte aan studente vertoon. Hierdie studente het oor geen kennis beskik in verband met spesifieke leergestremdhede nie, en ook nie ondervinding gehad in sielkundige evaluering nie. Hulle moes die eksperimentele en kontrolegroepe beoordeel op grond van fisiese voorkoms, voorspelde akademiese prestasies en aantreklikheid. Die uitkoms van die ondersoek was dat die studente die leergestremdes meer negatief

beoordeel het as die kontrolegroep. Alhoewel die basis vir die negatiewe beoordeling onbekend is, het die bevindinge daarop gedui dat die negatiewe terugvoer moontlik aan die leemtes in ekspressiewe taalgebruik gewyt kan word (Bryan, 1978, p. 62).

Spesifiek-leergestremdes toon ook probleme met ander aspekte van die taal. Daar is bevind dat die genoemde kinders, minder as nie-leergestremdes, daartoe in staat is om nie-verbale kommunikasie te interpreteer. Daar word nie in die skool aandag gegee aan hierdie nie-verbale kommunikasieaspek nie, en tog is dit 'n belangrike faktor wat tot sukses in interpersoonlike verhoudinge bydra "... the failure to detect and respond to such information is a critical component of understanding and getting along with others" (Bryan, 1978, p. 113).

Die spesifiek-leergestremde het probleme met alle aspekte van kommunikasie en dit dra by tot die sosiale probleme van die kind. Die kind met spesifieke probleme wat betref ekspressiewe taal, is nie in staat om verbaal te kommunikeer op die vlak van sy ouderdomsgenote nie, wat bydra tot gebrekkige kommunikasie en uiteindelik lei tot die verwerping deur die portuurgroep (Bryan & Pflaum, 1978, p. 71).

7.5.2. Perseptuele probleme

Perseptuele probleme is eie aan die spesifiek-leergestremde se leertekorte. Die gebrekkige sosiale vaardighede van die spesifiek-leergestremde kan tot 'n groot mate aan perseptuele tekorte toegeskryf word (Bachara, 1976, p. 542). Dieselfde perseptuele gebreke wat die spesifiek-leergestremde op intellektuele gebied kortwiek, speel ook

'n rol in die sosiale gebreke van die spesifiek-leergestremde deurdat die kind nie in staat is om op die fynere detail in die sosiale situasie te let nie. Die kind is nie in staat om andere se emosies te interpreteer nie, en toon geen sensitiwiteit vir andere se gevoelens nie (Banas & Wills, 1972, p. 113).

Die spesifiek-leergestremde se gebrekkige vermoë om sy aandag op 'n saak toe te spits, dra ook by tot sosiale verwerping (Bachara, 1976, p. 542). Die spesifiek-leergestremde kan nie sy aandag by die belangrike aspekte van die sosiale situasie bepaal nie, wat tot gebrekkige kommunikasie aanleiding gee.

Die sosiale bewussyn van die spesifiek-leergestremde word ook negatief beïnvloed deur perseptuele gebreke. Die sosiale bewussyn van die mens kan in twee dimensies gesien word: Eerstens word selfbegrip onderskei en tweedens sosiale persepsie (Harding, 1986, p. 144).

Die selfbegrip van die spesifiek-leergestremde kind hou direk verband met sy liggaamsbeeld of fisiese selfkonsep. Die visueel-perseptuele vermoëns van die spesifiek-leergestremde is somtyds so gebrekkig dat probleme deur die kind ondervind word om sy eie spieëlbeeld te herken. Verder word die spesifiek-leergestremde kind ook verwar deurdat hy andere moeilik herken en dit bemoeilik sy sosiale aanpassing. Die probleme met selfpersepsie word verder bemoeilik deur die spesifiek-leergestremde se gebrekkige motoriese vaardighede en swak ruimtelike oriëntasie. Die feit dat die kind sy liggaam negatief beleef, benadeel dus sy selfpersepsie en sosiale aanpassing (Harding, 1986, p. 144).

Die probleme wat die spesifiek-leergestremde as gevolg van gebrekkige sosiale en selfpersepsie ondervind is geweldig

omvangryk en strem veral die sosiale ontwikkeling van die individu:

"The ability to make friends and to differentiate between strangers and friends is crucial for survival and emotional happiness.... In early life the child may not respond appropriately to friends and strangers and will fail to pick up valuable social cues. They may have difficulty in the perception of body image, discriminating themselves from others and especially in discriminating left from right. Later as he or she goes to school the child with learning disabilities in this area will respond inappropriately to others as he or she fails to develop social perception. Such a child is quite likely to have difficulty in mathematics. The long range prospect is a lifestyle with few friends, a limited range of activities and possibly no work" (Harding, 1986, p. 150).

Kinders met gebrekkige selfpersepsie en sosiale persepsie kan as volg uitgeken word: Hierdie kinders vind dit gewoonlik moeilik om onafhanklik op te tree. Probleme word ook ondervind om andere se emosies en gevoelens te interpreteer of om atmosfeer aan te voel. Hulle word ook gekenmerk deurdat hul onvanpaste en persoonlike opmerkings maak (Harding, 1986, p. 146).

7.5.3. Egoïsme en gebrekkige empatie

Egoïsme is 'n baie opvallende eienskap in die spesifieke leergestremdeheidsindroom. Die spesifiek-leergestremde kind toon ook 'n onvermoë om meegevoel met ander te betoon. Die gebrek aan sensitiwiteit teenoor die behoeftes van die medemens kan veral toegeskryf word aan die feit dat die

spesifiek-leergestremde nie oor die nodige sosiale sensitiwiteit beskik om homself in iemand anders se plek stel nie. Hierdie kind is dus nie in staat om iemand anders se standpunt in te sien nie (Harding, 1986, p. 148; Bruininks, 1978; Sabatino, 1982, p. 78). Die vermoë tot samewerking is 'n voorvereiste vir suksesvolle interpersoonlike verhoudinge. Die gebrekkige vermoë om empatie te betoon, het dus 'n direkte invloed op die sosiale aanpassing van die spesifiek-leergestremde kind (Bachara, 1976, p. 542).

Die egoïsme van die spesifiek-leergestremde kan ook toegeskryf word aan emosionele onrypheid. As gevolg van hierdie ontwikkelingsagterstand is sommige spesifiek-leergestremde kinders nie in staat om hul eie begeertes ondergeskik te stel aan die belange van die groep nie. Die selfsugtigheid manifesteer ook in die neiging om te domineer en ander kinders af te knou. Bogenoemde gebreke maak dit vir die spesifiek-leergestremde onmoontlik om aan groepsaktiwiteite deel te neem en dit lei ook tot interpersoonlike verhoudingsprobleme. As gevolg van egoïsme, negativisme, dominerendheid en afknouendheid word die kind met spesifieke leerprobleme deur die portuurgroep verwerp wat tot gebrekkige sosialisering lei.

7.5.4. Angs

Nog 'n denkrigting plaas die gebrekkige sosiale persepsie van die spesifiek-leergestremde voor die deur van die ang wat die kind ervaar as gevolg van herhaalde mislukkinge. Angs het die effek dat dit die selfkonsep van die leergestremde kind negatief beïnvloed. Die negatiewe selfbeeld en voortdurende mislukking is daarvoor verantwoordelik dat die spesifiek-leergestremde homself

onttrek van sosiale interaksie. Die kind ontvang ook negatiewe terugvoer van die portuurgroep wat lei tot verdere isolasie. Gevolglik word die spesifiek-leergestremde kind ontnem van waardevolle sosialiseringseleenthede wat die sosiale aanpassing nadelig beïnvloed (Harding, 1986, p. 144).

Sommige spesifiek-leergestremdes ondervind ook probleme om gepaste gedrag in 'n spesifieke sosiale situasie te antisipeer (Banas & Wills, 1972, p. 113). Hierdie kinders weet nie waarom sekere sosiale norme geld nie, gevolglik het hulle geen verwysingsraamwerk wanneer vreemde sosiale situasies gehanteer moet word nie. Op grond van die negatiewe terugvoer wat die kinders kry, vermy hulle sosiale interaksie om sodoende te verseker dat hulle nie die sosiale norme oorskry nie (Banas & Wills, 1972, p. 114). Spesifiek-leergestremde kinders wat sulke gedrag toon, het 'n dringende behoefte aan bemoediging en die blootstelling aan gestruktureerde suksesgeoriënteerde situasies.

7.6 SOSIALE GEBREKE VAN DIE SPESIFIEK-LEERGESTREMDE EN DIE AANPASSING IN DIE SKOOL

Gegoe die bogenoemde gebreke wat die spesifiek-leergestremde op sosiale vlak ervaar, kan daar dus voorspel word dat die spesifiek-leergestremde ook probleme met sosialisering op skool kan ervaar.

In 'n empiriese studie in verband met die interpersoonlike verhoudinge van die spesifiek-leergestremdes is gevind dat 75% van die spesifiek-leergestremde toetslinge gebreke getoon het ten opsigte van die vermoë om interpersoonlike verhoudinge aan te gaan. Verder het die eksperimentele groep meer sosiale probleme

getoon en bevindinge dui daarop dat die spesifiek-leergestremdes meer aan verwerping deur die portuurgroep onderwerp was as die kontrolegroep nie-leergestremdes (Kavale & Nye, 1985/86, p. 454).

Die meeste leergestremdes ondervind probleme om by die sosiale eise van die klaskamer aan te pas. In 'n eksperimentele ondersoek na die sosiale en emosionele probleme van die leergestremde dui die bevindinge daarop dat die gedragsprobleme wat spesifiek-leergestremde leerlinge openbaar, in twee hoofgroepe geklassifiseer kan word, naamlik sosiale konflik en persoonlikheidsversteurings (Epstein, Bursuch & Cullinan, 1985, p. 123). Probleme word veral gevind wat betref wangedrag, onoplettendheid, verontagsaming van reëls en ontoepaslike gedrag. Hierdie kinders is egter ook meer afleibaar, afhanklik en apaties (McKinney & Feagans, 1983, p. 363).

Hiperaktiwiteit en aandaggebreke word dikwels sinoniem met die gedragsprobleme van die spesifiek-leergestremde beskryf. Die spesifiek-leergestremde kind is gewoonlik besonder afleibaar en veeleisend. Dit plaas groot stremming op die klas as geheel en op die onderwysers in besonder (McKinney & Feagans, 1983, p. 362).

Die spesifiek-leergestremde ondervind probleme in die klaskamer as gevolg van gebrekkige taakoriëntering en afhanklikheid. Die oorafhanklikheid van sommige spesifiek-leergestremdes is baie veeleisend en stel hoë eise aan die onderwyser wat betref individuele aandag en geduld.

Die spesifiek-leergestremde se onbetrokkenheid by die ewegroep en ook by leertake lei dikwels tot sosiale probleme. Hierdie kind is gewoonlik onbewus van die sosiale norme en die toepaslike sosiale gedrag wat van hom verwag word. Die sosiale gebreke van die spesifiek-leergestremde word dikwels onderlê deur dieselfde psigologiese prosesse wat vir sy akademiese mislukking verantwoordelik is. "Children with learning disabilities, because they are inactive learners, do not consciously monitor the

behaviour of others. They are less able to step outside their own experiences and adapt their own behaviour to the behaviour of others" (Harding, 1986, p. 144).

Die spesifiek-leergestremde word dikwels deur ouers en onderwysers as ongemotiveerd en lui bestempel (Sabatino, 1982, p. 110). Hierdie gebrekkige prestasieмотivering kan deels toegeskryf word aan sosiale tekortkominge. As gevolg van die kind se mislukking op akademiese en sosiale terreine, ontstaan daar by hom 'n algemene verlies aan selfwaarde. Daarbenewens is die spesifiek-leergestremde ook nie in staat om sosiale norme te interpreteer nie, met die gevolg dat herhaalde sosiale mislukkinge en negatiewe terugvoer ervaar word. Daar ontstaan nou by die spesifiek-leergestremde 'n eksterne lokus van kontrole wat aanleiding gee tot verminderde prestasieмотivering en uiteindelik lei tot leerhulpeloosheid. Die feit dat die spesifiek-leergestremde homself ongunstig vergelyk met ander kinders dra verder by tot minderwaardigheid, 'n negatiewe selfkonsep en verlaagde prestasieмотivering.

Na herhaalde mislukkinge op akademiese en sosiale gebied wend die spesifiek-leergestremde hom tot verdedigingsmeganismes in 'n poging om aan te pas by die sosiale milieu. Die kind kan onttrek in dagdromery, of soos 'n nar optree en die klas vermaak, of aggressief optree. Hierdie is slegs enkele van die verdedigingsmeganismes wat aangewend word om aanpassing te bewerkstellig. Bogenoemde pogings tot aanpassing vererger dikwels slegs die sosiale probleme en lei tot verdere verwerping.

Daar is drie basiese behoeftes wat interpersoonlike verhoudinge bepaal, naamlik die behoefte om in 'n groep opgeneem en aanvaar te word, die behoefte aan liefde en die behoefte om in beheer te wees: "These dimensions of personality may be reflected in the behavior an individual expresses toward others and the behavior he wants others to express toward him" (Bruininks, 1978, p. 487). Navorsingsresultate het getoon dat dieselfde interpersoonlike

behoefte by alle kinders teenwoordig is, maar dat die leergestremdes 'n groter behoefte het om in beheer te wees as die kontrolegroepe. Dit mag wees dat sommige spesifiek-leergestremdes, in 'n poging om beheer oor hulle sosiale milieu te kry, hiperaktiewe, impulsiewe of aggressiewe gedrag openbaar. Hierdie behoefte aan kontrole kan, aldus Bruininks (1978, p. 489), direk in verband gebring word met aggressie en die kompeterende neigings van die spesifiek-leergestremde kind.

7.7 DIE PORTUURGROEP

Die portuurgroep speel 'n belangrike rol in die sosialisering van die kind. Een van die belangrikste doelwitte van die portuurgroep is om leiding te gee aan sy lede ten opsigte van die internalisering van doelstellings, mikpunte en waardes van die ewegroep, sodat dit weerspieël word in die lede se belangstellings, doelstellings en houdings. 'n Kind wat nie blootgestel word aan die portuurgroep nie, kry dus nie die geleentheid om met groepsnorme te identifiseer nie.

Die portuurgroep dien ook as 'n bron van emosionele ondersteuning vir die kind. Die portuurgroep bied aan die kind 'n veilige heenkome en die gevoel van toebehorendheid. Daar word verder deur die ewegroep aan die kind se emosionele behoeftes voldoen deurdat hy liefde, begrip en kameraadskap van die groep ervaar. 'n Kind se selfbeeld baat daarby indien hy in staat is om 'n plek in die portuurgroep te verower.

Die portuurgroep beskerm ook die lede daarvan. 'n Onderwyser mag byvoorbeeld vind dat indien hy volgens portuurgroepstandaarde, nie 'n kind reg behandel nie, die hele groep teen hom opstandig sal raak. "Frequently, the group may show its support of a peer against a teacher by responding with criticism, hostility, or general restlessness and resistance to the teacher and the

learning activity" (Perkins, 1969, p. 124).

Die aanvaarding deur die portuurgroep is vir die emosionele welsyn en sosiale ontwikkeling van die kind baie belangrik. Die verwerping deur die portuurgroep is gevolglik "... a major threat to a child's sense of security" (Perkins, 1969, p. 124).

Indien die kind onvoorwaardelik deur sy gesin aanvaar word, is sy kanse beter om deur die portuurgroep aanvaar te word. Kinders wat nie aanvaar word nie, is minder in staat om hulself onvoorwaardelik by die doel van die groep neer te lê. Die kind wie se vraag na die selfwaarde nog nie opgelos is nie, sal daarop aandring om die mees gesogte rol te beklee in die spel. Die spesifiek-leergestremde kind is dikwels geneig om reëls te interpreteer om homself te pas en om eie belang bo groepsbelang te plaas. Gevolglik lei hierdie gedrag tot verwerping deur die groep.

