

17° 2094 012-01



UOVS - SASOL-BIBLIOTEEK



19920940120122000019

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

Universiteit van die
Oranje-Vrystaat
BLOEMFONTEIN
20 APR 1993
UOVS SASOL BIBLIOTEEK

T 372.146 MEY

SELKUNDIGE BEMAGTIGING

VAN

LAERSKOOLLEERKRAGTE, LEERLINGE EN HUL OUIERS

Joan Guslynn Marie Meyer (gebore Dietrich)

*Proefskrif voorgelê om te voldoen aan die vereistes vir die
graad*

Doctor Philosophiae

in die

*Fakulteit Lettere en Wysbegeerte,
Departement Sielkunde*

aan

Die Universiteit van die Oranje-Vrystaat

Promotor:

*Professor P.M. Heyns
(Universiteit van die UOVS)*

Medepromotor:

*Professor T.B. Pretorius
(Universiteit van Wes-Kaapland)*

Desember 1991.

Die term Kleurling is in hierdie navorsingsprojek gebruik as samevattende beskrywing van die verwysingsgroep wat die skrywer as haar "gesin" beskou in die familie van mense en gemeenskappe van die breër Suid-Afrikaanse bevolkingsamestelling. Dit is nie bedoel om erkenning te gee aan toegeskrewe gestereotipeerde eienskappe nie. Dis wel bedoel om die eie verwysingsgroep te onderskei van ander groepe van wie die eie groep deur die gebrek aan doeltreffende kontak vervreemd geraak het, en oor wie en namens wie die skrywer haar daarom nie bevoeg ag om uitsprake te gee nie.

Vir die skrywer van hierdie stuk is voornaamwoorde en selfstandige naamwoorde wat as seksisties beskou kan word, bloot tweeslagtig bedoel, tensy dit klaarblyklik in die konteks nie die geval is nie.

B E D A N K I N G S

Hoe kan ek U prys
My dankbaar bewys?
Leer U my O Heer,
My lewe lank U
Deur my wandel te eer.

Met danksegging aan Oom Kalie, Daddy en Prof. Heyns. Al drie hierdie persone is voortreflike geloofsvaders. Oom Kalie was vir my die vader van die sielkunde. Sy bede vir ons was dat die onvoltooide werk voltooi sou word. Daddy is die vader en middelpunt wat enige dogter ooit kan hoop om te hê. Baie dankie vir Pa se konstante, onvoorwaardelike liefde en vertrouwe. Prof. Heyns is die vader van hierdie proefskrif. Baie dankie vir die vlammetjie wat u opnuut brand gestee het en die wyse en ongemaklike tye waarop u dit brand gehou het.

Met liefde aan Dennis en Pauleen. Daar is nie baie verhoudings wat internskappe en tesse en studiereise oorleef nie. Baie dankie Den vir die duisende maniere van help en verdra. Afdrucke maak, bind en rondry is maar min in vergelyking met die steun en opoffering. Pauleen het saam met Pappa help dra. Dankie ook Poenk vir die ander joppies. Kolletjies tel en bandjies skoonmaak is liefdeswerk.

Met blydschap aan Mamma, Beatie, Joey en Daneel. Nou kan ons weer oustoriëtjies praat en lag en koffie drink en elmoë om die ronde tafel sit.

Graag word ook 'n hartlike dankie gerig aan die baie vriende (soos Rodney en Fransie) wat elk op sy eie manier gehelp het. Erkentlikheid word betuig aan ander bronne van hulp, ook dié wat nie eksplisiet genoem word nie: die skole, skoolhoofde, onderwysers, kinders, kolletjiestellers, krammers, tekenaars, tikkers, strykers, verdraers, luisteraars, ponsers, blou papier uitdruckers. 'n Spesiale en warm dankie vir Val Martin, Rudi en juffrou Zelda vir die tikwerk en vir Tyrone vir die rekenaarwerk en talryke wyses van ondersteuning. Ook nog 'n ekstra dankie vir Val, Alwyn en Raphael ook nog vir hulp met die druk.

Geldelike bystand gelewer deur die Instituut vir Navorsingsontwikkeling vir hierdie navorsing word hiermee erken. Menings in hierdie proefskrif uitgespreek of gevolgtrekkings waartoe geraak is, is dié van die outeur en moet nie noodwendig aan die Instituut vir Navorsingsontwikkeling toegeskryf word nie.

Dank word ook uitgespreek teenoor die Universiteit van Wes-Kaapland.

SIELKUNDIGE BEMAGTIGING VAN

LAERSKOOLLEERKRAGTE, LEERLINGE EN HUL OUERS

1.	Inleiding	1
2.	Die filosofies-teoretiese fundering	7
2.1	Inleiding	7
2.2	Die sielkunde as wetenskap	7
2.3	Sisteemteorie	8
2.4	Die bydrae van die hoofstrome in die sielkunde	11
2.5	Die toepassingsmoontlikheid van die filosofies-teoretiese fundering op die Kleurlinggemeenskap as sisteem	15
3.	Die Kleurlinggemeenskap ('n Sistemies-strategiese formulering)	17
3.1	Inleiding	17
3.2	'n Subjektiewe beskrywing van die konteks	19
3.3	Die sisteem: Die Kleurlinggemeenskap	20
3.4	Die betekenis van die simptome	22
3.5	Humanistiese opvoeding as alternatiewe onderwys	24
3.6	Die teikengroep	32
3.7	Samevatting van die strategies-sistemiese formulering	34
4.	Die standerd 3-leerling	36
4.1	Inleiding	36
4.2	Die sisteem: Die standerd 3-leerling	38
4.2.1	Ouderdom	38
4.2.2	Fisiologie	38
4.2.3	Kognisie	40
4.2.4	Psigo-sosiale ontwikkeling	42
4.2.5	Morele ontwikkeling	43
4.3	Invoerenergie	45
4.3.1	Die maatsgroep	45
4.3.2	Die gesin	46
4.3.3	Die skool	48
4.3.4	Die onderwyser	52
4.3.4.1	Dissipline	56
4.3.4.2	Klaskameratmosfeer	60
4.4	Uitvoerenergie	66
4.4.1	Lokus van beheer	67
4.4.2	Selfkonsep	70
4.4.3	Skolastiese prestasie	74
4.4.4	Gedragsprobleme	76
4.5	Samevatting	78
5.	'n Ideëel-tipiese formaat vir die aanbieding van sistemies-humanistiese programme	80
5.1	Inleiding en werkdefinisies	80
5.2	Die kenmerke van sistemies-humanistiese programme	81
5.3	Samevatting	89
5.4	Tussentydse samevatting van die navorsingsprojek	90
6.	Ontwikkeling van die programme	92
6.1	Inleiding	92
6.2	Die program vir die onderwysers	93

6.3	Die program vir die leerlinge	105
6.4	Die program vir die ouers	111
6.5	Samevatting	116
7.	Navorsingsmetodologie	119
7.1	Inleiding	119
7.2	Probleemstelling	120
7.3	Doelstelling	122
7.4	Hipoteses	123
7.5	Proefpersone	124
7.6	Meetinstrumente	128
7.7	Navorsingsontwerp	143
7.8	Prosedures	148
7.9	Samevatting	169
8.	Resultate	170
8.1	Inleiding	170
8.2	Kwantitatiewe resultate	172
8.2.1	Faktorontleding vir die bepaling van hoofkategorie	172
8.2.2	Resultate in terme van die verskillende hipoteses	177
8.3	Kwalitatiewe evaluering van die opleidingsprogramme .	196
8.4	Empiriese evaluering van die opleidingsprogramme . . .	201
8.5	Opsomming van die resultate	209
9.	Bespreking van resultate en aanbevelings	212
9.1	Inleiding	212
9.2	Die invloed van die Program vir Onderwysers op leerlinge se funksionering binne verskillende sosio-ekonomiese omgewings	213
9.3	Die differensiële effek van behandelingsvlakke by klasse uit 'n laer sosio-ekonomiese omgewing	220
9.4	Kruisvalidering van die differensiële effek van behandelingsvlakke by 'n laer sosio-ekonomiese omgewing se klasgroepe	221
9.4.1	Akademiese selfkonsep	223
9.4.2	Gedragsprobleme	225
9.4.3	Kwaliteit van die Skoollewe	226
9.4.4	Rekenkunde	227
9.5	Die Program vir Onderwysers	228
9.6	Die Program vir Kinders	228
9.7	Die Program vir Ouers	229
9.8	Aanbevelings	230
9.9	Samevatting	234
10.	OPSOMMING	236

LYS VAN TABELLE:

7.1	Die skole in die steekproef	126
7.2	Subskale van die Quality of School Life-skaal	134
7.3	Subskale van die PHSCS (Piers-Harris skaal vir selfkonsep - 1969)	136
7.4	Subskale van die SDQ (Self Description Questionnaire 1981)	138
7.5	Subskale van die RBPC (Revised Behaviour Problem Checklist) van Peterson en Quay	139
7.6	Die geldigheid en betroubaarheid van die skolastiese prestasietoetse vir standerd 3 van die RGN	142
7.7	Geselekteerde veranderlikes vir die evaluering van die	

programme	144
7.8 Navorsingsontwerp vir die toets van hipotese 1	145
7.9 Verskillende behandelingsvlakke by LSES	146
7.10 Hipotese 3: Navorsingsontwerp vir die kruisvalidering van resultate by hipotese 2	147
7.11 Skematiese voorstelling van die samegestelde navorsingsontwerp	149
7.12 Die taalmediumverspreiding in die steekproef	153
7.13 Tydskedule vir die navorsingsaktiwiteite	154
7.14 Verspreiding van behandeling oor die klasgroepe	155
7.15 Skedule waarvolgens aanbieding van die Program vir Onderwysers plaasgevind het	156
8.1 Beskrywende statistieke: Alle veranderlikes	173
8.2 Faktorontleding met varimaks rotasie vir die bepaling van hoof faktore	176
8.3 Faktorbeladings van die metingsveranderlikes op die ag hoof faktore in hiërargiese orde	178
8.4 Klasgroepe betrokke by die navorsingsontwerp vir die ondersoek van hipotese 1	180
8.5 Resultate van die tweerigting-ANOVA vir die bepaling van interaksie tussen behandeling en sosio-ekonomiese omgewing	181
8.6 Resultate van ontleding van kovariansie vir SES-groepe afsonderlik	185
8.7 Behandelingseffek van 'n Program vir Onderwysers (Hipotese 1: Resultate van kovariansie-ontleding ten opsigte van faktore waar daar geen interaksie-effek was nie)	187
8.8 Hipotese 2: Resultate van kovariansie-ontleding ten opsigte van verskille tussen opleidingsgroepe	189
8.9 Kruisvalidering van die resultate by hipotese 2 (Hipotese 3): Resultate van kovariansie-ontleding ten opsigte van verskille tussen opleidingsgroepe	192
8.10 Kruisvalidering van die differensiële effek van behandelingsvlakke by hipotese 2 (hipotese 3): 'n vergelykingstabel	202

FIGURE:

1. 'n Skematiese voorstelling van die samehang tussen outoritêre dissipline en selfregulering	58
---	----

VERWYSINGSLYS	239
-------------------------	-----

BYLAES:

A Program vir Onderwysers	263
A1 Program vir Onderwysers: Tikskaal	264
A2 Oudiokasset van evaluasiegesprek	apart
B Program vir Ouers	266
B1 Program vir Ouers: Plakkaat 1	267
B2 Program vir Ouers: Plakkaat 2	268
B3 Program vir Ouers: Vouvel	269
C Program vir Kinders	273
C1 Program vir Kinders: Toneeltjie	277
C2 Program vir Kinders: Reflekterende response vir toneeltjie	278
C3 Program vir Kinders: Kinders se leefwêreld	279
C4 Oudiokasset	apart
C5 Videokasset	apart

HOOFSTUK 1**INLEIDING**

Die navorser was aangespreek deur die sogenaamde Kleurlinggemeenskap van Suid-Afrika se oënskynlike selfmutilerende en vernietigende aktiwiteite wat tydens onluste in die skolegemeenskap in die tagtigerjare geëskaleer het. Daar kan probeer word om die simptome van sodanige wanfunksionering vanuit die verklaringsmodel van die sistemiese gesinsterapie te verklaar. Daarvolgens kan die destruktiewe aktiwiteite geïnterpreteer word as 'n reaksie teen 'n hiërargiese en outokratiese makrosisteem wat ook in die skolesisteem gereflekteer word. Verder kan in ooreenstemming met sirkelvrae as standaardtegniek in sistemiese gesinsterapie die vraag gevra word: Wat kan anders wees, wat kan vir hierdie relatief gedepriveerde gemeenskap 'n verskil maak? Die verdere vraag het ontstaan of die antwoord nie geleë is in die opleiding van onderwysers in humanistiese verhoudingsvaardighede nie (probleemoplossing, konflikhantering en onderhandelingsvaardighede) wat die onderwysers sou bemagtig om nie net as voortreflike modelle vir die leerlinge te dien nie, maar ook om vir leerlinge 'n klaskamerklimaat te skep wat hulle leefklimaat in die skool positief kan beïnvloed.

Een van die primêre doelstellings van hierdie navorsingsprojek was dan ook om 'n program vir onderwysers te ontwikkel wat kinders se funksionering sou kon beïnvloed. In aansluiting by die veronderstelling dat verandering in meerdere subsysteme waarskynlik verandering in die breë sisteem se funksionering kan veroorsaak, is egter aandag ook geskenk aan die ontwikkeling van programme vir kinders en vir ouers.

Die programme sou as bemagtigingsprogramme beskryf kon word. Vir die doel van hierdie studie verwys die term bemagtiging na die ontwikkeling van vaardighede wat die bereiking van lewensdoelstellings moontlik maak of bevorder. So gesien, word bemagtiging as implisiete doelstelling van psigo-opleiding geïmplementeer. Die pas gestelde betekenisnuanse van die term bemagtiging word dus as uitgangspunt vir hierdie studie gebruik. Dat dit verskil van 'n polities of ekonomies gedefinieerde betekenisinhoud van die term bemagtiging, word nie misken nie. Dat die gekose betekenisnuanse binne die studieveld van die sielkunde gekontekstualiseer kan word, lyk egter verantwoordbaar. Bowendien word die dialektiese aard van 'n kritiese benadering in die sielkunde ook nie misken nie. Vandaar die heel versigtige poging om in hierdie studie nie net erkenning aan tradisionele empiriese sielkunde te gee nie, maar om ook tentatief uiteenlopende gesigspunte aan mekaar te probeer knoop.

Vanweë die gevolglike eklektiese benadering wat in hierdie studie gevolg is, en ook byvoorbeeld die meerdere dissiplines en deeldissiplines wat in hierdie studie betrek is, het die moontlikheid van kontaminering en verwarring van terminologie opgeduik. So sou daar byvoorbeeld vanweë die titel verwag kon word dat in die teks deurgaans na leerlinge eerder as na kinders verwys word. Die aard van die program wat vir die kinders ontwikkel is, is egter sodanig dat dit nie net binne skoolverband bruikbaar behoort te wees nie. Dis net dat die steekproef van hierdie studie leerlinge as proefpersone teiken. Beide die terme (kinders en leerlinge) is dus in die teks gebruik. Net so sou daar in die lig van die feit dat daar psigo-opleidingsprogramme gekonstrueer is, verwag kon word dat daar in die teks konsekwent na opleiding verwys sou word. In die konteks

van empiriese metodologie sou behandeling egter net so 'n doeltreffende term wees. Dit geld ook die konseptuele verwysingsraamwerk van kliniese intervensie wat ook in hierdie studie se konstruering ter sake was. Beide terme (opleiding en behandeling) is dus as wissel terme gebruik. Ook is die terme leerkragte en onderwysers as wissel terme gebruik, hoewel in sommige kringe die term leerkragte voorkeur begin kry het omdat dit in teenstelling tot die term onderwyser, minder seksisties sou wees. Wat terminologie betref, is na analogie van die skolastiese toetse van die RGN (Holtzhausen en Kruger, 1974) ook die term rekenkunde gebruik hoewel sommige onderwyslui na aanleiding van vernuwing in leerplaninhoud 'n eksplisiete voorkeur vir die term wiskunde uitspreek.

Die keuse en aanbieding van literatuur vind binne die tradisie van die sisteemteorie plaas. Daarom word aandag ook gegee aan die kenmerke van die ondersoeker, sy kognitiewe verwysingraamwerk en sy waarnemings. Die inhoud van die literatuur wat bestudeer is, bied inligting wat by die aanvanklike verwysingsraamwerk geïntegreer is. Elke nuwe fase van integrasie dra by tot die keuse van die volgende terrein wat ondersoek is. So is siklusse van ondersoek en die daaropvolgende stap van integrasie in 'n poging tot sistemiese selfregulering gevolg. Die beskrywing van elke nuwe fase van integrasie loop dus die risiko om as herhalend ervaar te word. Herhaling van siklusse van aktiwiteit is egter kenmerkend van sistemiese funksionering.

Hierdie navorsingsprojek het dus getrou probeer wees aan sy aard as sisteem wat deur die prosessering van invoervoerenergie (meesal in die vorm van inligting) voortgestu is.

In 'n poging om op dialektiese wyse potensieel uiteenlopende

sienings aan mekaar te knoop, is in hoofstuk 2 eers aan 'n filosofies-teoretiese fundering aandag gegee. Dit het die kognitiewe verwysingsraamwerk vir verdere prosessering van kennisdata verskaf.

In 'n poging om relevante, gekontekstualiseerde wetenskap te bedryf, is dus verder aan die sisteemteorie as makroteorie inhoud gegee vanuit die hoofstrome van die sielkunde. In navolging van die psigoanalise is erkenning gegee aan sisteme se geskiedenis, die onbewuste vlakke van funksionering, en die simboliese betekenis van gedrag. In navolging van kognitiewe teorieë is erkenning gegee aan sisteme se prosessering van inligting uit die omgewing en die bewuste en onbewuste invloed daarvan op gedrag. Sodanige gedrag sou in navolging van die interaksionisme beide deur die persoonskenmerke (sisteemkenmerke) en die kenmerke van die makrosisteem beïnvloed word. Die gedrag sou egter ook in behaviouristiese terme mede-beïnvloed word deur die aard van terugvoer oor gedrag. Teen die agtergrond van die verhouding tussen die teikensisteem van hierdie studie wat 'n relatief gedepriveerde gemeenskap behels, en die makrosisteem, is besondere waarde geheg aan die humanisme en die eksistensialisme wat uitsprake maak oor die aard van konstruktiewe verhoudings tussen sisteme en sub sisteme.

So is dan in hoofstuk 3 'n sistemiese diagnostiese formulering in die tradisie van die kliniese sielkunde aangedurf oor die funksionering van die teikensisteem en die betekenis van die simptome van wanfunksionering. 'n Invalshoek vir terapeutiese verandering is in navolging van sistemiese gesinsterapie geïdentifiseer, en die aard van die van die voorgestelde terapeutiese verandering is terselfdertyd aangespreek.

In hoofstuk 4 is 'n strategie vir verandering, geskoei op die lees

van aksienavorsing, sisteemteorie, indiensopleiding vir onderwysers en psigo-opleiding geëksploreer. Psigo-opleidingsprogramme vir subsisteme van die skolegemeenskap is dienooreenkomstig gekonstrueer, toegepas en geëvalueer. In die tradisie van aksienavorsing is baie waarde geheg aan die praktiese ervaring wat praktykbeoefenaars met soortgelyke programme gehad het.

In hoofstuk 5 is op die laerskoolleerling in standerd 3 as prototipe van die kind in die laerskool gefokus ten einde 'n teoretiese onderbou van pragmatiese relevansie te verskaf vir die opleidingsprogramme wat bedoel is as ingrepe om leerlinge se eksistensiële leefwêreld te beïnvloed. Die leerling is as lewende ope sisteem beskryf. Omdat die leerling in ko-evolusie met sy omgewing as makrosisteem is, is hy aan besondere invloede onderhewig wat medebepalend is vir die soort gedrag wat hy as energie-uitvoer aan sy omgewing bied.

In hoofstuk 6 is op grond van voorafgaande inligting die prosesse vir die ontwikkeling van die programme vir onderwysers, kinders en ouers wat vir hierdie navorsingsprojek ontwikkel is, beskryf.

Hoofstuk 7 beskryf die empiriese prosedures wat in die tradisie van hoofsaaklik eksperimentele navorsing gevolg is om die effek van die programme in verskillende sosio-ekonomiese omgewings en in verskillende pakketkombinasies te ondersoek. Meetinstrumente wat aansluiting vind by die uitvoerenergie wat in hoofstuk 5 geïdentifiseer is, se skale is as uitkomsveranderlikes geselekteer: Lokus van Beheer, Kwaliteit van die Skoollewe, Selfkonsep, Gedragsprobleme en Skolastiese Prestasie. Omdat hierdie studie ten opsigte van die teikensisteem as eksploratief beskou kan word, is 'n wye reeks uitkomsveranderlikes behandel om die invloed van die program vir onderwysers by verskillende sosio-ekonomiese omgewings te

ondersoek. Die effek van die uitbreiding van die program na programme vir die leerlinge en hulle ouers is ook ondersoek. Die effek van uitbreiding van die programme is verder ook gekruisvalideer. Die omvang van die databank wat 12 standerd 3-klasse behels het, het uitgebreide gerekenariseerde dataverwerking genoodsaak.

Ten slotte is in hoofstuk 8 die resultate vir die doeltreffendheid van die programme en hul aanbieding gestel, voordat dit in hoofstuk 9 bespreek is en aanbevelings op grond daarvan gegenereer is.

HOOFSTUK 2: DIE FILOSOFIES-TEORETIESE FUNDERING

- 2.1 Inleiding
- 2.2 Die sielkunde as wetenskap
- 2.3 Sisteemteorie
- 2.4 Die bydrae van die hoofstrome in die sielkunde
- 2.5 Die toepassingsmoontlikheid van die filosofies-teoretiese fundering op die Kleurlinggemeenskap as sisteem

2.1 Inleiding

In hierdie hoofstuk word eers die navorser se siening ten opsigte van verskillende wetenskapfilosofiese aangeleenthede gestel. Daarna word die kernstellings van sisteemteorie oor die aard en funksionering van sisteme gestel. Dit is gedoen omdat sisteemteorie as makroteorie in hierdie ondersoek behandel is. Ten slotte word aangedui hoe kennis uit die hoofstrome van die sielkunde aansluiting by sisteemteorie vind.

2.2 Die sielkunde as wetenskap

"Wat ons op die oomblik weet, is maar 'n deeltjie, maar eendag sal ons alles weet, net soos God nou reeds alles van my af weet." (1 Kor.13 v 12 - Die Lewende Bybel).

Die ideaal dat wetenskaplike kennis 'n geïntegreerde, logiese geheel van waarheid vorm, is nog nie verwesenlik nie. Daarvoor is die resultate van navorsing nog te fragmentaries. Ook is kritiese gespreksvoering en beïnvloeding tussen dissiplines en deeldissiplines nog nie optimaal nie. Daar word steeds konflikterende en uiteenlopende uitsprake oor een en dieselfde saak gegee. Daar is soveel weergawes van die werklikheid as wat daar navorsers is. Bowendien lei intuïtiewe, rasonale en empiriese kennis soms tot verskillende weergawes van die werklikheid. Omdat elke weergawe van die werklikheid egter waarskynlik iets van die waarheid beet het, verdien uiteenlopende weergawes versigtige oorweging (Allport, 1955). Die eklektikus oorweeg so verskillende uitsprake krities, selekteer

pragmaties daaruit, en probeer dit dan sistematies integreer (Allport, 1955; Auerswald, 1968, 1985; Borich, 1986; Jordaan & Jordaan, 1984; Lynn & Garske, 1985; Maddi, 1980; Minuchin & Fishman, 1981; Russel, 1970).

Vir die doel van hierdie navorsingsprojek is op so 'n eklektiese wyse te werk gegaan. Na oorweging van die logiese positivisme, die mentalisme, die pragmatisme, die operasionalisme en die dialektiek, is daar getrag om eklekties integrerend te werk te gaan, en om wetenskap te bedryf wat gekontekstualiseer, relevant, geïntegreerd, en liefs geoperasionaliseerd is ten einde by te dra tot funksionele begrip, voorspelling en beïnvloeding van menslike verskynsels (Auerswald, 1968, 1985; Beavers & Voeller, 1983; Borich, 1986; Bunge, 1967; Garforth, 1971; Jordaan & Jordaan, 1984; Klabbers, 1987, 1988; Lakatos, 1970; Maddi, 1981; Popper, 1972; Russel, 1970; Sprague, 1961; Van Strien, 1966).

2.3 Sisteemteorie

'n Sisteemteoretiese verwysingsraamwerk bied die moontlikheid om aan bogenoemde filosofiese voorwaardes vir sielkundige wetenskapbeoefening te voldoen. Dit bied as makroteorie die moontlikheid tot integrasie van kennis binne en tussen dissiplines, dit beklemtoon die konteks, en bring funksionele begrip vir verskynsels. Dit bied 'n teoretiese raamwerk wat deelteorieë kan inkorporeer (Langman, 1986; Klabbers, 1980; Rapoport, 1970)

Op die oomblik is daar nie sprake van 'n enkele sisteemteorie nie. In die praktyk word meesal, soos in eklektisisme, op geselekteerde aspekte van sisteme gefokus. Seleksie van aspekte vind gewoonlik plaas na gelang van die aard van die sisteem onder bespreking. Vir die doel van hierdie navorsingsprojek, word daar veral aandag gegee

aan die kenmerke van lewende, ope, sosiale sisteme. Gesinsterapie kan as 'n terrein beskou word wat op sulke sisteme fokus. Daarom word baie van die beginsels van sistemiese gesinsterapie as toepaslik vir implementering in hierdie navorsingsprojek beskou.

Enkele aannames van sisteemteorie

Hieronder word enkele van die aannames van sisteemteorie wat as relevant vir hierdie navorsingsprojek beskou word, gestel (Beavers & Voeller, 1983; Bok, 1976; De Leeuw, 1973; Geyer, 1974; Geyer & Van der Zouwen, 1986; Katz & Kahn, 1966; Kells, 1983; Klabbers, 1980; Langman, 1986; Lippitt, Watson & Westley, 1958; Ohlson, Sprenkle & Russel, 1979; Ohlson, Russell & Sprenkle, 1983; Rapoport, 1970; Schoeman, J.B. 1981; Schoeman, W.J., 1983; 1981; Trickett, 1984; Watzlawick, Beavin & Jackson 1967; Wisdom, 1951).

- Sisteme word dikwels gedefinieer as versamelings van elemente waartussen onderlinge verhoudinge bestaan. Die onderlinge verhoudinge word geskep deur verbandhoudende aktiwiteite. Die aktiwiteite kan herhaaldelik voorkom. Sisteme is ook al beskryf as gestruktureerde entiteite wat hul identiteit behou (Rapoport, 1970).

- Grense wat sisteme omsluit, kan geïdentifiseer word. As grense relatief deurlatend is, word kommunikasie met naasliggende sisteme moontlik. Naasliggende sisteme beïnvloed mekaar deur kommunikasie.

- Binne die grense van sisteme kom versamelings van elemente voor wat subsysteme kan vorm. Sisteme bied dus kontekste, dit wil sê, omgewings vir hul eie subsysteme.

- Sisteme vorm op hulle beurt weer subsysteme van hul kontekste.

- Prosesse binne sisteme, kan as prosesse van energieverwerking beskryf word. Energie wat van die eksterne omgewing ontvang word, kan as invoerenergie beskryf word. Invoerenergie is noodsaaklik vir die

voortbestaan van ope sisteme.

- Invoerenergie word verwerk tot uitvoerenergie. Invoerenergie verskaf aan 'n sisteem terugvoer oor sy eie funksionering (Penn, 1982).

- Negatiewe terugvoer (terugkoppeling) kommunikeer aan 'n sisteem dat sy funksionering onaanvaarbaar is, en dat aanpassing van sy funksionering aangewese is. Dit impliseer dat 'n teenwerkende krag nodig is om funksionering binne aanvaarbare norme te hou. As sisteme hul eie funksionering aanpas, vind selfregulering plaas.

- Elke sisteem vind deur selfregulering sy eie meganisme vir 'n aanvaarbare wyse van funksionering. As 'n sisteem se funksionering vir homself, sy makrosisteem, en sy subsisteme aanneemlik is, is daar sprake van dinamiese homeostase. In so 'n geval is die funksionering van die sisteem relatief simptoombvry.

- Waar verhoudings deur 'n dinamiese homeostase gekenmerk word, ontvang 'n sisteem positiewe terugkoppeling. Positiewe terugkoppeling kommunikeer dikwels aan 'n sisteem dat hy daarin slaag om sy eie behoeftes te bevredig. Daarom versterk positiewe terugkoppeling reeds bestaande aktiwiteite van die sisteem.

- Positiewe terugkoppeling oor die bevrediging van die eie behoeftes, is nie altyd sinoniem met aanvaarbaarheid vir die makrosisteem nie. Tog sal bestaande aktiwiteite steeds versterk word, omdat die eie behoeftes bevredig word. Dan sal simptome van wanfunksionering vanuit die oogpunt van die makrosisteem of 'n eksterne sisteem eskaleer.

- Sisteme se eiesoortige kenmerke word beïnvloed deur die aard van hul energie en deur die aard van die prosesse wat gebruik word om die energie tot produkte te verwerk. Die sisteem se struktuur word natuurlikerwys gevorm deur formalisering van prosesse van

energieverwerking wat herhaaldelik voorkom.

- Lewende sisteme verander, groei en ontwikkel gedurig. Dis ook in baie opsigte waar van sosiale sisteme (Minuchin & Fishman, 1981; Ohlson, Russel & Sprenkle, 1983; Ohlson, Sprenkle & Russell, 1979).

- Verandering word nie net intern gestimuleer nie, maar word ook deur die kenmerke (en verandering) van invoerenergie gestimuleer. Ontwikkelingsprosesse word beperk of bevorder deur interaksie met die groeiprosesse (wordingsprosesse) van verbandhoudende sisteme in die omgewing. Prosesse binne sisteme reflekteer daarom ook dikwels prosesse binne hul konteksveld. Die ekosisteemteorie brei hieroor verder uit (Auerswald, 1985; Bennis, Benne & Chin 1969; Shuda, 1986; Tomm, 1983).

- Sisteme neig om weerstand te bied teen verandering wat hul eiesoortigheid bedreig. Selfregulering dien as effektiewe teenvoeter vir weerstand, omdat weerstand eiesoortigheid beskerm (Bok, 1972; Katz & Kahn, 1966; Lippitt et al., 1958; Maltz, 1960; Schoeman, W.J., 1981; Van der Zouwen, 1988; Watzlawick et al., 1967; Van Mens-Verhulst, 1988).