7.7.1 Sosiale status

Die portuurgroep het sekere standaarde wat dit aan die kind stel ten einde oor sosiale status in die ewegroep te beskik. Fisiese vaardighede is vir seuns baie belangrik. Op hoërskool word daar van seuns verwag om dapper, aggressief en sosiaal vaardig te wees. Aan dogters word weer ander standaarde gestel: Die meisie moet gewild, vriendelik en entoesiasties wees, asook 'n sin vir humor toon.

Verskeie ander faktore bepaal ook die sukses in interpersoonlike verhoudinge. Behalwe die vermoë om 'n ander persoon se kant van die saak te kan insien, speel ander sosiale vaardighede ook 'n rol soos die verstaanbaarheid in kommunikasie, die uitruil van inligting en deelname aan gemeenskaplike aktiwiteite (Harding, 1986,

p. 142). Kinders wat goed oor die weg kom met andere tree gewoonlik ooreenkomstig die norme van die gemeenskap op. Hulle stel minder eise aan hul medemens en beskik oor 'n goeie sin vir humor (Harding, 1986, p. 143).

Verskeie empiriese bevindings dui op die ongewildheid van die spesifiek-leergestremde kind (Bryan, 1974; Bruininks, 1978; Bop, Siperstein & Bak, 1978). Die meeste spesifiek-leergestremdes is nie in staat om blywende sosiale verhoudings aan te gaan nie. Dit kan deels toegeskryf word aan die plasing in hulpklasse en akademiese gebreke wat daarmee verband hou. Navorsing dui daarop dat akademiese prestasie en sosiale status positief verband hou. (Bryan, 1976, p. 310). Die sosiale status van die spesifiek-leergestremde word ook beïnvloed deur die vaardighede en vermoëns van die kind op ander lewensterreine wat deur die portuurgroep van waarde geag word. Daar is gevind dat atletiese vermoëns, skolastiese prestasie en fisieke voorkoms wel 'n rol speel in die gewildheid van kinders (Siperstein, Bop & Bak, 1978, p. 99).

Benewens die feit dat spesifiek-leergestremde kinders oor beduidend laer sosiale status as nie-leergestremdes beskik, is hulle ook minder in staat as nie-leergestremdes om hul posisie in die portuurgroep te bepaal en hulle oorskat ook dikwels hul populariteit (Bruininks, 1978, p. 488).

7.7.2 Die verwerping van die spesifiek-leergestremde deur die portuurgroep

Sosiometriesse studies illustreer baie duidelik die verwerping van die spesifiek-leergestremde deur die portuurgroep (Hutton & Polo, 1976, p. 120), terwyl opvolgondersoeke die sosiale isolasie van die spesifiek-

leergestremde bevestig (Bryan, 1976, p. 310). Selfs 'n nuwe begin met nuwe vriende, dra nie by tot die aanvaarding van die spesifiek-leergestremde nie, en het ook nie bygedra om die konstant negatiewe sosiale status te verhoog nie.

Die persoonlikheidskenmerke van die spesifiek-leergestremde speel 'n groot rol in sy verwerping deur die portuurgroep (Bryan, 1976, p. 310). 'n Spesifiek-leergestremde kind wat baie angstig is se sosiale aanvaarding word bemoeilik: "A child who is anxiety ridden and says negative things about himself may be less desirable to have as a friend" (Bryan, 1976, p. 310). Die egoïsme van die spesifiek-leergestremde dra ook by tot die verwerping deur die portuurgroep. Pogings om die ewegroep te manipuleer en te domineer, lê ook verder in die weg van sosiale aanvaarding en ontwikkeling (Wender, 1971, p. 20).

'n Sneebaleffek word dikwels gevind deurdat die selfgesentreerdheid van die spesifiek-leergestremde en die ongevoeligheid teenoor die emosionele behoeftes van ander tot verwerping lei. Verdere negatiewe pogings word dan aangewend om aanvaar te word wat weer lei tot groter verwerping (Bryan, 1976, p. 310).

Gebrekkige sosiale persepsie lei ook tot sosiaal onvanpaste gedrag. Persoonlike opmerkings word dikwels deur die spesifiek-leergestremde gemaak, terwyl 'n gepaste afstand nie gehandhaaf word wanneer hulle met vreemdelinge in aanraking kom nie (Bryan, 1976, p. 310). Die spesifiek-leergestremdes bevind hulle gereeld buite die grense van sosiaal aanvaarbare optrede, wat ook tot verwerping aanleiding gee (Banas & Wills, 1972, p. 113).

Gebrekkige sosiale vaardighede beperk die spesifiek-leergestremde in sy kognitiewe en emosionele ontwikkeling en strem die totale psigiese lewensvoltrekking en

selfaktualisering van die individu. Daar moet dus in die skool voorsiening gemaak word om gepaste sosiale gedrag aan die spesifiek-leergestremde te demonstreer en in te skerp. "Appropriate social behaviors need to be identified, task analyzed, and taught" (Bryan , 1976, p. 311).

7.8 ANTI-SOSIALE GEDRAG EN SPESIFIEK-LEERGESTREMDHEID

Verskeie navorsers het al gepoog om 'n skakel te vind tussen spesifiek-leergestremdheid en anti-sosiale gedrag (Lindsey, Daniels & Rutledge, 1986, p. 129; Epstein, Bursuck en Cullinan, 1985, p. 128).

Navorsers wat 'n verband tussen spesifiek-leergestremdheid en anti-sosiale gedrag onderskryf, hou gewoonlik een van twee modelle as verklaring vir die verband voor: Die eerste model hou die skolastiese mislukking van die spesifiek-leergestremde voor as oorsaak van die anti-sosiale gedrag. Die tweede model verklaar bogenoemde verband deur die anti-sosiale gedrag toe te skryf aan die aangebore persoonlikheidstrekke van die spesifiek-leergestremde. Persoonlikheidsfaktore wat 'n rol in hierdie verband speel, is onder andere: die onvermoë om die oorsaak-gevolg-verband van dade in te sien, impulsiwiteit, emosionele onrypheid en gebrekkige insig in sosiale norme (Lindsey *et al*, 1986, p. 129). Die geneigdheid tot anti-sosiale gedrag kan in sommige gevalle toegeskryf word aan die onvermoë van die spesifiek-leergestremdes om aan te pas by die sosiale gemeenskap. Daar word dikwels 'n bepaalde patroon gevind in die gedrag van die spesifiek-leergestremde wat uitloop op jeugmisdaad. Leesprobleme gee gewoonlik aanleiding tot stokkiesdraai wat uiteindelik uitloop op jeugmisdaad (Margolin, Roman & Harari, 1955, p. 26). In 'n ondersoek met jeugmisdadigers is bevind dat 76% van jeugmisdadigers wat in 'n sekere rehabilitasiekliniek opgeneem is as gevolg van jeugmisdaad, agterstande van vyf jaar

of meer ten opsigte van leesvermoë getoon het. Jurko (1984, p. 65) wys weer daarop dat ondersoeke van jeugmisdadigers tussen vyftien en agtien bevestig het dat hierdie seuns 'n verbale leerprobleem toon wat hulle deur hul hele skoolloopbaan bygebly het. Die jeugmisdadiger toon ook ernstige gebreke in vergelyking met kontrolegroepe ten opsigte van motoriese vaardighede, konseptuering en perseptuele organisasie. Hierdie gestremdhede het tot gevolg dat hierdie jeugdiges konstant mislukking ervaar.

Die spesifieke persoonlikheidsamestelling wat sommige spesifiek-leergestremdes toon, maak hulle kwesbaar en as gevolg daarvan loop hulle 'n groter gevaar om in konflik met die gemeenskapsnorme te kom as nie-leergestremdes. Statistiese gegewens toon dat spesifiek-leergestremdes drie keer meer vir jeugmisdaad gearresteer word as nie-leergestremdes (Jurko, 1984, p. 66). Verder word daar bereken dat nege uit elke honderd seuns in die Verenigde State van Amerika leerprobleme saam met anti-sosiale gedrag toon, terwyl slegs vier persent uit die totale bevolking misdadige gedrag toon. Dit dui op die hoë voorkoms van anti-sosiale gedrag in die leergestremde populasie.

Sosiale impulsiwiteit wat 'n prominente eienskap van die spesifiek-leergestremde met neurogeniese disfunksie is, speel 'n aanleidende rol in anti-sosiale gedrag (Wender, 1971, p. 18 - 19). Vernielsugtigheid is 'n verdere simptoom wat gewoonlik as voorspeller vir anti-sosiale gedrag dien. Die destruktiewe gedrag is nie doelbewus nie, maar spruit uit die sosiale impulsiwiteit, gebrekkige sosialisering, ingebore hiperaktiwiteit en motoriese gebreke van die kind (Douglas, 1972, p. 279).

Die sosiale impulsiwiteit en gebrekkige beplanning van die spesifiek-leergestremde kan toegeskryf word aan die gebrekkige ontwikkeling van die frontale lob (Jurko, 1984, p. 70). Die vertraagde neurologiese ryping weerhou die spesifiek-leergestremde om van plan te verander. Hierdie kinders is ook nie in staat om nuwe oplossings te soek of om die huidige

optrede te vergelyk met die oorspronklike bedoeling nie. Daarom kan 'n onskuldige inkopietog ontaard in diefstal. "Young persons whose frontal lobe system takes longer than two decades to develop show very high rates of arrest for serious crimes. These groups also have very high rates of fatal car accidents. The child who is unfortunate enough to have an unattended or unremediated deficit in abstraction ability is well represented in these groups" (Jurko, 1984, p. 71).

Alhoewel verskeie empiriese bevindings daarop dui dat daar wel 'n verband tussen spesifiek-leergestremdheid en anti-sosiale gedrag bestaan, is die oorsaak-gevolg-verband tussen die twee bogenoemde aspekte nog nie vasgestel nie (Epstein et al, 1985, p. 128; Lindsey et al, 1986, p. 129).

Daar bestaan egter geen twyfel nie, dat sommige spesifiek-leergestremdes anti-sosiale gedrag openbaar wat mag lei tot misdadige gedrag (Lindsey et al, 1986, p. 130). Dit is nie bloot net die akademiese mislukking wat bydra tot die anti-sosiale gedrag nie. Persoonlikheidsfaktore soos lae frustrasietoleransie, impulsiwiteit, emosionele labiliteit en 'n negatiewe selfkonsep, lewer elk 'n bydrae in die anti-sosiale gedrag (Lindsey et al, 1986, p. 130; Margolin et al, 1955, p. 28).

Ander persoonlikheidseienskappe wat ook 'n rol speel in sowel die gedrag van die spesifiek-leergestremde as die jeugmisdadiger is emosionele onrypheid, woedebuie, impulsiwiteit en die onvermoë om behoeftes uit te stel (Margolin et al, 1955, p. 30).

Vroeë identifisering van die sosiale aanpassingsprobleme van die spesifiek-leergestremde is van die grootste belang, aangesien die anti-sosiale gedrag van die spesifiek-leergestremde 'n negatiewe tendens toon (Epstein et al, 1985, p. 128).

"Findings like these seem to back up my belief that learning

disabled children must be identified at an early age; otherwise, they may be heading for more problems than reading disabilities alone. There are personal and social consequences for the learning disabled other than delinquency. There are many unproductive or marginally productive lives that result from the inability to read, spell or write. These are the adults who have not had their chance to have a place in the sun" (Jurko, 1984, p. 67).

7.9 SLOT

Die mens is 'n sosiale wese wat van sy geboorte af ingestel is op en afhanklik is van sy medemens. Die sosiale persepsie, houdings motivering, emosie, temperament en die selfkonsep word gerig en bepaal deur die sosiale interaksie van 'n individu met die wêreld wat hom omring. Die sosiale aspekte van die persoonlikheid beïnvloed dus al die ander persoonlikheidsaspekte en die waarde daarvan kan nie onderskat word in die persoonlikheidsontwikkeling van die spesifiek-leergestremde kind nie.

In die volgende hoofstuk word die aktiwiteitsversteurings wat deel vorm van die kenmerkende persoonlikheidseienskappe van die spesifiek-leergestremde behandel.

HOOFSTUK 8

DIE ROL VAN AKTIWITEITSVERSTEURINGS IN DIE LEERMISLUKKING EN PERSOONLIKHEIDSONTWIKKELING VAN DIE SPESIFIEK-LEERGESTREMDE KIND

8.1 INLEIDING

Spesifieke leergestremdheid, hiperaktiwiteit (of hiperkinesie), aandagtekorte en impulsiewe gedrag word dikwels met dieselfde diagnostiese etiket benoem, naamlik minimale breindisfunksie (Nichols & Chen, 1981, p. 1). Daar is egter ook navorsers wat uitgaan van die standpunt dat die hiperkinetiese sindroom, aandaggebreksindroom en spesifieke leergestremdheid verskillende toestande is (Douglas, 1980, p. 77). Ten spyte van die uiteenlopendheid van bogenoemde standpunte, bly hiperaktiwiteit egter 'n onweerlegbare simptoem van die spesifieke leergestremdheidsindroom (Murray, 1969, p. 14; Adamson & Adamson, 1977, p. 13; Nichols & Chen, 1981, p. 1; Kaaplandse Onderwysdepartement, 1971, p. 9; Epstein, Bursuch & Cullinan, 1985, p. 128; Kinsbourne & Caplan, 1979, p. 230; Douglas, 1972, p. 259).

Uit empiriese navorsing blyk dit verder dat die hiperaktiewe temperament 'n aangebore persoonlikheidseienskap is. "... The

hyperactive (impulsive-distractible) temperament is a personality trait that characterizes the individual - at least during infancy and childhood and often indefinitely..." (Kinsbourne & Caplan, 1979, p. 230). Ander postnatale faktore soos breinsiektes, stres allergiese, asook toksiese reaksies kan egter ook bydra tot die manifestasie van hiperaktiwiteit.

Navorsing dui ook daarop dat hiperaktiwiteit, impulsiwiteit en afleibaarheid in sommige gevalle gewyt kan word aan 'n wanbalans tussen die eksistering en inhibering van die brein wat gereguleer word deur die retikulêre aktiveringsstelsel (Du Preez & Steenkamp, 1986, p. 70).

In hierdie hoofstuk word hipo- en hiperaktiwiteit, aandaggebreke en impulsiwiteit behandel, wat die mees tiperende aktiwiteitsversteurings van die spesifiek-leergestremde is.

8.2 HIPO- EN HIPERAKTIWITEIT

Hiperaktiwiteit kan omskryf word as "... a collection of symptoms including abnormally high levels of motor activity, short attention span, low frustration tolerance, hyperexcitability, and an inability to control impulses" (Whalen, 1980, p. 75).

Die term 'hiperaktiwiteit' skep egter probleme aangesien die aktiwiteitsvlak van die hiperaktiewe kind kan varieer. Sommige hiperaktiewe kinders kan onnatuurlik lank met een taak besig bly, terwyl die aktiwiteitsvlak in ander gevalle kan fluktueer tussen hipo- en hiperaktiwiteit. Die variasie in die aktiwiteitsvlak en die feit dat motoriese aktiwiteit afneem met die toename in ouderdom, bemoeilik die diagnosering van die hiperaktiewe toestand. Net soos in die geval van spesifieke leergestremdheid is hiperaktiwiteit nie 'n term wat 'n homogene groep leerlinge omskryf nie, maar 'n uiters heterogene groep (Wender, 1973, p.

8.2.1 Enkele tiperende kenmerke van die hiperaktiewe kind

Die 'Conners' Abbreviated Symptom Questionnaire' (Kinsbourne & Caplan, 1979, p. 238) kan beskou word as 'n bruikbare opsomming van die mees algemene simptome van die hiperaktiewe kind:

- a. Die kind is rusteloos, ooraktief, opgewonde en impulsief;
- b. die hiperaktiewe kind ontwrig ander kinders;
- c. onvoltooide take is tiperend van die hiperaktiewe kind;
- d. 'n kort aandagspan kan waargeneem word;
- e. die kind vroetel gedurig;
- f. onoplettendheid en afleibaarheid kom voor;
- g. die kind vereis van volwassenes om onmiddellik in sy behoeftes te voorsien;
- h. die hiperaktiewe kind huil maklik en dikwels;
- i. hulle buie verander vinnig en drasties en hulle toon 'n lae frustrasiedrempel (Kinsbourne & Caplan, 1979, p. 238).

Motoriese hiperaktiwiteit is aanvanklik die mees opvallende simptome en is geneig om die simptomebeeld van die hiperkinetiese sindroom te oorheers (Laufer, Denhof & Solomons, 1957, p. 38). Hiperaktiwiteit word gewoonlik reeds by die baba opgemerk (Kinsbourne & Caplan 1979, p. 211), maar word soms eers opvallend op vyf- of sesjarige ouderdom (Douglas, 1972, p. 274). Verder hou dit ook verband met wisselvallige biologiese behoeftes soos ongereelde slaap- en eetgewoontes. Alhoewel die hiperaktiewe kind emosioneel infantiel voorkom, word die

motoriese mylpale gewoonlik relatief vinnig bereik (Kinsbourne & Caplan, 1979, p. 212).

Hiperaktiwiteit of hiperkinesie neem twee vorme aan, naamlik sensoriese hiperkinesie wat op die onvermoë van die kind dui om sy aandag by een sintuiglike prikkel te bepaal en motoriese hiperkinesie wat op die voortdurende motoriese beweging dui (Du Preez & Steenkamp, 1986, p. 72).

Die voortgedreweheid van die hiperaktiewe kind word dikwels beklemtoon (Murray-verslag, 1969, p. 15; Jurko, 1984, p. 60). Die hiperaktiewe kind word voortgesweep tot doellose gedrag. 'n Gedurige gehardloop, 'n gevroetel en gepeuter met alles en 'n onbeheersde drang om aandag te trek, kenmerk die hiperaktiewe kind. In die skool dwaal hulle in die klaskamer rond wanneer ander leerlinge met werk besig is. Dikwels gaan die motoriese hiperaktiwiteit gepaard met 'n onophoudelike, ongeïnhibeerde spraakstroom en 'n hoë stemtoon (Murray-verslag, 1969, p. 15; Jurko, 1984, p. 61; Clements en Peters, 1962, p. 187). Die hiperaktiewe kind se gedrag word ook gekenmerk deur die disorganisasie van denke en gedrag, selfs waar geen blyke van uiterlike motoriese hiperaktiwiteit gevind word nie (Murray-verslag, 1969, p. 15).

Een van die mees konvensionele kenmerke waarmee die hiperaktiewe kind beskryf word, is sy vatbaarheid vir stimuli. "Intense responsiveness to stimulation, and even stimulus-seeking.... is striking in the toddler" (Kinsbourne & Caplan, 1979, p. 212). Die hiperaktiewe kind benodig meer stimuli as normale kinders om optimaal te funksioneer. Terselfdertyd verander die aktiveringsvlak van die hiperaktiewe kind voortdurend: die kind kan beweeg van 'n hoë vlak na 'n lae vlak van aktiwiteit in 'n oogwink (Douglas, 1980, p. 85). Stimuli wat by die normale kind ongesiens verbygaan, veroorsaak ongewone spanning vir die

hiperaktiewe kind. Faktore soos byvoorbeeld honger of moegheid is ook baie ontwrigtend vir hierdie kinders (Laufer, Denhof & Solomons, 1957, p. 46).

8.2.2 Die verandering van die hiperaktiwiteitsindroom met die toename in ouderdom

Die gedrag van die hiperaktiewe kind verander met die loop van tyd. As baba manifesteer die probleme op fisiologiese vlak, naamlik in voedingsprobleme, gefrriteerdheid en slaapversteurings. Die hiperaktiewe kleuter is gewoonlik weerbarstig en destruktief en probleme met woedebuie en sosiale aanpassing word ondervind. Skooltoetrede bring nuwe struikelblokke mee. Aanpassingsprobleme wat betref dissipline, reëls en roetine word ondervind, terwyl enuresis op hierdie stadium ook baie probleme skep. Teen ongeveer standerd een tree leerdisfunksies duideliker op die voorgrond en tydens adolessensie word die hiperaktiewe kind dikwels reeds as 'n 'drop-out' beskou. Die hiperaktiewe adolessent is minder aggressief, maar is geneig om andere te manipuleer om sy eiegeregtigheid te laat geskied. In sommige gevalle neem die sosiale vaardighede van hierdie individue toe, maar die negatiewe selfskattings bly voortbestaan (Whalen, 1980, p. 103; Wender, 1973, p. 21).

Die motoriese hiperaktiwiteit neem drasties af met die toename in ouderdom. Volgens Douglas (1972, p. 274) is daar ook genoeg kliniese bewyse wat daarop dui dat hierdie kinders die hiperaktiewe simptome ontgroei. Teen ongeveer tien jaar verminder die aktiwiteit, maar veral teen puberteit vind 'n drastiese afname in aktiwiteit plaas. Die kind kom nie meer so gejaagd en voortgedrewe voor nie. Impulsiwiteit en die onvermoë om te konsentreer, bly egter as newe-effekte voortbestaan en beïnvloed die hiperaktiewe kind se gedrag, sy emosionele en sosiale aanpassing, asook

sy intellektuele funksionering.

Alhoewel daar eenstemmigheid is wat betref die afname in motoriese hiperaktiwiteit, bestaan daar verskeie teenstrydige bevindinge wat betref die invloed van hiperaktiwiteit op die intellektuele prestasie en sosiale gedrag van die hiperaktiewe kind. Bender rapporteer 'n aantal ondersoeke wat geen onderskeid kon vind tussen hiperaktiewe leerlinge en kontrolegroepe, wat betref ontwrigtende gedrag nie (Bender, 1985(b) p. 265). Volgens hierdie navorsers funksioneer die hiperaktiewe kind in 'n wye verskeidenheid take relatief ongeskonde. Die hiperaktiewe kinders het gewoonlik gemiddeld tot bogemiddelde verstandelike vermoëns. Daar bestaan ook geen betekenisvolle verskille tussen hiperaktiewe kinders en kontrolegroepe wat betref taalvermoëns, begrip en konseptuele denke nie (Douglas, 1972, p. 274).

Wat sekere ander aspekte betref, bestaan daar egter betekenisvolle verskille tussen die hiperaktiewe leerlinge en kontrolegroepe. Daar is bevind dat hiperaktiewe adolessente vinniger reageer en meer foute maak as kontrolegroepe. Hulle is ook meer impulsief en afleibaar, alhoewel hulle 'n matige aktiwiteitsvlak toon (Douglas, 1972, p. 274). In 'n ondersoek oor hiperaktiwiteit het die ouers van die hiperaktiewe kinders aangetoon dat hierdie jong mense min goeie vriende het. Sowat 25% van die hiperaktiewe adolessente het ook 'n geskiedenis van redelike ernstige anti-sosiale gedrag getoon. Die hiperaktiewe kind ervaar ook steeds gedurende adolessensie skoolastiese prestasieprobleme en sosiale aanpassingsprobleme (Douglas, 1972, p. 274).

Die verandering van die hiperaktiewe kind se gedrag met die toename in ouderdom, kan deels as verklaring vir die teenstrydige bevindinge dien (Kinsbourne & Caplan, 1979, p.

213). Daar moet egter ook in aanmerking geneem word dat die hiperkinetiese sindroom 'n komplekse toestand is wat nie eensydig benader kan word nie. Daar is 'n wye verskeidenheid van faktore wat 'n rol speel in die simptoombbeeld van die hiperaktiewe kind en dit wil voorkom "... that activity level may not be the most critical aspect of the symptom picture of these children" (Douglas, 1972, p. 275). Die hiperaktiwiteit is dus slegs een simptoom van die totale spesifieke leergestremdheidsindroom. Die kwaliteit van die hiperaktiewe gedrag en die funksionering van die individu as totaliteit, is dus belangrik ten einde tot konstante gevolgtrekkings te kom. "It appears that it may be just as important to consider the quality of the hyperactive child's behaviour as its quantity" (Douglas, 1972, p. 260).

8.2.3 Die regulering van die aktiwiteitsvlak: enkele verklarings

Die spesifieke leerversteurings van die hipo- en hiperaktiewe leerling kan onder andere toegeskryf word aan die defektiewe funksionering van die volgende drie verwante psigoneurologiese komponente, naamlik: aandagtekorte en disfunksies van sowel die inhiberings- as reguleringsmeganismes (Douglas, 1980, p. 67).

Hiperaktiwiteit, aandagversteuring en impulsiwiteit is egter ook dikwels konstitusionele disfunksies van 'n neurologiese of neurochemiese aard. Die versteurings in die aktiwiteitsvlak van die hiperaktiewe kind kan in sommige gevalle toegeskryf word aan 'n abnormale lae vlak van aktivering, terwyl die hipoaktiewe kind weer ly aan 'n abnormale hoë vlak van aktivering.

Die botheid, ongevoeligheid en traagheid van die hipo-aktiewe kind, saam met die vertraagde reaksies en verminderde aktiwiteit, kan toegeskryf word aan die voortgedreweheid wat die kind ervaar. In 'n poging om die aktiwiteitsvlak te normaliseer, probeer die hipo-aktiewe kind die inkomende stimuli elimineer (Jurko, 1984, p. 59). Daar is gevind dat selfs wanneer die hipo-aktiewe kind opgewonde is, sy polstempo steeds 'n afgeplatte tendens toon. Indien die hiper- of hipo-aktiwiteit 'n neurologiese basis het, word dit gewoonlik op die elektroënsefalogram aangedui en deur bloedtoetse bevestig (Jurko, 1984, p. 59).

Die hiperaktiewe kind se brein, daarenteen "... is running around like crazy trying to find enough stimulation for himself. He is underaroused..." (Jurko, 1984, p. 59). Fisiologiese studies het bevestig dat sowel die breinselle as senuweeselle van hiperaktiewe kinders geïnhibeerd is (Jurko, 1984, p. 59). Dit verklaar waarom die hiperaktiewe kind probleme ervaar om te reageer op stimuli van 'n vinnige of herhalende aard.

Aangesien aandagversteurings so 'n opvallende simptome van hipo- en hiperaktiwiteit uitmaak en aangesien dit blyk dat die aktiwiteitsvlak van die kind dikwels nie die kritieke faktor is in die problematiek van die genoemde sindroom nie, is daar 'n toenemende tendens om na hiperaktiwiteit te verwys as 'n aandaggebreksindroom met of sonder hiperaktiwiteit (Jurko, 1984, p. 60).

8.3 DIE AANDAGGEBREKSINDROOM

Soos reeds genoem, word twee subtypes van bogenoemde sindroom onderskei, naamlik die aandaggebreksindroom met hiperaktiwiteit en die aandaggebreksindroom sonder hiperaktiwiteit. Daar is

egter heelwat dispuut oor die kwessie of bogenoemde aspekte tot dieselfde sindroom behoort en of dit twee verskillende toestande verteenwoordig.

Aandaggebreke is egter geensins 'n enkelvoudige toestand nie. Keogh en Margolis (1976, p. 278) wys daarop dat "... attention is made up of a number of different, partially independent components, and that these components may have differential influences on learning." Aandag bestaan dus uit die volgende verbandhoudende, maar onafhanklike komponente:

8.3.1 Om aandag te fokus

Bogenoemde komponent van aandag behels "... getting the child 'into' the task, of focusing his attention to ensure clear understanding of the task and its requirements" (Keogh & Margolis, 1976, p. 279).

Kinders wat probleme het om die aandag te fokus, is onrustig en hiperaktief (Keogh & Margolis, 1976, p. 279). Hulle gee nie aandag wanneer 'n opdrag gegee en verduidelik word nie. Wanneer die res van die klas reeds besig is met die opdrag, vroetel hierdie kind, kyk rond en praat. Dikwels gaan die gedrag van die genoemde kind gepaard met ontwrigtende motoriese aktiwiteit.

Leerlinge wat met hierdie aspek van aandag probleme ondervind, openbaar ook 'n gebrekkige vermoë tot seleksie van die opvallende kenmerke van die opdrag. Verder dra die ontwrigtende motoriese gedrag ook by om sy aandag van die taak af te lei. Die kind is nie in staat om sy aktiwiteitsvlak te inhibeer na gelang van die eise van die situasie nie en gevolglik kan hy nie sy aandag op 'n taak vestig nie (Keogh & Margolis, 1976, p. 279).

Die probleem om aandag te fokus word ook gevind by kinders wat probleme of tekorte ondervind in die vermoë om te analiseer, struktureer en te organiseer. Hierdie kind is onseker oor die inhoud van die opdrag en die strategieë om dit op te los (Keogh & Margolis, 1976, p. 280). In sy onsekerheid maak hierdie kind gebruik van nie-relevante aktiwiteit om informasie in te win. 'n Voorbeeld van bogenoemde, nie-taakverwante gedrag word gevind wanneer kinders tydens 'n moeilike opdrag wegtuur van die taak, terwyl dit nie die geval is met makliker take wat binne die vermoë van die kinders is nie.

Die behandeling van hierdie probleem behels nie die inperking van die kind en die beperking van die motoriese aktiwiteit nie, aangesien dit die vermoë om aandag te fokus, net verder sal belemmer. Kinders wat probleme ondervind om aandag te fokus, moet in die eerste plek geïdentifiseer word. Die onderwyser moet sorgvuldig seker maak dat hierdie kinders die opdrag en die instruksies verstaan en moet homself verder vergewis dat die kind oor die nodige inligting en strategieë beskik om die taak suksesvol af te handel (Keogh & Margolis, 1976, p. 208).

Die onderwyser kan verder voorsiening maak vir die opvoedkundige behoeftes van bogenoemde leerlinge deur die uitstaande kenmerke van 'n opdrag en taak te beklemtoon en agtergrondverwarring tot die minimum te beperk. Die gebruik van skematiese voorstellings om die belangrike aspekte te analiseer en te beklemtoon, kan ook die kind wat probleme het om die aandag te fokus, se taak vergemaklik.

8.3.2. Besluitneming

'n Volgende komponent van aandag waarmee die spesifiek-

leergestremde leerlinge dikwels probleme ondervind, is besluitneming en probleem-oplossende strategieë. Kinders wat in hierdie verband probleme ondervind, is die 'vinnige besluitnemers' of impulsiewe kinders. Hierdie leerlinge maak baie foute en word deur onderwysers beskryf as luidrugtig, impulsief en ontwrigtend (Keogh & Margolin, 1976, p. 281). Hulle word ook gekenmerk deur die feit dat hulle baie raai. Die oorhaastige besluite van die impulsiewe kind is dikwels 'n aanduiding dat hulle besluite gegrond is op beperkte en fragmentariese informasie. Die kind het gewoonlik nie alternatiewe inligting tot sy beskikking om 'n antwoord mee te kontroleer nie. As gevolg van die impulsiwiteit is hierdie leerling dus nie in staat om take uit te voer wat noukeurigheid, beplanning en aandag verg nie (Douglas, 1972, p. 275).

Probleme met besluitneming word nie reggestel deur die kind slegs te leer om stadiger en versigtiger te wees in sy besluite nie, maar sluit die aanleer van probleemoplossingstegnieke in (Keogh & Margolis, 1976, p. 281). Die kind moet leer om alternatiewe oplossings te formuleer en om antwoorde te heroorweeg. Bogenoemde probleem kan slegs oorbrug word indien die kind innerlike kontrole en die vermoë om te beplan, aanleer (Keogh & Margolis, 1976, p. 282).

8.3.3. Volgehoue konsentrasie

Baie spesifiek-leergestremde leerlinge toon gebreke om aandag op 'n taak te vestig (Keogh & Margolis, 1976, p. 282). Kinders wat probleme ondervind om met konsentrasie te volhard, is gewoonlik hoogs afleibaar; hulle sukkel om te konsentreer; voltooi nooit hulle werk nie en het 'n kort aandagspan. Die afleibare, hiperaktiewe kind wat 'n taak

begin, maar selde voltooi, is 'n voorbeeld hiervan. Leerlinge wat uitermatig stadig werk sodat hulle aandag afdwaal voordat 'n taak voltooi is, val ook in hierdie kategorie. Nog 'n voorbeeld van 'n kind met 'n konsentrasieprobleem is die dagdromer wat sukkel om te konsentreer, terwyl hy so opgeneem is in sy eie gedagtes dat hy nie genoegsame aandag aan die leertaak kan gee nie.