- Sisteme beweeg uit 'n verlede, deur die hede, die toekoms in.

Bostaande kenmerke van sisteme bied 'n raamwerk wat aangevul kan word deur bydraes vanuit die hoofstrome binne die sielkunde. Hierdie hoofstrome bied begrip en riglyne vir beïnvloeding van verandering van sisteme en hul prosesse. In die volgende afdeling sal aangetoon word hoe sielkundige kennis aansluiting by sisteemteorie vind.

2.4 Die bydrae van die hoofstrome van die sielkunde

In hierdie afdeling word aangetoon hoe die hoofstrome van die sielkunde inhoudelik aansluiting vind by sisteemteoretiese aannames.

Dit word gedoen deur die verskillende teorieë of denkrigtings se inhoud in sisteemteoretiese terme te vertaal. Terselfdertyd word probeer om dit tot een sisteem te integreer.

Die belangrike denkrigtings in die sielkunde word verteenwoordig deur die psigo-analise, die behaviourisme, kognitiewe teorieë en affektiewe teorieë. Eers sal aan elk afsonderlik aandag gegee word voordat probeer word om 'n eklektiese integrasie te formuleer.

2.4.1 Die psigoanalise

Psigoanalitici se beskrywing van persoonlikheid is ekwivalent aan dié van energiesisteme. Hul beskrywing van energievloei in die persoonlikheid kom in hooftrekke ooreen met 'n sisteemteoretiese siening oor energievloei en energieverwerking. So word energie byvoorbeeld omgesit van een vorm na 'n ander, beweeg van hoër na laer konsentrasies in 'n soeke na dinamiese homeostase, en word siklusse van integrasie en herintegrasie onderskei.

Die psigoanalise ken aan sisteme beide bewuste en onbewuste vlakke van funksionering toe. Bewuste funksionering bevredig behoeftes in interaksie met die eksterne omgewing. Benewens die onbewuste as motiveringsbron, beklemtoon die psigoanalise ook die invloed van die geskiedenis (die verlede) van sisteme. Veral die ontwikkeling van simptome as aanduiders van onopgeloste konflik, het aandag gekry. Die metodologie van die psigoanalise vind aansluiting by die metodologie van die mentalisme (Corsini & Marsella, 1983; Fordham, 1975; Freud, 1979; Geldenhuys, 1970; Hall & Lindzey, 1978; Hergenhahn, 1980; Lynn & Garske, 1985; Maddi, 1980; Smith & Vetter, 1982).

2.4.2 Die behaviourisme

Behaviouriste fokus op objektief waarneembare gedrag as produk van intrapsigiese prosesse. In die beklemtoning van stimuli

(invoerenergie), word ook die invloed van die konteks onder die aandag gebring. So word die rol van terugvoersiklusse toegelig. Terselfdertyd word die voorwaardes vir herhaling van gedrag in verband met terugvoer (beloning en straf) gebring. Moderner neigings beklemtoon selfregulering. Die metodologie van behaviourisme vind aansluiting by logies positivistiese empirisisme (Corsini & Marsella, 1983; Hjelle & Ziegler, 1976; Maddi, 1980).

2.4.3 Die kognitiewe teorieë

Kognitiewe teorieë beklemtoon waarnemingsprosesse. Dit dui aan hoe inligting verkry, georganiseer, bewaar en gebruik word. Die proses waardeur inligting verwerk word, word beïnvloed deur die kenmerke van die waarnemer en sy waarnemingsproses. Inligting oor beide die self en die omgewing word as belangrik beskou. Beide bronne van inligting word in selfregulering geprosesseer as probleemoplossingsprosesse. Die resultaat van kognitiewe besluitneming as eindproduk van probleemoplossing, beïnvloed die aard van die sisteem se uitvoerenergie. Die uitvoerenergie beïnvloed op sy beurt die konteks (Gross, 1985; Jordaan & Jordaan, 1984; Lippit et al., 1958; Maslow, 1962; Meichenbaum, 1985).

2.4.4 Die affektiewe teorieë

Die besondere bydrae van die affektiewe teorieë tot die funksionering en ontwikkeling van sisteme word gesien in die beklemtoning van toekomsgerigte ko-evolusie van sisteme (Adler, 1925). Ideaal gesproke, vind hierdie toekomsgerigte ko-evolusie van sisteme plaas in 'n konteks van dinamiese homeostase tussen subsisteme en makrosisteme (Allport, 1955; Auerswald, 1985; Bennis et al., 1969; Minuchin & Fishman, 1981; Ohlson et al., 1979, 1983; Tomm, 1983). Hierdie toekomsgerigte ontwikkeling vind plaas onder die invloed van

keuses in selfregulering (Penn, 1985).

Keuses word dikwels gemaak onder invloed van die affektiewe. Aspekte soos emosies en waardes gee rigting aan gedragskeuses.

Die eksistensialisme en die humanisme word as verteenwoordigend van die bydraes van die affektiewe teorieë gesien. Die eksistensialisme beklemtoon die onderskeid tussen sake wat deur selfregulerende besluitneming beïnvloedbaar is en sake wat vas is. 'n Sisteem dra uiteindelik die verantwoordelikheid vir selfregulerende keuses. Dis vir die sisteem 'n hoogtepuntermervaring wanneer hy deur sy keuse sin en betekenis aan sy bestaan gee. Die teenpool hiervan is sinloosheid, betekenisloosheid en vervreemding. Dan word 'n eksterne lokus van beheer ervaar. Simptome van patologie word hiermee geassosieer (Frankl, 1969; Fromm, 1975; Lynn & Garske, 1985).

Die humanisme spel die voorwaardes uit waaronder wordingsprosesse (groeiprosesse, toekomsgerigte ko-evolusie) optimaal plaasvind. Hul beskryf hierdie verhoudingsklimaat in terme van warmte, egtheid (kongruensie) en empatie. Warmte is 'n vorm van altruïstiese liefde wat respek vir die selfreguleringsmeganismes en keuses van ander sisteme impliseer. Egtheid impliseer respek en waardering vir die eie aard. Empatie veronderstel die vermoë om die ander se leewêreld te ervaar (Corsini & Marsella, 1983; Fehr, 1983; Hjelle & Ziegler, 1976; Maddi, 1980; Maslow, 1962; Nelson-Jones, 1983; Smith & Vetter, 1982; Traux & Carkhuff, 1967; Wallace, 1986).

Dit wil voorkom asof in die affektiewe klimaat wat die humanisme uitspel, die sleutel tot konstruktiewe ko-evolusie opgesluit lê.

2.4.5 Die interaksionisme

Die interaksionisme sluit ten slotte by voorafgaande aan deur die interafhanklikheid tussen sisteem en konteks te beklemtoon (Mischel,

1981).

Samevattend kan dit dus ten opsigte van die bydraes van die hoofstrome in die sielkunde gestel word dat die belangrike sielkundige teorieë rekening hou met sisteme se verlede, hede en toekoms. Beide bewuste en onbewuste funksionering geniet aandag. Die volgende standpunte word gehuldig: Die konteks beïnvloed sisteme. Die produkte van sistemiese funksionering beïnvloed die konteks. Die sisteem kan beide homself en die omgewing waarneem en kognitief verwerk. Dit maak selfregulerende stuurmechanismes moontlik wat bydra tot die maak van keuses. Terugvoer oor die effek van keuses en handeling word geprosesseer. Vir optimale groei en ontwikkeling moet rekening gehou word met naasliggende sisteme. So word homeostatiese ko-evolusie moontlik.

2.5 Die toepassingsmoontlikheid van die filosofies-teoretiese fundering op die Kleurlinggemeenskap as sisteem

In hierdie hoofstuk is 'n perseptuele verwysingsraamwerk in terme van filosofiese en sielkundige teorieë ontwikkel. Vir die doel van hierdie navorsingsprojek is 'n eklektiese standpunt ingeneem vanuit die opvatting dat verskillende standpunte, teorieë, dissiplines elk iets van die waarheid beet het. Onderlinge gespreksvoering en beïnvloeding behoort dus sinvolle, pragmatiese wetenskapbeoefening te kan bevorder. Sisteemteorie is gesien as makroteorie wat sinvolle, pragmatiese, geïntegreerde wetenskapbeoefening kan bevorder. Sisteemteorie dra ook by tot die integrasie van verskillende denkrigtings in die sielkunde.

As bogenoemde siening op die Kleurlinggemeenskap van toepassing gemaak word, beteken dit dat die Kleurlinggemeenskap as 'n sisteem

gesien kan word wat deur sy ontwikkelingsgeskiedenis beïnvloed is. In navolging van die psigoanalise is dit verder ook moontlik dat daar benewens die maklik sigbare en waarneembare prosesse, ook koverte prosesse in die gemeenskap kan wees.

Die werking van die Kleurlinggemeenskap as sisteem word volgens sisteemteorie beïnvloed deur sy interaksie met omliggende sisteme. Hier kan gedink word aan die politieke, ekonomiese, maatskaplike en godsdienstige omgewings waarin die gemeenskap leef. Gesonde, toekomsgerigte ko-evolusie van die gemeenskap word ideaal deur selfregulering gekenmerk. In navolging van die kognitiewe teorie het die gemeenskap vir selfregulering 'n identiteit en bewussyn van homself, sy verlede en sy konteks nodig. Hy het ook nog kommunikasievaardighede en probleemoplossingsvaardighede nodig. Die humanisme spel op besondere wyse die voorwaardes uit waaronder groeigerigte, gesamentlike ontwikkeling (ko-evolusie) van sisteme kan plaasvind.

Vir oorlewing en groei is die Kleurlinggemeenskap as sisteem verder nog afhanklik van die terugvoer wat hy van sy omgewing ontvang. Die behaviourisme, gedragsleer, verskaf inligting oor hoe terugvoer deur 'n sisteem gebruik kan word om sekere gedragsprosesse vol te hou, aan te pas, of te laat vaar.

Gesinsterapie is 'n terrein van wetenskapbeoefening wat sisteemteoretiese beginsels toepas en gesinne as sisteme diagnosties beskrywe. Net so sou die Kleurlinggemeenskap as sisteem op diagnostiese wyse beskryf kon word. Daarom word in die volgende hoofstuk enkele beginsels van sistemiese gesinsterapie op die Kleurlinggemeenskap as sisteem van toepassing gemaak en 'n diagnostiese beskrywing van die Kleurlinggemeenskap gegee.

HOOFSTUK 3: DIE KLEURLINGGEMEENSAP

'n Sistemies-strategiese formulering

- 3.1 Inleiding
- 3.2 'n Subjektiewe beskrywing van die konteks
- 3.3 Die sisteem: Die Kleurlinggemeenskap
- 3.4 Die betekenis van die simptome
- 3.5 Humanistiese opvoeding as alternatiewe onderwys
 - 3.5.1 Die Amerikaanse onderwysgeskiedenis en humanistiese opvoeding
 - 3.5.2 Die humanisme in die onderwys
 - 3.5.3 Enkele programme binne die humanistiese opvoedingskader
 - 3.5.4 'n Samevattende evaluasie van die humanisme in die opvoeding
- 3.6 Die teikengroep
- 3.7 Samevatting van die sistemies-strategiese formulering

3.1 Inleiding

Aspekte van die Milaanse benadering van sistemiese gesinsterapie (Campbell, Reder, Draper & Pollard, 1983) is in hierdie hoofstuk op die Kleurlinggemeenskap as sisteem toegepas. Vervolgens word enkele aspekte van die Milaanse benadering wat toegepas is, uitgelig. 'n Gesin word in hierdie benadering as 'n sisteem beskou waar elke gesinslid se waarneming vir homself geldig is. Die terapeut word as "agent van verandering" deel van die sisteem. Op grond van sy ervaring binne die sisteem, en op grond van die inligting wat hy van ander gesinslede ontvang, maak hy hipoteses oor die sistemiese prosesse waarvolgens die sisteem funksioneer. Hy maak ook hipoteses oor strategieë vir verandering en die moontlike invloed daarvan op die funksionering van die sisteem. 'n Strategie vir verandering word soms 'n ingreep (intervensie) genoem. Die terapeut se hipoteses en strategieë word deur bespreking met sy spanlede en met die gesin gevorm voordat dit geïmplementeer word. Voorafgaande aspekte van die Milaanse benadering van sistemiese gesinsterapie het die inhoudelike

hantering van die inligting in hierdie hoofstuk beïnvloed.

Verder is dit in die beoefening van gesinsterapie en die kliniese sielkunde standaardpraktyk om 'n bepaalde tipe formulering te gee van 'n sisteem wat op terapeutiese wyse behandel word. So 'n formulering identifiseer gewoonlik die sisteem, beskryf sy simptome, vorm hipoteses oor die etiologie van huidige funksionering en maak aanbevelings oor 'n moontlike terapeutiese ingreep (intervensie). Ook hierdie kader van praktykbeoefening (Barker, 1986; Slater & Roth, 1977) is in berekening gebring by die inhoudelike verwerking van die inligting in hierdie hoofstuk.

In die lig van die moontlike kognitiewe verdraaiing wat die perseptuele hoek van die waarnemer kan veroorsaak, word dit ook in navolging van Jordaan en Jordaan (1984) belangrik geag om die kenmerke van die waarnemer en sy waarnemingskonteks eksplisiet te stel. Dit stel die ontvanger van kommunikasie in staat om kognitiewe verdraaiing te identifiseer.

Volgens Klabbers en Hearn (1985) kan 'n sisteem soms deur 'n deelnemende waarnemer beskryf word. Die deelnemer kan in 'n sekere mate 'n kader van selfverwysing gebruik. Dan kan die waarnemer riglyne verskaf om ongewenste toestande te verander: "... they are capable of self steering, even if they do not fully comprehend the entire structure of the social system of which they are part" (Klabbers & Hearn, 1985, p.237).

Daarom word hier in hoofstuk 3 aandag gegee aan die waarnemer en sy waarnemingskonteks, die Kleurlinggemeenskap, die betekenis van simptome, die hipotese en aan 'n humanisties-georiënteerde onderwys as 'n alternatiewe onderwys. Besonderhede oor die beplande ingreep word in hoofstuk 4 aangespreek.

3.2 'n Subjektiewe beskrywing van die konteks

Die navorser is tans verbonde aan die Universiteit van Wes-Kaapland (U.W.K.). Sy is lid van die voedingsgemeenskap waarvoor die U.W.K. oorspronklik geskep is. Sy is 'n onderwyseres en kom uit 'n familie van onderwysers. Hierdie inligting word verskaf omdat dit as belangrik beskou word vir die proses van aansluiting en insluiting by 'n sisteem waarby die navorser as veranderingsagent optree.

Die U.W.K. het in die sestigerjare ontstaan as 'n uitvloeisel van die beleid van apartheid in Suid-Afrika (Thomas, 1976). Die U.W.K. word soms as 'n mikrokosmos van die Kleurlinggemeenskap en selfs van Suid-Afrika voorgestel. Apartheidsideologie het 'n beleid van aparte ontwikkeling en fasiliteite vir verskillende etniese groepe voorgeskryf. Die beleid is geïmplementeer ten spyte van heftige kritiek, ook uit die Kleurlinggemeenskap. Die U.W.K. was bedoel vir die Kleurlinggemeenskap.

Die persepsie bestaan dat die Suid-Afrikaanse gemeenskap deur die maghebbers met 'n ferm en swaar hand gevorm is tot 'n geordende gemeenskap waarin andersdenkendes stilgemaak of uitgerangeer is. In die Kleurlinggemeenskap het baie bitterheid ontwikkel omdat hulle hul toegekende posisie as minderwaardig ervaar het. Baie mense het 'n passiewe, sinlose, onproduktiewe bestaan begin voer.

Tydens die apartheidsera van die Suid-Afrikaanse gemeenskap is wetenskapbeoefening hoofsaaklik in die tradisie van rasionele en eksperimentele objektiwiteit bedryf. Aspekte soos gevoelens wat nie geredelik waarneembaar en meetbaar was nie, is nie maklik tot die terrein van wetenskapbeoefening gereken nie. Die grenslyne tussen byvoorbeeld reg en verkeerd, wit en swart, is duidelik getrek.

Toe is daar met betrekking tot internasionale verhoudings duidelike

skeidslyne veronderstel tussen oos en wes, kapitalisme en sosialisme, en selfs soms tussen positivisme en pragmatisme.

Tans het grenslyne internasionaal en nasionaal baie vinnig vervaag. Verskuiwings in magsverhoudings vind vinnig plaas.

Die U.W.K. het intussen outonoom geword en 'n eie identiteit begin ontwikkel. Veranderinge wat plaasgevind het was dat Afrikaans as administratiewe taal afgeskaf is. 'n Natuurwetenskaplike eksperimentering het in aansien gekwyn, terme soos die volgende is meer dikwels gehoor: sosialisme, kritiese dialoog, dialektiese epistemologie, aksienavorsing.

Die U.W.K. en sy oorspronklike voedingsgemeenskap verteenwoordig tans 'n sisteem wat besig is om vorm en inhoud te vind vir sy filosofie en wetenskapbeoefening. Teen die agtergrond van ideologiese vloeibaarheid en identiteitsontwikkeling is 'n duidelike filosofiese stellingname in die proses van ko-evolusie van sisteme waarskynlik voortydig. In die proses van saamgroei van verskillende sisteme, is konsensus nog te ongekrystalliseerd. Klabbers se opmerking in verband met beplanning en beleidvorming vir sisteme in die negentigjare, lyk in die kol: "...there is not one single dominant 'image of the future' anymore..." (Klabbers, 1985, p.147). Die frase tussen aanhalingstekens beklemtoon die belangrikheid van kritiese dialoog uit verskillende verwysingsraamwerke om gemeenskaplikhede te identifiseer. Uit sodanige gespreksvoering kan toekomstige ontwikkeling van verbandhoudende sisteme konstruktief beïnvloed word.

3.3 Die sisteem: Die Kleurlinggemeenskap

Terwyl die voorafgaande afdeling 'n relatief subjektiewe beskrywing van die suprasisteme van die Kleurlinggemeenskap verteenwoordig, word in hierdie afdeling relatief objektiewe data oor die gemeenskap

verskaf (Pienaar, 1977).

Die Kleurlinggemeenskap word gevorm deur 'n heterogeniteit van groepe met 'n vermenging van faktore soos die volgende: afkoms, velkleur, godsdiens, skakering van bloedvermenging, woongebied, ontwikkelingspeil, inkomste, sosiale status, beroepe, lewenstyl. In 1976 was 40% van die groep gekenmerk deur kroniese gemeenskapsarmoede wat geassosieer was met 'n gebrek aan motivering en dissipline, geneigheid tot dronkenskap en kriminele gedrag, korttermyn-toekomsbeplanning en 'n onvermoë om 'n gesonde gesinslewe in stand te hou (Thomas, 1976). Volgens Thomas (1976) het die opvatting dat gekleurdes die laagste stand vorm, en ook behoort te vorm, 'n gevestigde stereotipe binne die Suid-Afrikaanse konteks geword. Daarenteen was daar 20% wat in 'n sosiaal-ekonomies hoër klas ingedeel kon word. Hierdie groep het vaste eiendom in die vorm van huise, besighede of plase besit, en kon kultureel met betrekking tot taal, godsdiens, ontspanning en kunste nie van ander beskaafde westerlinge onderskei word nie. Die politieke raamwerk in Suid-Afrika is as beperkende faktor in die groei en ontwikkeling van hierdie en ander gemeenskappe geïdentifiseer (Ajam, 1986; Backman, 1982; Mathabathe, 1987; Mazibuku, 1986; Mkatshwa, 1988; Naude, 1987; Sonn, 1986; Thomas, 1976; Union of Teachers' Associations of South Africa (UTASA), 1979).

Bogenoemde was die stand van sake in die middel-tagtigerjare. Dit word bevestig deur feite en syfers wat deur die Universiteit van Wes-Kaapland se Instituut vir Sosiale Ontwikkeling (Institute for Social Development (ISD), 1985a, 1985b; Redelinghuis & West, 1982) oor aspekte soos behuising, inkomste en dienste publiseer is. Toename in plakkers en grootskaalse wanordelike verstedeliking het daartoe

bygedra dat die gemeenskap steeds gekenmerk is deur simptome van wanfunksionering soos tienerswangerskappe, gesinsverbokkeling, geweld, onluste, alkoholisme en ander simptome van wanfunksionering wat met laer sosio-ekonomiese strata geassosieer word (Cilliers, 1989; Hindson, 1988; Van Huyssteen, 1987).

3.4 Die betekenis van die simptome

Die voorkoms van die simptome van wanfunksionering van die Kleurlinggemeenskap as sisteem kan as voldonge feit aanvaar word. Die simptome kan verklaar word uit die geskiedenis van die ontwikkeling van die gemeenskap en sy konteks. Die simptome dui op onbevredigde behoeftes binne die gemeenskap wat 'n lang stryd teen 'n waargenome onregverdige politieke bedeling gehad het (Backman, 1982; Behr & Macmillan, 1966; Malherbe, 1979; Strauss, 1986; Thomas, 1976). Verder dui die simptome ook op oneffektiewe probleemoplossingstrategieë wat die welsyn van die gemeenskap bedreig en sy ontwikkeling strem. Dit word nodig om die betekenis van die simptome te verken ten einde aanduidings te vind vir die aard van die verandering wat deur die negatiewe terugvoer aangedui word (Bok, 1972; Dare, 1989; Fordham, 1975; Freud, 1979; Rapoport, 1970; Watzlawick et al., 1967). Daarom sal hieronder die betekenis van die simptome ondersoek word.

Die simptome van wanfunksionering was in die sewentiger- en tagtigerjare veral in die skolegemeenskap opsigtelik (Behr, 1978; Lategan, 1990; Malherbe, 1979; Mathabathe, 1987). Die De Lange-ondersoek is na onrus in die skole gelas. Daar is gerapporteer dat die betrokke persone in die onderwysproses, naamlik die onderwysers, die ouers en die kinders, oor geen besluitnemingsmag beskik nie. Dit is ook waar van die betrokke formele onderwysowerhede. Daar is tot die gevolgtrekking gekom dat 'n

verandering in die gesagstruktuur nodig is (De Lange, 1981; Holdstock, 1990; Strauss, 1986, 1987; Thomas, 1976; Van den Berg, 1987). Die siening is deur die georganiseerde vakbond van Kleurlingonderwysers gedeel (Van den Heever, 1986). Hoop op verandering wat in 1983 deur die witskrif van die regering van die dag gevoed is, is nie gerealiseer nie (Harmse, du Toit & Broeksma - ongedateerd). Buiteparlementêre aktiwiteit het in die Kleurlinggemeenskap toegeneem. Daar is 'n duidelike kreet vir alternatiewe onderwys gehoor (Bloch, 1987; Erwin, 1987; Luthuli, 1985; Taylor & Muller, 1990; Van den Heever, 1987a, b, c). Verandering in die struktuur van die onderwys is bepleit (Mkatshwa, 1985). Na aanleiding van Luthuli (1985) se publikasie wat inhoudelik 'n duidelike humanistiese inslag het, wil dit voorkom asof voorgestel kan word dat onderwys met 'n humanistiese inslag as alternatief vir die bestaande onderwys oorweeg sou kon word. Dit word voorgestel omdat die humanisme geassosieer word met gelykheid en demokrasie, en omdat gelykheid en demokrasie in antitese tot 'n hiërargiese voorskriftelikheid staan.

Hierdie stelling dat humanisties-georiënteerde onderwys as alternatief oorweeg kan word, kan as werkshipotese dien. In sistemiese gesinsterapie is die formulering van werkshipoteses 'n besondere tegniek. Wanneer werkshipoteses geformuleer word, word inligting oor die betrokke (gesins)sisteem georganiseer. Dit verskaf 'n tydelike antwoord op die vraag: waarom is die sisteem soos dit is. Die werkshipotese stel die ondersoeker in staat om tydens die ondersoek 'n bepaalde gedagtegang te volg. Werkshipoteses dui dus moontlike terreine of rigtings aan waarin verandering gesoek kan word (Campbell et al., 1983).

In ooreenstemming met sisteemteoretiese literatuur, word steeds gepostuleer dat wat in 'n subsisteem of verwante sisteem gebeur, dikwels isomorfies (vergelykbaar) is, met prosesse in die makrosisteem (Shuda, 1986). Daarom word in die volgende afdeling die hipotese dat humanistiese opvoeding as alternatief vir die huidige hiërargiese, outokratiese onderwysstruktuur oorweeg kan word, ondersoek.

3.5 Humanisties-georiënteerde opvoeding as 'n alternatiewe onderwys
 Humanistiese onderwys word as 'n alternatiewe onderwysbenadering oorweeg omdat sy demokratiese aard in teenstelling staan tot die outokratiese en hiërargiese aard waarvoor die Kleurlingonderwys so dikwels gekritiseer word. Die Amerikaanse onderwysstelsel het wel met humanistiese onderwys geëksperimenteer, en daarom sal van die literatuur oor die Amerikaanse humanistiese onderwys vervolgens verken word.

Die agtergrondgeskiedenis van die Amerikaanse onderwys skyn vergelykbaar te wees met die realiteit van Kleurlingonderwys. Die doeltreffende bekamping van die vermeerdering van negatiewe simptome op die tuisfront sou dan gekanaliseer kon word deur verkryging van insig in die prosesse van koppeling en terugkoppeling in die Amerikaanse onderwyssisteem.

3.5.1 Die Amerikaanse onderwysgeskiedenis en humanisties-georiënteerde opvoeding

In 1954 het die Amerikaanse federale regering probeer om skole as instrumente te gebruik in die uitwissing van armoede by etniese minderheidsgroepe. Grootskaalse stimuleringsprojekte soos die Head Start-program en die projek "Follow Through" is van stapel gestuur. Daar het hewige gespreksvoering en navorsing plaasgevind oor die relatiewe invloed van die skool, die gesin, die portuurgroep en

sosio-ekonomiese faktore op minderheidsgroepe se funksionering (Gage, 1984). Ten spyte van 'n oorvloed van navorsing oor wanneer en hoe skole en onderwysers 'n invloed uitoefen, is tot geen duidelike gevolgtrekking gekom nie (Ornstein, 1986; Popham, 1971). Navorsing was veral gerig op die bepaling van onderwyserdoeltreffendheid en die indiensopleiding van onderwysers (Baset, 1976; Biddle, 1964; Bloom, 1976; Combs, 1971; Denton & Mc Namara, 1979/1980; Fenstermacher & Soltis, 1986; Ornstein, 1984; Rutter, 1983).

Dit lyk steeds van pas om doeltreffende onderwysers as betekenisvolle persone in die gemeenskap te beskou (Payne, 1984). Die probleem is gesetel in die identifikasie van persoonseienskappe wat in hierdie verband 'n rol speel (Popham, 1971). As die probleem van identifikasie van eienskappe aangespreek word, kan die doelstellings vir doeltreffende opleiding van onderwysers as betekenisvolle ander persone miskien duideliker omlyn word.

Die grootskaalse pogings van die Amerikaanse federale regering om armoede by minderheidsgroepe uit te wis, het veral in drie fases plaasgevind (Biehler & Snowman, 1980; Brophy, 1979; Cobb & Richards, 1983; Fenstermacher & Soltis, 1986; Frostig, 1976; Howe, 1984; Miller, 1976; Ornstein, 1984; Rutter, 1983; Sadker & Sadker, 1980; Schiffer, 1980; Simon, 1985).

1. In die sestigerjare is skole gekenmerk deur streng gesag en regimentering in navolging van die toepassing van beginsels van beloning en straf. Dis gedoen in ooreenstemming met Skinner se behaviouristiese beginsels. Die klem was op kognitiewe ontwikkeling en leerplaninhoud. Die reaksie was ghetto-onluste, demonstrasies vir menseregte en wantroue in gesag. Die situasie was analoog aan die situasie in die Kleurlinggemeenskap in die tagtigerjare.

2. Die vroeë sewentigerjare het die bloei van die humanisme verteenwoordig toe probeer is om menswaardigheid 'n groter beslag in die onderwys te laat kry. Die klem het veral op affektiewe ontwikkeling geval.

3. Laat in die sewentigerjare het die kreet "back to basics", veral ook met betrekking tot rekene, lees en skryf weerklink. Skole is gebombardeer met die kritiek dat hul bandelose en nuttelose jeug aan die gemeenskap lewer. Die skoolsisteem is gekenmerk deur verlating, selfmoorde, middelmisbruik en vandalisme.

In die lig van die voorafgaande paragrawe wil dit voorkom asof doeltreffende onderwysers gekenmerk sal word deur die integrasie van die kenmerke van bogenoemde drie fases, dit wil sê deur rasionele doeltreffendheid, plus 'n humanistiese benaderingswyse, tesame met onderrigvaardigheid.

Die drie pas genoemde kenmerke van 'n doeltreffende onderwyser verteenwoordig ook Christelike waardes. In die Christendom is die sentrale gedragsvoorskrif dat mense lief moet hê. Die liefde word in die sielkunde in veral twee benaderings sentraal gestel, naamlik in die psigoanalise en in die eksistensialisme. Vir die psigoanalitici is om te werk en om lief te hê die twee sentrale kenmerke van 'n gesonde volwasse persoonlikheid. Dis egter in die eksistensialisme, en veral in die werk van Fromm dat daar uitgebrei word oor die soorte liefde, en veral oor produktiewe liefde. Fromm (1949) stel egter die humanisme teenoor die geloof in God. Tog is dit hierdie navorser se mening dat die Christendom humanistiese waardes inkorporeer, maar ook ruimte maak vir transendensie. Christelikheid het in die hedendaagse teikengemeenskap 'n kenmerk geword van 'n minderheidsgroep. Christelike waardes word deur relatief min mense uitgeleef, hoewel

baie aan kerkgenootskappe behoort. Akademies-geskoolde lui noem dikwels godsdiens die "opium van die onderdruktes". Sistemiese terapie beveel die neutraliteit van die terapeut aan. Die beginsel wat hierdie navorser onderskryf, is om gedeelde beginsels, gemeenskaplike waardes en doelstellings as onderhandelingsbasis en groeibodem te ontgin, en sò bo die negatiewe, die gegewe beperkinge van 'n aardse bestaan, uit te styg.

As die betekenis van die simptome in die Kleurlingonderwys in ag geneem word, wil dit voorkom asof die humanistiese beginsel 'n besondere grondslag bied vir die verbetering van wanfunksionering, vir 'n uitstyg bo dit wat eksistensieël gegewe is. Die humanisme maak die uitleef van Christelike waardes, as 'n kragtige beïnvloedingsmedium, moontlik.

3.5.2 Die humanistiese stroming in die onderwys

'n Oorsigtelike beeld van die humanisme in die onderwys bied 'n toneel van verwarrende, uiteenlopende en oorvleuelende konsepte en aktiwiteite. Teen die einde van die tagtigerjare was die indruk dat die humanisme 'n ongesistematiseerde, amorge stroming is wat 'n bestaanstryd voer en wat gedurig in ko-evolusie met sy makrostruktuur gedaanteverwisseling ondergaan (Bebout, 1981; Combs, 1981; Van der Walt & Postma, 1987). Trefwoorde wat met die humanistiese benadering geassosieer geraak het, is byvoorbeeld waardeverheldering, psigosintese, konfluente opvoeding ('n gelyktydige fokus op die affektiewe sowel as die kognitiewe ontwikkeling van kinders), opleiding in menslike verhoudings, ontwikkelingsmodelle, selfkonsepmodelle, sensitiwiteitsopleiding, uitbreiding van die bewussyn (Miller, 1976).

In aansluiting by die humanisme as voorbeeld van 'n affektiewe

teorie, kan 'n aantal uitgangspunte wat deur die humanisme onderskryf word soos volg saamgevat word: Daar behoort rekening gehou te word met die fenomenologiese ervaringsveld van die leerling en die leerling se konstruksie van sy ervaringsveld. Kongruensie, warmte en egtheid kan as onderhandelingsbasis tussen leerlinge en onderwysers gebruik word. Kommunikasie en probleemoplossing kan binne groepverband in 'n klimaat van respek ontwikkel word. Onderwerpe vir sulke groepsessies sou aan leerlinge se eksistensiële lewenswêreld ontleen kon word. Selfeksplorاسie word allerweë as belangrik beskou, veral deur die voorstanders van "Uitnodigende Leer" (Asbury, 1984; Biehler & Snowman, 1986; Combs, 1971; Cooper, 1984; Frostig, 1976; Hustler, Casidy & Cuff, 1986; Kok & Swart, 1988; Miller, 1976; Nelson-Jones, 1983; Purkey & Schmidt, 1988; Purkey & Strahan, 1986; Purkey & Novak, 1984; Purkey & Queen, ongedateer; Purkey, ongedateer; Shapiro, 1983; Wilson, 1986).

Shapiro (1985) het probeer om die kennismassa binne die humanistiese benadering in die onderwys te sistematiseer. Deur middel van faktorontleding het hy drie hoofkategorieë van waardebeginsels in die humanisme geïdentifiseer: algemene humanistiese waardes; demokratiese deelname as uitdrukking van die wil van die enkeling; en groepsteun vir die enkeling. Hierdie drie faktore lyk na duidelike teenpole van die outokratiese en hiërargiese struktuur waarvoor Kleurlingonderwys gekritiseer is. Daarom sal vervolgens enkele opvoedingsprogramme met 'n humanistiese inslag ondersoek word om 'n aanduiding te kry van hoe humanistiese beginsels in die klaskamer geïmplementeer is.

3.5.3 Enkele programme binne die humanistiese opvoedingskader

Thomas Gordon (1974) se "Teacher Effectiveness Training" (T.E.T.) kan

as 'n klassieke werk op die terrein beskou word. Die doel van die teks is om die verhouding tussen onderwyser en leerling te verbeter. Gordon se T.E.T. is mettertyd vernuwe toe Dinkmeyer en Mc Kay (1976) die "Systematic Teacher Effectiveness Training"-program (STET) ontwikkel het.

Dinkmeyer en sy navolgers se werk is veral op Adleriaanse voorligting gebaseer. Veral die klaskamerklimaat, en daarmee saam die groep as medium, het skerp onder die aandag gekom (Carlson & Thorpe, 1984; Dinkmeyer & Dinkmeyer Jr., 1985; Dinkmeyer & Mc Kay, 1976; Dobson, Campbell & Dobson, 1982).

Klaskamerklimaat het verder aandag gekry in die werk van Allan en Dyck (1983) wat op Dinkmeyer se werk voortgebou het. Hulle het veral die klem op samewerking en die bevordering van sosiale belangstelling laat val. Die selfkonsep het in hierdie stroom navorsing besondere aandag gekry. Allan en Dyck se eie program gebruik byvoorbeeld liggaamlike opvoeding, danse en die vertel van stories. Hul rapporteer verbetering in skoolklimaat en interaksie. Objektiewe meting en maatstawe is nie gebruik nie.

DUSCO (Developing Understanding for Self and Others) is 'n program van Dinkmeyer wat op kinders as teikengroep gerig is (Burnett, 1983; Dinkmeyer & Dinkmeyer Jr., 1985). Terwyl die fokus in hierdie program op individuele ontwikkeling geval het, het ander programme wat na analogie van Dinkmeyer se werk ontwikkel het weer die klem op groepsinteraksie, vertrouwe en kohesie laat val (Bleck & Bleck, 1982; Lindsay, Symons & Sweet, 1979; Mannarino, Christy, Durlak & Magnusson, 1982).

Die aanleer van kommunikasievaardighede in diades en in groepe, vind ook toenemend plaas. So het belangstelling in die nie-verbale aspekte

van kommunikasie die afgelope dekade opnuut floreer (Egan, 1986; Gazda, Asbury, Bolzer, Childers & Walters, 1984; Nelson-Jones, 1983; Rosenthal, 1979; Simon, 1985). Aspekte soos die volgende word aangespreek: liggaamsbeweging, paralinguistiek (toonhoogte, kwaliteit, ritme, artikulasie, intensiteit, dialek en gewoontetjies soos kug en pouseer), die gebruik van fisiese ruimte, omgewingsfaktore soos geraas of beligting. Nie-verbale tegnieke wat veral die funksies aanspreek wat met die regterhemisfeer van die brein geassosieer word, is gebruik. Hierby vind aktiwiteite soos drama, die sing van liedjies en die vertel van stories aansluiting. Terwyl die funksies wat met die linkerhemisfeer van die brein geassosieer word, veral gebruik word vir die kognitiewe prosessering van logiese inligting, word die funksies wat met die regterhemisfeer van die brein geassosieer word, veral ingespan vir affektiewe uitdrukking en integrasie (Rosenthal, 1979; Shapiro, 1983). Wanneer beide die funksies van linkerhemisfeer en die regterhemisfeer van die brein gebruik word om inligting en ervaring te prosesseer, kan gebeure uit die verlede sowel as gebeure uit die huidige konteks kognitief en affektief deurgewerk word. So kan ook die toekoms aangedurf word. Gevoel, denke en handeling kan dan in 'n persoon tot 'n geïntegreerde geheel ontwikkel. Op hierdie wyse word die psigoanalitiese, die behaviouristiese, die kognitiewe en die affektiewe teoretiese insigte pragmaties aangewend.

In die humanisties-georiënteerde benadering van die onderwys is ook die effek van die selfkonsep (bv. 'n mislukkings- of suksesidentiteit) op geestesgesondheid ondersoek (Bloom, 1976; Haynes, Conner, Hamilton-Lee, Boger & Rollock, 1987; Lite Invite Letters, 1988; Purkey & Schmidt, 1988; Purkey & Strahan, 1986; Purkey & Novak, 1984; Purkey & Queen, ongedateer; Purkey, ongedateer; Shapiro, 1983).

3.5.4 'n Samevattende evaluasie van die humanisme in die opvoeding.

Samevattend kan die gevolgtrekking gemaak word dat humanistiese programme in die klaskamer bruikbaar behoort te kan wees. Die humanistiese benadering in die onderwys maak die uitleef van Christelike waardes sonder die risiko van vervreemding van sommige sektore in 'n heterogene teikengemeenskap moontlik. Die toepaslikheid van humanistiese programme kan verhoog word as dit getemper word deur 'n doeltreffende rasionele aanslag en 'n skolingselement in onderrigvaardighede. Hierdie laaste beklemtoning verteenwoordig die sienings van beide die psigoanalitici en die eksistensialiste wat die belangrikheid van harde werk onderskryf. Die groep kan as medium gebruik word om die leerling en die onderwyser se persoonlike en groepsfunksionering te verbeter. Dan kan die selfkonsep van beide die onderwyser en die leerling, maar veral van die leerling, bevorder word. Ook die klaskamerklimaat sal hierby baat kan vind. Groepkohesie en onderlinge samewerking sou kon verbeter. Die humanisties-georiënteerde tegnieke om bogenoemde aspekte te verbeter, berus nie op magsverhoudinge en 'n neerdrukkende hiërargiese ordening van take nie. Humanisties-georiënteerde tegnieke aktiveer die totale persoonlikheid. Funksies wat met beide die linkerhemisfeer en die regterhemisfeer van die brein geassosieer word, kan deur humanisties-georiënteerde tegnieke geaktiveer word.

Vanuit 'n sisteemteoretiese perspektief, lyk getemperede entoetiese oorsake vir die vrugbare gebruik van humanistiese programme in orde: "Change that is functional, must be guided within reasonable limits" (Russell, 1970, p. 31).

Daarom sal in 'n volgende hoofstuk (hoofstuk 5) 'n ideël-tipiese formaat voorgestel word wat as raamwerk vir sistemies-humanistiese

opleidingsgroepe kan dien. In die volgende afdeling van hierdie hoofstuk sal egter eers 'n teikengroep vir intervensie in die Kleurlinggemeenskap as sisteem geïdentifiseer word.

3.6 Die teikengroep

In hierdie afdeling word die keuse om humanisties-georiënteerde programme in die laerskool eerder as in die hoërskool aan te bied en om op onderwysers eerder as op ouers te fokus, gemotiveer.

Die voorafgaande afdeling het gedui op die vrugbare gebruik van programme met 'n humanisties-georiënteerde strekking in die klaskamer. Die vraag kan egter gevra word op watter onderwysvlak programme aanvanklik die betekenisvolste impak kan hê.

Simptome van wanfunksionering het in die tagtigerjare in die Kleurlinggemeenskap veral in die hoërskool en in tersiêre inrigtings voorgekom. Leerlinge in die hoërskool en in tersiêre inrigtings is meesal ontwikkelingsielkundig gesproke, in die adolessensie. 'n Kritiese ingesteldheid, dit wil sê, 'n geneigdheid tot 'n kognitiewe evaluering van vaardighede wat tot op hierdie stadium van ontwikkeling bemeester is, is kenmerkend van adolessente funksionering. Die feit dat simptomatiese konflik veral in die hoërskool erge afmetings aangeneem het, kan gesien word as verwerping van wat reeds geleer is. Simptomatiese konflik het veral in die hoërskool voorgekom. Leerlinge wou nie die gewone skoolprogram volg nie. Hulle het verkies om sogenaamde "alternatiewe onderwysprogramme" te volg. In hul byeenkomste het die besprekings en aanbieding rondom politieke slagspreuke gesentreer. Hulle het vryheidsliedere gesing en in hul opwinding dikwels vandalisme gepleeg. Soms het 'n toestand van massa-histerie ontwikkel. Pogings om ordelikheid te handhaaf, het soms in gewelddadige konflik ontaard. Daarom kan verandering in die

onderwyspraktyk op 'n stadium vroeër as adolessensie (in die laerskool) waarskynlik 'n voorkomende invloed op leerlinge se wyse van konflikhantering, en hul funksionering in beide hoër standerds en na skoolverlating hê.

Die wyse waarop leerlinge aan hul ontevredenheid uiting gegee het, soos byvoorbeeld deur brandstigting en vandalisme, dui verder op ondoeltreffende probleemoplossingstrategieë en verhoudingsvaardighede. Die feit dat die aanleer van genoemde en ander lewensvaardighede veral in die kinderjare, dit wil sê, in die laerskooljare plaasvind, is 'n verdere argument ten gunste van die implementering van 'n strategie om lewensvaardighede in die laerskool eerder as in die hoërskool te beïnvloed.

Hoewel die gesin as sosialiseringsmedium en voedingsbron van die gemeenskap erken word, het die skool in die moderne samelewing baie van die gesin se ontwikkelingstake oorgeneem (Fordham, 1975; Payne, 1984). In die skool is meer kinders per volwassene as in die gesin. Daarom sal die opleiding van onderwysers om vir kinders 'n groeiklimaat te verskaf, waarskynlik meer koste-effektief as die opleiding van ouers wees.

In die skoolsituasie kan die onderwyser-leerling verhouding as analoog aan die ouer-kind verhouding voorgestel word (Fordham, 1975). Onderwysers kan vir kinders in die skool betekenisvolle ander persone wees soos wat ouers dit tuis vir kinders is. As sodanig kan onderwysers vir kinders 'n klaskameratmosfeer skep wat leer, groei en ontwikkeling bevorder. Daar is aanduidings dat wanneer 'n remediërende ingreep op die ouers fokus, simptome van kinders se gedragsprobleme en emosionele probleme kan verbeter (Eloff, 1982; Navin & Baltes, 1987). Dis veral die geval by jonger kinders. Daarom

lyk dit logies om te verwag dat intervensie wat op onderwysers gerig is, ook kinders se funksionering kan beïnvloed.

Verder is dit miskien logies geregverdig om te verwag dat 'n ingreep wat slegs op een of twee subsisteme gerig is, minder verandering teweeg sal bring as wanneer die ingreep op drie of meer subsisteme gerig is. Hoe groter die aantal subsisteme wat 'n verandering toon, hoe groter sou die verwagte verandering in die totale sisteem kon wees. Kinders, onderwysers en ouers kan dus as teikensubsteme vir 'n remediërende ingreep oorweeg word.

3.7 Samevatting van die sistemies-strategiese formulering

Die Kleurlinggemeenskap is as sisteem vanuit die perspektief van 'n deelnemende waarnemer beskryf. Die sisteem is gekenmerk deur simptome van wanfunksionering wat veral in die skolegemeenskap voorgekom het. Simptome het gedui op weerstand teen apartheid in die makrosisteem. Apartheid is gekenmerk deur outokratiese hiërargiese voorskriftelikheid. Hierdie outokratiese hiërargiese atmosfeer het ook in die onderwys in die Kleurlinggemeenskap voorgekom. 'n Alternatief sou deur 'n meer humanistiese demokratiese aanslag gekenmerk kon word.

Bestudering van die Amerikaanse onderwysgeskiedenis het daarop gedui dat humanisties-georiënteerde programme vir onderwysers en vir kinders 'n meer positiewe groeiklimaat in skole sou kon skep. Binne die paradigma van sistemiese gesinsterapie, byvoorbeeld die terapie van die Milaanse skool (Campbell et al., 1983) word geredeneer dat verandering in die funksionering van enige element of subsisteem, verandering in die res van die sisteem teweeg kan bring. Daarom het dit verantwoordbaar gelyk om verandering in die outokratiese funksionering van onderwysers te probeer stimuleer, en om

terselfdertyd aan die leerlinge demokratiese verhoudingsvaardighede te leer. Die invloed van ingrepe wat op die kinders en die onderwysers gerig is, sou waarskynlik verhoog word as dit ook op die ouers van die leerlinge gerig word.

Hoewel die brandpunt van simptomatiese konflik in die Kleurlinggemeenskap in die tagtigerjare in die hoërskool en in tersiêre inrigtings voorgekom het, is daar geargumenteer dat dit ontwikkelingsielkundig gesproke meer verantwoordbaar is om verandering in die ontwikkeling van lewensvaardighede in die laerskool as in die hoërskool te stimuleer. Onderwysers, leerlinge en ouers in die laerskool, is derhalwe as teikensisteme vir intervensie geïdentifiseer. Skole en onderwysers kan as potensiële agente van verandering beskou word (Bereday, Holmes & Lauwerys, 1969).

Vervolgens word dus in hoofstuk 4 op die leerling gevisier omdat die leerling se funksionering uiteindelik as uitkomsveranderlike van die effek van intervensie geëvalueer word.

HOOFSTUK 4: DIE STANDERD 3-LEERLING IN DIE SKOOL

- 4.1 Inleiding
- 4.2 Die sisteem: Die standerd 3-leerling
 - 4.2.1 Ouderdom
 - 4.2.2 Fisiologie
 - 4.2.3 Kognisie
 - 4.2.4 Psigo-sosiale ontwikkeling
 - 4.2.5 Morele ontwikkeling
- 4.3 Invoerenergie
 - 4.3.1 Die Maatsgroep
 - 4.3.2 Die Gesin
 - 4.3.3 Die Skool
 - 4.3.4 Die Onderwyser
 - 4.3.4.1 Dissipline
 - 4.3.4.2 Klaskameratmosfeer
- 4.4 Uitvoerenergie
 - 4.4.1 Lokus van Beheer
 - 4.4.2 Selfkonsep
 - 4.4.3 Skolastiese Prestasie
 - 4.4.4 Gedragsprobleme
- 4.5 Samevatting

4.1 INLEIDING

In hoofstuk 3 is die leerling en die onderwyser in die laerskool as moontlike teikengroepe vir intervensie in die funksionering van die Kleurlinggemeenskap as sisteem geïdentifiseer. Die doel van hierdie hoofstuk is om die teikensisteme te bestudeer ten einde praktiese riglyne te kry vir die aanbieding en inhoud van programme in lewensvaardighede. Daarom word daar in hierdie hoofstuk aandag gegee aan die leerling, aan sy konteks, en aan die resultaat van die interaksie tussen die leerling en sy konteks. Aan 'n moontlike struktuur en aanbiedingswyse van programme (veral vir programme vir onderwysers), word later in hoofstuk 5 aandag gegee. Die afdeling oor humanistiese opvoeding as 'n alternatiewe onderwys (afdeling 3.5), het ook aangedui op watter wyse onderrigprogramme vir kinders aangebied kan word. Kennis van die leerling is ongetwyfeld ook vir die onderwyser belangrik. Daarom behoort kennis van die leerling in

programme vir onderwysers verreken te word.

Omdat die leerling so 'n groot deel van sy dag in die skool deurbring, en omdat die skool volgens Fordham (1975) en Payne (1984) baie van die take van die gesin met betrekking tot die kind oorgeneem het, word spesiale aandag aan die skool en die onderwyser gegee. Omdat enige pogings tot verandering wat deur die onderwyser onderneem word, deur ouers versterk of gekortwiek kan word, word ook aandag gegee aan die rol van gesinne en van ouers.

Die leerling kan gesien word as 'n sisteem wat invoerenergie prosesseer. Inligting uit die omgewing kan as invoerenergie beskou word. Die ontwikkelingsielkunde sou hierdie inligting (invoerenergie) ontwikkelingsinvloede noem. Dit sluit byvoorbeeld die leerling se gesin, maats en skool in. Die leerling se gedrag kan weer as uitvoerenergie gesien word. Aspekte van die leerling se gedrag, soos sy prestasie, gedragsprobleme, selfkonsep en lokus van beheer, word dikwels as kriteria van sy sistemiese funksionering gebruik.

Vanuit die kader van die "kritiese sielkunde" word die teoretiese aannames en empiriese bevindinge van tradisionele hoofstroomsielkunde skerp onder die soeklig geplaas. Vir die doel van hierdie bespreking verwys die "kritiese sielkunde" na 'n manier van dink wat aktief soek na "'n alternatiewe sielkunde vir 'n Nuwe Suid-Afrika". Dit vind veral plaas ten opsigte van swart proefpersone en persone uit 'n omgewing met 'n laer sosio-ekonomiese status (LSES). Die bydrae van die genoemde "alternatiewe sielkunde" tot die sielkunde is nog maar beperk. Daarom is die navorser aangewese op versigtige seleksie uit die hoofstroomsielkunde, literatuur en navorsing oor LSES-proefpersone en persoonlike observasie en interpretasie van voorafgaande.

4.2 DIE SISTEEM: Die standerd 3-leerling

Volgens gangbare indelings in die ontwikkelingsielkunde, is die standerd drie-leerling in die middelkinderjare (ouderdomme 6 tot 12). Hier word op die leerling van 'n laer sosio-ekonomiese status (LSES) gefokus, omdat die Kleurlinggemeenskap oorwegend as sodanig beskryf kan word (Thomas, 1976). Die standerd 3-leerling is gekies, omdat hy kronologies mooi in die middel van die kinderjare inpas. Ook word die middelkinderjare beskou as 'n fase waarin belangrike vaardighede aangeleer word en as 'n fase waarin terapeutiese intervensie nog 'n goeie prognose het.

4.2.1 Ouderdom

Hoewel die verwagte ouderdom in standerd 3 ongeveer 10 jaar is, kan die ouderdomme van die kinders in die teikengroep se standerd 3 klasse maklik tussen 9 en 16 jaar wissel. Die groot ouderdomverspreiding kan toegeskryf word aan faktore wat met LSES verband hou: druiping, rondtrekkery, gesinsprobleme en vroeë toetrede tot die skool.

Hierdie variasie in ouderdom, binne een klasgroep, het duidelike implikasies vir die leerlinge se verskillende vlakke van fisieke, kognitiewe, sosiale en emosionele ontwikkeling.

4.2.2 Fisiologie

In laer SES-klasgroepe (ook van die teikengemeenskap), is daar beide vroegryp- en laatryp-seuns en -dogters. Laatryp-seuns het dikwels swakker selfkonsepte en mindere groepstatus omdat fisieke vermoë by seuns 'n gewaardeerde eienskap is. Vroegrypseuns het om dieselfde rede 'n voorsprong. Die teenoorgestelde is waar vir meisies (Biehler & Snowman, 1986; Faw, 1980).

Fisieke voorkoms word as 'n belangrike aspek van die selfkonsep gesien. Die Kleurlinggemeenskap word geassosieer met fisiologiese

eienskappe wat oor 'n lang tyd minder positief gewaardeer is, byvoorbeeld dikker lippe, growwer en korter haarstruktuur, donkerder velkleur, platter neuse. Kinders wat nie wit is nie, identifiseer makliker met wit as met swart poppe in laboratoriumsituasies (Foster, 1986). Vir die kind wat nie wit is nie, is velkleur 'n belangrike faktor in sy selfkonsep. Hy vind dit soms moeilik om sy donker vel by sy selfkonsep te integreer (Foster, 1986; Wyne, White & Coop, 1974).

Fisiologiese ontwikkeling word in laer SES-gemeeskappe bowendien nadelig beïnvloed deur swak voeding- en gesondheidsgewoontes. So is byvoorbeeld bevind dat een derde van Kleurlingkinders jonger as 14 jaar ondergewig en klein vir hulle ouderdom is. Wanvoeding kom veral voor wanneer die moeder die hoofbroodwinner is (Molteno, Kibel & Roberts, 1986). Velprobleme, moegheid, swak spierontwikkeling is dan ook aan die onderwysers in die klaskamer bekend. Wanvoeding word ook geassosieer met swakker kognitiewe en gedragsontwikkeling. Beperkte fisieke vermoëns, soos byvoorbeeld swak motoriese ko-ordinasie, beïnvloed veral by seuns portuurgroepstatus (Mwamwenda, 1989). Stimulering van liggaamlike ontwikkeling verdien dus hoë prioriteit.

Die implikasie van bostaande gegewens is dat selfreguleringsmoontlikhede skerp onder leerlinge se aandag gebring kan word. Vaardighede in skoonheidsversorging en gesonde eet- en oefengewoontes is voor die hand liggend. Die moontlikhede van kognitiewe herstrukturering soos in die "black is beautiful"-bewegings, is nie uitgesluit nie.

Gesonde standaard 3-leerlinge word egter gekenmerk deur geïntegreerde, gestadige ontwikkeling. Hul is energiek, entoesiasies, vriendelik, sportief, en na buite gekeer. Hulle stel

belang in praktiese sake van die dag en doen moeite om deel te hê aan grootmensaktiwiteite in die omgewing (Remplein, 1967).

4.2.3 Kognisie

Kennis van kognitiewe ontwikkeling word 'n belangrike faktor in die beplanning van programme vir intervensie.

Die meeste standerd 3-leerlinge het reeds 'n mate van egosentrisme ontgroei. Dus kan 'n standerd 3-leerling hom gewoonlik in die posisie van 'n ander indink. 'n Kritiese ingesteldheid ontwikkel gewoonlik teenoor die self, die onderwyser en die maats. Dit geld ook sy eie vermoëns. Hy eksplloreer met moontlikhede om die omgewing te beïnvloed, veral ook met sy gesigsuitdrukkings. Hy het dikwels 'n fenomenale geheuekapasiteit ontwikkel wat benut kan word. Volgens die gesaghebbende werk van Piaget (Piaget, 1967, 1977; Piaget & Inhelder, 1969) waarna meesal verwys word wanneer kognitiewe ontwikkeling bespreek word, sal die kind nou in staat wees om die omkeerbaarheid van handeling en wette te begryp. Hy kan verhoudingsterme bemeester. Die kind kan in hierdie fase konsepte van tyd, ruimte en kousaliteit in verhouding tot sy eie leefwêreld begryp. Benewens voorafgaande vermoëns, het die kind in hierdie fase ook die vermoë tot reeksvorming ontwikkel (Fishbein, 1984; Gross, 1985; Hetherington & Parke, 1986; Mwamwenda, 1989; Reynolds, 1989). Dis nie altyd maklik of moontlik om dieselfde veralgemenings eksperimenteel by LSES- en swart groepe te bewys nie. Dis nog onseker of dit die teorie, die wyse van operasionalisering, of die psigometriese intrumente is, wat hersiening vra.

Hoewel Piaget se werk in standaardtekste as gesaghebbend op die terrein van kognitiewe prosesse en kognitiewe ontwikkeling gebruik word, argumenteer Reynolds (1989) dat Piaget se konsepte en

metodologie ontoepaslik is vir kinders in Crossroads. Crossroads is 'n LSES-plakkersgemeenskap van "swart" mense wat in Kaapstad meesal in opslaan-sinkgeboue woon.

Daarenteen ondersteun Mwamwenda (1989) die sinvolheid van Piaget se teorie en die soort navorsing wat daaruit voortvloei, vir die stimulering van kognitiewe ontwikkeling. Mwanwenda huldig op grond van empiriese werk in Nigerië en Botswana die mening dat Piaget se konsepte verband hou met skolastiese prestasie. Op grond van die uitgebreide navorsing wat op die kontinent van Afrika gedoen is, en waaroor Mwamwenda (1989) rapporteer, word vir die doel van hierdie navorsingsprojek die mening ondersteun dat swart kinders deur soortgelyke stadia van kognitiewe ontwikkeling as kinders in ander kulture vorder, maar dat daar miskien by swart kinders 'n geringe kronologiese agterstand is. Dis onbekend wat vir die Kleurlinggemeenskap se kinders geld.

Taalontwikkeling

Taalvaardigheid is 'n besonder problematiese terrein in die teikengemeenskap. In Van de Rheede (1983) se sosio-linguistiese ondersoek is empiries bevestig dat moedertaalgebruik sosiaal gestratifiseer is. Veral plattelandse Kleurlinge en selfs ook verstedelike Kleurlinge is van huis uit Afrikaanssprekend. Opwaartse sosiale mobiliteit, politieke sofistisering, saam met verstedeliking het egter 'n voorkeur vir Engels laat ontwikkel. Die gevolg was taalverwarring oor 'n aantal geslagte. Saam met die taalverwarring het ook identiteitsverwarring gekom. Bowendien is konseptuele ontwikkeling en kognitiewe ontwikkeling daarmee saam verskraal. As hierby nou nog die ingeburgerde onderskeid tussen straattaal, praattaal, skooltaal en skryftaal gereken word, kan 'n idee gevorm

word van die moontlik beperkende invloede van taal op kognitiewe ontwikkeling. Dit sou veral negatief reflekteer in formele skolastiese evaluering (Mc Cormick, 1986). Volgens Ginsburg (1972) hoef dit nie so te wees nie. Die kind se kreatiewe vermoëns sou tot uiting kon kom in die tradisie van humanisties-georiënteerde ope klaskamers. Die tradisie van ope klaskamers word in afdeling 4.3.3 toegelig. Die "kritiese sielkunde" en die "alternatiewe sielkunde" soek ywerig na 'n sentrale boodskap oor die aard, verwantskap en operasionalisering van aspekte soos kognisie, taal, intelligensie en prestasie, selfkonsep en psigososiale ontwikkeling (Burman & Reynolds, 1986; Ginsburg, 1972; Kivnick, 1986; Manganyi, 1973; Reynolds, 1989; Wyne et al., 1974).

4.2.4 Psigososiale ontwikkeling

Die ywer van die beoefenaars van "kritiese en alternatiewe sielkunde" is dikwels op die terrein van psigososiale ontwikkeling gerig (Burman & Reynolds, 1986; Reynolds, 1989; Kivnick, 1986). In die apartheidsera in Suid-Afrika is skerp opgetree teenoor 'n kritiese ingesteldheid teenoor apartheid. Dit is na hierdie navorser se mening die rede waarom kritiek op die bevindinge van die hoofstroomsielkunde so kort nadat 'n meer verdraagsame houding ontwikkel het, nog dikwels baie fel, selfs bevooroordeeld is. Dis nog moeilik om die kaf van die koring te skei. Daarom word daar in hierdie afdeling, soos trouens in die res van die hoofstuk, versigtig op meer gevestigde akademiese werk gefokus.

Psigososiale ontwikkeling word volgens Erikson (1980) se teorie bevorder deur vaardighede in die maatsgroep (spel) en deur vaardigheid in kultuurgewaardeerde handeling (werk). Gesonde psigososiale ontwikkeling word gekenmerk deur 'n suksesidentiteit van werkzaamheid

eerder as een van minderwaardigheid.

Die eienskappe wat deur die subkultuur en die hoofstroomkultuur binne die Suid-Afrikaanse gemeenskap gewaardeer word, verskil egter dikwels (September, 1985). Sosiale sensitiwiteit vir wat, wanneer en hoe kan op verskeie maniere ontwikkel word. Minderwaardigheid kan ook ontwikkel as kinders agterkom dat geslag, ras, godsdiens of sosio-ekonomiese status hul waarde as mense bepaal, eerder as dat hul eie vaardighede en motivering dit bepaal. Vir Erikson is die teenvoeter vir minderwaardigheid 'n interpersoonlike doeltreffendheid en die selfvertroue wat groei uit die gevoel dat 'n betekenisvolle invloed op die sosiale wêreld uitgeoefen kan word (Faw, 1980; Hjelle & Ziegler, 1976; Rayner, 1979).

Die praktiese implikasies van bostaande inligting oor psigososiale ontwikkeling is dat psigososiale ontwikkeling bevorder kan word deur maatsgroepverhoudings te versterk, deur geleentheid vir die ontwikkeling van vriendskapsbande te skep, en deur gewaardeerde kultuurvaardighede te stimuleer en te ontwikkel.