Verskeie oorsake kan aangevoer word waarom 'n kind nie met konsentrasie kan volhard totdat 'n taak afgehandel is nie. Neurologiese disfunksies, ouderdom, ontwikkelingsvlak, emosionele faktore, motivering en moegheid is enkele van die verbandhoudende faktore wat bydra tot swak konsentrasie (Keogh & Margolis, 1976, p. 283).

'n Konsentrasieprobleem van hierdie aard word gewoonlik behandel deur aanvanklik maklike, kort opdragte aan die kind te gee en dit dan stelselmatig te laat vorder na moeiliker opdragte. Die beloning van voltooide opdragte is nog 'n strategie wat ook vrugte afwerp (Keogh & Margolis, 1976, p. 283).

8.4 IMPULSIWITEIT

Soos reeds genoem, is impulsiwiteit 'n aangebore persoonlikheidsveranderlike in terme waarvan die gedrag van die individu beskryf kan word (Kinsbourne & Caplan, 1979, p. 230). Impulsiwiteit kan as volg gedefinieer word:

"Impulsivity ... can be seen as a compound of the primary deficits, possibly related to inhibitory defects arising from decreased reinforceability and activity malfunction" (Wender, 1971, p. 143).

Die spesifiek-leergestremde word dikwels beskryf in terme van gebrekkige impulskontrole (Wender, 1971, p. 143; Kinsbourne & Caplan, 1979, p. 209; Kagan, Pearson & Welch, 1966, p. 360; Kagan, 1966, p. 17; Wender, 1971, p. 17). Daar is 'n hele aantal negatiewe gedragsveranderlikes wat onder andere aan impulsiwiteit toegeskryf kan word, naamlik: lae frustrasietoleransie, anti-sosiale gedrag soos destruktiwiteit, steel, leuens, brandstigting, seksuele wangedrag, die onvermoë om behoeftes uit te stel asook gebrekkige blaasbeheer wat manifesteer in enurese en enkoprese. Die impulsiewe persoonlikheid toon ook min deursettingsvermoë en volharding. Hulle gooi maklik tou op. Hulle word ook maklik ontsteld wanneer mense of dinge nie wil reageer volgens hulle wil nie (Wender, 1971, p. 18).

8.4.1 Die manifestasie van die impulsiwiteit by die spesifiek-leergestremde

Die manifestasie van die inherente impulsiwiteit van die spesifiek-leergestremde word veral binne die volgende vier dimensies vergestalt (Kinsbourne & Caplan, 1979, p. 211):

8.4.1.1 Motoriese hiperaktiwiteit

Die motoriese voortgedreweheid van die hiperaktiewe kind is 'n baie opvallende simptoom van die spesifiek-leergestremde leerling met die hiperaktiewe-impulsiewe temperament. (Vergelyk 8.2 vir 'n volledige uiteensetting.)

8.4.1.2 Probleemoplossing

Soos reeds genoem, word nie alle hiperaktiewe kinders gekenmerk deur uiterlik waarneembare motoriese of sensoriese hiperaktiwiteit nie, maar

volgens Kinsbourne en Caplan (1979, p. 213) toon alle impulsiewe kinders 'n kenmerkende wyse van probleemoplossing. Probleme word nie net ondervind om aandag te vestig nie, maar ook om aandag te behou.

Hoe hierdie gebrek die skoolwerk beïnvloed, hang van die kind se intellektuele vermoëns af. 'n Buitengewone intelligente kind hoef slegs 'n beperkte tyd te konsentreer om leerstof te bemeester (Kinsbourne & Caplan, 1979, p. 213). Die gemiddelde kind ondervind egter gapings in die leerstof aangesien hy nie lank genoeg konsentreer om die leerstof te bemeester nie. Gevolglik bou die kind 'n agterstand op in alle take wat konsentrasie vereis.

'n Kenmerkende eienskap in die probleemoplossingstyl van die impulsiewe kind met spesifieke leerprobleme is om onnodig foute te maak. Verskillende moontlikhede word nie oorweeg nie, maar daar word op 'n antwoord besluit deur slegs die mees uitstaande kenmerke in ag te neem.

Nog 'n faktor wat bydra tot tekorte in probleemoplossing is die gebrek aan beplanning en swak oordeel wat die spesifiek-leergestremde kind openbaar. Hierdie probleme spruit uit die gebrek aan insig in die gevolge wat sekere gedrag mag hê en in 'n onvermoë om te organiseer. "They are more likely than most children to run off in several directions at once and to fail to see the future consequences of their action" (Wender, 1971, p. 18).

'n Ander opvallende kenmerk van die spesifiek-

leergestremde wat uit die gebrekkige impulskontrole spruit, is die onvermoë om aandag aan besonderhede te gee en dit word gemanifesteer in ordeloosheid en gebrek aan organisasie. Ouers kla dikwels oor onnet kamers, die kinders kan nie na liggaamlike netheid omsien nie en kan uitgeken word aan die "... unbuttoned buttons, unzipped zippers, untied shoelaces. At school it is seen in their sloppy work, their failure to finish tasks, and their approximations in reading and writing" (Wender, 1971, p. 18).

8.4.1.3 Aggressiwiteit

Hoe die impulsiwiteit uiteindelik in die persoonlikheid en gedrag van die kind manifesteer, hang ook af van ander persoonlikheidstrekke. Die aggressiewe leerling ondervind gewoonlik probleme met interpersoonlike verhoudinge. Humeur-uitbarstings, konfrontasie en geskille kenmerk die aggressiewe kind se gedrag, terwyl die teruggetrokke kind eerder onttrek in dagdromery deur bloot sy gedagtes te laat sweef (Kinsbourne & Caplan, 1979, p. 214).

8.4.1.4 Sosiale styl

Een van die mees tiperende eienskappe van die spesifiek-leergestremde is die sosiale impulsiwiteit wat hulle gedrag kenmerk (vergelyk Hoofstuk 7). Die impulsiewe kind tree soms sosiaal ontoereikend op en oorreageer dikwels op stimuli. Hierdie kind toon ook gebrekkige sosiale persepsie wat tot gevolg het dat hy onvanpaste gedrag openbaar deur byvoorbeeld persoonlike aanmerkings te maak; in woede uit te bars; onbeheersd hande te

klap tydens 'n opvoering; oordrewe hard te nies, te hoes of te lag of selfs deur anti-sosiale gedrag te openbaar (Marsch, Gearheart & Gearheart, 1978, p. 18).

Die swak aanvoeling vir sosiaal-aanvaarbare gedrag lei daartoe dat die spesfiek-leergestremde nie die gebruiklike afstand handhaaf wanneer 'n vreemde persoon benader word nie. 'n Sneebaleffek word gevind wanneer die impulsiewe toenadering van die spesifiek-leergestremde kind van die hand gewys word. Die kind reageer op die verwerping deur blatanter en impulsiewer toenadering, wat tot verdere verwerping lei (Kinsbourne & Caplan, 1979, p. 215). Die sosiale impulsiwiteit en die onvermoë om gedrag te modifiseer op grond van negatiewe ondervindinge, is belangrike faktore wat lei tot gebrekkige sosiale aanpassing. Alhoewel hierdie kinders dieselfde negatiewe emosies as ander ten opsigte van verwerping ervaar, is hulle nie in staat om hulle gedrag te verander of uit ervaring te leer nie.

Bogenoemde gebreke bemoeilik die persoonlikheidsontwikkeling van die kind. Vanweë die onvermoë om aan te pas, poog die impulsiewe kind om die sosiale verhoudings rondom sy eie persoonlike behoeftes te organiseer deur andere te manipuleer en te domineer om sodoende in beheer te bly (Kinsbourne & Caplan, 1979, p. 215).

Die vriendskappe van die spesifiek-leergestremde kind is kort van duur. Die lae frustrasietoleransie en labiele emosies, saam met impulsiwiteit, noop die spesifiek-leergestremde om dikwels in argumente betrokke te raak.

Die verhoudinge met die ouers is ook dikwels stormagtig en dissiplinêre probleme word ondervind. Wanneer hierdie kinders nie hulle sin kry nie, reageer hulle deur humeuruitbarstings; op fisiese lyfstraf deur woedebuie en op die weerhouding van voorregte met onverskilligheid. Hoe meer passief die genoemde kind is, hoe meer sal hy van huilerige gedrag gebruik maak om homself te laat geld (Kinsbourne & Caplan, 1979, p. 215).

Gedurende adolessensie ondervind die impulsiewe kind ernstige probleme as gevolg van sosiale onaanpasbaarheid. Die ongewilde adolessent reageer óf deur sosiale situasies te vermy, óf deur aandagsoekende en anti-sosiale gedrag. Indien impulsiwiteit gepaard gaan met lae angsvlakke, kan psigopatiese gedrag ontstaan wat gekenmerk word deur roekelose en gewetenlose gedrag wat uiters selfgesentreerd is en gerig is op onmiddellike behoeftebevrediging. Destruktywiteit is ook dikwels 'n uitvloeisel van die sosiale impulsiwiteit.

Verskeie navorsers het 'n positiewe verband gevind tussen spesifieke leergestremdheid en anti-sosiale gedrag (Wender, 1971, p. 18) en skryf dit toe aan die impulsiwiteit van hierdie kinders. Douglas (1972, p. 279) skryf die positiewe korrelasie tussen bogenoemde veranderlikes toe aan sowel die afleibaarheid as impulsiwiteit van die spesifiek-leergestremde leerling.

8.4.1.5 Emosionele styl

Sommige hiperaktiewe kinders is ook geneig om op 'n vlak en verdedigende wyse te kommunikeer

(Kinsbourne & Caplan, 1979, p. 216). Die impulsiewe kinders toon ook geen begrip van die implikasies wat hulle daad en gedrag inhou nie.

Die onafhanklikheid van hiperaktiewe kinders en die onverskilligheid ten opsigte van die gevoelens van ander, saam met gebrekkige empatie en egosentrisme, skep groot emosionele aanpassingsprobleme vir die kind. Die uitwerking van die emosionele wanaanpassing van die hiperaktiewe individu is veral merkbaar in langtermynverhoudinge, soos binne die huwelik en gesin.

Die hiperaktiewe kind reageer impulsief en die emosionele labiliteit noop die kind tot buitensporige reaksies ten opsigte van stimuli. Hierdie kinders is dikwels roekeloos en toon geen besorgdheid oor liggaamlike veiligheid nie. As gevolg van swak beplanning en oordeel en die verminderde vermoë om pyn en plesier te ervaar, tree hulle ook op sonder om te dink. Die hiperaktiewe en impulsiewe kind word dikwels as 'n ongeluksvoël beskou, as gevolg van die herhaalde beserings wat hy opdoen.

8.4.2 Die invloed van die impulsiewe leerstyl op die skolastiese prestasie van die spesifiek-leergestremde

Longitudinale navorsing dui daarop dat kognitiewe styl reeds vroeg in die lewe van die individu vasgelê word en grootliks bydra tot sy akademiese sukses of mislukking (Woolfendale en Bryans, 1978, p. 194).

Verskillende kognitiewe style word onderskei op grond van

verskille ten opsigte van spoed, tipe en effektiwiteit van die leerhandeling (Woolfendale & Bryans, 1978, p. 194). Die impulsiewe leerder is vinnig en onakkuraat; hy neem nie tyd om moontlikhede te ontleed en oorweeg nie.

Impulsiewe kinders, in kontras met reflektiewe kinders, maak ook meer leesfoute; hulle kom ook dikwels tot foutiewe oplossings wat betref induktiewe redenering en toon gebrêke ten opsigte van visuele diskriminasie en herroepingstake. Hulle lewer antwoorde vinnig en sonder genoegsame oordenking ten opsigte van die akkuraatheid van die oplossing of antwoord. Impulsiewe gedrag benadeel die kind in die skool aangesien die onderwysers hierdie tipe gedrag steurend vind en die portuurgroep dit amusant vind en daarmee spot (Kagan, Pearson & Welch, 1966, p. 359).

As gevolg van die gebrekkige impulskontrole van die spesifiek-leergestremde is hulle nie in staat tot take wat noukeurigheid, aandag en organisasie vereis nie (Douglas, 1972, p. 275).

'n Reflektiewe leerstyl aan die ander kant, hou verband met sukses in leertake wat toewyding en aandag vereis. Voorspelling, beplanning en bewustheid van die onderskeie fases en stappe wat nodig is om 'n taak te voltooi, is kenmerke van die reflektiewe leerder.

Empiriese bevindinge dui daarop dat impulsiewe gedrag reeds in die voorskoolse jare gevestig word en dus 'n verskanste gewoonte is teen skooltoetrede. Aangesien die impulsiewe leerstyl lei tot onvoldoende en waardelose leer, moet daar gepoog word om die kind te help om sy impulsiewe leerstyl te modifiseer in 'n meer aanvaarbare, suksesvolle en effektiwe leerstyl (Woolfendale & Bryans, 1978, p. 194).

8.5 SAMEVATTING

Die hiperaktiwiteit, aandagprobleme en impulsiwiteit lewer dus elk 'n bydrae in die leermislukking van die spesifiek-leergestremde kind (Douglas, 1972, p. 275). "We have been struck by the degree to which our measures that tap attention, impulse control, and the ability to take an analytic approach to problems seem to go together in these children" (Douglas, 1972, p. 275).

Dit het ook uit die beskrywing van die aktiwiteitsversteurings geblyk dat baie van die simptome en manifestasies van hierdie drie aspekte ooreenkom. Alhoewel hiperaktiwiteit dus nie altyd as 'n opvallende simptoom in die spesifieke leergestremdheidsindroom vergestalt word nie, is die newe-effekte, soos dit voorkom in aandagtekorte en impulsiwiteit, baie opvallend in hierdie sindroom. As sulks lewer dit 'n wesenlike bydrae tot die leermislukking van die spesifiek-leergestremde.

In die volgende hoofstuk volg 'n samevatting van die navorsingsgegewens. Die mees relevante bevindinge van hierdie studie word aangesny en enkele aanbevelings word gemaak.

HOOFSTUK 9

SAMEVATTING, GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS

9.1 SAMEVATTING EN TERUGBLIK

In 'n kort terugblik word daar vervolgens op die vernaamste aspekte van hierdie studie gewys.

Aanvanklik is die spesifieke leergestremdheidsindroom as volg gedefinieer. Die spesifiek-leergestremde openbaar "... a disorder in one or more of the basic psychological processes involved in understanding or in using spoken or written language. They may be manifested in disorders of listening, thinking, talking, reading, writing, spelling, or arithmetic. They include conditions which have been referred to as perceptual handicaps, brain injury, minimal brain dysfunction, dyslexia, developmental aphasia, etc. They do not include learning problems which are due primarily to visual, hearing, or motor handicaps, to mental retardation, emotional disturbance or to environmental deprivation" (National Advisory Committee on Handicapped Children in Marsch, Gearheart & Gearheart, 1978, p. 78).

Die basiese beginsels en kriteria wat gewoonlik geld in die identifisering, diagnosering en behandeling van die spesifiek-leergestremde is: Die beginsel van dispariteit tussen prestasie en potensiaal; die aanwesigheid, al dan nie van sentrale sensustelseldisfunksie; die beklemtoning van basiese versteurings

in die leerproses en die benoeming van kinders wat volgens die kriteria nie in die spesifieke leergestremdhedsindroom ingesluit word nie, byvoorbeeld verstandelikvertraagdes; opvoedkundig en kultureel gedepriveerde kinders, asook kinders met sensoriese gestremdhede.