4.2.5 Morele ontwikkeling

In literatuur oor morele ontwikkeling word die werk van Piaget, Erikson en Kohlberg meesal geïntegreer. Dit illustreer die noue verwantskap tussen kognitiewe-, sosiale- en morele ontwikkeling (Duska & Whelan, 1975; Piaget & Inhelder, 1969). Morele ontwikkeling in die teikengroep kan as 'n besonder problematiese terrein beskou word. Ook hier is daar aanduidings van verskille tussen subkultuurwaardes en dominante waardes (Kivnick, 1986; Reynolds, 1989; Scharf, Powell & Thomas, 1986).

Kohlberg se werk word allerweë as gesaghebbend op die terrein van morele ontwikkeling gereken. Vir die doel van hierdie

navorsingsprojek is die klem wat Kohlberg geplaas het op groepsbesprekings wat tot konsensus lei, as medium om morele ontwikkeling te bevorder van besondere belang (Duska & Whelan, 1975; Kohlberg, 1973; Mwamwenda, 1989).

Dis prakties nuttig om morele ontwikkeling te beskryf in terme van die ontwikkeling van altruïsme en prososiale gedrag. Die ontwikkeling van altruïsme en prososiale gedrag word beïnvloed deur faktore soos die volgende: modellering onder invloed van die kenmerke van die model, ouerskapstyle, gesinskenmerke en die maatsgroep. 'n Studie van Haan wys op groter groepkohesie as daar konsensus oor morele aangeleenthede binne die maatsgroep is. Die ontwikkeling van die gewete en internalisering van waardes hang verder blykbaar nou saam met dissipline by die huis en by die skool (Baltes & Schaie, 1973; Fishbein, 1984; Hetherington & Parke, 1986; Kohlberg, 1973; Lerner & Hultsch, 1983; Liebert & Wicks-Nelson, 1981; Mischel, 1981; Mwamwenda, 1989; Reynolds, 1989). Hieraan sal verder aandag gegee word in die afdeling oor dissipline (4.3.4.1).

Wat morele ontwikkeling betref, kan dit gestel word dat maatsgroeppesprekings kan bydra tot die ontwikkeling van altruïsme. Terselfdertyd kan probeer word om dominante en subkultuurwaardes by mekaar aansluiting te laat vind. Hierby kan die onderwyser se fasiliterende en modellerende rol as draer van hoofstroomwaardes 'n belangrike rol speel (Erikson, 1980; Mwamwenda, 1989). Daarom sal in die aanbieding van die program vir kinders voorsiening gemaak word vir prosessering van ervarings wat die leerlinge se leefmilieu weerspieël.

Die moontlikheid van die evolusie van sisteemspesifieke waardes is dan nie uitgesluit nie.

4.3 INVOERENERGIE: Die maatsgroep, die gesin, die skool en die onderwyser

4.3.1 Die maatsgroep

Die maatsgroep verdien besondere aandag, omdat die groep tot dusver deurgaans in die literatuur as kragtige onderrigmedium aangedui is. Bowendien dien die maatsgroep dikwels as primêre verwysingsgroep en selfs as plaasvervanger wanneer die gesin en die skool nie in die kinders se behoeftes voorsien nie. Aanvaarding deur die maatsgroep bevorder onder andere byvoorbeeld interpersoonlike sensitiwiteit en doeltreffende kommunikasie (Biehler & Snowman, 1986; Hetherington & Parke, 1986; Lerner & Hultsch, 1983; Peterson, 1984). Gewilde kinders het gewoonlik doodgewone name, is later geborenes in die gesin, is fisiek aantreklik, is later-ryp meisies, en vroeër-ryp seuns, besit vaardighede wat bewonder word, het beloningsmag in die groep, is atleties en suksesvol volgens die kriteria van die groep. Daarenteen word oudste kinders, lae intelligensie en lae SES dikwels met ongewildheid in verband gebring (Biehler & Snowman, 1986; Lerner & Hultsch, 1983).

Kinders met swak maatsgroepverhoudings presteer dikwels swak, voel oorlaai deur verpligtinge en hou nie van skool nie. Seuns en dogters het verskillende voorkeuraktiwiteite. Dit hou waarskynlik verband met die vestiging van hul geslagsrolontwikkeling. Daarom verkies kinders gewoonlik maats van dieselfde geslag.

Klieke word meer met meisies geassosieer. Klieke is gewoonlik kleiner groepe met groter intimiteit. Gesosialiseerde en ongesosialiseerde bendes met 'n meer of minder hiërargiese struktuur, met bepaalde doelstellings en interaksiereëls, word meer dikwels met seuns geassosieer. 'n Mate van skeiding tussen die geslagte kom veral

na skoolure voor. Meisies kan nog seuns se aktiwiteite geniet, maar seuns is meer afwysend teenoor meisieaktiwiteite (Faw, 1980).

Bendes word dikwels met antisosiale gedrag en groepdruk geassosieer. Tergery en afknouery is soms vorms van projeksie. Lidmaatskap van georganiseerde groepe bevredig leerlinge se behoefte aan groeplidmaatskap (Biehler & Snowman, 1986; Faw, 1980; Lerner & Hultsch, 1983; Rayner, 1979).

Die maatsgroep vervang die skool en die gesin se steunfunksie wanneer die skool en die gesin tekortkominge toon. So kan 'n straatbende of straatkindergroep ontstaan (Scharff et al., 1986). Die verskil tussen die bendelid en die straatkind is dat die bendelid dikwels meer kontak as die straatkind met sy gesin behou.

Met bogenoemde kenmerke van maatsgroepe kan rekening gehou word in die beplanning van intervensie. Die inligting kan ook gebruik word om vir leerlinge te help om terreine te identifiseer waaroor hulle beheer kan uitoefen. Hierdie saak is dan ook aangespreek in die Program vir Kinders wat vir hierdie navorsingsprojek ontwikkel is. Aandag kan gegee word aan eienskappe wat deur maats gewaardeer word.

4.3.2 Die Gesin

Ideaal gesproke, vorm die gesin die veilige ankerpunt vir die eksplorering van sosiale en morele kennis, en van ander vaardighede wat nodig is vir oorlewing in die samelewing. Baie kenmerke van LSES-gesinne beperk hierdie moontlikheid.

Die SES van 'n gesin word gewoonlik aangedui deur die beroep van die ouer, die gesinsinkomste en opvoedingspeil van die ouers. Hierdie faktore staan in verband met mekaar. Dit beïnvloed houdings, waardes en lewenstyl (Liebert & Wicks-Nelson, 1981; Hetherington & Parke, 1986). LSES-gesinne, ook so die gesinne in die teikengroep van

hierdie studie, word in baie gevalle gekenmerk deur afwesige vaders en matriargale dominansie (Wyne et al., 1974). Die tipiese samestelling van 'n Kleurlinggesin is egter moeilik bepaalbaar, selfs wanneer sensusdata in ag geneem word (Simkins, 1986).

Die gesinskonstellasie is 'n faktor wat deur Adler, een van die vaders van 'n humanistiese benadering tot kinders en gesinne, onder die aandag gebring is. 'n Afwesige pa word wat die seun betref geassosieer met vyandigheid, gedragsafwykings, geslagrolprobleme en 'n sterker verbale as perseptuele ontwikkeling. Vir meisies word dit weer geassosieer met skolastiese en emosionele probleme, afhanklikheid van ander vroue, angstigheid in verhouding tot mans en onttrekking van mans as die pa oorlede is. In gesinne waar die moeder die hoof is, is prestasie dikwels laer. Seuns ervaar in hierdie gesinne dikwels probleme met probleemoplossingsvaardighede. Geskeie moeders is meer geneig tot inkonsekwente dissipline, is meer geneig om kortaf bevele te gee en is meer geneig om dreigemente in hul interaksies met seuns te gebruik. Ander studies toon weer dat kinders van enkelouers minder selfbeheer het, minder aandag gee en meer probleme in die klaskamer veroorsaak (Barker, 1986; Faw, 1980; Hetherington & Parke, 1986; Lerner & Hultsch, 1983; Levant, 1984; Liebert & Wicks-Nelson 1981; Wyne et al., 1974).

Laer-SES-gesinne is dikwels groter. Soos by groter groepe is meer outoritêre gesag nodig en is daar minder verduideliking van reëls. Laer prestasie word dikwels met LSES-gesinne geassosieer. So ook laer selfkonsep, laer beroepsaspirasies, meer persoonlikheids-, sosiale-, gesondheids- en voedingprobleme en swakker geslagrolontwikkeling (Hetherington & Parke, 1986).

Liebert en Wicks-Nelson (1981) assosieer laerklasgesinne met mans

wat swak werkers is. Liebert en Wicks-Nelson beklemtoon die afwesigheid van 'n interne lokus van beheer, 'n gehoorsaamheid aan gesag, en voorkeur vir fisieke straf wat by sodanige gesinslede voorkom. Laerklasgesinne berei ook kinders anders voor vir skool. Hulle sien die skool as outoritêr en 'n plek waar min ondersteuning gebied word. Die gesin bied self min aanmoediging en hulp in verband met skoolwerk aan die kinders. Onderwysers is ook geneig om kinders van LSES te stereotipeer as spraaksaam, lui en spelerig (Hetherington & Parke, 1986).

Intervensie sou dus ouers se houding teenoor die skool kon aanspreek.

SES-gesinne en armoede

Armoede is dikwels 'n kenmerk van minderheidsgroepe. Dit hou verband met swakker skolastiese prestasie, swakker werkprestasie, hoër mobiliteit, minder intellektuele stimulering en verskeie strukturele faktore byvoorbeeld swak mediese sorg en werkgeleentheid. Bowendien koester onderwysers laer verwagtinge van arm kinders. Dis dikwels ook waar wanneer die onderwysers self swart is (Liebert & Wicks-Nelson, 1981).

Bogenoemde eienskappe van LSES-kindere en gesinne word die skool ingedra. Dit wil voorkom asof LSES-leerlinge veral met twee probleemareas te make het: swak skolastiese prestasie en swak dissipline. Die ideaal is seker dat die gesin die emosionele klimaat verskaf sodat die skool 'n taakgerigte onderrig kan vervul. Dit het egter vir die skool nodig geword om baie van die emosionele steunfunksies wat 'n kind nodig het, te verrig.

4.3.3 Die Skool

Met toenemende industrialisering het die skool baie

sosialiseringsfunksies by die gesin oorgeneem (Fordham, 1975; Payne, 1984). Wanneer dit nie plaasvind nie verval kinders maklik in antisosiale gedrag (Scharff et al., 1986). Die sosialiseringsfunksie sou ook die aanpassingsfunksie genoem kon word. Klabbers (1988a) maak onderskeid tussen aanpassingsleer en vernuwingsleer. Aanpassingsleer (kontinuiteitsleer, reprodktiewe leer) verwys na die skool se oordrag en handhawing van die bestaande kultuur. Vernuwingsleer verwys na die stimulering van kreatiewe verandering. Ook laasgenoemde kan meer aandag in die skole van die teikengroep kry. Dit is in ooreenstemming met die kreet vir alternatiewe onderwys wat in die teikengemeenskap al meer gehoor word. Van den Heever (1987b, p. 39) se samevattende opmerkings verwoord die inhoud van die kreet vir alternatiewe opvoeding:

"The challenge of the democratic movement towards a people's based system of education requires the dynamic commitment of all sensitive teachers, parents, educators and political analysts. There has already been a decisive break with the racist and reactionary past of a system of education striving to uphold the acceptable ideology of Apartheid. Now there must be a clear and constructive movement towards the realisation of the educational content and method required in education for a democratic alternative."

In aansluiting hierby, argumenteer Holdstock (1990) dat dissipline in Suid-Afrikaanse skole, soos trouens ook in Britse skole, gekenmerk word deur 'n hiërargiese en outoritêre ingesteldheid. Volgens Holdstock lei dit tot 'n gaping tussen leerlinge en onderwysers. Hy stel as remediërende maatreël kursusse in interpersoonlike verhoudings voor. Soos op die Europese vasteland, sou daar ooreengekom kon word

oor minimale, noodsaaklike reëls en konsultasie met ouers. Vir hom lê die oplossing in die kwaliteit van die houding van die onderwyser en in die kwaliteit van die onderwyser se interpersoonlike verhoudings met sy leerlinge.

Dit is hierdie navorser se mening dat die bevordering van vernuwingsleer waarskynlik ook 'n faktor is wat kan bydra tot die verbreking van negatiewe patrone van sikliese gedrag wat oor geslagte heen kenmerke van laer SES-gesinne geword het.

Die etos van die skool

In navorsing oor die doeltreffendheid van skole, het Dunkin en Biddle vier groot groepe veranderlikes onderskei: die onderwyser en sy houdings, opvattinge en verwagtinge; die konteks en etos van die skool en die gemeenskap; die interaksie tussen leerling en onderwyser; en die leerling as produk van die proses (Biddle & Ellena, 1964; Brophy, 1979; Purkey & Schmidt, 1988). Hierdie konseptualisering van konteks, onderwyser-leerling interaksie as proses, en die produk van die proses, is in ooreenstemming met die sistemiese oriëntasie van hierdie navorsingsprojek.

Die sosiale etos van die skool word ook uit ander oorde beklemtoon en word miskien as selfs belangriker as fisiese eienskappe soos skoolgrootte deur sommige navorsers geag (Brookover, Schweitzer, Schneider, Beady, Flood, & Wisenbaker, 1978; Hetherington & Parke, 1986; Purkey & Schmidt, 1988; Rutter, 1983). Hierdie navorser ondersteun die belangrikheid van die sosiale etos van die skool en is van mening dat 'n positiewe etos die beperkende effek van gebrekkige en ondoeltreffende fisiese voorsiening kan oorskadu. Kritiek teen die huidige onderwys fokus dikwels op ondoeltreffende fisiese voorsiening. Toe die eerste opslaangeboue, wat in die sestiger- en sewentigerjare

kenmerkend van die geboue van die toenmalige Departement van Kleurlingsake was, verskyn het, was die woord "plankieskool" 'n bekende koggelwoord. Die fisiese toestande van die skoolgeboue was tydens en na die onluste van die sewentiger- en tagtigerjare, om dit saggens te stel, haglik. Die onderwysbegroting kon nie die nodige herstelwerk akkommodeer nie. Vir baie onderwysers was die toestande demoraliserend. Vir ander was die hoop op verandering wat die onluste aangewakker het, kompensatories.

Rutter (1983) reken dat 'n skool se doeltreffendheid tot uitdrukking kom in aspekte soos leerlinge se prestasie, klaskamergedrag, houding teenoor leer, voortsetting van die skoolloopbaan en skoolbywoning. Moos en Moos (1978) het getoon dat leerlinge se afwesigheid van skool met klaskameratmosfeer korreleer.

'n Mens kan wel verwag dat 'n skool se etos 'n groter invloed op leerlinge se funksionering as 'n enkele klaskamer of onderwyser sal hê. Rutter (1983) haal egter studies deur Brophy, Good en Peterson aan om aan te toon dat die enkele onderwyser en klaskamer ook 'n besliste invloed op leerlinge se skolastiese vordering het.

Ope klaskamers en tradisionele klaskamers

Die tradisionele klaskamer (Biddle & Ellena, 1964) word geassosieer met groot getalle, formele onderrig, outoritêre gesagstruktuur, streng dissipline, individuele beloning en mededinging. In die direkte instruksie van die tradisionele klaskamer, stel die onderwyser die doelstelling, beplan die aktiwiteit, en kies hy die leermateriaal. Sy vrae is konvergent, en take is kognitief georiënteer. Dit kan egter uitloop op verwerping van gesag (Ornstein, 1984; Scharff et al., 1986). Instruksiemetodes soos groepsinstruksie, lesings,

demonstrasies, resitering sal egter volgens Brophy (1986) altyd in klaskamerpraktyk bly voortbestaan, omdat dit doeltreffende onderrigmetodes verteenwoordig.

Ope klaskamers staan in teenstelling tot tradisionele klaskamers. Ope klaskamers word geassosieer met 'n humanistiese inslag. Ope klaskamers word gekenmerk deur ervaringsleer, individueel of in groepe, deur middel van projekte (Fenstermacher & Soltis, 1986). In sulke klaskamers is kinders meer verbeeldingryk in spel, minder aggressief en openbaar hulle meer prososiale gedrag. Daar is groter groepkohesie en samewerkende leer word gestimuleer. Vriendelikheid, en 'n positiewe houding teenoor leer en prestasie word gekweek. Aanduidings is steeds dat individuele beloning doeltreffender as groepbeloning is. Hierdie indirekte onderrig in ope klaskamers word verder gekenmerk deur groter sensitiwiteit vir kinders, omgee vir kinders en 'n verheldering en integrasie van kinders se idees (Biehler & Snowman, 1986; Fishbein, 1984; Hetherington & Parke, 1986; Michaels, 1977; Slavin, 1977; Wilson, 1986). Groter samewerking tussen leerlinge in ope klaskamers is veral by swart skole gerapporteer (Widaman & Kagan, 1987).

Die algemene aanduiding is dat kreatiwiteit ten gunste van vernuwingsleer gestimuleer sou kon word deur groter investering in die ontwikkeling van 'n positiewe sosiale etos. Hiertoë sou 'n klemverskuiwing na groeigerigte leer kon bydra. Dit sou gedoen kon word deur meer dikwels gebruik te maak van beginsels wat in ope klaskamers aangewend word. Dis dan ook geïmplementeer in die ontwikkeling van die Program vir Kinders (Bylae C) van hierdie navorsingprojek.

4.3.4 Die Onderwyser

Omdat hierdie navorsingsprojek uiteindelik 'n doeltreffendheidsopleidingprogram vir onderwysers wil genereer, word spesiaal aandag aan die onderwyser, dissipline en klaskameratmosfeer gegee.

Literatuur oor die opvoedkunde rapporteer dat 'n geheelbeeld van die eienskappe van die doeltreffende onderwyser nog nie uitgekristalliseer het nie (Biddle & Ellena 1964; Bursdal & Bardo, 1986; Jantjies, 1986; Lanier, 1984; Mc Keachie, 1987; Ornstein, 1986; Seidman & Rappaport, 1979; Sprinthall et al., 1971).

Ryans (1960) se klassieke studie verskaf egter duidelike struktuur vir die ordening van die eienskappe van 'n doeltreffende onderwyser. Ryans het 6 000 onderwysers in 1 700 skole in sy ondersoek gebruik. Veral ses kategorieë van die onderwyser se gedrag het verband getoon met produktiewe leerlinggedrag, naamlik: begrip en vriendelikheid; sistematiese en saaklike optrede; stimulerende en verbeeldingryke optrede; 'n kindgesentreerdheid; 'n goeie emosionele aanpassing en gunstige houdings teenoor die leerlinge en handhawing van demokratiese klaskamerprosedures (Biddle & Ellena, 1964; Gazda et al., 1984; Jantjes, 1986; Ornstein, 1986; Ryan, 1960, 1964, 1971).

Hoewel daar nie eenduidigheid oor die belangrikheid en invloed van faktore soos geslag, ervaring, huwelikstaat, ouderdom, SES, of kulturele agtergrond van die onderwyser gerapporteer word nie (Peterson, 1964; Sprinthall et al., 1971), kan gerapporteerde doeltreffende eienskappe van die onderwyser in twee hoofkategorieë verdeel word: eienskappe wat verband hou met onderrigvaardighede en eienskappe wat verband hou met 'n sielkundig volwasse persoonlikheid.

Gesaghebbendes soos Flanders, Good, Brophy, Rosenshine en First se werk word dikwels geassosieer met beklemtoning van tradisionele

onderrigvaardigheid. Dit behels byvoorbeeld 'n taakgeoriënteerdheid, die gebruik van gestruktureerde leerstrategieë en die toepassing van streng dissipline (Ornstein, 1984). Gedragseienskappe wat hierby aansluiting vind, is byvoorbeeld professionele verantwoordelikheid, vakkennis, en deeglike voorbereiding (Deci, Spiegel, Ryan, Koestner & Kauffman, 1982; Mwamwenda, 1989).

Die stel onderwysereienskappe wat die onderwyser as 'n volwasse en geïntegreerde persoonlikheid beskryf, beklemtoon byvoorbeeld 'n positiewe selfkonsep, emosionele stabiliteit, warmte, kongruensie, egtheid en bereidheid tot aanvaarding van ander (Biddle & Ellena, 1964; Brophy, 1986; Brophy & Good, 1984; Cobb & Richards, 1983; Cooper, 1984; Combs, 1971; Hustler et al., 1984; Kagan & Lang, 1978; Okech, 1987; Purkey & Schmidt, 1988; Pickering, 1985; Sinclair & Ryan, 1987). Hierdie eienskappe stel die onderwyser in staat om verwerping te aanvaar, entoesiasties en vriendelik te wees. So 'n onderwyser glo dus in leerlinge se potensiaal, is kindgesentreerd, ken leerlinge by die naam, soek individuele kontak met hulle, het nie witbroodjies nie, en het realistiese verwagtinge. Sy kommunikasievaardighede en gesonde menslike verhoudings help hom om sy leertempo by die klas te laat aanpas, leerlinge verantwoordelik te hou vir leer en om dissipline met respek te vra. Daarom sal hy eerder fasiliteer as om te beheer en te blokkeer. Hy kan dus buigbaar wees in sy probleemoplossing. Verskillende programme probeer onderwysers in een of meer van die vaardighede oplei.

Die siening dat onderwys 'n kuns is, wat beide vaardighede en persoonlikheidseienskappe vra, kan dus onderskryf word (Biddle & Ellena, 1964; Brophy, 1979; Ornstein, 1984).

SES en die skool en die onderwyser

Die gedagte dat die eienskappe van doeltreffende onderwysers met inagneming van die eienskappe van leerlinge en die konteks van onderrig in verband gebring behoort te word, verdien ernstige aandag. Dit is bes moontlik dat LSES-kindere ander eienskappe van onderwysers vergas wat meer goeie kindere vra (Ornstein, 1984).

In 'n oorsig van 289 onderwyser-proses-produk-studies word aangedui dat onderwysers in LSES-skole doeltreffender is wanneer tradisionele direkte instruksiemetodes gebruik word (Ornstein, 1984).

Aan die ander kant rapporteer Brophy (1979) dat in LSES-skole meer bereik word as meer tyd spesifiek spandeer word om leerlinge te motiveer en aan te moedig, om aandag aan leerlinge se probleme te gee, om hulle te prys. Daar word ook meer bereik as kritiek op swak werk beperk word. Volgens Brookover en sy medewerkers is die onderwyser se toewyding en inspirasie in oorwegend swart skole 'n groter motiveringsfaktor as in skole waar wit leerlinge in die meerderheid is (Brookover, Schweitzer, Schneider, Beady, Flood & Wisenbaker, 1978).

Brookover et al. (1978) rapporteer verder dat in LSES-skole met 'n hoë prestasieprofiel, die onderwyser 'n fout dadelik korrigeer en positiewe terugvoer ook dadelik gee. In LSES-skole met 'n laer prestasieprofiel, koester onderwysers dikwels laer verwagtinge van die leerlinge en skryf die leerlinge makliker af. Miskien lê die antwoord vir doeltreffende onderrig in LSES-skole opgesluit in direkte instruksie binne 'n humanisties-georiënteerde klimaat. Hierby word bedoel dat die onderwyser se onderrigdoeltreffendheid gedra behoort te word deur sy altruïstiese, humanistiese opleiding. Basset (1976) rapporteer oor opleiding in humanisties-georiënteerde vaardighede.

Hy het onderwysers opgelei, voor- en nameting gedoen en 'n beduidende verskil in geobserveerde gedrag gevind.

Om onderwys in 'n LSES-omgewing van 'n groot stad te gee, word as 'n hoë-risiko-beroep beskou. Dit kan nodig wees om ondersteuningstelsels in die formele onderwysstruktuur van skole in te bou om onderwysers se weerbaarheid teen stressore te verhoog (Purkey & Strahan, 1986; Slaikeu, 1984). Die indiensopleiding van onderwysers (INSET) en effektiwiteitsopleiding in groepe, bied hierdie moontlikheid.

Samevattend kan dit dus gestel word dat die persoonlikheids-eienskappe van die onderwyser, veral in LSES-skole, saam met onderrigvaardigheid, 'n kragtige teenvoeter vir die moontlike beperkende invloede van LSES kan wees. Dis veral die kenmerke van 'n humanisties gesonde, volwasse persoonlikheid wat deur die literatuur as doeltreffende eienskappe aangetoon word. Indiensopleiding van onderwysers in die vorm van doeltreffendheidsopleiding, kan vir die dreinerende taak van veral die LSES-onderwyser wat met emosioneel-gedepriveerde kinders werk, 'n belangrike steunfunksie vervul.

In die ontwikkeling van 'n Program vir Onderwysers, is dan ook aandag gegee aan die persoonlikheidseienskappe van die onderwyser.

4.3.4.1 Dissipline

Doeltreffende dissipline berus op die balans tussen die handhawing van strukture wat nodig is vir direkte onderrig en die soepelheid wat nodig is vir die daarstelling van humanisties-georiënteerde, ope klaskamers. Vir doeltreffende dissipline word onderrigvaardigheid gedra deur 'n warm, sielkundig volwasse persoonlikheid.

Doeltreffende voorkomende dissipline is volgens Frostig (1976) op

die volgende doelstellings gerig: oordrag van kennis en vaardighede, die ontwikkeling van eksplorasië, eksploratiewe spel, kreatiwiteit en selfrealisering.

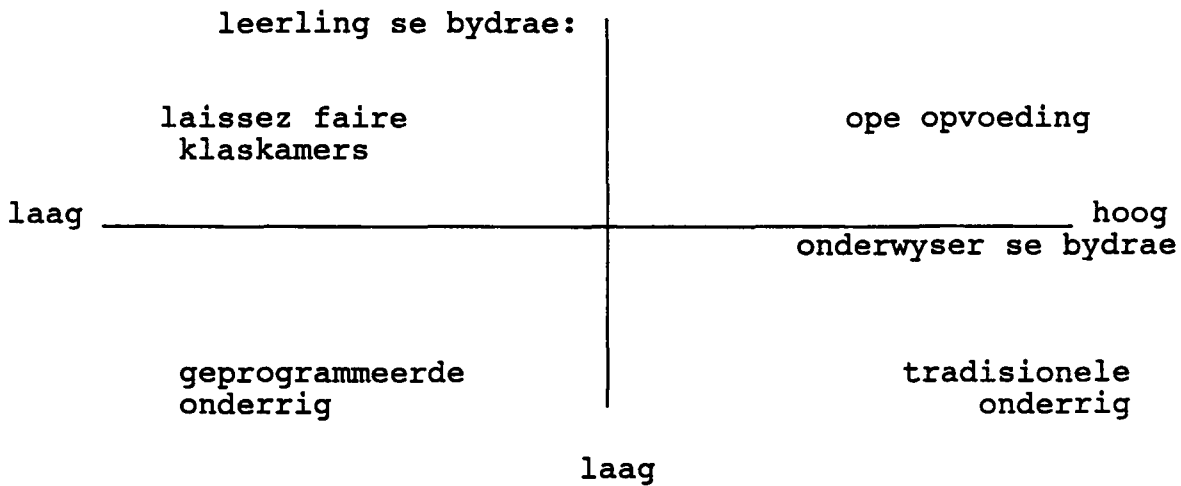
Kohlberg se werk oor morele ontwikkeling het angetoon dat die kind van 'n eksterne morele gerigtheid na interne moraliteit ontwikkel (Kohlberg, 1973; Mwamwenda, 1989). Interne moraliteit kan ook selfdissipline genoem word. Selfdissipline impliseer selfregulering van gedrag. Dit impliseer ook 'n interne lokus van beheer. Selfdissipline impliseer egter ook persoonlike morele keuses waarvoor persoonlik verantwoordelikheid geneem word. Hiertoë kan die onderwyser met 'n volwasse persoonlikheid in ooreenstemming met beide die humanistiese en die behaviouristiese riglyne, vir die leerling 'n gedragsmodel wees (Goodwin & Coates, 1976).

Om die leerling te motiveer om soos die onderwyser te wil wees, is dit nodig dat die onderwyser as identifikašiemodel oor sekere eienskappe beskik. Hy moet warm wees, beloning verskaf, oor status in ooreenstemming met groepskriteria beskik en ten opsigte van verskeie eienskappe ooreenkoms met die leerling toon (Hetherington & Parke, 1986; Lewin, Nelson & Tollefson, 1983; Mwamwenda, 1989). Status en gesag word dikwels aan vakkennis en onderrigvaardigheid ontleen (Entwistle, 1970).

Die samehang tussen outoritêre dissipline en selfregulering word in Figuur 1 voorgestel.

Praktiese voorskrifte na aanleiding van die projek "Follow Through" van die Amerikaanse federale regering bied die volgende riglyne vir onderwysers wat graag klaskamerdissipline wil verbeter: wees vriendelik, gee take binne die vermoëns van die leerlinge, vermy straf in die teenwoordigheid van klasmaats, verskaf gepaste leergeleenthede,

hoog



Figuur 1: 'n Skematiese voorstelling van die samehang tussen outoritêre dissipline en selfregulering (Frostig, 1976).

moenie ontoepaslike gedrag beloon nie (Kagan & Lang, 1978). Reëls moet duidelik wees (Liebert & Wicks-Nelson, 1981).

Groter fisieke beheer en strenger dissipline word gewoonlik in verband gebring met laer ouderdomsgroepe, laer SES-groepe en laer vlakke van kognitiewe ontwikkeling by leerlinge (Liebert & Wicks-Nelson, 1981; Scharff et al., 1986). Met toenemende besef van die interaksie tussen eienskappe van die leerling en eienskappe van die situasie, het in onderwyskringe die neiging ontwikkel om die dissiplinêre styl van die oomblik te laat aanpas by die kind en verwante situasionele veranderlikes (Kagan & Lang, 1978).

Flanders (1964) het klaskamergedrag van die onderwyser met leerlingprestasie in verband gebring en die volgende hipoteses bevestig: (i) Die onderwyser se beperkende dissipline, wat leerlinge se deelname vroeg in die leersiklus verminder, vermeerder leerlinge se afhanklikheid en verlaag hulle prestasie; (ii) die onderwyser se beperkende dissipline later in die leersiklus, bevorder leerlinge se prestasie; en (iii) die uitbreiding van leerlinge se deelname vroeg

in die leerprestasie, verhoog leerlinge se prestasie en verminder hulle afhanklikheid.

Pamela Cooper (1984) doen aan die hand dat minder ernstige gedragsprobleme by die leerling bekamp kan word deur die onderwyser se oogkontak, aanraking, gebare, fisieke nabyheid en die uitlok van response by die leerling.

In navolging van sisteemteoretiese denke wat ook die makrosisteme aanspreek, beklemtoon Duke (1980) in sy "Systematic Plan for School Discipline" (SMPSD) die volgende organisatoriese komponente by dissipline: die betrek van die ouers, versterking van die leeromgewing deur ook aandag te gee aan die emosionele en fisiese klaskameromgewing, en die verskaf van geleentheid tot professionele ontwikkeling vir die personeel. Frostig (1976) doen ook aan die hand dat kennis en begrip van leerlinge se gesinne en die vermoë om te luister voordat 'n mening gegee word, bydra tot wat Brophy (1981) voorkomende dissipline noem.

Die Uitnodigende Leer-beweging verskaf besonder spesifieke riglyne vir voorkomende klaskamerdissipline. Hul voorskrifte hou verband met faktore soos die persoonlikheidseienskappe van die onderwyser, klaskamerorganisasie en onderrigvaardigheid. Hul benadering sal dus in die handleiding wat hierdie navorsingsprojek vir onderwysers beplan, opgeneem word. (Lite Invite Letters; Purkey, ongedateer; Purkey & Queen, ongedateer; Purkey & Schmidt, 1988; Purkey en Strahan, 1986; Purkey & Novak, 1984; Swart, 1988; Wilson, 1986).

Opsommenderwys kan daar met betrekking tot die dissiplinêre styl van die onderwyser gestel word dat die selfdissipline van die onderwyser met 'n volwasse, geïntegreerde persoonlikheid vir die leerling 'n navolgenswaardige gedragsmodel bied. Dis egter belangrik dat die

konteks waarin die onderwyser werk sy voorbeeld steun. Onderwysereienskappe wat verband hou met dissipline, toon groot ooreenkomste met die "eienskappe van die onderwyser" wat in die vorige afdeling geïdentifiseer is.

4.3.4.2 Klaskameratmosfeer

Literatuur oor dissipline bevestig die belangrikheid van die warm persoonlikheid en onderrigvaardigheid van die onderwyser. Deur die kombinasie van sy persoonlikheidseienskappe en sy onderrigvaardigheid, kan die onderwyser vir leerlinge 'n voortreflike model word wat 'n positiewe sosiale etos in die klaskamer en in die skool kan skep.

Die leerling se ervaring van die sosiale en emosionele omgewing in die klaskamer sou klaskameratmosfeer genoem kon word. Die klem val op die leerling se persepsie van die atmosfeer in die klaskamer. 'n Positiewe klaskameratmosfeer dra by tot leerlinge se motivering om te presteer, leerlinge se geluk en tevredenheid in die klaskamer, positiewe verhoudings tussen leerlinge, 'n gevoel by die leerlinge dat hul 'n invloed op hulle prestasievlak kan uitoefen en leerlinge se betrokkenheid by klaskameraktiwiteite (Brookover et al., 1978; Kolb, Rubin & Mc Intyre, 1971; Trickett & Moos, 1973).

Uit voorafgaande paragraaf kan die afleiding gemaak word dat klaskameratmosfeer 'n belangrike faktor kan wees in die soort gedrag en ingesteldheid wat leerlinge in die klaskamer kan toon.

Die volgende veranderlikes word gewoonlik met klaskameratmosfeer in verband gebring: die kenmerke van die skool, die kenmerke en gedrag van die onderwyser, die kenmerke van die leerling, die leerling se reaksie op die onderwyser en leerling-leerling interaksie (Baird, 1973; Brookover et al., 1978; Brophy, 1979; Hearn & Moos, 1978; Moos, 1978; Solomon & Kendall, 1976; Veaco & Brandon, 1986; Zahn, Kagan &

Widaman, 1986). Die sistemiese tradisie vereis egter nog die byvoeging van die volgende verhoudings wat Breckenridge (1976) onderskei: die verhouding tussen onderwyser en skool, die verhouding tussen onderwysers onderling en die verhouding tussen die onderwyser en die ouer.

Die relatief subjektiewe en affektiewe aard van klaskameratmosfeer word gereflekteer in die geskarrel van pogings om dit meer empiries te beskryf.

Daar is dus al dikwels probeer om klaskameratmosfeer objektief te benader. Dit het aanleiding gegee tot ingewikkelde stelsels van kodering van gedrag. Flanders se interaksie-ontleding is 'n tipiese voorbeeld van so 'n stelsel. Daarom is 'n meer gangbare neiging om die klaskamer se atmosfeer deur die deelnemers se oë te beskryf (Brookover et al., 1978; Kolb et al., 1971; Trickett & Moos, 1973).

Deur die leerling se oë word klaskameratmosfeer veral beskryf in terme van die mate en soort van beheer deur die onderwyser, die duidelikheid van reëls, die taakgerigtheid, vernuwing, en entoesiasme van die onderwyser (Hearn & Moos, 1978; Zahn et al., 1986).

Ontleding van voorafgaande veranderlikes kristalliseer tot die nou reeds bekende beklemtoning van die onderrigstyl van die onderwyser:

- 'n tradisionele onderrigstyl wat geassosieer word met strenger dissipline, duideliker reëls, taakgerigtheid en beklemtoning van onderrigvaardigheid; en
- 'n humanistiese onderrigstyl wat groter klem plaas op die persoonlikheidsienskappe van die onderwyser (vernuwing, entoesiasme) en op die soort verhouding tussen leerlinge (affiliasie en ondersteuning).

Navorsing oor klaskameratmosfeer het mettertyd hierdie veranderlikes

Navorsing oor klaskameratmosfeer het mettertyd hierdie veranderlikes met spesifieke vorme van leerlinggedrag in verband gebring. Dit is in ooreenstemming met die filosofies-teoretiese fundering van hierdie navorsingsprojek dat klaskameratmosfeer as invoerenergie wat uitvoerenergie (leerlinggedrag) beïnvloed, gekonseptualiseer word.

Die leerling se persepsie van die klaskameratmosfeer beïnvloed dus sy gedrag en tevredenheid. Sy affektiewe persepsie van klaskameratmosfeer word sy bron van motivering tot prestasie, affiliasie en samewerking (Breckenridge, 1976; Brookover et al., 1978; Moos, 1978; Trickett & Moos, 1973; Zahn et al., 1986).

So is byvoorbeeld bevind dat samewerkende leer veral skoolwerk en sosiale verhoudings bevorder. Dit is die geval selfs al word net 'n gedeelte van onderrigtyd deur samewerkende leer gevul (Zahn et al., 1986). Die hoogste leerlingtevredenheid word geassosieer met innoverende onderwysersgedrag, gestruktureerde affiliasie en ondersteunende mededinging. Die grootste mate van ontevredenheid is gerapporteer ten opsigte van ongestruktureerde affiliasie, hooggestruktureerde take en 'n hoë mate van beheer deur die onderwyser. Die gevolgtrekking is gemaak dat leerlinge tevrede is en van mekaar hou as die strukture nie te rigied afgedwing word nie en as die konteks as ondersteunend ervaar word (Moos, 1978).

Die voorafgaande paragraaf wys op die positiewe uitwerking wat koöperatiewe leer op klaskamerklimaat het. Zahn et al. (1986) waarsku egter dat dit vir Angelsaksiese studente in mindere mate as vir swart studente waar is. Dis veral Nie-Angelsaksiese studente wat vordering in koöperatiewe klaskamers toon.

Brookover et al. (1978) sien leerlinge se "akademiese nutteloosheidsgevoel" as 'n belangrike affektiewe komponent van die

leerling voel dat hy beheer oor sy prestasie het. Brookover en sy medewerkers rapporteer dat 'n akademiese nutteloosheidsgevoel veral hoog is in skole waar daar oorwegend swart studente is.

Daar word aangetoon dat die kenmerke van positiewe klaskameratmosfeer by verskillende vakke kan verskil. Holland se tipologie van sosiale omgewings is al gebruik om aan te toon dat vakinhoud as tussenkomende veranderlike in die onderwyser-leerling verhouding kan funksioneer (Hearn & Moos, 1978).

In aansluiting by die mening dat die skool, die onderwyser, die leerling en leerling-leerling-interaksie belangrike veranderlikes in klaskameratmosfeer vorm, word hieronder nog enkele opmerkings gemaak.

(a) Die skool: Brookover et al (1978) het bevind dat meer as die helfte van die variansie in die skolastiese prestasie van hul steekproewe verklaar kon word deur die interaksie tussen SES, ras en klaskameratmosfeer. In skole wat oorwegend swart leerlinge gehad het, is vier-vyfdes van die variansie in prestasie so verklaar. Kenmerke van die organisasie van die skool is 'n verdere veranderlike. Zahn en Kagan (1986) bring die kenmerke van organisasie van die skool in verband met die verskille tussen "ope" en "tradisionele" klaskamers. Ope klaskamers hou verband met kooëperatiewe leer en meer kohesie en interaksie in die verhouding tussen leerlinge.

Volgens Moos (1978) moedig kohesie belangstelling en tevredenheid aan. Prestasie word weer gestimuleer as die omgewing die nodige uitdaging bied.

(b) Die onderwyser: Brookover et al. (1978) definieer skoolatmosfeer in terme van die norme en verwagtinge van die sisteem. Dit gaan om wat aan groeplede gekommunikeer word, hoe dit gekommunikeer word, die groeplede se persepsie daarvan, en ten slotte

die groeplede se definisie daarvan.

Die duidelike en positiewe verwagtinge van 'n ondersteunende onderwyser dra by tot leerlinge se prestasie, betrokkenheid en tevredenheid. Leerlinge hou van 'n onderwyser wat meer as net die akademiese beklemtoon en die kragtige effek van die atmosfeer in die klaskamer optimaal benut deur 'n positiewe klaskameratmosfeer te skep (Biddle & Ellena, 1964; Brophy, 1986; Moos, 1978).

(c) Leerlinge se reaksie op die onderwyser: Volgens Moos (1978) ontwikkel leerlinge sekuriteit en belangstelling in die klaskamer as die onderwyser oop vir verandering is en as die onderwyser affiliasie en ondersteuning struktureer.

Leerlinge ontwikkel egter 'n gevoel van akademiese nutteloosheid as die onderwyser min van hom verwag en as die onderwyser verwag dat hy swak sal presteer. 'n Leerling met so 'n nutteloosheidsgevoel voel dat hyself min beheer oor sy prestasie het (Brookver et al., 1978). Die teenpool hiervan kan as die ontwikkeling van 'n suksesidentiteit beskou word en Brophy (1981) reken dat veral verbale beloning hierby 'n besondere rol te speel het (Bloom, 1976).

(d) Leerling-leerling-interaksie: Positiewe leerling-leerling-verhoudings word veral geassosieer met kooëperatiewe leer (Biehler & Snowman, 1986). Leerlinge hou meer van mekaar as die groepnorme vir prestasie in 'n kooëperatiewe leerverhouding ontwikkel word (Zahn et al., 1986). Koöperatiewe leer word beskryf in terme van groepkompetiese, samewerking, vriendskap, ondersteuning en affiliasie. Kompetisie in 'n ondersteunende konteks word deur leerlinge meer positief ervaar as kompetisie in 'n tradisionele onderrigatmosfeer. Individuele belonings hou egter motiveringswaarde in wanneer dit bydra tot die beloning van die hele groep (Hearn & Moos, 1978; Michaels,

1977; Slavin, 1977; Zahn et al., 1986).

Die leerling-leerling-verhouding kan ook bevorder word deur spesifieke opleiding van die leerlinge. In navolging van Adler en Dinkmeyer se werk kan leerlinge se sosiale belangstelling bevorder word deur onderrigaktiwiteite soos liggaamlike opvoeding, die vertel van stories en groepbesprekings (Allan & Dyck, 1983).

Samevatting

Samevattend kan daar met betrekking tot klaskameratmosfeer gestel word dat die literatuur die leerling se emosionele en kognitiewe ervaring van homself, sy klasmaats, sy onderwyser en die skool beklemtoon. Programmatiese intervensie sou dus kon fokus op die optimalisering van positiewe persepsies van hierdie aspekte.

Veral twee aspekte kan dus klaskameratmosfeer bevorder: die warm persoonlikheid van die onderwyser en die leerling se maatsgroepverhoudinge in die klaskamer.

Die onderwyser met 'n warm persoonlikheid sal positiewe verwagtinge aan die leerling kommunikeer wat kan bydra tot 'n leerling se suksesidentiteit. 'n Leerling se positiewe suksesidentiteit kan as teenvoeter vir 'n mislukkingsidentiteit dien wat deur ander sektore van sy leefwêreld gevoed word.

Positiewe maatsgroepverhoudinge word veral bevorder deur gestruktureerde en mededingende aktiwiteite wat affiliasie bevorder. Aktiwiteite wat met die regter-hemisfeer van die brein geassosieer word (byvoorbeeld liggaamlike opvoeding en stories) kan veral in hierdie verband oorweeg word.

'n Intervensieprogram wat op onderwysers fokus sal dus baat by 'n beklemtoning van die ontwikkeling van die onderwyser se persoonseienskappe. Programme wat op leerlinge fokus kan weer baat

by die ontwikkeling van mededingende aktiwiteite wat ruimte maak vir gestruktureerde affiliasie.

4.4 UITVOERENERGIE

Uit die vorige afdelings van hierdie navorsingsverslag kan afleidings gemaak word oor aspekte van leerlinge se gedrag wat gebruik kan word om die doeltreffendheid van 'n ingreep te bepaal. Leerlinge se lokus van beheer, selfkonsep, prestasie en gedragsprobleme kan as sulke aspekte van leerlinge se gedrag beskou word. Hierdie afdeling toon aan waarom die pas genoemde aspekte van leerlinge se gedrag geselekteer is.

Bogenoemde aspekte van gedrag (Lokus van beheer, selfkonsep, prestasie en gedragsprobleme) kan in sistemiese taal uitvoerenergie genoem word.

Uitvoerenergie kan as die produk van die funksionering van 'n sisteem beskou word. Doeltreffende funksionering sal produkte lewer wat vir beide die self en vir ekosisteme aanneemlik sal wees. Die doeltreffende funksionering van standerd 3-leerlinge kan beskryf word in terme van die suksesvolle bemeestering van hulle ontwikkelingstake: hulle skolastiese prestasie, verhoudings met onderwysers en maats, onafhanklikheid binne gesinsverband en van selfbeheer (Slaikeu, 1984).

In 'n empiriese ondersoek word die meting van uitvoerenergie 'n belangrike aktiwiteit wat behoort aan te sluit by die literatuurstudie as teoretiese komponent. In die verkenning van die literatuur is dus terselfdertyd aandag gegee aan moontlike meetinstrumente vir hierdie navorsingsprojek. In hierdie afdeling word dus elke keer die geselekteerde meetinstrument genoem. Die psigometriese eienskappe en

die rasionaal vir die keuse van die instrumente word egter in afdeling 7.6 van hoofstuk 7 gestel.

4.4.1 Lokus van beheer

Hoewel die konsep Lokus van Beheer 'n multidimensionele een is, is sommige fasette daarvan vergelykbaar met die sistemiese konsep van selfregulering. 'n Standaard 3-leerling se ervaring van lokus van beheer sal bepaal word deur die keuses wat hy toegelaat word om te maak. 'n Interne lokus van beheer word geassosieer met keusevryheid. Uiteraard word 'n standaard 3-leerling se keusevryheid beperk deur die grense van sy vermoëns. Nogtans sal hy 'n interne lokus van beheer ervaar na gelang hy toegelaat word om keuses te maak oor homself, sy maats, sy gesin, sy onderwyser, sy klaskamer en die skool (Holdstock, 1990). Hy sal die selfvertroue en moed om te kies ontwikkel as die atmosfeer waarin hy leef gekenmerk word deur warmte en sekuriteit wat hy ontvang van betekenisvolle modelle. Dit is hierdie navorser se mening dat LSES-kindere van die teikengroep dikwels 'n gebrekkige sekuriteitsbasis in die gesin het. Die lang en dikwels wisselvallige werksure van swak geskoolde ouers noodsaak wel soms dat skoolgaande kindere die verantwoordelikheid vir huishoudelike take dra. Relatief min energie word dan in skoolwerk investeer. Kindere kan hulself as die "slagoffers van omstandighede" buite hulle beheer ervaar. Dit sou gepostuleer kon word dat hulle sodanige ingesteldheid by hul ouers waarneem. Daar word soms binne die teikengroep gespekuleer oor "aangeleerde hulpeloosheid" wat ontwikkel het saam met die oorbeklemtoning van die gemeenskap se passiewe ontvangersrol in die breë gemeenskap (Laubscher, 1991).

Maddi (1981) bespreek "lokus van beheer" as geoperasionaliseerde

motivering. Ook die standerd 3-leerling is geneig om gedrag te kies wat beloningswaarde het. Die ideaal is dat keuses ook langtermyn, toekomsgerigte beloningswaarde sal hê (Marsella & Yang, 1983). Binne die teikengemeenskap word ook gespekuleer oor die "sosiale vaardigheid" van straatkinders. Subkultuuraktiwiteite het soms groter beloningswaarde as skoolondersteunde waardes, en daarom is kinders soms geneig om 'n meer interne lokus van beheer te ervaar wanneer subkultuurwaardes uitgeleef word.

Persoonlikheidsteorieë assosieer die volgende faktore met die ontwikkeling van 'n interne lokus van beheer: 'n gewaardeerde posisie in sosiale rangorde; die vermoë om ander se gedrag te kan beïnvloed; onafhanklikheid in besluitneming en die ontwikkeling van vaardighede; die ontvang van liefde, sekuriteit en toegeneentheid van ander, asook die ervaring van goeie fisieke versorging (Maddi, 1981).

Navorsingsliteratuur dui op die volgende bevindinge (Liebert & Wicks-Nelson, 1981; Maddi, 1981; Marsella & Yang, 1983; Maqsdud, 1983; Nowicki & Duke, 1974; Nowicki & Strickland, 1973; Stipek & Weisz, 1981): 'n interne lokus van beheer korreleer in verskillende lande positief met skolastiese prestasie (en veroorsaak selfs beter prestasie, hoewel nie by swart Nigeriërs nie). Dit korreleer ook positief met lees en met rekene by seuns. 'n Interne lokus van beheer korreleer ook positief met selfkonsep, sielkundige aanpassing, verantwoordelikheid, langtermynbehoeftebevrediging, 'n liefdevolle klimaat en sosiale gewildheid.

Oor die invloed van die volgende faktore is navorsingsbevindinge nog nie eenduidig nie, maar die faktore word allerweë as betekenisvolle tussenkomende veranderlikes beskou: ras, SES, geslag en ouderdom. Dit wil voorkom asof 'n eksterne lokus van beheer geassosieer word met

swart persone, met laer SES en met laer ouderdom. By swartes word egter eerder 'n afname in interne lokus van beheer met toename in ouderdom gerapporteer. Literatuur dui ook daarop dat kinders nie geneig is tot kousale ontleding in soverre attribusie ter sake is nie. Kinders wat vooraf as hulpeloos geïdentifiseer was, was wel geneig on negatiewe selfattribusies vir mislukking te maak (Silver, Wortman & Klos, 1982).

Wat die Kleurlinggemeenskap se ouer mense betref, is daar al baie geskryf oor die uitwerking van apartheid, en in die besonder oor die implementering van die groepsgebiedewet (Cooper, 1990; De Lange, 1981; Kivnick, 1986). Dit is hierdie navorser se mening dat apartheidswetgewing met beperkte stemreg, afsonderlike woongebiede, en gedwonge verhuising en migrasie bygedra het tot die ervaring van 'n eksterne lokus van beheer by baie Kleurlingouers. Hierdie ervaring van die ouers sou kon bydra tot die ontwikkeling van 'n soortgelyke lewenshouding by kinders van die gemeenskap. Segel en Labe (1990) stel dan ook die moontlikheid dat die gesamentlike uitwerking van rassisme en kapitalisme veral by vaders 'n gevoel van impotente woede kon bevorder het. Hulle dink dis ook moontlik die geval by vroue. Die beklemtoning van welsynsdienste het volgens die mening van hierdie navorser bygedra tot die ontwikkeling van 'n aangeleerde hulpeloosheid. Die ontwikkeling van 'n interne lokus van beheer sou kon bydra tot die ontwikkeling van impulsbeheer.

Die logiese uitvloeisels van impulsbeheer kan in verband gebring word met aspekte soos kognitiewe selfregulering, moraliteit en gedragsprobleme. Kognitiewe begrip van situasies bevorder 'n interne lokus van beheer en daarom ook selfregulering. Selfregulering en kognitiewe begrip word met 'n interne moraliteit gassosieer en daarom

ook met mindere gedragsprobleme. Baie navorsing oor aangeleerde hulpeloosheid was laboratoriumstudies met proefpersone wat min ooreenkoms met die teikengroep van hierdie navorsingsprojek toon. Dis ook nie die bedoeling van hierdie navorsingsprojek om op die negatiewe te fokus nie. Dis bloot die bedoeling om in hierdie afdeling (4.4 Uitvoerenergie) meetbare produkte van leerlinge se gedrag te identifiseer wat moontlik deur intervensie beïnvloed kan word.

In die lig van die teoretiese onderbou van die konsep "lokus van beheer", en die inhoudelike van navorsingsbevindinge, lyk dit verantwoordbaar om die konsep as kriterium vir die doeltreffende funksionering van 'n standerd 3-leerling te gebruik. Die voorwaarde is dat daar rekening gehou word met die beperkende invloede van SES, ras, ouderdom en ander omgewingsfaktore. Miskien kan dus verwag word dat die grootste verbetering in lokus van beheer waarskynlik by klasse uit die middel sosio-ekonomiese groep sou kon wees. 'n Eksterne lokus van beheer sou waarskynlik by laer sosio-ekonomiese vlakke te diep gesetel wees om deur eensoortige intervensie beïnvloed te word. By hoër sosio-ekonomiese klasse sou miskien reeds 'n redelike mate van ontwikkelde interne lokus van beheer kon bestaan.

Vir die meting van lokus van beheer was die "Nowicki-Strickland Locus of Control Scale for Children" (Nowicki & Strickland, 1973) soos beskryf in afdeling 7.6.2, 'n vanselfsprekende keuse vanweë sy psigometriese eienskappe en die gesaghebbende navorsing wat dit gegenerer het.

4.4.2 Selfkonsep

Wat in die vorige afdeling oor "lokus van beheer" gestel is oor apartheid en die kwaliteit van navorsingsliteratuur met betrekking tot die huidige teikengemeenskap, geld in 'n mate ook vir die

"selfkonsep". Die apartheidsideologie en die implementering daarvan het waarskynlik bygedra tot Kleurlinge en hul kinders se negatiewe evaluasie van hulleself. Hulle het toegekende woonbuurte, werkseleenthede, inkomsteperke, onderwysinstellings, voorsiening van paaie en dienste vergelykenderwys as minderwaardig ervaar. Dit verbaas daarom nie dat kinders met donkerder velkleure meer "identifikasiefoute" maak as hulle in poppetoetse moet sê of hulle soos 'n swart of 'n wit pop is of wil wees nie (Foster, 1986). Swart persone is ook meer geneig om op Likert-tipe skale ekstreme tellings toe te ken as dit gaan om meting van die selfkonsep (Bachman & O'Malley, 1984).

Hierdie navorsingsprojek fokus egter op groeigerigtheid en die optimalisering van potensiaal. Daarom sal in die res van hierdie afdeling aandag gegee word aan die relatief universele fasette wat selfregulerende groei in verband met spesifieke aspekte van selfkonsepontwikkeling kan beïnvloed.

Die selfkonsep ontwikkel uit waarneming van die self, en uit die waarneming van betekenisvolle ander se reaksies op die self (Battle, 1982). Die standerd 3-leerling se selfkonsep ontwikkel uit sy waarneming van homself en sy eienskappe; en uit die terugvoer wat hy van sy prestasies, maats, gesinslede en onderwysers ervaar. 'n Positiewe terugvoer versterk die gevoel van geluk en tevredenheid en verskaf 'n klimaat waarbinne hy sy potensiaal kan ontwikkel. 'n Negatiewe terugvoer toon dat aanpassing van sy funksionering nodig is. Volgehoue negatiewe terugvoer kan 'n gevoel van angstigtheid en ongelukkigheid bevorder. Die angstigtheid en ongelukkigheid kan manifesteer as gedragsprobleme (Battle, 1981, 1982; Burnett, 1983; Byrne & Shavelson, 1987; Fishbein, 1984; Marsh, Barnes, Cairns &

Tidman, 1984; Marsh, Parker & Smith, 1983; Marsh, Relich & Smith, 1983; Marsh & Smith, 1982; Pascarella, Smart, Ethington & Nettlers, 1987; Piers, 1984; Shavelson & Bolus, 1982).

Vervolgens word twee skale wat dikwels gebruik word om selfkonsep te meet kortliks onder die oë geneem. Die rede is dat die subskale 'n aanduiding gee van aanvaarde aspekte van die selfkonsep. Navorsingsresultate wat daarna aangespreek word, het ook meesal voortgevloei uit empiriese ondersoeke waarin die genoemde twee skale gebruik is.

Die Piers-Harris-skaal weerspieël in die faktore wat dit meet, die elemente wat bydra tot die meting van totale selfkonsep. Heelparty van die elemente in die Piers-Harris-skaal stem ooreen met die voorafgaande: gedrag, intellektuele- en skoolstatus, fisieke vermoëns, angspeil, gewildheid, die gevoel van geluk en tevredenheid. Die "Self Description Questionnaire" (SDQ) van Marsh en Parker wat op Shavelson se teorie gebaseer is, toon nog fyner nuanses. Die SDQ sluit ook die volgende faktore in: fisieke voorkoms en verhouding met die maats en ouers. Verder maak die SDQ nog onderskeid tussen lees en wiskunde as spesifieke terreine van skolastiese aktiwiteit (Byrne & Shavelson, 1987; Marsh et al., 1984; Marsh, et al., 1983; Marsh & Smith, 1982; Marsh, Parker & Smith, 1983; Shavelson & Bolus, 1982).

Heelwat navorsing is gedoen oor die korrelasies tussen spesifieke aspekte van 'n persoon se funksionering en die totale selfkonsep. Die volgende geselekteerde funksioneringsaspekte van die selfkonsep korreleer met die totale selfkonsep: gedragsprobleme, lokus van beheer en die investering van energie in liggaamlike eienskappe (Piers, 1984) en geslag (Marsh, et al, 1983).

Al die faktore wat in die voorafgaande twee paragrawe genoem is, dra

by tot 'n leerling se totale selfkonsep. Die aanduidings is egter dat die invloed van al die faktore nie ewe groot by swart leerlinge is nie. By swart leerlinge word die selfkonsep blykbaar veral beïnvloed deur betekenisvolle ander persone en minder deur prestasie, armoede en gesinsinvloede (Liebert & Wicks-Nelson, 1981). Die betekenisvolle ander persone wat veral 'n rol speel, skyn ouers, broers en susters, maats, vriende en onderwysers te wees. Die samewerking tussen die maats en die positiewe verwagting van onderwysers is veral van groot belang (Battle, 1982; Dobson, Campbell & Dobson, 1982; Carlson & Thorpe, 1984; Haynes et al., 1987; Fishbein, 1984; Lang, 1988; Liebert & Wicks-Nelson, 1981; Purkey & Novak, 1984; Simmons, 1978). Die totale selfkonsep neig dan ook om met die tellings wat deur maats, ouers en onderwysers toegeken is, te korreleer (Marsh et al., 1984; Piers, 1984). Dit is belangrik om daarop te let dat beide ouers wat te demokraties is, en ouers wat te outoritêr is, die ontwikkeling van 'n positiewe selfkonsep kan beperk (Battle, 1982). Ook korreleer 'n positiewe selfkonsep met 'n positiewe klaskameratmosfeer (Dobson et al., 1982).

Daar word 'n redelik sterk verband tussen selfkonsep en skolastiese prestasie gerapporteer (Battle, 1982; Bebout, 1982; Biehler & Snowman, 1986; Haynes et al., 1987; Liebert & Wicks-Nelson, 1981; Lite Invite Letters, 1988; Marsh, Relich & Smith, 1983; Purkey & Novak, 1984; Wilson, 1986). Fishbein (1984) sien prestasie as 'n oorsaaklike faktor in die ontwikkeling van 'n positiewe selfkonsep, maar dit word uit ander oorde ontken (Shavelson & Bolus, 1982). Die verband tussen prestasie en selfkonsep is egter nie so lineêr as wat dikwels aanvaar word nie. Dit wil voorkom asof die sosiale aspek van die selfkonsep nie noodwendig met die akademiese aspek van die selfkonsep korreleer

nie. Akademiese selfkonsep korreleer egter wel met prestasie. Dis veral so in hoër SES-groepe (Bloom, 1976; Marsh, Parker & Smith, 1983). Ook is daar 'n positiewe verband tussen die selfkonsep en leesvermoë, en tussen die selfkonsep en wiskundeprestasies gevind. (Battle, 1982).

Die verband tussen selfkonsep en prestasie neig ook om by laer standerds hoër te wees as by die hoër standerds, en is ook hoër by wit studente as by swart studente, en is kleiner as ras as faktor geïsoleer word (Marsh et al., 1984).

'n Program wat op die sosiale aspek van die selfkonsep fokus, behoort dus beduidende toename in die selfkonsep van LSES-leerlinge te bevorder. 'n Program wat skolastiese prestasie beklemtoon, bevorder waarskynlik veral die selfkonsep van HSES-leerlinge.

Uit voorafgaande bespreking lyk dit verantwoordbaar om selfkonsep as kriterium vir die sistemiese funksionering van die standaard 3-leerling te gebruik. Veral die sosiale aspek van die selfkonsep word binne die konteks van 'n laer SES beklemtoon. Dit wil voorkom asof die sosiale aspek van selfkonsepontwikkeling binne skoolverband die potensiële negatiewe effek van 'n laer SES kan beperk. Meer nog, die invloed van betekenisvolle ander persone op die ontwikkeling van 'n positiewe selfkonsep, is waarskynlik groter as die invloed van die samelewing in die breë (Simmons, 1978).

4.4.3 Skolastiese Prestasie

Skolastiese prestasie is 'n gedragsterrein waarin 'n konglomerasie van faktore weerspieël word. Leerlinge se skolastiese prestasie word verhoog deur 'n kombinasie van die onderrigvaardigheid en die persoonlike eienskappe van die onderwyser. Humanisties-georiënteerde opvoeders is dit egter redelik eens dat die persoonlikheidseienskappe

van die onderwyser vir leerlinge 'n belangrike bron van motivering tot prestasie is. Bowendien kan die eienskappe wat nodig is om leerlinge en onderwysers te motiveer, aangeleer word (Biehler & Snowman, 1986; Bloom, 1976; Brophy, 1986, 1981, 1979; Brophy & Good, 1984; Cooper, 1984; Dinkmeyer & Dreikurs, 1963; Green & Foster, 1986; Salmon, 1981; Stipek & Weisz, 1981; Veeneman, 1981).