In bogenoemde definisie, soos ook in die meeste ander definiërings van die spesifieke leergestremdhedsindroom, word die leerkenmerke en leertekorte redelik volledig aangesny, terwyl daar slegs in uitsonderlike gevalle na die persoonlikheidseienskappe van die spesifiek-leergestremde verwys word. Daarenteen word daar in feitlik al die klassifikasies van die kenmerkende simptome van die spesifieke leergestremdhede na bepaalde persoonlikheidsveranderlikes verwys as tiperend van die spesifiek-leergestremde (Clements, 1966, p. 11; Houck, 1984, p. 26; Olivier, 1986, p. 21; Murray, 1969, p. 12; Adamson & Adamson, 1979, p. 26; Kaaplandse Onderwysdepartement, 1971, p. 8). Daar is ook omvangryke empiriese gegewens wat daarop dui dat die spesifiek-leergestremde van die nie-leergestremde kind onderskei kan word op grond van sy persoonlikheidskenmerke (Black, 1974; Keogh, 1983, p. 35; Bryan, 1974, 1976, 1978; Jurko, 1984; Wender, 1971). Een van die doelstellings van hierdie studie is om aan te toon dat die spesifiek-leergestremde op grond van sy persoonlikheid geïdentifiseer kan word. Die uitgangspunt is dat dieselfde psigologiese prosesse wat die spesifieke leerprobleme onderlê, ook vir die predisposisie van die spesifiek-leergestremde se persoonlikheidseienskappe verantwoordelik is (Bryan & Pflaum, 1978, p. 70).

Uit die ontleding van die simptomeklassifikasies en -tiperinge het dit geblyk dat die spesifiek-leergestremde se probleme oor die hele spektrum van die persoonlikheid gevind word. Hierdie wyd-uiteenlopende persoonlikheidskenmerke karakteriseer die gedrag van die spesifiek-leergestremde kind en dra tot sy leermislukking en gebrekkige lewensvoltrekking by. Op grond van 'n beskrywend-analitiese literatuurstudie en met behulp van die

teoretiese kenmodel (vergelyk Figuur 3.1) is die volgende tiperende persoonlikheidsveranderlikes van die spesifiek-leergestremde geïdentifiseer en gekategoriseer:

9.1.1 Die selfkonsep is die eerste persoonlikheidsveranderlike wat 'n belangrike rol speel in die problematiek van die spesifieke leergestremdheidsindroom en in die persoonlikheidsontwikkeling van die spesifiek-leergestremde kind, aangesien dit die onderskeie persoonlikheidsveranderlikes reguleer, organiseer en standvastigheid daaraan verleen (Hurlock, 1974, p. 21; Vrey, 1979, p. 101). Die selfbeeld is 'n subjektiewe voorstelling wat 'n individu van homself en sy kenmerkende eienskappe en vermoëns het. Die selfskatting van die spesifiek-leergestremde speel dus 'n belangrike rol in sy akademiese verwagtings en skolastiese prestasie (Hiebert, Wong & Hunter, 1982, p. 341). Derhalwe is sukseservarings en positiewe selfbeleving van die uiterste belang vir die spesifiek-leergestremde se persoonlikheidsontwikkeling en skolastiese prestasie (Vrey, 1979, p. 85).

Die neiging van sommige spesifiek-leergestremde kinders om negatiewe selfkonsepte te ontwikkel, is 'n deurlopende tema in die literatuur oor spesifieke leergestremdheid (Black, 1974; Chapman & Boersma, 1979, Bryan & Pearl, 1979). Die kwesbaarheid van spesifiek-leergestremde leerling se selfkonsep kan toegeskryf word aan gebrekkige perseptuele en motoriese vaardighede wat aanleiding gee tot herhaalde mislukkings op alle lewensterreine. Gevolglik herdefinieer die kind sy kognitiewe vermoëns en sy akademiese verwagtings (Rosenthal, 1973, p. 29). Die lae akademiese selfkonsep en die negatiewe liggaamsbeeld word sodoende veralgemeen sodat die spesifiek-leergestremde minderwaardig voel wat alle aspekte van sy bestaan betref. Die negatiewe selfkonsep wat spruit uit die gebrekkige taakbemeestering

van die spesifiek-leergestremde beïnvloed dus alle aspekte van die kind se persoonlikheidsontwikkeling en dra dus tot verdere leermislukking by.

9.1.2 Die temperament is 'n stabiele persoonlikheidsfaktor wat verband hou met die gedrag van die spesifiek-leergestremde leerling en bestaan uit 'n groot aantal temperamentsveranderlikes waarvan sommige geneties bepaal word (Bender, 1987(a), p. 301). Intense emosionele reaksies, negatiewe buie van intense kwaliteit, hipo- of hiperaktiwiteit, gebrekkige aanpassing en afleibaarheid is temperamentsfaktore wat dikwels gebruik word om die spesifiek-leergestremde te tipeer (Keogh, 1983, p. 46). Alhoewel geen temperamentstipe 'n volledige komplement kan wees van 'n spesifiek-leergestremde individu se gedragstyl nie, toon sommige kinders met spesifieke leerprobleme eienskappe van die 'moeilike' en 'stadige' temperament (Thomas & Chess, 1977, p. 105).

Die temperament, as persoonlikheidsveranderlike, speel ook 'n belangrike rol in die gedrag en leermislukking van die spesifiek-leergestremde en is 'n faktor om mee rekening te hou in die remediëring van die spesifiek-leergestremde. Drie van die belangrikste faktore wat bydra tot die skolastiese mislukking en gebrekkige persoonlikheidsontwikkeling is reaktiwiteit, aanpasbaarheid en taakoriëntering (Keogh, 1983, p. 39). Die emosionele reaktiwiteit en gebrekkige sosialiseringsvermoë van die spesifiek-leergestremde beïnvloed die persoonlikheidsontwikkeling en die kind se aanpassing in die skool, terwyl die gebrekkige taakoriëntering een van die belangrikste faktore is wat bydra tot die leermislukking van die spesifiek-leergestremde leerling.

9.1.3 Die affektiewe faktore is 'n derde groep persoonlikheidsveranderlikes wat 'n rol speel in die spesifieke leergestremdhedsindroom. Die spesifiek-leergestremde toon 'n wyd-uiteenlopende aantal negatiewe emosionele eienskappe soos emosionele labiliteit, lae frustrasietoleransie, emosionele onrypheid, egoïsme en depressie (Bryan & Pashley, 1982, p. 141; Nel, 1985, p. 166; Gerber, 1985, p. 77). Op grond van die inherente persoonlikheidseienskappe, ervaar die spesifiek-leergestremde dikwels mislukking op skool. Die herhaalde mislukkings gee gewoonlik aanleiding tot sekondêre emosionele reaksies. 'n Sneebaleffek word gevind deurdat die inherente negatiewe emosionele eienskappe, soos emosionele labiliteit en lae frustrasietoleransie, nadelig beïnvloed en duideliker belig word deur die eindelose mislukking wat die spesifiek-leergestremde kind ervaar (Myklebust, 1971, p. 166). Die spanning laat die spesifiek-leergestremde emosioneel disintegreer wat tot verdere sekondêre emosionele reaksies aanleiding gee (Kaaplandse Onderwysdepartement, 1971, p. 8).

9.1.4 Die sosiale eienskappe is die vierde groep faktore wat bydra tot die gebrekkige persoonlikheidsontwikkeling en leermislukking van die spesifiek-leergestremde. Die mees uitstaande sosiale kenmerk van hierdie leerlinge word gevind in die opsigtelike weerstand om aan sosiale norme te konformeer en die onvermoë om by die sosiale milieu aan te pas (Sabatino, 1982, p. 80; Wender, 1971, p. 20).

Die sosialiseringsproses word ook verder benadeel deurdat die spesifiek-leergestremde nie geneë is om te identifiseer met die ouers en ander gesagsfigure nie (Jurko, 1984, p. 76; Woolfendale & Bryans, 1978, p. 135). As gevolg van 'n kombinasie van bogenoemde faktore toon die spesifiek-leergestremdes dikwels onvanpaste gedrag wat

daartoe aanleiding gee dat hulle verwerp word deur sowel die ouers en onderwysers as die portuurgroep. Die taaldisfunksies (Bryan, 1978, p. 62), gebrekkige empatie en die inherente egoïsme maak dus van die spesifiek-leergestremde 'n alleenloper wat nie in staat is om enige blywende interpersoonlike verhoudinge aan te gaan nie (Harding, 1986, p. 148). Die oordrewe behepthheid met die moontlikheid van mislukking veroorsaak verdere verwerping (Bryan, 1976, p. 310).

Op grond van die skolastiese mislukking en die onvermoë om 'n plek in die ewegroep te verower (Hutton & Polo, 1976, p. 120), wend die spesifiek-leergestremde hom dikwels tot anti-sosiale gedrag om sosiale status te bekom en aanvaar te word. Anti-sosiale gedrag toon gevolglik 'n positiewe verwantskap met spesifieke leergestremdhede en kan toegeskryf word aan die onvermoë tot sosiale aanpassing as gevolg van aangebore of verworwe persoonlikheidsienskappe, terwyl dit ook kan spruit uit 'n reaksie op die leermislukking (Lindsey, Daniels & Rutledge, 1986, p. 129).

9.1.5 Aktiwiteitsversteurings is die vyfde groep persoonlikheidsfaktore wat 'n baie kenmerkende tendens in die gedrag van die spesifiek-leergestremde toon en behels hiper- en hipo-aktiwiteit, asook aandagversteurings, impulsiwiteit en gebrekkige taakoriëntering (Whalen, 1980, p. 75; Kinsbourne & Caplan, 1979, p. 230). Die hiperaktiewe-impulsiewe-afleibare temperament kan dikwels aan oorervwing toegeskryf word en dra nie slegs by tot die leermislukking nie, maar strem ook alle ander aspekte van die spesifiek-leergestremde se persoonlikheidsontwikkeling.

Die voortgedreweheid van die hiperaktiewe kind lei dikwels tot die oortreding van reëls en ontwrigtende gedrag, terwyl die impulsiwiteit, emosionele labiliteit en egoïsme, konflik en argumente met die portuurgroep veroorsaak

(Jurko, 1984, p. 59).

Die hipo-aktiewe kind is gewoonlik apaties, oordrewe teruggetrokke en angstig wat veroorsaak dat hulle nie gewilde speelmaats is nie. Die onderprestasie wat dikwels met die hipo-aktiewe leerling verbind word, spruit uit sy afleibaarheid deurdat sommige hipo-aktiewe leerlinge hul tyd met dagdrome verwyd wat die bemeestering van leertake nadelig beïnvloed (Jurko, 1984, p. 59).

Die hiperaktiewe kind, daarenteen, word weer verbind met gedragsprobleme as gevolg van die ongeïnhibeerde aktiwiteitsvlak en impulsiwiteit wat ook tot gapings in die leerproses lei.

9.2 GEVOLGTREKKINGS

Die belangrikste gevolgtrekkings waartoe daar binne die bestek van hierdie studie gekom is, word nou kortliks behandel: In die vorige afdeling is daar kursories na die kenmerkende eienskappe van die spesifiek-leergestremde se persoonlikheid verwys. 'n Hele reeks van persoonlikheidseienskappe beskryf die kenmerkende gedrag van die spesifiek-leergestremde kind, soos die selfbeeld, emosionele labiliteit, lae frustrasietoleransie, depressie, anhedonie, sosiale impulsiwiteit, gebrekkige sosiale persepsie asook aktiwiteitsversteurings. Die eerste bevinding waartoe hierdie studie dus kom, is dat dit inderdaad moontlik is om tussen die nie-leergestremdes en die spesifiek-leergestremdes te onderskei op grond van persoonlikheidsveranderlikes (Bender, 1987(a), p. 301; Jurko, 1984, p. 59; Keogh, 1983, p. 35). Gesien in die lig dat die opvoedkunde die mens as totaliteit benader, kan die persoonlikheid dus nie buite rekening gelaat word tydens die identifisering, diagnosering en behandeling van die spesifiek-leergestremde nie.

In die tweede plek is daar bevind dat alhoewel die spesifiek-leergestremdes gemeenskaplike leerprobleme toon, en ook wat persoonlikheidsveranderlikes betref, getipeer kan word, is hulle nogtans 'n uiters heterogene groep leerlinge. Elke individu met spesifieke leerprobleme toon 'n unieke groepering van simptome wat in graad en kombinasie verskil van ander spesifiek-leergestremdes, hoewel hulle met dieselfde diagnostiese etiket benoem kan word (Du Préez & Steenkamp, 1986, p. 26). Ook wat persoonlikheid betref, word 'n wye verskeidenheid faktore met die spesifiek-leergestremde geassosieer wat 'n kontinuüm geneigde verspreiding toon tussen pool en teenpool van die bepaalde faktor. 'n Voorbeeld hiervan is hipo- en hiperaktiwiteit, wat ondanks die uiteenlopende simptome, nogtans twee kante is van dieselfde temperamentsveranderlike, naamlik die aktiwiteitsvlak, en twee subtypes is van dieselfde sindroom, naamlik spesifieke leergestremdheid (Nichols & Chen, 1981, p. 1).

Die wyse waarop die persoonlikheidsveranderlikes van die spesifiek-leergestremde egter manifesteer, hang nie net af van die aard en oorsake van die leergestremdheid nie, maar word ook bepaal deur aangebore temperamentele eienskappe. Die unieke sosiale en emosionele eienskappe van elke spesifiek-leergestremde kind het 'n eiesoortige invloed op sy leermislukking en persoonlikheidsontwikkeling. Alhoewel daar dus nie sprake kan wees van 'n tipiese persoonsbeeld wat die spesifiek-leergestremde kenmerk nie, kan daar tog sekere kenmerkende tendense in die persoonlikheidseienskappe van die spesifiek-leergestremde waargeneem word.

Derdens is daar bevind dat al die persoonlikheidsdimensies waarbinne die spesifiek-leergestremde getipeer kan word, reeds voorskools waarneembaar is:

- * Wat die selfkonsep betref, is daar in longitudinale navorsingsprojekte bevind dat sommige spesifiek-leergestremdes reeds gedurende die kleuterstadium

aanduidings toon dat hulle sekere leertake probeer vermy wat moeilik bemeester word en ook 'n negatiewe konsepsie van hulle liggaamsbeeld het (Sinclair, 1976, p. 19).

* Oor die temperament is daar bevind dat sekere negatiewe konstellasies van temperamentsveranderlikes baie vroeg in die lewe van die kind waarneembaar is en 'n negatiewe invloed uitoefen op die binding, identifikasie en sosialisering van die spesifiek-leergestremde kind (Thomas & Chess, 1977, p. 105). Die 'moeilike' temperament word gewoonlik verbind met gedragsprobleme, terwyl die 'stadige' temperamentstipe met onderprestasie geassosieer word. Intense emosionele reaksies en langdurige negatiewe buie, asook apatiese gedrag en sosiale onttrekking, kan aanduidings van neurologiese disfunksies wees (Thomas & Chess, 1977, p. 102).

* Ook die emosionele eienskappe soos emosionele labiliteit, 'n lae frustrasietoleransie en negatiewe buie is baie vroeg in die lewe van sommige kinders merkbaar. Die ouers van die spesifiek-leergestremde bring dikwels die kind se gedrag onder die aandag van 'n huisarts aangesien hulle vroeg reeds weet dat die spesifiek-leergestremde kind 'anders' is (Hatton, 1966, p. 72).

* Die predisposisie in sosiale kenmerke word geopenbaar deur babas wat geen skeidingsangs toon nie en ook nie 'n behoefte aan bemoedering ervaar nie; asook in kleuters wat baie destruktief is en wat deur die portuurgroep verwerp word (Wender, 1971, p. 17). Verder toon die spesifiek-leergestremde kinders wat hulle verzet teen sosiale norme, 'n groter geneigdheid om sosiale probleme, asook spesifieke leerprobleme, te ontwikkel.

* Aktiwiteitsversteurings is nog 'n groepering van faktore in die persoonlikheid wat gewoonlik gedurende babastadium

al waarneembaar is. Daar is empiriese navorsing wat daarop dui dat 'n impulsiewe leerstyl reeds voorskools vasgelê word en teen skooltoetrede 'n verskanste gewoonte is wat die spesifieke leerprobleme veroorsaak en vererger (Woolfendale & Bryans, 1978, p. 194). Hipo- en hiperaktiwiteit, asook impulsiwiteit, oefen dus 'n belemmerende invloed uit op sowel die persoonlikheidsontwikkeling as die bemeestering van leervaardighede (Kinsbourne & Caplan, 1979, p. 230).