Verandering in die motiveringstruktuur van onderwysers en van leerlinge bewerkstellig langtermynverandering eerder as korttermynverandering. Daarom kan verandering van die motiveringstruktuur van leerlinge en onderwysers as 'n belegging in die verbetering van prestasie van leerlinge beskou word. Verandering in die motiveringstruktuur van leerlinge en onderwysers kan in kenmerke van die skool gereflekteer word. Die skool kan dan byvoorbeeld deur 'n positiewer werksingesteldheid en gevolglike resultate in skolastiese prestasie gekenmerk word. Die moontlike verandering in die skolastiese prestasie van die leerlinge wat 'n verandering in gesindheid weerspieël, sal volgens Rutter (1983) eerder gereflekteer word in toetse wat deur die onderwyser self opgestel is, as wat dit in gestandaardiseerde skolastiese toetse gereflekteer sal word. Intervensie het soms 'n positiewe, maar vertraagde effek, veral met betrekking tot wiskunde- en leesprestasies (Brookover & Lezotie, 1979; Epstein & McPartland, 1978; Hetherington & Parke, 1986; Stipek & Weisz, 1981; Zigler, Abelson, Trickett & Seitz, 1982).

Volgens Rutter (1983) kan 50% van die variansie in skolastiese prestasie soms voor die deur van gesinsinvloede gelê word. Die skolastiese prestasie is hoër as gesinne gekenmerk word deur 'n klimaat van interpersoonlike warmte, onderlinge akademiese stimulering en positiewe interaksie.

Laer SES het volgens die navorsingsliteratuur ongetwyfeld 'n invloed op leerlinge se skolastiese prestasie. As die volgende eienskappe by LSES-gesinne voorkom, beperk dit soms prestasie: verwerping, te streng dissipline, te veel vryheid aan kinders, armoede, groot gesinne, 'n lae opvoedingspeil van ouers, 'n swak selfkonsep by kinders. Laer SES-gesinne se lede is meer geneig om by programme van intervensie uit te sak. Middelvlak-SES-gesinne se kinders baat dan blykbaar meer by stimuleringsprogramme (Battle, 1982; Hetherington & Parke, 1986; Kagan & Lang, 1978; Laosa, 1982; Liebert & Wicks-Nelson, 1981; Purkey & Novak, 1984; Wilson, 1986).

Vir die meting van skolastiese prestasie vir die doel van hierdie studie was die keuse tussen die skolastiese toetse van die RGN en toetse en eksamens wat deur die onderwyser vir eksamineringsdoeleindes opgestel is. Laasgenoemde sou binne die kader van aksienavorsing die aantrekliker alternatief wees.

Ter wille van kwantitatiewe presisie en die hoogste mate van objektiwiteit is daar egter op die psigometriese instrumente van die RGN soos beskryf in afdeling 7.6.6 besluit.

4.4.4 Gedragsprobleme

Gedrag wat onaanneemlik is, word vir die doel van hierdie paragraaf as gedragsprobleme beskou. Gedragsprobleme is een van die duidelikste simptome van sistemiese wanfunksionering. Die konteks waarin gedragsprobleme voorkom, is dikwels 'n aanduiding van die bron daarvan. Daarom word gedragsprobleme soms as situasie-spesifiek beskou (Achenbach & Edelbrock, 1986; Mc Conaughty & Achenbach, 1988). So is dit byvoorbeeld moontlik dat 'n leerling wat nie in die klaskamer vir sy pogings beloon word nie, wangedrag kan toon (Hawkins, Doueck & Lishner, 1988). Die moontlike verskil in norme

binne en buite die skool is steeds 'n faktor wat in gedagte gehou kan word.

Hieronder is enkele van die ernstigste gedragsprobleme wat dikwels binne skoolverband voorkom: afwesigheid, stokkiesdraai, steel, lieg, ongehoorsaamheid, babbel, aggressie, wreedheid, oordrewe ingetoënheid, woede-uitbarsting en egosentrisme (Williams, 1974). Rutter en Hersov (1979) skryf dit toe aan skoolfaktore, tuisfaktore, die ouers, persoonlikheidseienskappe en die voorkoms van psigopatologie by ouers en kinders. Hulle wyt die voorkoms van gedragsprobleme ook aan spesifieke faktore soos die feit dat die leerling nie in 'n klas of by 'n onderwyser is wat die beste by hom pas nie, ekonomiese omstandighede soos oorbewoning, wanverhoudings met die ouers, ondoeltreffende dissipline, interpersoonlike konflik, adolessensie-probleme, te veel of te min werk- en speelgeleenthede, ontwikkelingspatologie en intellektuele ontoereikendheid.

Gedragsprobleme word veral by die begin en die einde van die skoolgaanjare gerapporteer. Gedragsprobleme kom meer dikwels by seuns voor. Seuns met gedragsprobleme is meer antisosiaal en opstandig teenoor gesag, hul is meer impulsief en hul selfbeheer is swakker. Hul word ook gekenmerk deur min vriende of swak maatsgroepverhoudinge, veralgemeende antagonisme, 'n lae selfkonsep en swak skolastiese prestasie. Wanneer gedragsprobleme aanvanklik kop uitsteek, is maats gewoonlik nie so erg betrokke nie. Gedragsprobleme is ook al met 'n mislukkingsidentiteit, laer SES, enkelouergesinne en moederdominante gesinne in verband gebring (Battle, 1982; Achenbach & Edelbrock, 1986; Biehler & Snowman, 1986; Hawkins et al., 1988; Haynes et al., 1987; Lerner & Hultsch, 1983; Wittrock, 1986; Quay & Peterson, 1987).

Die hantering van gedragsprobleme word beïnvloed deur die aard en

graad daarvan. Hoe erger die graad van die probleem, hoe strenger gewoonlik die dissiplinêre maatreëls wat nodig is. Verskillende terapeutiese strategieë kan gebruik word, bv. transaksionele ontleding, realiteitsterapie, gedragsmodifikasie (Wittrock, 1986). 'n Afname in gedragsprobleme is selfs al gerapporteer nadat die leerlinge bloot "empatiëse behandeling" gekry het. Programme binne die humanistiese kader is al ontwikkel om gedragsprobleme aan te spreek. In Caldwell en Dinkmeyer se program "Developmental Counseling" word moeilike situasies byvoorbeeld eers geskets, en dan bespreek (Asbury, 1984; Bleck & Bleck, 1982). Aanduidings is in elk geval dat vir die doeltreffende hantering van gedragsprobleme, leeromgewings verbeter behoort te word, professionele ontwikkeling vir onderwysers gestimuleer kan word en die ouers betrek word (Duke, 1980).

Die keuse om die Peterson-Quay-vraelys vir gedragsprobleme (Quay & Peterson, 1987) te gebruik vir die meting van gedragsprobleme in hierdie studie, is in terme van sy relatief positiewe psigometriese eienskappe en beskikbaarheid soos uiteengesit in afdeling 7.6.5. Teen die agtergrond van aksienavorsing was 'n kriterium soos frekwensie van straf of 'n ander gedragsvorm wat deur leerlinge gekwalifiseer kon word, byvoorbeeld afwesigheid of stokkiesdraaiery, 'n aantreklike versoeking. Met inagneming van moontlike verskille in subkultuurwaardes, sowel as die empiriese aard van die navorsingsontwerp soos beskryf in afdeling 7.7, is egter daarteen besluit.

4.5 Samevatting

In hierdie hoofstuk is die standerd 3-leerling met sy fisieke, kognitiewe en morele toerusting as sisteem beskryf. Die inligting wat

die sisteem oor homself ontvang kom van sy gesin, sy maats, sy onderwysers, die skool. Die uitvoerenergie is beskryf in terme van lokus van beheer, selfkonsep, prestasie en gedrag. Die onderlinge beïnvloeding tussen leerling, gesin, maatsgroep, onderwyser en skool, het duidelik geword. In sisteemteoretiese taal, is dit ook duidelik dat verandering in enige van die subsysteme verandering in die ander subsysteme kan veroorsaak. Daarom sou stimuli wat invoer- of uitvoerveranderlikes beïnvloed, sistemiese funksionering kan beïnvloed. Net so sou verandering binne die leerling as sisteem, 'n invloed op die invoerenergie en op die uitvoerenergie kon hê. Enkele van die verwantskappe en verhoudings tussen faktore het uit die literatuurstudie geblyk. Veral die invloed van die sosio-ekonomiese omgewing en van die onderwyser het sterk na vore gekom.

Uit die kader van die "relevante sielkunde" is daar uiteenlopende uitsprake oor die nut van programme van stimulering en remediëring van veral skolastiese prestasie. Mwamwenda (1989) is meer positief oor die nut van sodanige programme as wat byvoorbeeld Reynolds (1989) of Ginsburg (1972) is. Dit is hierdie navorser se mening dat dit nog voortydig is om oor die Suid-Afrikaanse Kleurlinggemeenskap kategorieëse uitsprake te maak. Enige konstruktiewe poging tot verryking en stimulering van lewenskwaliteit verdien oorweging.

'n Ideëel tipiese formaat vir die implementering van psigo-opleidingsprogramme word in die volgende hoofstuk geëksploreer ten einde die moontlike effek van intervensieprogramme te optimaliseer.

HOOFSTUK 5: 'N IDEËEL-TIPIESE FORMAAT VIR DIE AANBIEDING VAN SISTEMIES-HUMANISTIESE OPLEIDINGSPROGRAMME

- 5.1 Inleiding en werkdefinisies
- 5.2 Die kenmerke van sistemies-humanistiese programme
 - 5.2.1 Die doelstelling van die program
 - 5.2.2 Programinhoud
 - 5.2.3 Die sessies
 - 5.2.4 Progamevaluasie
 - 5.2.5 Die groeplede
 - 5.2.6 Groepgrootte
 - 5.2.7 Duur van groep
 - 5.2.8 Die groepleier
- 5.3 Samevatting van 'n ideëel-tipiese formaat vir die aanbieding van sistemies-humanistiese programme
- 5.4 Tussentydse samevatting van die navorsingsprojek

5.1 Inleiding en werkdefinisies

In hierdie hoofstuk word probeer om aan te dui hoe die positiewe kenmerke van humanistiese vaardighede op 'n sisteemteoretiese wyse geïmplementeer kan word. Die kenmerke van sisteemteorie is reeds in afdeling 2.3 aangetoon. Die kenmerke van die humanistiese benadering in die opvoeding is in afdeling 3.5 beskryf, en in afdeling 3.5.4 is die implementering daarvan geëvalueer. Daar is tot die slotsom gekom dat die toepaslikheid van sommige programme verhoog kan word deur 'n doeltreffende rasonale inslag.

Vir 'n integrasie van sisteemteoretiese insigte by die kenmerke van 'n humanisties-georiënteerde benadering, word werk wat op die terrein van die indiensopleiding van onderwysers gedoen is (INSET = "In-service education for teachers") en gesinsterapie en psigo-opleiding ingesluit. Psigo-opleiding word as relevant beskou, omdat dit dikwels 'n humanistiese of eksistensiële filosofie as uitgangspunt gebruik. Bowendien word psigo-opleidingsprogramme dikwels deur 'n redelike sterk struktuur gekenmerk.

Werkdefinisies

Die omskrywing van psigo-opleiding hieronder dui op die gemeenskaplike klem wat psigo-opleiding en die humanisme plaas op die ontwikkeling van menslike potensiaal.

Vir die doel van die integrasie van insigte wat uit sisteemteorie, die humanisme, psigo-opleiding, INSET, en gesinsterapie ontwikkel is, kan onderstaande werkdefinisies struktuur gee:

Sisteme: Enige opleidingsgroep kan as 'n sisteem beskou word. Groeplede kan as elemente of subsysteme voorgestel word. Elke groeplid dra sy eie waardes, norme, en geskiedenis in die groep in. Elke groeplid bring ook die kenmerke van sy eie voedingsgemeenskap (konteks of makrosisteem) in die groep in (Klabbers, 1987).

Programme kan self ook as sisteme beskryf word. Ontmoetingsessies kan as subsysteme van programme gesien word.

Humanisme: Die humanisme beklemtoon die groeigerigte ontwikkeling van menslike potensiaal, en gee spesiale aandag aan subjektiewe waarneming, die self, en groeiklimaat.

Psigo-opleiding: Psigo-opleiding word gekenmerk deur gestruktureerde programme om mense se lewensvaardighede te ontwikkel.

Indiensopleiding van onderwysers (INSET): INSET verwys na programme wat die doeltreffendheid van onderwysers wat reeds in diens is, verhoog (Gage, 1984; Hoek, 1986; Hopkins, 1986; Ornstein, 1986; Salmon, 1981).

Gesinsterapie: Gesinsterapie fokus op die bevordering van die probleemoplossende funksionering van 'n gesin as groep. Die veronderstelling is dat die groep sal probeer om so goed as wat dit kan in sy lede se behoeftes voorsien.

5.2 Die kenmerke van sistemies-humanistiese programme

Die siening wat in die hieropvolgende afdelings geponeer word, is nie net op literatuurstudie gebaseer nie, maar ook op gesprekke met praktykbeoefenaars en die ervaring van die skrywer.

Ter inleiding kan dit gestel word dat programme in groepverband, en daarom ook in klaskamerverband, kan plaasvind. Die ideale

groepklimaat kan as 'n terapeutiese verhoudingsklimaat beskryf word wat deur warmte, egtheid en empatie gekenmerk word.

'n Tipiese sistemiese program sou uit die volgende siklusse van aktiwiteite kon bestaan:

1. Inisiëring. In hierdie eerste fase sou enige persoon kon bewus word van 'n behoefte en sy behoefte bekend maak deur dit te kommunikeer. 'n Uitnodiging word dan aan ander met soortgelyke behoeftes gerig. Ook persone met waargenome toepaslike kundigheid kan om hulpverlening vir die hantering van behoeftes genader word.
2. Ontmoeting en kennismaking. In hierdie fase of siklus kan die uitklaring van groeplede se motivering, behoeftes en verwagtinge bydra tot die skep van 'n groeiklimaat.
3. Die formulering van doelstellings en norme deur onderhandeling ten einde 'n basis vir gemeenskaplike gesprekvoering te vind, kan in 'n volgende fase plaasvind.
4. Formulering van ooreenkomste tot deelname wat tot sover aangegaan is, kan in 'n skriftelike kontrak neerslag vind.
5. Bepaling van 'n hiërargie van probleme en/of werkerterreine gee struktuur aan die proses van behoeftebevrediging.
6. Oplossing van probleme in siklusse. Vir die oplossing van probleme kan verskeie bekende strategieë oorweeg word.
7. Evaluering. Evaluasie kan daartoe lei dat 'n nuwe siklus van aktiwiteite geïnisieer word. Groepe kan dus as onafhanklike sisteme bly voortbestaan, selfs nadat die oorspronklike rede vir vorming verval het. Nuwe doelstellings en groepe kan ontstaan.

5.2.1 Die doelstelling van die program

Die belangrikheid van die doelstelling van die program vir die groep (wat voorheen die teikengroep genoem sou word), word allerweë beklemtoon (Harris, 1980; Kells, 1983; Morant, 1981). 'n Konsensueel-geformuleerde doelstelling maak dit moontlik om probleemoplossend te werk te gaan. Dan kan daar oor besonderhede soos die volgende ook onderhandel word: die inisiëring en aanbieding van die program, die norme en reëls wat sal geld, tussentydse evaluasie

en terugvoerkommunikasie. Sommige aspekte, soos byvoorbeeld norme en reëls kan vooraf, selfs informeel, onderhandel word (Kells, 1983). Hoe buigsamer die program, hoe meer ruimte is moontlik vir deurlopende kommunikasie en terugvoerevaluasie (Gage, 1984; Maher & Illbach, 1985; Morant, 1981). Dis al gesê dat gestruktureerde programme groter winste in terme van vaardighede lewer, maar dat buigbare programme meer betrokkenheid, minder afwesigheid, en meer onafhanklike aktiwiteit bevorder (Kagan & Lang, 1978).

Die doelstelling van die program gee dus rigting aan die inhoud en evaluasie van die program.

5.2.2 Programinhoud

Die programinhoud word aangedui deur die gemeenskaplike behoeftes en doelstellings van groeplede. Die programinhoud kan ook aangedui word deur die waargenome simptome van disfunksionering en die interpretasie wat aan die simptome geheg word. Dit spruit dus voort uit die resultaat van selfevaluering deur die sisteem.

Die programinhoud weerspieël dus die kenmerke en behoeftes van die groep. Daarom dan ook dat voorafontwikkelde programme gespesifiseer word deur byvoeglike naamwoorde wat aspekte soos die volgende aandui: geografiese ligging, etnisiteit, ouderdom, teikenvaardighede². Die ANCO¹-programme en programme van die Instituut vir Effektiviteitsopleiding³ is voorbeelde hiervan. Programme het

¹ANCO {"The Industrial Training Authority (Ireland)} bemark "Flexible Training Systems" bv. "Developing Learning Skills".

² Die Stigting "Effectiveness Training Inc." (531 Stevens Avenue, Solana Beach, CA 92075) waarvan Thomas Gordon stigter is, het bv. in 27 lande op 28 April 1990 "Conflict Resolution Training" gratis aangebied. Hulle bemark bv. "Parent Effectiveness Training", "Teacher Effectiveness Training", "Youth effectiveness Training" en "Leader Effectiveness Training").

³ Die Instituut vir Effektiviteitsopleiding in Pretoria, vervul 'n soortgelyke rol as "Effectiveness Training Inc." hierbo.

mettertyd 'n al nouer trefwydte ontwikkel. Daar kan ook gesê word dat die programme meer en meer sisteemspeifiek gerig geraak het.

In ooreenstemming hiermee suggereer die sisteemteorie en werk op die terrein van simulatiespele dat programinhoud in die evolusie van die groep behoort te ontwikkel (International Simulation and Gaming Association (ISAGA), 1979, 1980, 1985; Klabbers, 1988a, 1987a, 1980; Klep, 1989). In simulatiespele word die oplossing van vraagstukke in die werklikheid deur middel van rolspel in groepverband aangespreek.

5.2.3 Die sessies

Elke ontmoetingsessie kan as 'n gepunktueerde siklus van aktiwiteite beskou word. 'n Siklus hoef nie altyd tot 'n enkele ontmoetingsessie beperk te wees nie. Elke ontmoetingsessie kan begin met 'n samevattende terugblik, en 'n oriënterende vooruitblik. Elke sessie kan afsluit met 'n opsomming en vooruitblik (Epstein & Bishop, 1981). Volgens die Guerney-model (Gazda et al., 1984) kan die tipiese fases in 'n opleidingsiklus die volgende wees:

Fase 1. Rationele verduideliking. Dis 'n fase van instruksie wat didaktiese kenmerke het. Die teikenvaardighede word bekend gestel. Die rede waarom die vaardighede belangrik is, word verduidelik. Die opleidingsproses word omlyn.

Fase 2. Bespreking van konsepte. 'n Teoretiese oorsig van die vaardigheid word gegee en die opleidingsgroep bespreek verskillende aspekte van die onderwerp.

Fase 3. Onderrig van vaardighede. Enige gepaste tegniek kan gebruik word. Vaardighede kan bv. gerolspeel of gemodelleer word. Beide die opleier en die groeplede kan betrokke wees by van terugvoer.

Die motiveringsfase en die didaktiese fase word meesal deur die een of ander vorm van aktiewe leer, ook byvoorbeeld deur gesimuleerde interaksie of modellering, opgevolg. Die tegnologie (video, klank, komper, skyfies, films) word meer en meer gebruik (Ashley & Mehl, 1987; Harris, 1980).

Fase 4. Tuiswerk. Dit kan opsioneel wees. Dit gee die groeplede geleenthede om vaardighede in die werklikheid te oefen. Tuiswerk hoef dus nie noodwendig skriftelik te wees nie (Fine, 1980).

Fase 5. Hierdie fase behels terugrapportering oor die tuiswerk.

Die beginsel van sistemiese selfregulering en verantwoordelikheid maak ruimte daarvoor dat enige van die groeptake, selfs die didaktiese fase, deur groeplede gedeel en behartig kan word. Daarom is dit nodig dat die moontlike struktuur en werkwyse vooraf en deurlopend verduidelik word, soos in die MacMaster-model van gesinsterapie (Epstein & Bishop, 1981).

5.2.4 Programevaluasie.

'n Sisteem kan 'n konsep van homself, van sy funksionering, van sy norm vir funksionering, en van sy doelstelling ontwikkel. Afwyking van die norm kan voortdurend deur selfregulering reggestel word. 'n Sikliese proses van selfevaluering en selfregulering kan plaasvind (Bok, 1972; Maltz, 1960; Watzlawick et al., 1967). As kursusgangers of groeplede as 'n sisteem beskou word, behoort evaluasie dus deur die groep self te kan plaasvind.

By die evaluering van INSET-programme is dikwels observasiestelsels gebruik. Wrightstone se "Observation Method for Measuring Teacher Conduct of Class Discussion", die Brophy-Good sisteem wat as "Teacher-Child Dyadic Interaction" bekend staan, of Flanders se "Interaction Analysis System" wat op Ryans se observasieskedules gebaseer is, is bekende voorbeelde wat op uitgebreide wyse deur Stander (1985) bespreek word. Die stelsels word ook aangespreek deur (Brophy, 1979, 1986), Flanders (1964) en Ryans (1964). Ook eksterne bronne van evaluasie soos betekenisvolle ander persone in die konteks van die opleidingsprogram, byvoorbeeld kollegas, die kinders in die klaskamer, of die skoolhoof is gebruik. Namate daar in onderwysnavorsing meer empiriese navorsing gedoen is, is ook mettertyd korrelasionele studies onderneem. Hierdie korrelasionele studies het na kousale verbande tussen onderwyserdoeltreffendheid en verandering

in leerlinge of leerlinge se prestasie gesoek. So is ook objektiewe skolastiese toetse as indeks vir die evaluering van onderwyserdoeltreffendheid en opleiding in onderwyserdoeltreffendheid gebruik (Biddle & Ellena, 1964; Borich, 1986; Davis, 1964; Hyman, 1971; Popham, 1971; Sprinthall, Whiteley & Mosher, 1971; Stander, 1985).

Binne die kader van sisteemteorie val die klem egter al hoe meer op selfevaluering deur onderwysers. Tegnieke soos verslae deur kursusgangers, deelnemende waarnemers, groepleiers; groeponderhoude; terugvoergesprekke en evaluasiegesprekke (ook deurlopend), wen dus toenemend veld (Henderson, 1978; Morant, 1981; Rolam, 1982). Aksienavorsing wen dus ook veld.

Deurlopende selfevaluering word dus sterk aangedui. Dit kan by sessies ingebou word. Dit sou as skriftelike of gesprekmatige voor- en na-oefening per sessiesiklus beplan kon word. Evaluasie kan egter beide tydens en na afloop van die program plaasvind. Om 'n moontlike remissie- of vasleggingseffek te monitor, kan opvolgessies met die oog op beide inskerping en evaluasie beplan en oorweeg word.

Die aspekte wat dikwels ge-evalueer word, bly nie beperk tot programinhoud of die effek van die program nie. Ook die programleiers, en die proses self, word soms ge-evalueer (Emmett & Bennet, 1988; Kells, 1983; Morant, 1981; Semrow, 1988).

Uiteenlopende kriteria vir evaluasie wat wissel van die mate waarin doelstellings bereik is, tot aspekte soos die voorbereiding en betrokkenheid van deelnemers, en idiosinkratiese sisteemspesifieke kriteria, is al ontwikkel (Fine, 1980; Henderson, 1978; Hustler, Cassidy & Cuff, 1986; Maher, 1982; Maher & Illbach, 1985; Morant, 1981; Popham, 1971; Rolam, 1982; Soar & Coker, 1983; Stander, 1985).

5.2.5 Die groeplede

Groeplede word onder ideale omstandighede saamgebind deur 'n vrywillige verbintenis tot 'n gemeenskaplike doelstelling. Hul motivering tot die welsyn van die groep sal in so 'n geval dus intrinsiek wees. Vrywillige, gedeelde verantwoordelikheid vir sessies en groeptake kan dan makliker gerealiseer word om selfregulering tot stand te bring.

Groeplede se deelname aan die program behoort dus gekenmerk te word deur inspraak, beïnvloeding en selfs inisiëring van siklusse van aktiwiteite. Die aktiewe betrokkenheid en gedeelde verantwoordelikheid sal dan weerspieël word in aspekte soos die doelstellings, inhoud en norme van die program wat met verantwoordelikheid onderhandel word. Hierdie opvatting is in ooreenstemming met die sisteemteoretiese konsep van selfregulering. Dis die ideaal dat die groep, soos vroeër gesê, as onafhanklike sisteem bly funksioneer namate die siklus van aktiwiteite wat sy bestaan kenmerk, verander of selfs verval.

5.2.6 Groepgrootte

Tradisioneel word sewe tot twaalf lede per groep as optimaal gereken. Groepe wat te groot is, beperk optimale aktiewe deelname van lede. Kleiner groepe kan monopolisering deur sommige lede in die hand werk. Wanneer groepe uit vyf lede of minder bestaan, is die groepfunksionering baie dikwels nie doeltreffend nie. Lede word dikwels die geleentheid gegun om na 'n vooraf bepaalde aantal sessies te onttrek.

Eksperimentering en ervaring in die tagtigerjare dui egter op doeltreffende gebruik van groter groepe as spesiale tegnieke gebruik word (De Vos, 1987). Spesiale tegnieke is onder andere die gebruik

van meer groepleiers; kleiner groepe wat tydens gesamentlike groepsessies terugrapporteer en groter struktuur wat geskep word deur reëls wat aan die begin van die groep onderhandel word. Eksperimentering met al groter groepe is ook in ooreenstemming met die soeke na 'n model vir die beïnvloeding van meer mense se geestesgesondheid in die Suid-Afrikaanse gemeenskap.

5.2.7 Duur van groep

Hoewel ontmoetingsessies dikwels vir 'n tydperk van ses tot ag of tien weke gereël is en byvoorbeeld een keer per week vir 'n uur of twee plaasvind, is die moontlikhede waartoe kontraktueel ooreengekom kan word, amper eindeloos. Afsprake word verkieslik deur groeplede self onderhandel. Tog bly dit raadsaam om aanvanklik vir ongeveer ses tot ag sessies te kontrakteer. Die ideaal is dat die groep kan bly voortbestaan vir so lank as wat die groeplede die groepleiwiteite onderhou.

5.2.8 Die groepleier

Die rol van die groepleier word kennelik 'n funksie van die kundigheid, betrokkenheid en toewyding van groeplede. Die groepleier se rol kan vergelyk word met die rol van 'n ouer in 'n gesin. Hoe jonger die gesinslede, hoe groter die inset en verantwoordelikheid van die ouer. As daar sprake is van 'n formele groepleier, sal hy dus soos in ouerskapmodelle, die balans vind tussen outokrasie en demokrasie (Hetherington & Parke, 1986). Sy leierskapstyl sal dus aansluiting vind by die waargenome kenmerke van die groep.

Uit die literatuur blyk dit dat die groepleier oor kundigheid en vaardigheid behoort te beskik wat vir die sisteem en sy kenmerke toepaslik is. Die groepleier behoort dus aansluiting te vind by die sisteem en deel van die sisteem te word. Indien die groepleier dus

nie reeds deel van byvoorbeeld die onderwyserssisteem is nie, sal hy minstens geloofwaardigheid moet hê wat vir die groeplede aanneemlik is. As alternatief sal besondere tegnieke en strategieë aangewend moet kan word om by die sisteem ingesluit te word. Die Engelse term "joining" word dikwels in hierdie verband gebruik. Die groepleier se rol kan as deelnemende fasiliteerder beskryf word. Hy sal oor besondere kundigheid in groepdinamika behoort te beskik. Daarom sal hy as fasiliteerder optree wat toesien dat alle nodige groepfunksies doeltreffend uitgevoer word (Minuchin & Fishman, 1981; Heyns, 1986).

INSET (Indiensopleiding-vir-onderwysers) is aanvanklik ekstern geïnisieer en is met baie weerstand begroet. Internasionaal het die neiging egter ontwikkel dat opleiding deur en vir onderwysers wel geskied. Daarom kan sommige onderwysers as agente vir verandering geïdentifiseer word (Ashley & Mehl, 1987; Morant, 1981). Sulke onderwysers kan self as groepleiers funksioneer. Dis die ideaal dat die groepleier self reeds aan soortgelyke programme deelgeneem het en dit onder supervisie aangebied het.

5.3 Samevatting

In hierdie hoofstuk is 'n ideëel tipiese voorstelling gemaak van hoe groeplede maksimaal vir sistemiese groepaktiwiteite verantwoordelikheid kan neem. Dit is gedoen deur insigte uit die kaders van gesinsterapie, psigo-opleiding en INSET in te sluit. Die klem het geval op die selfregulering van die opleidingsgroep as sisteem. In die volgende hoofstuk word die ontwikkeling van programme vir hierdie navorsingsprojek se teikengroep beskryf. Programme is ontwikkel vir die onderwysers van standerd 3-leerlinge, vir die leerlinge self en vir die leerlinge se ouers. Die motivering hiervoor is in afdeling 3.7 gebied. In die volgende hoofstuk word die proses

vir die ontwikkeling van die pas genoemde programme beskryf. Die ontwikkeling van programme is in wese 'n empiriese prosedure in teenstelling met die relatief meer teoretiese aard van die werk waaroor tot dusver verslag gedoen is. Daarom is dit miskien gepas om die meer teoretiese deel van die navorsingsprojek af te sluit met 'n tussentydse opsomming. Dit word dan ook wel in die volgende afdeling gedoen. Die skeiding is egter redelik arbitrêr. Eintlik het 'n klemverskuiwing van 'n teoretiese na 'n meer empiriese aanslag natuurlikerwys begin kristalliseer uit die prosessering van data oor die konsepte wat as uitvoerenergie geïdentifiseer is. Dit het veral plaasgevind toe in die literatuurstudie oor die konsepte soos klaskameratmosfeer en skolastiese prestasie beide die kwantatiewe en kwalitatiewe aard van die evaluering daarvan na vore gekom het. Hoewel die volgende hoofstukke dus deur 'n meer empiriese aanslag gekenmerk word, kon dikwels nie aan kwalitatiewe en aksiegerigte rapportering ontkom word nie.

Die resultaat van die relatief meer teoretiese voorafgaande gedeelte word nogtans vervolgens saamgevat.