Aansluitend by bogenoemde bevindinge is daar in die vierde plek tot die gevolgtrekking gekom dat onbehandelde persoonlikheidsprobleme 'n negatiewe tendens toon met die toename in ouderdom van die spesifiek-leergestremde kind. Dit is dus essensieel dat hierdie bogenoemde persoonlikheidseienskappe as aanduidings moet dien, sodat ingrepe so vroeg as moontlik gedoen kan word ten einde sowel ernstige leergestremdhede as persoonlikheidsversteurings te voorkom (Pihl & McLarnon, 1984, p. 96).

Wat die spesifieke persoonlikheidsveranderlikes betref, het die literatuurstudie aan die lig gebring dat:

- * Die selfkonsepte van die spesifiek-leergestremdes in die meeste gevalle beduidend negatiewer is as die selfkonsepte van nie-leergestremdes. Die talryke mislukkings wat die leergestremde beleef, lei tot laer akademiese verwagtings wat uiteindelik 'n algemene gevoel van negatiewe selfwaarde en minderwaardigheid tot gevolg het (Rosenthal, 1973, p. 29).
- * Wat die temperament betref, is daar tot die gevolgtrekking gekom dat die temperament as persoonlikheidsfaktor nie 'n volledige komplement kan wees vir die gedragstyl van die spesifiek-leergestremde nie, maar dat die temperament as persoonlikheidsveranderlike in staat is om sekere

kenmerkende gedrag van die spesifiek-leergestremde te verklaar. Daar is verder bevind dat die spesifiek-leergestremde kind wat sommige temperamentsveranderlikes betref, onderskei kan word van die nie-leergestremde kind. Taakoriëntering is egter dié faktor wat die hoogste korrelasie toon met die spesifiek-leergestremde se temperament (Keogh, 1983, p. 35).

* Depressie is een van die emosionele versteurings wat ook positief met spesifieke leergestremdheid in verband gebring kan word op grond van positiewe empiriese bevindinge. Depressie hou verband met regterhemisferiese leerversteurings, terwyl dit linker-hemisferiese leerversteurings vererger (Brumback & Staton, 1980, 1982, 1983).

* Ander spesifieke emosionele faktore wat verband hou met spesifieke leerprobleme, is emosionele onrypheid en oorafhanklikheid. Emosionele onrypheid beïnvloed die kind se vermoë om kognitiewe take te bemeester en hou veral verband met die leesvaardighede, terwyl oorafhanklikheid weer lei tot 'n negatiewe leerstyl wat geen ruimte laat vir kreatiwiteit, selfstandige optrede en inisiatief nie. Verder eis die sekondêre emosionele reaksies soveel van die kind se energie op dat hy weinig geestesenergie beskikbaar het om aan leertake te wy (Giffen, 1968, p. 87).

* Wat die sosiale faktore betref, is daar op grond van sosiometriese bevindinge tot die gevolgtrekking gekom dat die spesifiek-leergestremde meer aan verwerping deur die portuurgroep blootgestel word as die nie-leergestremde. Die spesifiek-leergestremdes toon ook 'n hoër insidensie wat anti-sosiale gedrag betref in vergelyking met die nie-leergestremde populasie. Anti-sosiale gedrag ontstaan nie slegs as 'n reaksie op die leermislukking of verwerping van die portuurgroep nie, maar spruit ook uit die inherente

kenmerke van die individu waarvan impulsiwiteit, emosionele labiliteit, gebrekkige sosiale aanpassing en swak beplanning die belangrikste is (Gerber, 1985, p. 77).

Gegewe die bogenoemde spesifieke leer- en persoonlikheidsprobleme en die vele navorsingsbewyse (Connolly, 1971, p. 160; Olivier, 1986, p. 21; Frauenheim, 1978, p. 21) wat daarop dui dat die spesifiek-leergestremde nie hierdie genoemde probleme sonder hulp kan oorbrug nie en selde selfaktualisering ervaar, is dit haas tyd dat daar indringend besin word oor die erns van die probleem. Die spesifiek-leergestremde word nie net gestrem in sy akademiese vordering nie, maar in sy totale psigiese lewensvoltrekking, aangesien alle aspekte van die persoonlikheid deur hierdie sindroom negatief beïnvloed en beperk word.

9.3 ENKELE AANBEVELINGS

Bogenoemde bevindinge dui daarop dat naas leerverwante simptome, ook persoonlikheidsfaktore as differensiële kriteria vir die spesifieke leergestremdheid kan geld (Keogh, 1983, p. 35). Daar word dus in die eerste plek op grond van hierdie bevindinge aanbeveel dat die persoonlikheidsveranderlikes dieselfde gewig as die leerverwante simptome moet dra by die identifisering en diagnosering van die spesifiek-leergestremde.

Tweedens word aanbeveel dat daar in die opleiding en keuring van remediërende praktisyns en onderwysers rekening gehou word met hulle persoonlikhede. Vanweë die besondere persoonlikheidsamestelling van die spesifiek-leergestremde leerlinge stel hulle besondere eise aan diegene wat met hulle opvoeding gemoeid is. Om enigsins in staat te wees om die spesifiek-leergestremde te begelei tot persoonlikheidsontploffing en selfaktualisering, moet die onderwyser dus oor 'n warm, ondersteunende, simpatieke persoonlikheid beskik (Perkins, 1969, p. 592).

Daar word in die derde plek aanbeveel dat daar 'n daadwerklike poging aangewend moet word om die ouers, onderwysers, en die gemeenskap meer bewus te maak van die aanpassings- en persoonlikheidsprobleme wat die spesifiek-leergestremde kind ervaar, aangesien daar bevind is dat hoe beter onderwysers en ouers ingelig word aangaande 'n kind se probleme, hoe groter is die aanvaarding en begrip vir die besondere kind se probleme (Gurney, 1987, p. 135).

In die vierde plek word daar aanbeveel dat 'n meetinstrument ontwerp word met die persoonlikheidsproblematiek van die spesifiek-leergestremde in gedagte. 'n Persoonlikheidsvraelys wat die tiperende persoonlikheidskenmerke van die spesifiek-leergestremde identifiseer, kan van groot nut wees in die diagnosering van die spesifiek-leergestremde, aangesien die bestaande psigometriese meetmiddels nie betekenisvolle inligting lewer aangaande die persoonlikheidsfaktore van die spesifiek-leergestremde waarvan voldoende veralgemenings gemaak kan word nie.

Dit blyk dus dat die spesifieke leergestremdheidsindroom meer behels as net spesifieke leerprobleme wat slegs die skoolloopbaan en skolastiese prestasie van die kind nadelig beïnvloed. Die spesifiek-leergestremde word in elke aspek van sy persoonlikheidsontwikkeling dwarsdeur sy lewe en op feitlik alle lewensterreine deur sy inherente gebreke gekortwiek (Whalen, 1980, p. 103; Wender, 1973, p. 21; Myklebust, 1971, p. 158; Kinsbourne & Caplan, 1979, p. 216). Ongeremedieerde leer- en persoonlikheidsprobleme hou dus verreikende gevolge in vir die individu wat daarmee moet saamleef. Vir die spesifiek-leergestremde om te ontwikkel tot 'n produktiewe, emosioneel bestendige en sosiaal aangepaste individu is die behandeling van sy persoonlikheidstekorte onontbeerlik. Daar word dus in die lig van bogenoemde bevindinge aanbeveel dat daar tydens die remediëring van die spesifiek-leergestremde ook plek ingeruim moet word om aandag te gee aan persoonlikheidsontwikkeling.

10. BIBLIOGRAFIE

ADAMSON, W.C. & ADAMSON, K.K. 1979. Handbook for specific learning disabilities. New York: Gardner Press.

ADLER, S. 1978. Behavior management: a nutritional approach to the behaviorally disordered and learning disabled child. *Journal of Learning Disabilities*, 11 (10): 651 - 657, Dec.

ALLPORT, G. 1961. Pattern and growth in personality. New York: Holt, Rinehart & Winston.

ANDERSON, K.E., RICHARDS, H.C. & HALLAHAN, D.P. 1980. Piagetian task performance of learning disabled children. *Journal of Learning Disabilities*, 13 (9): 501 - 505, Nov.

ANDREWS, G.R. & DEBUS, R.I. 1978. Persistence and the causal perception of failure: modifying cognitive attributions. *Journal of Educational Psychology*, 70 (2): 154 - 156.

ARNHEIM, D.D. & SINCLAIR, W.A. 1979. The clumsy child: a program of motor therapy. London: The C.V. Mosby Company.

ASHBURY, C.A. 1972. Selected factors influencing over- and underachievement in young school-age children. *Review of Educational Research*, 44 (4): 409 - 428.

ATKINSON, J.W. 1957. Motivational determinants of risktaking behavior. *Psychological Review*, 64 (6): 359 - 372.

AXELROD, L. 1982. Social perception in learning disabled adolescents. *Journal of Learning Disabilities*, 15 (10):

610 - 613, Dec.

BACHARA, G.H. 1976. Empathy in learning disabled children
Perceptual and Motor Skills, 43: 541 - 542.

BAILEY, D.B., BENDER, W.N., STUCK, G.B. & WYNE, M.D. 1984.
Generalized effects of a highly structured time-on-task
intervention. Psychological Reports, 54: 483 - 490.

BANAS, N. & WILLS, I.H. 1972. The vulnerable child. Academic
Therapy, 8 (1): 113 - 115, Fall.

BARCLAY, J.R. 1981. The flight from the bottom up. Journal of
Learning Disabilities, 14 (7): 338 - 390.

BARNARD, J.S. red. 1987. Opvoedkundig-sielkundige beginsels vir
onderwysstudente. Pretoria: HAUM.

BARRETT, L. & CONNOT. R. 1986. Knowing student personality can
help school, classroom activity participation. NASSP
Bulletin, 70 (48): 39 - 45, Feb.

BENDER, L. 1956. Psychopathology of children with organic brain
disorders. Springfield: Charles C. Thomas.

BENDER, W.N. 1985(a). Differences between learning disabled and
non-learning disabled children in temperament and behavior.
Learning Disability Quarterly, 8: 11 - 18, Winter.

BENDER, W.N. 1985(b). Differential diagnoses based on the task-
related behavior of learning disabled and low-achieving
adolescents. Learning Disability Quarterly, 8: 261 - 266, Fall.

- BENDER, W.N. 1986. Teachability and behavior of learning disabled children. *Psychological Reports*, 59: 471 - 476.
- BENDER, W.N. 1987(a). Behavioral indicators of temperament and personality in the inactive learner. *Journal of Learning Disabilities*, 20 (5): 301 - 305, May.
- BENDER, W.N. 1987(b). Secondary personality and behavioral problems in adolescents with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 20 (5): 280 - 285, May.
- BENSON, J.S. & KENNELLY, K.J. 1976. Learned helplessness: the result of uncontrollable reinforcements or uncontrollable aversive stimuli? *Journal of Personality and Social Psychology*, 34 (1): 138 - 145.
- BERGER, M. 1981. Remediating hyperkinetic behavior with impulse control procedures. *School Psychology Review*, 10 (3): 405 - 407.
- BLACK, F.W. 1974. Self-concept as related to achievement and age in learning-disabled children. *Child Development*, 45 (4): 1137 - 1140.
- BLACKMAN, S. & GOLDSTEIN, K.M. 1982. Cognitive styles and learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 15 (2): 106 - 115, Feb.
- BLANCHARD, P. 1946. Psychoanalytic contributions to the problems of reading disabilities. *Reading Disability*, 2: 163 - 187.
- BLOM, A. 1980. 'n Teoretiese Model vir die Bestudering van Inligtingsbehoefte van Wetenskaplikes. Johannesburg. (Proefskrif (D.Litt. et Phil.) - R.A.U.)

BLOOMINGDALE, L.M. red. 1984. Attention deficit disorder: diagnostic, cognitive, and therapeutic understanding. New York: MTP Press.

BOHLINE, D.S. 1985. Intellectual and affective characteristics of attention deficit disordered children. *Journal of Learning Disabilities*, 18 (10): 604 - 608, Dec.

BRUININKS, VIRGINIA. L. 1978(a). Actual and perceived peer status of learning-disabled students in mainstream programs. *Journal of Learning Disabilities*, 11 (1): 51 - 58.

BRUININKS, VIRGINIA. L. 1978(b). Peer Status and personality characteristics of learning disabled and nondisabled students. *Journal of Learning Disabilities*, 11 (8): 29 - 34, Oct.

BRUMBACK, R.A., STATON, R.D. & WILSON, H. 1980. Neuropsychological study of children during and after remission of endogenous depressive episodes. *Perceptual and Motor Skills*, 50: 1163 - 1167.

BRUMBACK, R.A. & STATON, R.D. 1982. An hypothesis regarding the commonality of righthemisphere involvement in learning disability, attentional disorder, and childhood major depressive disorder. *Perceptual and Motor skills*, 55 (2): 1091 - 1097.

BRUMBACK, R.A. & STATON, R.D. 1983. Learning disability and childhood depression. *American Journal of Orthopsychiatry*, 53 (2): 269 - 279, Apr.

BRUTTEN, M., RICHARDS, S.O. & MANGEL, D. 1973. Something's wrong with my child: A parent's book about children with learning

disabilities. New York: Harcourt Brace Jovanovich.

BRYAN, TANIS. H. 1974. An observational analysis of classroom behaviors of children with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 7 (1): 26 - 34, Jan.

BRYAN, TANIS. H. 1976. Peer popularity of learning disabled children: a replication. *Journal of Learning Disabilities*, 9 (5): 49 - 53, May.

BRYAN, TANIS. H. 1978. Social relationships and verbal interactions of learning disabled children. *Journal of Learning Disabilities*, 11 (2): 107 - 115, Feb.

BRYAN, TANIS. H. & PEARL, RUTH. 1979. Self-concepts and locus of control of learning disabled children. *Journal of Clinical Child Psychology*, 8: 223 - 226, Feb.

BRYAN, TANIS. H. & PFLAUM, SUSANNA. 1978. Social interactions of learning disabled children: a linguistic, social and cognitive analysis. *Learning Disability Quarterly*, 1 (3): 70 - 79, Summer.

BRYANT, N. 1966. Clinic inadequacies with learning disorders: the missing clinical educator. (In HELLMUTH J. red. *Learning disorders*. Seattle: Special Child Publications, p. 265 - 279.)

BURNS, R.B. 1972. Self-concept development and education. New York: Holt, Rinehart & Winston.

BYRNE, D. 1974. An introduction to personality: research, theory, and applications. New Jersey: Prentice-Hall, 1974.

CATTELL, R.B. 1975. The scientific analysis of person^ality. London:
^

Penguin Books.

CHAPMAN, J.W. & BOERSMA, F.J. 1979. Learning disabilities, locus of control, and mother attitudes. *Journal of Educational Psychology*, 71 (2): 250 - 258.

CHERVIN, S.N. 1986. Doubts and fears of the learning disabled. *Academic Therapy*, 21 (3): 331 - 338, Jan.

CLEMENTS, S.D. 1966. Minimal brain dysfunction in children, terminology and identification. Phase one of a three-phase project. Department of Health, Education and Welfare. NINDB Monograph, no. 3. Public Health Service Bulletin, No. 1415: Washington, D.C.

CLEMMENS, R.L. & GLASER, K. 1967. Specific learning disabilities: medical aspects. *Clinical Pediatrics*, Aug.

CLEMENTS, S.D. & PETERS, J.E. 1962. Minimal brain dysfunction in the the school-age child, diagnoses and treatment. *Archives of General Psychiatry*, 6: 185 - 197.

COLEMAN, J.C. & SANDHU, M. 1967. A descriptive-relationship study of 364 children referred to a university clinic for learning disorders. *Psychological Reports*, 20: 1091 - 1105.