5.4 Tussentydse samevatting van die navorsingsprojek

Hierdie navorsingsprojek probeer om maniere te identifiseer om binne die Kleurlinggemeenskap as sisteem verandering te bring. Die navorsingsprojek probeer ook om geïdentifiseerde maniere wat verandering kan stimuleer, te implementeer en te evalueer.

Daar is aangetoon dat problematiese gedrag in die gemeenskap nou saamhang met die emosionele en sosiale leefklimaat van die gemeenskap. Die leefklimaat van die sewentiger- en die tagtigerjare in Suid-Afrika was vir die betrokke gemeenskap gekenmerk deur 'n gevoel van magteloosheid wat in verband gebring kan word met die persepsies van

outokratiese onderdrukking deur 'n apartheidsregering.

Die literatuurstudie het aangetoon dat 'n humanisties-georiënteerde leefklimaat ruimte skep vir die ontwikkeling van menslike potensiaal. Volgens 'n eksistensiële lewensfilosofie kan mense in 'n groot mate self verantwoordelikheid neem vir die realisering van hul potensiaal. Literatuur dui verder daarop dat mense opgelei kan word in die vermoë om gesonde interpersoonlike verhoudings te skep en te handhaaf. Humanisties-georiënteerde programme in lewensvaardighede is aangedui as 'n moontlike strategie vir die ontwikkeling van interpersoonlike verhoudings wat selfaktualisering moontlik maak.

Die sisteemteorie dui daarop dat verandering in enige subsisteem verandering in die res van 'n sisteem teweeg kan bring. Leerkragte, leerlinge en ouers is in die Kleurlinggemeenskap as subsysteme met remediërende en voorkomende veranderingspotensiaal geïdentifiseer.

Terwyl daar in hierdie hoofstuk 'n ideële strategie vir 'n sistemiese ontwikkeling en aanbieding van programme geskets is, word daar in die volgende hoofstuk aangetoon hoe die programme vir hierdie navorsingsprojek ontwikkel is.

HOOFSTUK 6: DIE ONTWIKKELING VAN PROGRAMME

- 6.1 Inleiding
- 6.2 Die program vir onderwysers
- 6.3 Die program vir die leerlinge
- 6.4 Die program vir die ouers
- 6.5 Samevatting

6.1 Inleiding

Hierdie hoofstuk toon aan hoe programme ontwikkel is om groeigerigte selfverandering in die geïdentifiseerde teikengroep te stimuleer.

Programme is ontwikkel vir die teikengroep se standaard 3-leerkrigte, hul leerlinge en die leerlinge se ouers.

Hoewel die rapportering van die proses van ontwikkeling van programme in tradisionele positivistiese styl in die volgende hoofstuk wat die navorsingsmetodologie rapporteer as prosedure beskryf sou moes word, word dit hier as afsonderlike hoofstuk gebied. Die keuse om dit hier te rapporteer is in lyn met rapportering in die styl van aksiegerigte navorsing. Dit geld veral omdat ook deeglik rekening gehou is met die ervaring van praktykbeoefenaars.

Die programme is gekonstrueer op grond van inligting uit die literatuur, soos wat in voorafgaande hoofstukke aangedui is. Verder is bestaande programme in oënskou geneem. Die programinhoud is verder grootliks beïnvloed deur die ondersoeker se aktiewe lidmaatskap van die teikengroep. Nadat daar besluit is op die formaat en inhoud van programme vir die eksperimentele fase van die navorsingprojek, is tentatiewe programme ontwikkel. Die lewensvatbaarheid daarvan is ondersoek deur dit aan te bied by 'n groep wat nie by die eksperimentele fase ingelsuit is nie. Aanbiedings van soortgelyke programme is ook bygewoon en met aanbieders en kursusgangers bespreek.

6.2 Die program vir die onderwysers

Die literatuur wat in afdeling 4.3.3 oor die skool en ope en tradisionele klaskamers gerapporteer is, is in berekening gebring by die ontwikkeling van die program vir die onderwysers. Dieselfde geld vir afdeling 4.3.4.1 oor dissipline, en afdeling 4.3.4.2 oor klaskamerklimaat.

Die teks van Thomas Gordon (1974) se Teacher Effectiveness Training (TET) is bestudeer omdat dit as klassieke werk op die terrein van opleiding in vehandingsvaardighede van onderwysers beskou kan word. Baie van die onderwerpe wat behandel word, soos byvoorbeeld die bepaling van wie nou eintlik 'n probleem het, struikelblokke vir kommunikasie, aktiewe luister, ek-boodskappe en jy-boodskappe, konflikthantering en probleemoplossing, bly steeds relevant en word ook in ander programme soos byvoorbeeld in die Systematic Training for Effective Teaching van Dinkmeyer en McKay (1976) beklemtoon. Die STET dek die volgende onderwerpe: kommunikasie, dissipline, groepsdinamika en leierskap, die eksplorering van alternatiewe oplossings vir probleme, reflekerende luister, ek-boodskappe en rolspeler. Die kursusmateriaal bestaan soos by die meeste hedendaagse programme uit byvoorbeeld 'n werkboek met invuloefeninge en leesmateriaal. Die kursusmateriaal sluit ook 'n boek met oefeninge in wat die onderwyser kan gebruik om kenmerkende humanistiese vaardighede aan sy klasgroep te leer.

Die STET is by 'n gereelde gekwalifiseerde aanbieder daarvan in Kaapstad onder die oë geneem en met haar bespreek. Sy het probeer om die STET by 'n opleidingsinrigting vir Kleurlingonderwysers aan te bied. Die aanbieder het egter bevind dat omdat sy blank is, sy nie die nodige ervaring binne skole in die Kleurlinggemeenskap gehad het

nie, en dat sy ook nie geloofwaardigheid by die studente gehad het nie. Daarom is die kursusmateriaal vir aanbieding in die volgende jaar aan 'n persoon uit die teikengroep met die nodige agtergrondsopleiding oorhandig om die aanbieding van die kursus waar te neem. Dit word dus tans aangebied as 'n opsionele buitemuurse kursus deur die Parent Centre van Kaapstad wat voorheen as Family Focus bekend gestaan het.

Uit gesprekke met gereelde aanbieders van Gordon se doeltreffendheidskursusse het dit geblyk dat die beginsels by verskillende taal- en kultuurgroepe inslag vind. Dis wel raadsaam om die fokuspunte van kursusse by groepe se behoeftes te laat aansluiting vind. Dis byvoorbeeld veral nuttig gevind om Dreikurs en Cassell (1974) se doelstellings van wangedrag en waardeverheldering (Raths, Harmin & Simon, 1978; Simon, Howe & Kirschenbaum, 1978) by onderwysers op die Kaapse Vlakte te beklemtoon. Dit geld ook vir luistervaardighede, ek-boodskappe en probleemoplossingsaktiwiteite. Kursusgangers ervaar kontak met kollegas, interpersoonlike groepverhoudings en ervaringsleer as betekenisvol. 'n Groot beswaar is gewoonlik die lang duur van sessies na werksure. Ervaringsleer wat gekoppel word aan kursusgangers se daaglikse aktiwiteite is belangrik gevind.

Ook in die teikengemeenskap is in 1989 en 1990 toenemend geëksploreer met soortgelyke kursusse deur die Kinderleidingkliniek van die Universiteit van Wes-Kaapland en skoolmaatskaplike werkers van die teikengroep. Opvolgessies is as belangrik beskou. Die arbeidsintensiewe aard van die kursusse was demotiverend vir aanbieders. Die neiging was om al meer op 'n enkele skoolsisteem eerder as op onderwysers van verskillende skole te fokus.

Gesprekke is ook met die volgende kategorieë van onderwyskundiges van die teikengroep gevoer: onderwysers, skoolhoofde, inspekteurs van skole, dosente van opleidingskolleges vir onderwysers en onderwysers by spesiale skole. Die doel was om breë terreine wat in 'n program in verhoudingsvaardighede aangespreek kan word te identifiseer, en om konkrete voorbeelde vir programinhoud te eksploreer. Daar is tot die gevolgtrekking gekom dat onderrigvaardigheid genoeg aandag in die opleiding en evaluering van onderwysers en hul indiensopleiding kry, maar dat daar baie ruimte vir verbetering in die professionele en persoonlike ontwikkeling en in die kommunikasievaardighede van die leerkragte is. Veral skoolhoofde, inspekteurs en persone betrokke by die opleidingskolleges van onderwysers het die tekortkominge in die professionele gedrag van onderwysers uitgelig. Volgens hulle word 'n gebrek aan professionele selfrespek weerspieël in aspekte soos die onderwysers se kleredrag, gedrag teenoor leerlinge, gedrag in die teenwoordigheid van leerlinge, die netheid en afronding van amptelike stukke wat ingehandig word.

Literatuur oor die indiensopleiding van onderwysers, en oor volwasse onderwys, is onder die oë geneem. Die beklemtoning daarin van ervaringsleer, modellering, bespreking en selfregulering, is besonder sterk (Ashley & Mehl, 1987; Ashton, Henderson, Merritt & Mortimer, 1983; Basse, 1986; Bing & Cherry, 1987; Bolster, 1983; Crookall, Krabbers, Cooke, Saunders, Cechini & Paine, 1988; Easton, 1985; Harris, 1980; Hoover, 1982; Hustler et al., 1986; Kagan & Lang, 1978; Maher & Illbach, 1985; Morant, 1981; Pickering, 1985; Spelling, 1981; Veeneman, 1981a, 1981b).

In die studies wat geraadpleeg is in voorbereiding vir die ontwikkeling van die program vir onderwysers, kan veral twee

kategorieë van navorsing onderskei word. Die een kategorie is waarskynlik meer omvattend. Dit spreek die opleiding in onderwyserdoeltreffendheid as indiensopleiding aan. Die ander kategorie van studies vorm waarskynlik 'n subkategorie van voorafgaande, en is meer kenmerkend van 'n humanistiese benadering van die onderwys.

Die studies in beide kategorieë skiet meesal tekort as die kriteria van die logiese positivisme vir doelteffende navorsing toegepas word. Die ondersoekmetode van die logiese positivisme word met hoofstroom-opvoedkundige navorsing geassosieer. Die hoofstroomsielkunde word dikwels weens gebrek aan relevansie gekritiseer. In reaksie daarop, het aksienavorsing ontwikkel. Die formele definisie vir aksienavorsing is steeds in 'n proses van ontwikkeling. Volgens Hustler et al. (1986) hoef aksienavorsing en hoofstroomnavorsing nie mededingers of plaasvervangers vir mekaar te wees nie, maar kan wedersydse erkenning dialoog en samewerking moontlik maak. Daarom kan baie van die navorsing in verband met programontwikkeling vir onderwysers byna as "gevallestudies van groepe" beskryf word. Dit is veral waar van navorsing binne die humanistiese kader.

Hieronder word Veenman (1981a, 1981b) se werk aangebied as voorbeeld van 'n studie wat bogenoemde dialoog en samewerking moontlik maak. Daarna word J. B. Schoeman (1988) se werk aangebied as voorbeeld van aksienavorsing. Ten slotte sal die werk van Henderson (1978) aangebied word as 'n voorbeeld van navorsing op die terrein van indiensopleiding. Ten slotte sal gewys word op die werk van Carlson en Thorpe (1984), die werk van Asbury (1984), van Allan en Dyck (1983), en van Basset (1976) as voorbeelde van navorsing uit die

humanisties-georiënteerde kader.

Veenman is verbonde aan die Instituut vir Opvoedkundige Wetenskappe van die Katolieke Universiteit van Nijmegen in Nederland. Hy rapporteer oor verskillende studies oor die evaluasie van programme vir onderwysers wat op interaksie-ontleding en mikro-onderrig gebaseer is (Veenman, 1981a). In een studie is die hipotese verwerp dat onderwysers wat opgelei is in interaksie-ontleding meer buigsaam word in hul klaskamergedrag as onderwysers in kontrolegroepe. Hy het nameting tien weke na opleiding gedoen. Die klaskameratmosfeer van die onderwysers in die eksperimentele groep het nie van die klaskameratmosfeer van die onderwysers in die kontrolegroep verskil nie. Trouens, die klaskameratmosfeer het by beide groepe agteruitgegaan. Vervolgens het Veenman sy program aangepas deur rolspel, prosedures vir mikro-onderrig, en navorsing oor onderwyservaardighede in te sluit om soos hy dit stel, die gaping tussen teorie en praktyk wat hy rapporteer, te oorbrug. Hy het ook kommunikasie-oefeninge, observasievaardighede en onderwyservaardighede soos lesings, verduidelikings en struktuur bygevoeg. Hy het Flanders se model van 1970 vir professionele selfontwikkeling ingesluit. Volgens hierdie model moes onderwysers sê wat hul voorneme is, die voorneme in rolspel implementeer en dan terugvoer kry oor die doeltreffendheid van hul handeling. Vir die eksperimentele groep kon hy by vyf van die vyftien vaardighede verbeteringe rapporteer nadat hy die voor- en nameting van die eksperimentele groep met behulp van variansie-ontleding vergelyk het. Daar was ongelukkig geen voormetings vir die kontrolegroep nie. Veenman (1981a) rapporteer in dieselfde artikel oor 'n ander studie waar by die meting van onderwyservaardighede verbetering gevind is nadat die onderwysers

mini-kursusse gevolg het. Hy kom tot die gevolgtrekking dat mini-kursusse suksesvol is in die verbetering van onderwysers se gedrag. Onderwysers rapporteer ook positiewe houdings teenoor kursusse. Veenman (1981a, 1981b) se samevattende opmerkings verskaf bruikbare riglyne vir toekomstige programme wat vir onderwysers ontwikkel word. Sy opmerkings word vervolgens gegee:

1. Skoolgebaseerde programme is meer doeltreffend vir die aanleer van vaardighede by onderwysers as programme wat nie by skole self aangebied word nie. Skoolgebaseerde en kollege-gebaseerde programme is ewe doeltreffend vir die oordrag van kennis aan onderwysers. Skoolgebaseerde programme word by skole self aangebied en kollege-gebaseerde programme word by opleidingskolleges vir onderwysers aangebied.

2. Selfinstruksie met behulp van voorafopgestelde materiaal en doelstellings kan suksesvol wees.

3. Programme wat net die onderwyser se gedrag aanspreek, is suksesvoller as programme wat ook die leerlinge se gedrag wil aanspreek.

4. Programme wat demonstrasie, probeerslae onder supervisie en terugvoer beklemtoon, is suksesvoller as programme waar verwag word dat onderwysers êrens in die toekoms die toepassing sonder supervisie moet maak.

Vervolgens word verwys na J.B. Schoeman (1988) se werk as voorbeeld van suiwerder aksienavorsing.

Die Universiteit van Medunsa is in 1988 deur die Departement vir Onderwys en Opleiding genader om 'n bydrae te lewer tot die verbetering van die sielkundige- en geestesgesondheidsdienste van die onderwysdepartement. Daar is 20 onderwysers uit sekondêre skole vir

die kursus geselekteer en 16 het die kursus gereeld bygewoon. Die kursus is oor 'n periode van 6 maande aangebied, vir 3 ure elke tweede Saterdag. Bowendien moes kursusgangers vir een volle week by die universiteit wees vir lesings. 'n Tipiese Saterdagoggend-program bestaan uit hersieningsoefeninge, formele lesings en ervaringsleer in die vorm van byvoorbeeld oudio-visuele demonstrasies, groepaktiwiteite en gevallebesprekings. Die hersieningsoefeninge het soms uitgeloop op langer besprekings as waarvoor beplan was. Een van die belangrikste opmerkings in die verslag van Schoeman is dat hul aanvanklike program oorambisieus was en dat die doelstelling en inhoud meer as een keer aangepas moes word. Groeplede is dus toegelaat om hul eie doelstellings te stel en verantwoordelikheid te neem vir die realisering daarvan. In sy evaluering van die doeltreffendheid van die program, steun Schoeman op sy indrukke. Relevante programme berus volgens Schoeman by die identifisering van die opleidingsbehoefte van die groep. Een van die tekortkominge van die program wat hy uitlig, sluit aan by Veenman se opmerking hierbo: 'n gemeenskapsgeoriënteerde opleidingsprogram behoort in die gemeenskap self aangebied te word, eerder as in 'n lesingsaal by 'n universiteit. Hy merk verder op dat hierdie soort programme besondere toewyding van alle deelnemers vra. Baie entoesiasme is nodig om die aktiwiteite aan die gang te hou en te voorkom dat dit doodeenvoudig wegwyn. Sy opmerkings is in ooreenstemming met die ervaring van die Kinderleidinginstituut van die Universiteit van Wes-Kaapland en die maatskaplike werkers by skole binne die teikengroep van hierdie studie.

Henderson (1978) het navorsing oor die evaluasie van indiensopleiding van onderwysers nagegaan. Sommige van die studies waaroor hy verslag doen, fokus op die permanensie van

houdingsverandering tydens indiensopleiding. Houdingsverandering tydens indiensopleiding het soms plaasgevind. Dit was egter nie baie blywend nie. Volgens Henderson dui navorsing daarop dat kort, intensiewe kursusse waarskynlik doeltreffender is as kursusse wat byvoorbeeld oor 'n jaar versprei is. Die aanduidings is dat daar verandering onmiddellik na die aanbieding van 'n kursus plaasvind, maar dat die uitwerking van 'n kursus geneig is om met tydverloop te vervaag.

Carlson en Thorpe (1984) se boekie kan as een van die handigste boekies vir onderwysers beskou word wat riglyne vir selfontwikkeling binne 'n humanistiese kader verskaf. Dit dek onderwerpe soos doeltreffende beginsels vir die lewe en lewenstylbeplanning, maar bied ook praktiese en kreatiewe wenke vir die gebruik van byvoorbeeld Glaser se positiewe verslawing. Onderwerpe wat tradisioneel binne die kader van 'n humanistiese oriëntasie pas, soos kommunikasie, ek- en jy-boodskappe en voorbeelde vir probleemoplossing, bly egter nie uit nie.

Vervolgens word agtereenvolgens die werk van Asbury (1984), Allan en Dyck (1983), Basset (1976) en van Duke en Meckel (1984) beskryf ter illustrasie van tipiese navorsing binne die humanistiese kader wat relevant is vir die ontwikkeling van opleidingsprogramme vir onderwysers.

Asbury (1984) het aan onderwysers 20 uur opleiding in die ontwikkeling van empatie gegee na aanleiding van Gazda se "Human Relations Development". Die doel van sy studie was om onderwysers minder egosentries te laat optree. Vir hom is egosentrisme vergelykbaar met wat Egan (1986) selfpreokkupasie noem. Asbury se onderwysers moes eers hul gevoelens oor sekere leerlinge met

gedragsprobleme beskryf. Daarna moes hul 'n beskrywing van die leerlinge gee. Toe moes die onderwysers weer die leerlinge se negatiewe gedrag beskryf. Nadat die leerlinge en hul gedrag in neutrale terme beskryf is, moes die onderwysers hul eie gevoelens oor die leerlinge herevalueer. Leerlinge se gedrag is na vier weke opgevolg. Asbury het op grond van die opleiding in observasie wat hy aan onderwysers verskaf het, gerapporteer dat daar 'n afname in leerlinge se gedragsprobleme was. Hy maak die gevolgtrekking dat opleiding in empatie leerlinge se gedragsprobleme kan verminder wanneer die oorsaak van die gedragsprobleme aan 'n swak onderwyser-leerlingverhouding toegeskryf kan word.

Allan en Dyck (1983) se studies fokus weer op die verbetering van die skoolklimaat. Die doel van hul studie was om vrees en stratifikasie tussen verskillende klasgroepe te verminder. Hulle het volgens die patroon van Dinkmeyer om sosiale belangstelling en samewerking te bevorder, te werk gegaan. Hulle program se inhoud behels aktiwiteite soos liggaamlike opvoeding, die vertel van stories, besprekings en saamdoen van onderwysers en leerlinge. Hulle rapporteer sonder formele toetsing verbeterde interaksie en skoolatmosfeer.

Basset (1976) het onderwysers opgelei in humanistiese vaardighede en op grond van observasies voor en na opleiding 'n vermeerdering in humanistiese vaardighede gerapporteer.

Duke en Meckel (1980) het 'n program vir die bevordering van dissipline ontwikkel. Hulle noem dit "Systematic Plan for School Discipline". Hulle kom in hul bespreking tot die gevolgtrekking dat dit noodsaaklik is om ouers ook te betrek, dat die klaskameromgewing aandag moet kry, en dat geleenthede om te leer en professioneel te

ontwikkel vir onderwysers geskep moet word.

Op grond van die bestudering van literatuur wat aan die begin van hierdie afdeling aangedui is, literatuur wat hierbo gerapporteer word, voorbeeldprogramme en gesprekke is die volgende ses terreine vir insluiting in die program wat vir hierdie navorsingsprojek ontwikkel is, geselekteer:

1. Die kenmerke van die goeie onderwyser
2. Kommunikasievaardighede
3. Uitnodigende leer: selfkonsep en reflekering
4. Dissipline en klaskameratmosfeer
5. Konflikhanteringsvaardighede
6. Besluitnemingsvaardighede

Die motivering vir die keuse van die onderwerpe en die inhoudelike daarvan was soos volg:

1. Die kenmerke van die goeie onderwyser. In hierdie sessie selekteer elke onderwyser vir homself persoonlikheidseienskappe wat hy graag sal wil ontwikkel. Deur selfregulering kan hy dus die rigting van sy eie groei bepaal. Beklemtoring van persoonseienskappe is in ooreenstemming met humanistiese persoonsgesentreerde terapie.
2. Kommunikasievaardighede. Kommunikasievaardighede wat 'n positiewe leerling-onderwyserverhouding kan bevorder, is hier in fokus gestel. Die bevordering van klaskameratmosfeer word hier as doelwit gestel. Rolspel vir die inoefen van empatie en reflekering vorm die leermedium.
3. Uitnodigende leer: Die Uitnodige Leer-benadering (Lang, 1988 April; Lite Invite Letters, 1988; Purkey, undated; Purkey & Novak, 1984; Purkey & Queen, undated; Purkey & Schmidt, 1988; Purkey & Strahan, 1986; Wilson, 1986) probeer leerlinge se selfkonsep bevorder

deurdat leerlinge benader en behandel word as waardevolle, verantwoordelike, bekwame persone met onontginde potensiaal. Deur reflektering as tegniek te gebruik, word aan leerlinge respek betoon. Die onderwyser kan egter eers die leerling met respek behandel as hy vir homself as persoon ook waardering toon en genoegsaam ontwikkel het deur in sy eie persoonlike en professionele behoeftes te voorsien. Daarom word in hierdie afdeling in navolging van die benadering van die Uitnodigende Leer-beweging aandag gegee aan maniere waarop die onderwyser persoonlik en professioneel uitnodigend teenoor homself en die leerling kan optree. Die humanisties-georiënteerde vaardighede van die Uitnodigende Leer-beweging soos luister en aandag gee word nogeens ingeskerp. Dit word beklemtoon dat die klaskamer en skoolomgewing fisies aantreklik, soos vir genooide gaste, behoort te wees.

4. **Dissipline en klaskameratmosfeer:** Die Uitnodigende Leer-beweging se siening van dissipline word as struktuur vir ontwikkeling van die onderwyser se persoonseienskappe en humanistiese vaardighede aangebied. Die humanisties-eksistensiële beklemtoning van verantwoordelikheid vir vrye keuses en die gevolge daarvan, word beklemtoon. Die onderwyser word aangemoedig om na te dink oor die verhouding tussen permissiwiteit en outoritarisme, en tussen afsydigheid en warmte wat vir die kenmerke van sy leerlinge en klaskameratmosfeer gewenste resultate kan lewer. Vir die implementering van doeltreffende dissipline word riglyne verskaf ten opsigte van aspekte soos reëls, beloning en straf. Klaskamervergaderings en demokratiese besluitneming word aangemoedig.

5. **Konflikhanteringsvaardighede, en 6. Besluitnemingsvaardighede.** Die ontwikkeling van hierdie vaardighede het ten doel om die

onderwyser te laat ontwikkel in 'n voortreflike model vir die leerlinge ten einde leerlinge se gedragsprobleme te bekamp.

Terwyl die eerste drie sessies van hierdie program fokus op die onderwyser se verhouding met homself en sy klas, word in die laaste drie sessies veral aandag gegee aan die onderwyser se funksionering binne 'n portuurgroep. In die laaste drie sessies word dus gefokus op die onderwyser se motivering tot groepdeelname, sy gebruik van die groepbesprekings om sy eie probleme op te los, en sy bereidwilligheid om by te dra tot die oplossing van probleme van ander groeplede.

Die laaste drie sessies word ingestel deur onderwysers te vra om voorbeelde van dissiplinêre probleme te rapporteer. Van die probleme word gerolspeel. Daar word volgens 'n besluitnemingsmodel 'n gedragskeuse in die groep gemaak. Die neem van die besluit word geprosesseer as voorbeeld van konflikhantering.

Die wyse waarop onderwerpe in die program neerslag gevind het, is geïllustreer in Bylae A: Die Program vir Onderwysers. Die volledige Bylae A is apart ingebind. In hierdie teks is slegs 'n verkorte inhoudsopgawe voorsien.

Hierdie tentatiewe program is saam met 'n klein groepie van vyf standaard 3-onderwysers deurgewerk. Hulle was onderwysers in 'n nuwe skemawoonbuurt op die randgebied van groter Kaapstad. Die inhoud, aanbieding en struktuur het algemene byval gevind. Daar is verbetering in insig, klaskamervaardigheid en kontak met die leerlinge gerapporteer. Daar is besluit om die program haas onveranderd te behou vir die navorsingsprojek.

Die uiteindelijke ideël-tipiese model en metodiek vir aanbieding, is in afdeling 5.2 van hierdie navorsingsprojek gestel.

6.3 Die program vir die leerlinge

Die beskrywing van die standerd 3-leerling in hoofstuk 4 is as basis gebruik vir die aanbiedingsformaat en vir die inhoud van die program vir die leerlinge. Ook is in die ontwikkeling van die program rekening gehou met die inhoud van afdeling 3.5 oor humanistiese onderwys as alternatiewe onderwys. Die inhoud van afdeling 3.5.3 oor enkele programme binne die humanistiese opvoedingskader word as besonder toepaslik gereken.

Hieronder word nog eens oor verbandhoudende literatuur gerapporteer om die aard van aktiwiteite wat in tipiese programme opgeneem is, en wat vir insluiting in die program van hierdie navorsingsprojek oorweeg is, te illustreer.

Allan en Dyck (1983) het 'n program ontwikkel om skoolatmosfeer te bevorder. Die inhoud van hul program beklemtoon aktiwiteite wat die belangrikheid van liggaamlike oefening, die vertel van stories, besprekings en samewerking tussen die onderwyser en die leerling beklemtoon. Weens die afwesigheid van die gebruik van sielkundige toetse, kan dit oorweeg word om hierdie studie van Allan en Dyck metodologies gesproke, as aksienavorsing te klassifiseer.

Bleck en Bleck (1982) se program is 'n tipiese voorbeeld van 'n program met 'n humanisties-georiënteerde strekking. Hulle het die program op die patroon van Dinkmeyer en Caldwell se werk ontwikkel. Die program het oor ses weke gestrek, en het die volgende aktiwiteite ingesluit:

Leerlinge moes 'n kleimodel maak van iets wat vir hulle belangrik was. Hulle moes 'n dier teken wat uitbeeld hoe hulle self voel. Hulle moes 'n toneel teken van 'n geleentheid toe hulle by 'n geveg by die skool betrokke was en die onderwyser kwaad was. Die gepaardgaande gevoelens

en gevolg is bespreek. Leerlinge moes ontwrigtende gedrag en alternatiewe gevolge daarvan rolspeel. Hulle moes ook mekaar help om handpoppe te maak. Hulle moes kleimodelle maak van geskenke wat hulle graag vir maats sou wou gee.

In Burnett (1983) se studie word Dinkmeyer se program "Developing Understanding for Self and Others" (DUSCO) beskryf. Terwyl die program van Bleck en Bleck hier bo op dissipline en klaskameratmosfeer (interpersoonlike verhoudinge) konsentreer, val die klem in hierdie program van Dinkmeyer op gevoelens en die ontwikkeling van die selfkonsep en 'n sosiale identiteit. Onderwerpe soos die volgende word in Dinkmeyer se program gedek: persoonlike eienskappe, die aard van gevoelens, die invloed van ander persone en van negatiewe stellings op die selfkonsep, individualiteit teenoor vertrouwe, 'n gevoel van behoort aan en samewerking.

Cobb en Richards (1983) beklemtoon die belangrikheid van die entoesiasme van die aanbieder van 'n program vir die doeltreffendheid van 'n program. Hoewel hul vir die evaluering van die doeltreffendheid van hulle program "Learning about ourselves and others" die "Behaviour Problem Checklist" van Quay en Peterson gebruik, gaan hul ondersoek mank aan metodologiese gebreke in die tradisionele sin van die woord. Hulle gebruik die gemiddeldes van die tellings wat deur objektiewe waarnemers en deur onderwysers toegeken is. Hul rapporteer nie indekse vir interbeoordelaarsbetroubaarheid nie, maar is bereid om dit op aanvraag beskikbaar te stel. Die voortreflikheid van hulle projek is dat hulle onderwysers self gebruik het om die groepe te lei en die aanbieding saam met die onderwysers beplan het. Hulle fokus op die ontwikkeling van waardeverheldering by die leerlinge, die invloed daarvan op doelwitbepaling en

doelbereiking, en op beloning binne die tradisie van transaksionele ontleding waar positiewe simbole ("fuzzies") aan leerlinge gegee word.

Ter aanvulling is nog Van Huyssteen (1987) se proefskrif oor die gebruik van sosiodrama en Freed (1983) se toepassing van die beginsels van transaksionele ontleding bestudeer. Ayalon (1986) se teks met allerlei oefeninge vir groepe implementeer ook die tegnieke van sosiodrama en van transaksionele ontleding. Gesprekke is met Van Huyssteen gevoer oor aspekte van die uiteindelijke program wat grepe uit leerlinge se leefmilieu dramatiseer.

Hoewel Miller (1976) se samevatting van verskillende modelle van humanisties-georiënteerde tegnieke nie baie reserant is nie, verteenwoordig dit steeds 'n getroue weergawe van gangbare beklemtonings en die mate van aktiwiteit wat dit van die onderwyser vra. Hy tabuleer byvoorbeeld affektiewe onderrigmodelle, psigo-sosiale modelle, ontwikkelingsmodelle, selfkonsepmodelle en sensitiwiteits- en groeporiëntasies. Miller verskaf voorbeelde van elke model, en dui aan watter soort aktiwiteite tipies van elke model is. Vir die modelle van affektiewe onderrig alleen, onderskei hy 17 variante wat byvoorbeeld konfluente opvoeding, die klaskamervergadering en waardeverheldering insluit.