CONNOLY, C. 1971. Social and emotional factors in learning disabilities. (In MYKLEBUST, H.R. red. *Progress in learning disabilities*. Volume II. New York: Grune & Stratton. p. 151 - 178.)

COOPERSMITH, S. 1967. The antecedents of self-esteem. San Francisco: W.H. Freeman and Company.

CORSINI, R.J. 1978. Readings in current personality theories. Illinois: F.E. Peacock Publishers.

COVINGTON, M.C. & BERRY, R.G. 1976. Self-worth and school learning. New York: Holt, Rhinehart & Winston.

COVINGTON, M.V. & OMELICH, B. 1979. It's best to be able and virtuous too: student and teacher evaluative responses to successful effort. *Journal of Educational Psychology*, 71 (5): 688 - 700.

DOUGLAS, VIRGINIA. 1972. Stop, look and listen: the problem of sustained attention and impulse control in hyperactive and normal children. *Canadian Journal of Behavior sciences*, 4 (4): 252 - 282.

DOUGLAS, VIRGINIA. 1980. Higher mental processes in hyperactive children. (In KNIGHTS, R.M. EN BAKKER, D.J. red. Treatment of hyperactive and learning disordered children: current research. Baltimore: University Park Press, p. 85 - 91.)

DU PLOOY, A. 1985. Aggressie as simptome van 'n kind se leerprobleme. Potchefstroom. (Verhandeling (M.Ed.) - P.U. vir C.H.O.)

DU PREEZ, A. 1983. 'n Nadere karakterisering van die leergestremde laerskoolleerling in Kaapland. Stellenbosch. (Verhandeling (M.Ed.) - U.B).

DU PREEZ, J.J. & STEENKAMP, W.L. 1980. Spesifieke Leergestremdhede - Basiese beginsels. Durban: Butterworth.

DU PREEZ, J.J. & STEENKAMP, W.L. 1986. Spesifieke Leergestremdhede - 'n Neuropsiglogiese Perspektief. 2de uitgawe. Durban: Butterworth.

EAVES, L.C., KENDALL, D.C. & CRICHTON, J.U. 1972. The early detection of minimal brain dysfunction. *Journal of Learning Disabilities*, 5 (8): 456 - 462, Oct.

EPPS, S., YSSELDYKE, J.E. & ALGOZZINE, B. 1985. An analysis of the conceptual framework underlying definitions of learning disabilities. *Journal of School Psychology*, 23: 133 - 143, Summer.

EPSTEIN, M.H., BURSUCK, W. & CULLINAN, D. 1985. Patterns of behavior problems among the learning disabled: boys aged 12 - 18, girls aged 6 - 11, and girls aged 12 - 18. *Learning Disability Quarterly*, 8: 123 - 129, Spring.

EPSTEIN, M.H., CULLINAN, D. & LLOYD, J.W. 1986. Behavior-problem patterns among the learning disabled III - replication across age and sex. *Learning Disability Quarterly*, 9: 43 - 54, Winter.

ERIKSON, E.H. 1965. Childhood and society. New York: Norton.

EYSENCK, H.J. 1970. The biological basis of personality. 2de uitgawe. Springfield: Charles C. Thomas Publishers.

FAAS, L.A. 1976. Learning disabilities: a competency based approach. Boston: Houghton Mifflin Company.

FELKER, D.W. & STANWYCK, D.J. 1972. General self-concept and specific self-evaluations after an academic task. *Psychological Reports*, 29: 60 - 62, Winter.

FERNALD, G. 1943. Remedial techniques in basic school subjects. New York: McGraw-Hill.

FINK, M.B. 1962. Self-concept as it related to academic achievement. California Journal of Educational Research, 13 (2): 57 - 62, Mar.

FRAUENHEIM, J.G. 1978. Academic achievement characteristics of adult males who were diagnosed as dyslexic in childhood. Journal of Learning Disabilities, 11 (8): 476 - 483, Oct.

FREEMAN, R.D. 1976. Minimal brain dysfunction, hyperactivity, and learning disorders: epidemic or episode? School Review, 85 (1): 5 - 30, Nov.

FUCHS, D., FUCHS, L.S., TINDAL, G. & DENO, S.L. 1986. Performance instability of learning disabled, emotionally handicapped, and non-handicapped children. Learning Disability Quarterly, 9: 85 - 88, Winter.

GADOW, K.D. & BIALER, I. red. 1982. Advances in learning and behavioral disabilities: a research annual. London: Jai Press.

GAGE, N.L. & BERLINER, D.C. 1979. Educational Psychology. 2de uitgawe. Chicago: Rand McNally College Publishing Company.

GARBERS, J.G. 1972. Ordering tot 'n opvoedkundige ontwikkelingsmodel. (Rede uitgespreek by die aanvaarding van die amp van Hoogleraar in Opvoedkunde aan die Randse Afrikaanse Universiteit op Dinsdag, 11 Mei, 1972, om 8nm.) Johannesburg: R.A.U.

GARDNER, G.E. 1970. The emerging personality. Infancy through adolescence. New York: Delacorte Press.

GATES, A.I. 1941. The role of personality maladjustment in reading disability. *The Journal of Genetic Psychology*, 59: 77 - 83.

GELDARD, F.A. 1971. Grondbeginsels van die psigologie. Pretoria: J.L. van Schaik.

GELDERBLOM, I.L. 1986. Die aandagtekortsindroom: die huidige stand van kennis (In VAN JAARSVELD, P.E. red. Ontwikkelingsversteurings: die behandeling en voorkoming. Potchefstroom: Departement van Sentrale Publikasies, P.U vir C.H.O. p. 3 - 15.)

GERBER, H.M. 1985. Die wêreldontwerp van die leergestremde kind. Pretoria: Unisa.

GIFFEN, M. 1968. The role of child psychiatry in learning disabilities. (In MYKLEBUST, H.R. red. Progress in learning disabilities. Volume I. New York: Grune & Stratton. p. 75 - 97.)

GILLBERG, C., RASMUSSEN, P., CARLSTROM, G., SVENSON, B. & WALDENSTROM, E. 1982. Perceptual, motor and attentional deficits in six-year-old children: Epidemiological aspects. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 23 (2): 131 - 144.

GLOCK, M.D. 1972. Is there a pygmalion in the classroom? *Reading Teacher*, 25: 405 - 408, Feb.

GOLDSMITH, H.H. & GOTTESMAN, I.I. 1981. Origins of variation in behavioral styles: a longitudinal study of temperament in young twins. *Child Development*, 52: 91 - 103.

GOLDSTEIN, F.G., ROLLINS, H.A. & MILLER, S.H. 1986. Temperament and cognitive style in school-age children. *Merril-Palmer Quarterly*, 32 (3): 263 - 271.

GORDEN, J.E. 1963. Personality and behavior. New York: Macmillan Company.

GOUWS, L.A., LOUW, D.A., MEYER, W.F. & PLUG, D. 1979. Psigologiewoordeboek. Johannesburg: McGraw-Hill.

GRANT, J.D. 1987. Remediating reading: a curriculum design. *Academic Therapy*, 23 (1): 17 - 23, Sept.

GURNEY, P. Self-esteem enhancement in children: a review of research findings. *Educational Research*, 29 (2): 131 - 136, Jun.

HALLAHAN, D. P., GAJAR, A.H., COHEN, S.B. & TARVER, S.G. 1978. Selective attention and locus of control in learning disabled and normal children. *Journal of Learning Disabilities*, 11 (4): 131 - 137, Apr.

HALLAHAN, D.P. & KAUFFMAN, J.M. 1976. Introduction to learning disabilities, a psycho-behavioral approach. New Jersey: Prentice-Hall.

HAMACHEK, D.E. 1965. The self in growth, teaching and learning. Selected readings. New Jersey: Prentice-Hall.

HAMACHEK, D.E. 1978. Psychology in teaching, learning and growth. Boston: Allyn & Boston.

HAMILTON, J.O. 1974. Motivation and risk taking behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 29 (6): 856 - 864.

HANDLEY, G.D. 1973. Personality, learning and teaching. London: Routledge & Kegan Paul.

HARDING, LEONORA. 1986. Learning disabilities in the primary classroom. London: Croom Helm.

HARRIS, A.J. 1961. How to increase reading ability: a guide to developmental and remedial methods. New York: Longmans.

HARRIS, A. J. 1970. How to increase reading ability: a guide to developmental and remedial methods. Vyfde uitgawe. New York: McKay.

HATTON, D. A. 1966. The child with minimal cerebral dysfuction. A child guidance clinic's approach to diagnosis and treatment. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 8: 71 - 78.

HAUSERMAN, NORMA., MILLER, JAY. S. & BOND, FRANCES. T. 1976. A behavioral approach to changing self-concept in elementary school children. *The Psychological Record*, (26): 111 - 116.

HELD, D.F. 1984. The intuitive approach to reading and learning disabilities. a practical alternative. Illinois: Charles C. Thomas Publishers.

HELLMUTH, J. red. 1966. Learning disorders. Seattle: Special Child Publications.

HERBERT, M. 1974. Emotional problems of development in children. London: Academica Press.

HIEBERT, B., WONG, B. & HUNTER, M. 1982. Affective influences on learning disabled adolescents. *Learning Disability Quarterly*, 5: 334 - 343, Fall.

HISAMA, T. 1976. Achievement motivation and locus of control of children with learning disabilities and behavior disorders. *Journal of Learning Disabilities*, 9 (6): 58 - 63, June/July.

HOUCK, CHERRY. K. 1984. Learning disabilities: understanding concepts, characteristics, and issues. New-Jersey: Prentice-Hall.

HURLOCK, ELIZABETH. B. 1974. Personality development. New York: McGraw-Hill.

HUTTON, J.B. & POLO, L. 1976. A sociometric study of learning disability children and type of teaching strategy. *Journal of Group Psychotherapy, Psychodrama & Sociometry*, 29: 113 - 121.

HUYSAMEN, G.K. 1976. Inferensiële statistiek en navorsingsontwerp. Pretoria: Academica.

JACOBS, L.J. & VREY, J.D. 1982. Selfkonsep, diagnose en terapie: 'n opvoedkundig-sielkundige benadering. Pretoria: Academica.

JOHNSON, D.J. & MYKLEBUST, H.R. 1964. Learning disabilities. New York: Grune & Stratton.

JONES, R.A. 1977. Self-fulfilling prophecies. social, psychological and physiological effects of expectancies. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

JURKO, MARION. F. 1984. Identifying the neurologically impaired child. Illinois: Charles C. Thomas Publishers.

KAGAN, J. 1966. Reflection-impulsivity: The generality and dynamics of conceptual tempo. *Journal of Abnormal Psychology*, 71 (1): 17 - 25.

KAGAN, J. & LANG, C. 1978. Psychology and education: an introduction. New York: Harcourt Brace Jovanovich.

KAGAN, J., PEARSON, L. & WELCH, L. 1966. Modifiability of an impulsive tempo. *Journal of Educational Psychology*, 57 (6): 359 - 365.

KAHN, J.P. 1969. The emotional concomitants of the brain-damaged child. *Journal of Learning Disabilities*, 2 (12): 35 - 41, Dec.

KASHANI, J.H., CANTWELL, D.P., SHEKIM, W.O. & REID, J.C. 1982. Major depressive disorder in children admitted to an inpatient community mental health center. *Clinical and Research Reports*, 139 (5): 671 - 673, May.

KAVALE, K.A. & NYE, C. 1985/86. Parameters of learning disabilities in achievement, linguistic, neuropsychological, and social/behavioral domains. *Journal of Special Education*, 19 (4): 443 - 458.

KEMPSTER, JEANETTE. 1979. Teaching towards the self-actualization of the learning child with psychoneurological dysfunction: a psycho-orthopedagogical perspective. Pretoria. (Proefskrif (D.Ed.) - U.P.).

KEOGH, BARBARA. K. 1983. Individual differences in temperament - a contribution to the personal, social, and educational competence of learning disabled children. Current Topics in Learning Disabilities, 1: 33 - 56.

KEOGH, BARBARA. K. & MARGOLIS, JUDITH. 1976. Learn to labor and to wait: attentional problems of children with learning disorders. Journal of Learning Disabilities, 9: 276 - 286, May.

KINSBOURNE, MARCEL. & CAPLAN, PAULA. J. 1979. Children's learning and attention problems. Boston: Little, Brown and Company.

KISTNER, J., HASKETT, M., WHITE, K. & ROBBINS, F. 1987. Perceived competence and self-worth of LD and normally achieving students. Learning Disability Quarterly, 10 (1): 37 - 44, Winter.

KLAUSMEIER, H.J. & GOODWIN, W. 1966. Learning and human abilities: educational psychology. New York: Harper & Row Publishers.

KLEIN, D.C., FENCIL-MORSE, E. & SELIGMAN, M.E.P. 1976. Learned helplessness, depression, and the attribution of failure. Journal of Personality and Social Psychology, 33 (5): 508 - 516.

KNIGHTS, R.M. & BAKKER, D.J. red. 1980. Treatment of hyperactive and learning disordered children: current research. Baltimore: University Park Press.

KOPPITZ, ELIZABETH. M. 1971. Children with learning disabilities. New York: Grune & Stratton.

KOZLOFF, M.A. 1979. A Program for families of children with

learning and behavior problems. New York: John Wiley & Sons.

KRONICK, DOREEN. 1976. The importance of a sociological perspective towards learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 9 (2): 62 - 66, Feb.

LAMBRECHTS, G.G. 1987. Die doeltreffendheid van 'n groepprogram ter verbetering van die selfbeeld en sosiale interaksie van seuns met spesifieke leergestremdheid. Port Elizabeth. (Proefskrif (D.Litt. et Phil.) - U.P.E.)

LAUFER, M.W., DENHOFF, E. & SOLOMONS, G. 1957. Hyperkinetic impulse disorder in children's behavior problems. *Psychosomatic Medicine*, 19: 28 - 49.

LEWIS, A.R.J. 1971. The Self-concepts of adolescent E.S.N. boys. *Brittish Journal of Educational Psychology*, 41 (2): 222 - 223, Jun.

LINDSEY, J.D., DANIELS, V.I. & RUTLEDGE, D.D. 1986. The learning disabilities and juvenile delinquency link: a major concern for professionals. *High School Journal*, 69: 126 - 131, Dec/Jan.

LIVINGSTON, R. 1985. Depressive illness and learning difficulties: research needs and practical implications. *Journal of Learning Disabilities*, 18: 518 - 520, Nov.

LOUW, D.A., GERDES, L.C. & MEYER, W.F. 1984. Menslike ontwikkeling. Pretoria: HAUM.

LOZANOV, G. Suggestopaedy in primary schools. *Suggestology and Suggestopaedia*, 1: 1 - 13, Jan.

LYON, R. & WATSON, B. 1981. Empirically derived subgroups of learning disabled readers: diagnostic characteristics. *Journal of Learning Disabilities*, 14 (5): 256 - 261, May.

MAAS, F. 1975. Die persoonlikheidsteorie van Cattell. Pretoria: R.G.N.

MARGOLIN, J.B., ROMAN, M. & HARARI, C. 1955. Reading disability in the delinquent child: a microcosm of psychosocial pathology. *American Journal of Orthopsychiatry*, 25: 25 - 35.

MARSH, G.E., GEARHEART, C.K. & GEARHEART, B.R. 1978. The learning disabled adolescent: program alternatives in the secondary school. Saint Louis: The C.V.Mosby Company.

MASLOW, A. 1954. Motivation and personality. New York: Harper & Row.

MAYRON, L.W. 1979. Allergy, learning, and behavior problems. *Journal of Learning Disabilities*, 12 (1): 32 - 42, Jan.

MCCUE, P.M., SHELLY, C. & GOLDSTEIN, G. 1986. Intellectual, academic and neuropsychological performance levels in learning disabled adults. *Journal of Learning Disabilities*, 19 (4): 233 - 237, Apr.

McKINNEY, J.D. & FEAGANS, L. 1983. Adaptive classroom behavior of learning disabled students. *Journal of Learning Disabilities*, 16: 360 - 367, Jun/Jul.

McMAHAN, I.D. 1973. Relationships between causal attributions and expectancy of success. *Journal of Personality and Social Psychology*, 28 (1): 108 - 114.

MEDINNUS, G.R. & JOHNSON, R.C. 1969. Child and adolescent psychology. Behavior and development. New York: John Wiley & Sons.

MEICHENBAUM, D.H. & GOODMAN, J. 1971. Training impulsive children to talk to themselves. Journal of Abnormal Psychology, 77 (2): 115 - 126.

MEYER, L.W. 1983. Die selfkonsep van die verstandelik gestremde adolessent. Port Elizabeth. (Verhandeling (M.Ed.) - U.P.E.)

MILLER, W.R. & SELIGMAN, M.E.P. 1975. Depression and learned helplessness in man. Journal of Abnormal Psychology, 84: 228 - 238.

MONEY, J. 1962. Reading disability. Baltimore: John Hopkins Press.

MORRIS, C.G. red. 1979. Psychology: an introduction. New Jersey: Prentice-Hall.

MURRAY, C.H. de C. 1969. Verslag van die Komitee van Onderzoek na die opvoeding van kinders met minimale breindisfunksie. Pretoria: Staatsdrukker.

MUSSEN, P., CONGER, J. & KAGAN, J. red. 1969. Child development and personality. New York: Harper & Row.

MYERS, P.I. & HAMMILL, D.D. 1969. Methods of learning disorders. New York: John Wiley & Sons.

MYKLEBUST, H.R. 1964 (a). Learning disorders: psychoneurological

disturbances in childhood. Rehabilitation Literature, 25 (12): 354 - 360.

MYKLEBUST, H.R. red. 1964. Progress in learning disabilities. Volume 1. New York: Grune & Stratton.

MYKLEBUST, H. R. red. 1971. Progress in learning disabilities. Volume II. New York: Grune & Stratton.

NATCHEZ, GLADYS. red. 1968. Children with reading problems. Classic and contemporary issues in reading disability. New York: Basic Books Publishers.

NEL, MARIE., C.P. 1985. Die effek van verskillende skoolsituasies op die persoonlikheid, selfkonsep en houdings van die spesifiek leergestremde kind. Pretoria. (Proefskrif (D.Litt. et phil.) - UNISA.)

NICHOLS, P.L. & CHEN, T. 1981. Minimal brain dysfunction: a prospective study. New Jersey: Lawrence Erlbaum.

OLIVIER, A.S. 1986. Aandagtekortsindroom (hiperaktiwiteit): 'n opvoedkundige perspektief. (Uit VAN JAARSVELD, P.E. red. Ontwikkelingsversteurings: die behandeling en voorkoming. Potchefstroom: Departement van Sentrale Publikasies, P. U. vir C.H.O. p. 17 - 35.)

ONDERWYSDEPARTEMENT VAN KAAPLAND. 1971. Die uitkenning van leerlinge met leergestremdheid. Bulletin , (1): 1 - 18.

OTTENBACHER, K. 1972. Hyperactivity and related behavioral characteristics in a sample of learning disabled children. Perceptual and Motor Skills, 42 (1): 105 - 106.

OWEN, S.V., BLOUNT, H.P. & MOSCOW, H. 1978. Educational psychology: an introduction. Boston: Little, Brown & Company.

PATTEN, M.D. 1983. Relationships between self-esteem, anxiety, and achievement in young learning disabled students. *Journal of Learning Disabilities*, 16 (1): 43 - 45, Jan.

PAULSEN, W.J. 1987. The personality traits of a group of gifted underachievers. (Lesing gelewer op 3 - 7 Aug. 1987 as deel van die die Sewende Wêreldkongres oor begaafde en talentvolle kinders wat gehou is in Salt Lake City.) Bloemfontein. (Ongepubliseer)

PERKINS, H.V. 1969. Human development and learning. California: Wadsworth Publishing Company.

PIHL, R.O. & McLARNON, LYDIA. D. 1984. Learning disabled children as adolescents. *Journal of Learning Disabilities*, 17 (2): 96 - 101, Feb.

PIHL, R.O., PARKES, M. & STEVENS, R. 1980. Nonspecific interventions with learning disabled individuals. (In KNIGHTS, R.M. & BAKKER, D.J. red. Treatment of hyperactive and learning disordered children. Current research. Baltimore: University Park Press, p. 90 - 110.)

PULLIS, M.E. 1985. LD students' temperament characteristics and their impact on decisions by resource and mainstream teachers. *Learning Disability Quarterly*, 8: 101 - 121, Spring.

PURKEY, W.W. 1978. Selfconcept and school achievement. New Jersey: Prentice-Hall.

RAAD VIR GEESTESWETENSKAPLIKE NAVORSING. 1981. Verslag van die Werkkomitee: Onderwys vir kinders met spesiale onderwysbehoeftes (WOKSOB). Pretoria: R.G.N., p. 1 - 53.

RASCHKE, DONNA. & DEDRICK, C. 1986. An experience in frustration: simulations approximating learning difficulties. Teaching Exceptional Children, 18: 226 - 271, Summer.

RODGERS, H. & SAKLOFSKE, D.H. 1985. Self-concepts, locus of control, and performance expectations of learning disabled children. Exceptional Children, 47: 244 - 248.

ROHWER, W.D., ROHWER, C.P. & B-HOWE, J.R. 1980. Educational psychology: teaching for student diversity. New York: Holt, Rinehart & Winston.

ROSENTHAL, J.H. 1973. Self-esteem in dyslexic children. Academic Therapy, 9 (1): 27 - 29, Fall.

ROSS, A.O. 1976. Psychological aspects of learning disabilities and reading disorders. New-York: McGraw-Hill Book Company.

ROTTER, J.B. 1945. Level of aspiration as a method of studying personality. The analysis of patterns of response. The Journal of Social Psychology, 21: 159 - 177.

RUTTER, M. 1982. Syndromes attributed to minimal brain dysfunction in childhood. American Journal of Psychiatry, 139 (1): 21 - 33, Jan.

SABATINO, D.A. 1982. Research of achievement motivation. (In GADOW, K.D. & BIALER, I. red. Advances in learning and behavioral disabilities - a research annual. London: Jai Press, p. 60 -

SANTEMA, J.H. 1978. Modellen in de wetenschap en de toepassing ervan. Historische en systematische beschouwing vanuit christelijk-wijsgerig perspectief. Delft: Delfse Universitaire Pers.

SAWREY, J.M. & TELFORD, C.W. 1975. Adjustment and personality. Boston: Allyn & Bacon.

SCHAFFER, H.R. 1975. The growth of sociability. Harmondsworth: Penguin.

SCARR, S. 1981. Testing for children: assessment and the many determinants of intellectual competence. American Psychologist, 36 (16): 1159 - 1126.

SCHETH, J.N. 1974. Models of buyer behaviour. Conceptual, quantitative, and empirical. New York: Harper & Row.

SCHULTERBRANDT, J.G. & RASKIN, A. red. 1977. Depression in childhood. New York: Raven Press.

SEIFERT, K. 1983. Educational psychology. Boston: Houghton Mifflin.

SILVA, P.A., MCGEE, R. & WILLIAMS, S. 1985. Some characteristics of 9-year-old boys with general reading backwardness and specific reading retardation. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 26 (3): 407 - 421, May.

SILVERMAN, RITA. & ZIGMOND, NAOMI. 1983. Self-Concept in learning disabled adolescents. Journal of Learning Disabilities, 16 (8):

478 - 483, Oct.

SINCLAIR, H.J.C. 1976. Assessing a child's difficulties in the nursery school. Transvaal Educational News, LXXIII: 19 - 20, Jul.

SIPERSTEIN, G.N., BOPP, M.J. & BAK, J.J. 1978. Social status of learning disabled children. Journal of Learning Disabilities, 11 (2): 49 - 53, Feb.

SMITH, S. 1979. No easy answers: Teaching the learning disabled child. Cambridge: Winthrop.

SMITH, M.D. 1979. Prediction of self-concept among learning disabled children. Journal of Learning Disabilities, 12 (10): 31 - 35, Dec.

SPREEN, O. & HAAF, R.G. 1986. Empirically derived learning disability subtypes: a replication attempt and longitudinal patterns over 15 years. Journal of Learning Disabilities, 19 (3): 170 - 180, Mar.

STANDER, G. & SONNEKUS, M.C.H. 1967. Inleiding tot die ortopedagogiek met besondere verwysing na lees as taalfenomeen. Stellenbosch: Universiteits-uitgewers.

STEVENS, D.A., BOYDSTUN, P.T., ACKERMAN, P.T. & DYKMAN, R.A. 1968. Reaction time, impulsivity, and autonomic lability in children with minimal brain dysfunction. American Psychology Association, Annual Convention, Proceedings, 3: 367 - 368.

STOKER, H.G. 1961. Beginnels en metodes in die wetenskap. Potchefstroom: ProRege-Pers.

STROTHER, JOANNA. & BARLOW, KAREN. 1985. The relationship of emotional needs to reading difficulty: a collaborative model for counselors and teachers. Elementary School Guidance and Counseling, 20: 29 - 37, Oct.

SUINN, R.M. & GEIGER, J. 1965. Stress, the stability of self-concept, and other attitudes. The Journal of General Psychology, 73: 177 - 180.

SWANSON, B.M. & PARKER, H.J. 1971. Parent-child relations: a child's acceptance by others, of others, and of self. Child Psychiatry and Human Development, 1 (4): 243 - 254, Summer.

TARNAPOL, L. red. 1971. Learning disabilities: introduction to education and medical management. Illinois: Charles C. Thomas Publishers.

THOMAS, A. & CHESSE, STELLA. 1977. Temperament and development. New York: Brunner/Mazel.

THOMAS, A. & CHESSE, STELLA. 1980. The dynamics of psychological development. New York: Brunner/Mazel.

THOMAS, A. & PASHLEY, B. 1982. Effects of classroom training on LD students' task persistence and attributions. Learning Disability Quarterly, 5: 133- 144, Spring.

THOMAS, E.W. & LEWINN, E.B. 1969. Brain-injured children with special reference to Tom-Delacato methods of treatment. Springfield: Charles C. Thomas.

TOLLEFSON, N., TRACY, D.B., JOHNSEN, E.P., BUENNING, M., FARMER, A. & BARKÈ, C.R. 1982. Attribution patterns of learning

disabled adolescents. *Learning Disability Quarterly*, 5: 14 - 20, Winter.

TOLLEFSON, NONA., TRACY, D.B., JOHNSEN, E.P., FARMER, A.W. & BUENNING, M. 1984. Goalsetting and personal responsibility training for LD adolescents. *Psychology in Schools*, 21: 224 - 233, Apr.

TORGESSEN, J.K. 1977. The role of nonspecific factors in the task performance of learning disabled children: a theoretical assessment. *Journal of Learning Disabilities*, 10 (1): 33 - 39, Jan.

TORGESSEN, J.K. 1980. Conceptual and educational implications of the use of efficient task strategies by learning disabled children. *Journal of Learning Disabilities*, 13 (7): 364 - 371, Aug./Sept.

TRAVERS, J.F. 1979. Educational psychology. New York: Harper & Row Publishers.

VAN DER WALT, J.S. 1979. Opvoedkundige en psigologiese meting: 'n psigometries-statistiese analise. Stellenbosch: Kosmo-Uitgewery.

VAN NIEKERK, P. A. 1978. Die onderwyser en die kind met probleme. Stellenbosch: UUB.

VREY, J.D. 1979. Die opvoedeling in sy selfaktualisering. Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika.

WALZER, S. & RICHMOND, J.B. 1973. The epidemiology of learning disorders. *Pediatric Clinics of North America*, 20 (3): 549 - 565, Aug.

WALZER, S. & WOLF, P.H. red. 1973. Seminars in psychiatry: minimal cerebral dysfunction in children. New York: Grune & Stratton.

WANAT, P.E. 1983. Social skills: an awareness program with learning disabled adolescents. Journal of Learning Disabilities, 16 (1): 35 - 38, Jan.

WENDER, P. H. 1971. Minimal brain dysfunction in children. New York: Wiley-interscience.

WENDER, P.H. 1973. The hyperactive child: a handbook for parents. New York: Crown Publishers.

WHALEN, C.K. 1980. Hyperactivity. New York: Academica press.

WHITE, BARBARA. P. & PHAIR, M.A. 1986. It'll be a challenge! Managing emotional stress in teaching disabled. Young Children, 41: 44 - 48, Jan.

WHITEHEAD, J.M. red. 1975. Personality and learning 1: A reader prepared by the personality and learning course team at the Open University. London: Hodder and Stoughton.

WILLIAMS, R.L. & COLE, S. 1968. Self-concept and school adjustment. Personnel and Guidance Journal, 46 (5): 479 - 481. Jan.

WILSON , J.A.R., ROBECK, M.C. & MICHAEL, W.B. 1969. Psychological foundations of learning and teaching. New York: McGraw-Hill.

WOOLFENDALE, SHEILA. & BRYANS, T. 1978. Identification of learning difficulties: a model for intervention. London: Nare.

ZEEMAN, R.D. 1982. Creating change in academic self-concept and school behavior in alienated secondary school students. *School Psychology Review*, 11 (4): 459 - 461.

ZENTALL, S.S. & ZENTALL, T.R. 1976. Activity and task performance of hyperactive children as a foundation of environmental stimulation. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 44 (5): 693 - 697.

OPSOMMING

Die hoofdoel van hierdie studie was om die persoonlikheidstendense van die spesifiek-leergestremde te ondersoek. Die volgende aspekte is op grond van 'n beskrywend-analitiese literatuurstudie geïdentifiseer en ondersoek: Die selfkonsep en temperament, asook die emosionele en sosiale persoonlikheidsfaktore en aktiwiteitsversteurings. Bogenoemde persoonlikheidsveranderlikes is met behulp van 'n teoretiese kenmodel geklassifiseer en gekategoriseer.

Die belangrikste bevindinge waartoe daar binne die bestek van hierdie studie gekom is, is kortliks die volgende: Daar is bevind dat daar tussen die spesifiek-leergestremde en nie-leergestremde leerling onderskei kan word op grond van hul persoonlikheidskenmerke. Ten spyte van die bogenoemde bevinding is daar in die tweede plek bevind dat alhoewel die spesifiek-leergestremde gemeenskaplike leerprobleme toon, en ook wat hulle persoonlikheidskenmerke betref getipeer kan word, is hulle nogtans 'n uiters heterogene groep leerlinge. Alhoewel daar dus nie sprake kan wees van 'n tipiese persoonsbeeld wat die spesifiek-leergestremde kind kenmerk nie, kan voorgenoemde kind nogtans getipeer word op grond van bepaalde persoonlikheidsaspekte.

Daar is in die derde plek bevind dat die meeste van die kenmerkende persoonlikheidskenmerke van die spesifiek-leergestremde reeds voorskools waarneembaar is. Vierdens is daar bevind dat die onbehandelde persoonlikheidsprobleme 'n negatiewe tendens toon met die toename in ouderdom van die spesifiek-leergestremde kind.

Daar is vyfdens tot die gevolgtrekking gekom, op grond van teoretiese sowel as empiriese navorsing, dat die spesifiek-leergestremde wat alle aspekte van sy persoonlikheidsontwikkeling betref, gekortwiek word deur sowel inherente persoonlikheidseienskappe as sekondêre reaksies op die leermislukking.

In die laaste plek is bevind dat die spesifieke leergestremdheidsindroom meer behels as nêr leerprobleme wat slegs die skoolloopbaan en skolastiese prestasie van die kind nadelig beïnvloed. Die spesifiek-leergestremde word op feitlik alle lewensterreine dwarsdeur sy lewe deur sy inherente persoonlikheidsgebreke gestrem.

Op grond van bogenoemde bevindinge word daar aanbeveel dat naas leerverwante simptome, ook persoonlikheidsfaktore as differensiële kriteria vir spesifieke leergestremdheid kan geld en dieselfde gewig moet dra as leerverwante simptome by die identifisering en diagnosering van spesifiek-leergestremde leerlinge.