Die grootste bydrae vir die uiteindelijke formaat van die program het waarskynlik uit die kader van simulasiespele (Bruin, De Haan, Teijken & Veenman, 1979; Klabbbers, 1985 Junie; Reid, 1979; Teijken, 1979) gekom. Die terrein van simulasiespele operasionaliseer sisteemteoretiese beginsels van onderlinge beïnvloeding en selfregulering op besondere wyse. Bowendien vind dit aansluiting by humanistiese beginsels soos ope klaskamers, ervaringsleer en stimulering van kreatiwiteit in probleemoplossing.

Volgens hierdie benadering kan 'n stuk sosiale werklikheid op probleemoplossende wyse in 'n groep gesimuleer word. Gebeure van byvoorbeeld grootskaalse verstedeliking kan deur groeplede in spel "uitgespeel" word. Verskillende rolle kan deur groeplede as akteurs gespeel word. Elke akteur kan 'n sektor in die gemeenskap verteenwoordig. Akteurs kan self aan hul rolle vorm en inhoud gee in interaksie en ko-evolusie met ander akteurs. Dan kan die groep 'n selfregulerende sisteem vorm en 'n interne lokus van beheer kan bevorder word (Klabbers, 1986; Langman, 1986; Van der Zouwen, 1988). In 'n sekere sin kan die prosedure vergelyk word met 'n groepronspel.

Die tegniek word egter ook gebruik wanneer verteenwoordigers uit verskillende sektore van die samelewing probleemoplossende beleidsbesluite moet neem. Daar kan selfs van deelnemers gevra word om rolle te verwissel ten einde begrip vir mekaar se posisies te ontwikkel.

Die term interaksiespele word ook in hierdie verband gebruik. Interaktiwiteit word gesien as 'n proses wat plaasvind wanneer nuwe kognitiewe of affektiewe data bots met reeds bestaande houdings. Die implementering van beide kognitiewe en affektiewe teorieë kom dus ter sprake. Die tegniek van interaksiespele en simulasiespele is dus moontlik 'n kragtige medium in houdingsverandering (Reid, 1979).

In 'n klaskamersituasie is dit dus moontlik dat die groep ooreen kan kom om 'n bepaalde stuk lewenservaring in die vorm van 'n toneelspel uit te werk (Hart, 1988). Dit kan ook met vakinhoudelike stof gedoen word (Frisenna, 1988; Reid, 1979). As die groep so 'n toneelspel gesamentlik ontwikkel, kan vaste rolvoorskrifte ontwikkel. Dit is wat gebeur wanneer die ontwerpers van 'n spel 'n duidelike affektiewe of kognitiewe boodskap wil oordra. Dan word die reëls van die spel

vaster. Hoogs geformaliseerde en gestruktureerde spele het ontwikkel tot interaktiewe kompersimulasies wat vir opleidingsdoeleindes gebruik word (Klabbers, 1987a, 1987b; Klep, 1989).

Volgens Van Mens-Verhulst (1988) het 'n sisteem 'n "gestagneerde besluitvormingssteeem" geword wanneer dit nie meer tot selfregulering in staat is nie. Dit is wanneer akteurs in die werklike lewe nie meer op aktiewe, kreatiewe, probleemoplossende wyse aan hul rolle inhoud kan gee nie. Volgens haar is dit wat by geïnstitusioneeliseerde vroulike pasiënte gebeur het as gevolg van hul toegekende sosiale posisies wat op geslag en sosialisering gebaseer is. Sy stel dus terapeutiese intervensiespele voor waarin die akteurs self aan hul roltekste inhoud kan gee.

Na aanleiding van Van Mens-Verhulst se redenering is dit dus belangrik geag om vir kinders van die Kleurlinggemeenskap die geleentheid te skep om hul eie lewenservaring kognitief en affektief deur te werk deur stories van hul lewenservarings te maak. Hul kan die stories as klasgroep dramatiseer. Terselfdertyd sou kognitiewe probleemoplossingsvaardigheid ontwikkel kon word. Die beginsels van humanistiese opvoedingspraktyk en ope klaskamers sou geïmplementeer kon word. Sels samewerkende leer en 'n proses van waardeverheldering, en daarmee saam, morele ontwikkeling (altruïsme), sou bevorder kon word.

Die "Industrial Training Authorities" in Ierland bemark in ooreenstemming met die inhoud van voorafgaande paragrawe dan ook eerder hul dienste as hul opleidingspakkette. Dit lyk vir hierdie navorser verantwoordbaar, gesien die tempo van tegnologiese en sosiale verandering wat die einde van hierdie eeu kenmerk. Kursusmateriaal verouder baie maklik en vinnig. Begrip van prosesse van verandering

en die moontlikheid tot beïnvloeding daarvan is volgens hierdie navorser meer in ooreenstemming met Klabbers (1988a, 1988b) se konsep van vernuwingsleer.

Inhoudelik bestaan die program wat vir die doel van hierdie navorsingsprojek ontwikkel is, uit een groot werkkaart op 'n A3 vel papier wat dubbeld gevou word om soos 'n pamflet te lyk. Op die pamflet is take wat in die klas gedoen word en tuiswerktake. Die volgende is voorbeelde van take wat in die klas gedoen word: kyk in die spieël en skryf neer waarvan jy hou; kyk in die spieël en skryf neer waarvan jy baie min hou, skryf neer wat jy alles daaromtrent kan doen, kies een ding wat jy elke keer daaromtrent gaan doen, besluit hoe jy jouself gaan beloon as jy die ding doen wat jy gekies het om te doen. Alternatiewe oplossings vir negatiewe eienskappe word deur groepgesprekke op probleemoplossende wyse geprosesseer.

'n Instruksieblad kan vir groepleiers ontwikkel word.

Hieronder word opsommenderwys die siklusse van aktiwiteite wat vir insluiting in die program vir die leerlinge geselekteer is, beskryf. Terselfdertyd word die doelwitte aangetoon.

1. Die program probeer 'n positiewe verhouding tussen leerlinge bou deurdat geleentheid geskep word vir leerlinge om aan mekaar positiewe terugvoer te gee.
2. Die program probeer 'n positiewe selfkonsep by leerlinge verskerp deur hulle te vra om hul positiewe eienskappe te identifiseer.
3. Groepbesprekings probeer geleenthede vir positiewe interaksie tussen leerlinge skep.
4. Groepbesprekings oor hoe eienskappe verander kan word, probeer 'n interne lokus van beheer ontwikkel.
5. Die beloning van pogings tot verbetering van eienskappe, is ook

gerig op die ontwikkeling van selfregulering en die ontwikkeling van 'n interne lokus van beheer.

6. Die identifisering en bespreking van gebeure wat buite en binne die klaskamersituasie 'n impak op die leerlinge gemaak het, het ten doel om die leerlinge se leefmilieu in die klaskamer in te bring. Dit bied die geleentheid om subkultuurgebeure en sienings in die klaskamer bespreekbaar te maak.

7. Die dramatisering van gebeure uit die leefmilieu bied geleentheid tot die deurwerk daarvan. Hiervoor word veral die vermoëns geassosieer met die werking van die linkerhemisfeer van die brein geaktiveer.

8. Die bespreking van die gebeure in die leefmilieu bied terselfdertyd die geleentheid tot moontlike integrasie van subkultuurmoraliteit.

Die program het ontwikkel deur eers by 'n klasgroep, wat nie in die navorsingsprojek ingesluit sou word nie, 'n uur per week klastyd te kry. Daar is met 'n skoon agenda begin. Slegs vir die eerste byeenkoms is 'n "ken-mekaar en jouself" ronde met die leerlinge beplan. Die res van die program het ontwikkel uit die waargenome behoeftes en besprekings met die onderwyseres. Die uiteindelijke programinhoud word in Bylae B: Die Program vir Kinders weergegee.

Dit is as belangrik beskou dat die onderwyser tydens die program se aanbieding in die klaskamer teenwoordig sou wees. Die aanbieding van die program sou vir die onderwyser as 'n geleentheid in ervaringsleer kon dien.

6.4 Die program vir die ouers

In die ontwikkeling van die program vir die ouers is rekening gehou met die beperkende invloed van LSES waarvoor in 4.3.2 gerapporteer is.

Ook is Gordon (1975, 1982) se PET (Parent Effectiveness Training) en werkboek bestudeer. "Family Focus" is 'n instansie in Kaapstad wat vanuit die PET-program werk. Die ervaring van Family Focus se werkers was dat vir LSES-ouers leeswerk meer beperk moes wees, dat aanbieding baie konkreter en meer direktief kon wees, en dat strokies en plakkate byval vind. Hulle het dit dus nodig gevind om die PET vir LSES-teikengroepe aan te pas. Gesprekke is ook gevoer met persone met ervaring in die aanbieding van Dinkmeyer en McKay (1976) se "Systematic Training for Effective Parenting" (STEP) en met persone wat deur die Instituut vir Doeltreffendheidsopleiding geakrediteer is. Terugvoer wat hulle van hulle kursusgangers ontvang het, was dat kursusgangers die onderwerpe "aktiewe luister" en "ek-boodskappe" waardevol gevind het. Kursusgangers het egter in 'n mate probleme ervaar met die volgehoue toepassing daarvan. Aanbieders beklemtoon die belangrikheid van die entoesiasme van die aanbieder. Volgens hulle ontwikkel entoesiasme wanneer aanbieders glo in wat hulle doen en in die waarde daarvan. Aanbieders vind veral groepeoefeninge waar die aanbieder rolspel en groeplede om die beurt reflekerende response gee, 'n doeltreffende leermedium. Hierdie soort oefening bied 'n nuttige voorspel tot oefening in pare van twee. Die aanbieders doen aan die hand dat die pare nie dieselfde bly vir verskillende sessies nie. Verder is hulle dit eens dat die beklemtoning van waardeverheldering onontbeerlik vir die doeltreffende verloop van 'n kursus is. Hulle dink dat die humanistiese waardes wat onderliggend aan Gordon se werk is, nie die waardes van enige godsdiens weerspreek nie. Ervarings wat in hierdie paragraaf gerapporteer is, is gebaseer op kursusaanbieding in meer gegoede ouergemeenskappe.

"Wat maak ek met my kind?" (Heyns, 1986) is as basis vir die ontwikkeling van die program vir hierdie navorsingsprojek gebruik. "Wat maak ek met my kind" is aanvanklik in opdrag van die Nederduits Gereformeerde Kerk se Suid-Transvaalse sinode se Diens van Barmhartigheid ontwikkel. Eloff (1982) bied 'n uitgebreide oorsig van verbandhoudende literatuur en die ontwikkeling en evaluering van sorgelyke programme. Sy kon in haar empiriese studie 'n gewenste verandering in beide die houdings en gedrag van die sestien moeders in haar eksperimentele groep rapporteer. Haar teikengroep was meer goeie moeders wat meesal oor die een of ander professionele kwalifikasie beskik het. Haar ondersoek bevestig in die breë die rol wat ouerbegeleidingsprogramme in voorkomende gemeenskapsgesondheid en die benutting van menslike potensiaal kan speel. Sy beveel aan dat vaders ook in die aanbieding van ouerbegeleidingskursusse betrek behoort te word.

Heyns (1986) se program is deur die navorser van hierdie projek deurgewerk met enkele groepe ouers uit die teikengemeenskap. Dis bevind dat dit aanklank vind by ouers van middel-SES en hoër-SES wat vrywillig deelneem en die aanbieding van die program en die samestelling van groepe inisieer. Toe 'n poging aangewend is om die program vir plaasarbeiders aan te bied, is die poging deur praktiese probleme gekniehalter. Die behoeftes van die plaasarbeiders het ook buite die trefwydte van die program geval. Met die program se inhoud is ook geëksperimenteer by verskillende kerkgenootskappe se gesinsweke en gesinsbyeenkomste. Die gevoel het ontstaan dat die inhoudelike van die voorbeelde nader aan die leefmilieu van LSES-ouers kon wees, dat leeswerk minimaal behoort te wees, dat tuiswerk van skriftelike aard beperk kon word, dat konkrete, visuele, en ouditiewe

opleidingsmateriaal trefkrag kan hê. Dit beteken kortliks dat inhoud op buigsame wyse by die kenmerke en behoeftes van die groep aangepas kan word.

Ter aanvulling van die reeds genoemde literatuur, is ook rekening gehou met die inhoud van meer populêre literatuur (Pickering, 1983; Remocker & Storch, 1982; Saunders & Remsberg, 1987). Hierdie tekste se inhoud bevestig steeds die beginsels onderliggend aan die bekender programme wat hierbo genoem is.

In die lig van ervaring met die deurwerk van "Wat maak ek met my kind?", inligting vanuit die literatuurstudie, kontak met Parent Centre, en van gesprekke met opgeleide aanbieders van die Instituut vir Doeltreffendheidsopleiding, is eersgenoemde toe aangepas. Die resultaat word gegee in Bylae C: Program vir Ouers.

'n Besondere kenmerk van die program wat in hierdie navorsingsprojek gebruik is, is dat dit vir elke week 'n plakkaat voorsien wat kinders kan inkleur en ophang.

Verder is die program se leeswerk min en in eenvoudige taal. Die program is so ontwerp dat 'n geletterde ouer dit heeltemal alleen behoort te kan deurwerk. Sketse word ter illustrasie gebruik. Papier- en potloodoefeninge word vir tuiswerk aangebied. Dinktake en praktiese instruksies word ook vir tuiswerk gegee. Inhoudelik dek die program die volgende:

Week 1. Die verhouding tussen oorbevrediging en onderbevrediging van kinders se behoeftes word aangespreek. Die bedoeling is dat ouers gestimuleer word om na te dink oor hulle eie gedrag en besluit of hulle dalk te streng of te toegeeflik was in die toepassing van dissipline.

Week 2. Die ontwikkeling van 'n positiewe vehandingsklimaat word

beklemtoon. Die gedagte is dat binne 'n positiewe verhouding wat deur aanvaarding gekenmerk word, kinders geleentheid tot selfstandige besluitneming mag hê. Die voorwaarde is egter dat reëls eksplisiet en duidelik is sodat kinders verantwoordelikheid vir die gevolge van hulle handeling kan neem. Ouers word aangemoedig om in gesprek met die ander huisgenote ooreen te kom wat die belangrikste kernreëls vir hulle huishouding is. Hulle kan ook oor die moontlike gevolge gesels wanneer reëls nie nagekom word nie.

Week 3. Empatie en reflektoring. Ouers word aangemoedig om hulleself in hul kinders se skoene voor te stel. Verskillende situasies word geskets, byvoorbeeld dat 'n hond die kind jaag en hy val sy kerklere stukkend, of hy kry dit reg om loshande op die muur te loop. Die ouers word aangemoedig om 'n reflektierende respons wat die kind se gevoelens in die situasie verwoord, te formuleer. Die ervaring van verskillende gevoelens in verskillende situasies word toegelig.

Week 4. Ek-boodskappe. Die redenering is hier dat wanneer vertrouwe en begrip met behulp van empatie gedemonstreer is, ouers vrygestel word om 'n saak vanuit hulle eie perspektief te stel. Daarvoor is ek-boodskappe doeltreffend. Situasies word geskets waarin die kind dit goed bedoel het, maar waarin die kind se gedrag nie die ouers se goedkeuring wegdra nie. 'n Tipiese voorbeeld is dat die kind 'n rok gestryk het wat glad nie behoort gestryk te word nie. Die ouers word aangemoedig om 'n ek-boodskap te formuleer waarin hulle hul eie siening van die feit stel, hul siening motiveer, en hul gevoel daarvoor verwoord in die trant van: "Ek voel ... want". Dit word beklemtoon dat Gordon (1970) se twaalf struikelblokke in kommunikasie, byvoorbeeld verwyte en dreigemente versigtig vermy kan word.

Week 5. Dissipline. Die beginsels van gesonde dissipline soos

bekendheid van reëls en onderhandeling van reëls, onderhandeling van straf vir oortredings, die belangrikheid van beloning, die ignorering van ongewenste gedrag, word beklemtoon. Ouers word gevra om 'n lysie van gedragsprobleme wat dikwels by die huis voorkom, te maak. Hulle dui dan aan wat hulle omtrent elkeen kan doen.

Week 6. Modellering van waardes. Die invloed wat ouers se gedragsvoorbeelde het, word beklemtoon. Invuloefeninge probeer die beginsels van voorafgaande sessies insluit.

As ekstra byvoeging is die program afgesluit met 'n werkblad wat ruimte maak vir die invul van stappe in 'n besluitnemingsproses.

6.5 Samevatting

Die programme is ontwikkel op grond van die volgende reeks aktiwiteite:

- Bestudering van oorhoofse literatuur oor sisteemteorie en sielkundige teorieë wat die kognitiewe verwysingsraamwerk vir hierdie navorsingsprojek verskaf het. Hoofstuk 2 van hierdie navorsingsverslag rapporteer daaroor.
- 'n Diagnostiese beskrywing van die Kleurlinggemeenskap as sisteem wat gedui het op die praktiese nut van 'n humanisties-georiënteerde opvoedingspraktyk vir die gemeenskap. Onderwysers, leerlinge en ouers is as moontlike teikengroepe geïdentifiseer.
- Die ontwikkeling van 'n ideëel-tipiese strategie vir die implementering van humanistiese beginsels binne 'n sisteemteoretiese verwysingsraamwerk. In hoofstuk 5 word daaroor verslag gedoen.
- Bestudering van literatuur oor breë terreine soos

psigo-opleiding, indiensopleiding van onderwysers, die funksionering van groepe as sisteme, wat bygedra het tot die ontwikkeling van die inhoud en aanbieding van programme. Dis verreken in die ideël-tipiese formaat vir programaanbieding wat in hoofstuk 5 gestel is.

- Bestudering van literatuur oor aspekte wat inhoudelik in die programme gedek word, byvoorbeeld kommunikasie, probleemoplossing, konflikhantering, selfkonsep, lokus van beheer en klaskameratmosfeer. Dit het neerslag gevind in hoofstuk 4 oor die beskrywing van standerd 3-leerlinge, en in die programme self wat in Bylaes A, B en C gebied word.
- Die bywoning van kursusse vir die ontwikkeling van soortgelyke vaardighede as wat in die beoogde programme aangespreek word.
- Eksperimentering met bepaalde tegnieke soos kommunikasie-oefeninge tussen ouers en kinders by verrykingsprogramme van bepaalde kerkgenootskappe. Dit het as voorbereiding van die navorser vir die aanbieding van die programme gedien. Dit het ook die potensiële aanklank van die tegnieke in die teikengemeenskap ondersoek.
- Bestudering van ander programme vir onderwysers, ouers en kinders binne 'n humanistiese kader. Daar is veral gelet op die metodiek van aanbieding, op die struktuur en samestelling van groepe en op onderrigmateriaal en evaluasie.
- Bespreking van programme met ander kursusgangers.
- Bespreking van programme met ander aanbieders.
- Konsultasie met kinders, onderwysers by gewone en by spesiale skole, ouers, skoolhoofde, dosente by opleidingskolleges, skoolinspekteurs en onderwysowerhede van die teikengroep.

- Die ontwikkeling van tentatiewe programme.
- Die voorlopige implementering van tentatiewe programme.

Veral hierdie navorsingsverslag se hoofstuk 5 oor 'n ideëel-tipiese formaat vir die aanbieding van sistemies-humanistiese programme weerspieël die resultaat van bogenoemde aktiwiteite. Die besondere beïnvloeding van werk op die terrein van simulasiespele word in afdeling 6.3 oor die ontwikkeling van die program vir die leerlinge aangetoon.

Die uiteindelijke formaat van die programme word in Bylaes A, B en C van hierdie navorsingsverslag aangebied.

Die proses van aanbieding van die programme en die evaluasie daarvan is in die volgende twee hoofstukke van hierdie navorsingsverslag beskryf.

HOOFSTUK 7: DIE NAVORSINGSMETODOLOGIE

- 7.1 Inleiding
- 7.2 Probleemstelling
- 7.3 Doelstelling
- 7.4 Hipoteses
- 7.5 Proefpersone
- 7.6 Meetinstrumente
 - 7.6.1 Inleiding
 - 7.6.2 Lokus van Beheer: Nowicki-Strickland Locus of Control Scale for Children (CNSIE) (Nowicki & Strickland, 1973)
 - 7.6.3 Klaskamerklimaat: The Quality of School Life Scale (QSL) (Epstein & McPartland, 1978)
 - 7.6.4 Selfkonsep
 - 7.6.4.1 Selfkonsep: Piers-Harris Children's Self-Concept Scale - 1969 (PHSCS) (Piers, 1984)
 - 7.6.4.2 Selfkonsep: Self Description Questionnaire - 1981 (SDQ) (Marsh, Parker & Smith, 1983)
 - 7.6.5 Gedrag: Revised Behaviour Problem Checklist (RBPC) (Quay & Peterson, 1987)
 - 7.6.6 Prestasie: Skolastiese prestasietoetse van die RGN (Venter, 1987a)
- 7.7 Navorsingsontwerp
- 7.8 Prosedures
 - 7.8.1 Operasionalisering van die navorsingsontwerp
 - 7.8.2 Toegang tot die formele onderwyssisteem
 - 7.8.3 Identifikasie van toepaslike skole en onderwysers
 - 7.8.4 Die rekrutering van die onderwysers
 - 7.8.5 Voormeting
 - 7.8.6 Die toepassing van die programme
 - 7.8.6.1 Die Program vir Onderwysers
 - 7.8.6.2 Die Program vir Kinders
 - 7.8.6.3 Die Program vir Ouers
 - 7.8.7 Nameting en opvolgmeting
 - 7.8.8 Die data
 - 7.8.9 Gerekenariseerde kwantitatiewe dataverwerking en die Prosedures vir statistiese verwerking
 - 7.8.10 Kwalitatiewe evaluering van die programme
 - 7.8.10.1 Evaluering van die Program vir Onderwysers (on)
 - 7.8.10.2 Evaluering van die Program vir Kinders (ki)
 - 7.8.10.3 Evaluering van die Program vir Ouers
- 7.9 Samevatting

7.1 Inleiding

Hierdie hoofstuk rapporteer die proses van 'n poging wat aangewend is

om by 'n steekproef kinders, ouers en onderwysers binne die sogenaamde Kleurlinggemeenskap toekomsgerigte selfregulerende funksionering te bevorder. Ofskoon die prosedures wat gevolg is, sterk op die tradisionele positivistiese empiriese metodologie gesteun het, was die sisteemteoretiese en pragmatiese relevansie deurentyd 'n hoë prioriteit. Daarom is navorsingsdata oor en deur die sisteem voortdurend in ag geneem. 'n Poging is dus aangewend om die klassieke wetenskaplike metodologie binne die konteks van sistemiese selfregulering toe te pas. Daar is dus probeer om die tradisionele wetenskaplike navorsingspraktyke met meer aksiegerigte navorsingspraktyk te versoen.

7.2 Probleemstelling

Op grond van voorafgaande literatuurondersoek en die navorser se persoonlike waarnemings as lid van die Kleurlinggemeenskap, kan die volgende gestel word: Die Kleurlinggemeenskap as sisteem word gekenmerk deur simptome van wanfunksionering wat veral in die onderwysstelsel akute na vore getree het. Die simptome het saamgehang met 'n sterk weerstand teen apartheid in die makrosisteem. Apartheid is histories deur outokratiese voorskriftelikheid gekenmerk. Hierdie outokratiese hiërargiese atmosfeer het ook in die onderwys in die Kleurlinggemeenskap voorgekom. 'n Alternatief sou deur 'n meer humanistiese demokrasie gekenmerk word. Humanisties gerigte opvoeding het so 'n moontlikheid gebied.

In die humanistiese opvoedingspraktyk val die klem op die selfkonsep, op die ontwikkeling van breinfunksies wat met die regterhemisfeer geassosieer word, en op klaskameratmosfeer. Die fokus is op onderwysers sowel as op leerlinge. Die humanistiese opvoedingspraktyk het ontwikkel om die belange van die enkeling sowel

as van die groep te beskerm. Hierin toon die humanistiese opvoedingspraktyk ooreenkoms met gesinsterapeutiese praktyke.

In gesinsterapie is dit gebruiklik om op terapie vir die ouers te fokus wanneer kinders hulle met simptomaties gedrag presenteer. Dit is bevind dat wanneer terapeutiese intervensie op die ouers fokus, kinders se gedragsprobleme en emosionele probleme kan verbeter. Dit is spesifiek ook ten opsigte van ouerleidingsprogramme bevind (Eloff, 1982; Navin, 1987). Ouerleiding is 'n spesifieke vorm van psigo-opleiding. Psigo-opleiding word as 'n intervensie met 'n remediërende sowel as 'n voorkomende potensiaal beskou. Daarom lyk dit sinvol om psigo-opleiding vir verandering van die Kleurlinggemeenskap as sisteem te oorweeg.

Die ouer-kindverhouding in die gesin is as vergelykbaar met die onderwyser-leerlingverhouding in die skool gesien.

Daarom het die vraag ontstaan of 'n kursus in humanistiese verhoudingsvaardighede vir onderwysers 'n betekenisvolle invloed kan hê op leerlinge uit 'n laer sosio-ekonomiese status (LSES)-omgewing se klaskameratmosfeer en funksionering.

Die fokus op LSES-leerlinge is vanweë twee redes ter sake: in die eerste plek word humanistiese terapie as middelklasterapie getipeer wat sy ontstaan in 'n middelklasmilieu het, en verbale tegnieke as bakermat het. In die tweede plek word die Kleurlinggemeenskap as oorwegend LSES beskou. Vanweë die stereotipering van humanistiese terapie as middelklas en verbaal, word dit deur sommige beoefenaars van die kritiese sielkunde in Suid-Afrika as onvanpas vir die Kleurlinggemeenskap beskou.

7.3 Doelstelling

Die doelstelling van hierdie studie was om persone in die Kleurlinggemeenskap bewus te maak van hul eie ontwikkelingspotensiaal, van hul eie potensiaal tot selfregulering, van die belangrikheid van 'n interne lokus van beheer, van hul eie vermoë tot probleemoplossing en onderhandeling, in kort, hul humanistiese, organismiese groeipotensiaal. Uit die hoek van die ontwikkelingsielkunde is geredeneer dat die vaardighede en houdings wat nodig is om organismiese groeipotensiaal te aktualiseer in die kinderjare aangeleer kan word. Op 'n pragmatiese manier is ook geredeneer dat die skool en onderwysers 'n belangrike rol kan vervul in die aanleer van kultuurgewaardeerde vaardighede. Daarom is die onderstaande praktiese doelstellings vir hierdie studie geformuleer:

1. Die ontwikkeling van psigo-opleidingsprogramme vir onderwysers, kinders en ouers.

(a) Een van die eerste praktiese doelstellings van hierdie studie was om 'n psigo-opleidingsprogram vir onderwysers te ontwikkel. 'n Primêre doelstelling van die program was om onderwysers in staat te stel om vir die kinders in die klaskamer 'n groeiklimaat te skep waarbinne die kinders hul organismiese potensiaal kan ontwikkel.

(b) 'n Verdere doelstelling van die studie was om 'n program vir kinders te ontwikkel. Die doelstelling van die program sou wees om by kinders vaardighede te ontwikkel wat belangrik geag word vir selfregulerende groei. 'n Verdere motivering vir die ontwikkeling van die program vir die kinders was die verwagting dat die gesamentlike uitwerking van 'n program vir onderwysers en 'n program vir kinders, waarskynlik groter sou wees as bloot die uitwerking van die program vir die onderwysers.

(c) Die ontwikkeling van 'n program vir leerlinge se ouers was 'n verdere doelstelling van die studie. Die bedoeling van die program vir die ouers was om die uitwerking van die programme vir die onderwysers en die kinders te versterk.

2. Die evaluering van die uitwerking van die programme vir die leerkragte, die leerlinge en die ouers.

(a) Die ondersoek van die uitwerking van die program vir die onderwysers op kinders se funksionering was dus 'n verdere belangrike doelstelling van hierdie studie. Die doel was ook om die doeltreffendheid van die program vir onderwysers op kinders vanuit verskillende sosio-ekonomiese strata te ondersoek.

(b) Daar moes ook vasgestel word hoe die uitwerking van die program vir die onderwysers aangevul kan word. Daar is dus eerstens die aanvullende effek van 'n program vir kinders ondersoek, en daarna die aanvullende effek van programme vir kinders en vir ouers.

7.4 Hipoteses

Die voorspelling van die invloed van 'n stimulus tot verandering op 'n sisteem verteenwoordig die eksperimentele hipoteses. In hierdie studie was die kursusse in verhoudingsvaardighede vir onderwysers, leerlinge en leerlinge se ouers as stimuli tot verandering gesien.

1. Hipotese 1. Die eerste hipotese was dat 'n Kursus in Verhoudingsvaardighede vir Onderwysers (On), 'n positiewe invloed op leerlinge se funksionering sou hê, maar dat die invloed by verskillende sosio-ekonomiese omgewings sou verskil. Die aspekte van leerlinge se funksionering wat op grond van die literatuurondersoek in hoofstuk vier geïdentifiseer was, is leerlinge se lokus van beheer, hulle kwaliteit van skoollewe, hulle selfkonsep, hulle gedrag en hul

skolastiese prestasie.

2. Hipotese 2. Die hipotese is ook gestel dat die invloed van die Program vir Onderwysers (On) op leerlinge se funksionering toenemend groter sou word as dit aangevul word met kursusse in verhoudingsvaardighede vir kinders (Ki) en vir die kinders se ouers (Ou). Dit het impliseer dat verskillende behandelingsvlakke 'n differensiële effek sou hê.

3. Hipotese 3. Derdens is die hipotese gestel dat die resultate van hipotese 2 herhaalbaar sou wees, dit wil sê dat kruisvalidering van die resultate van hipotese 2 moontlik sou wees.

7.5 Proefpersone

Tabel 7.1 dui die skole wie se standerd 3-leerlinge in die steekproef opgeneem is, aan.

Die proefpersone het bestaan uit onderwysers (N=12) van standerd 3-leerlinge, hul leerlinge (N=370) en die leerlinge se ouers van ses skole in die Noordelike Voorstede op die randgebied van metropolitaanse Kaapstad. Slegs skole van die Administrasie: Raad van Verteenwoordigers, Departement van Onderwys en Kultuur wat die

Tabel 7.1
Die skole in die steekproef

Skool	Woonbuurt	SES	Aantal klasse	N
A	Northpine	Hoër	2	69
B	Belhar	Middel	2	56
C	Belhar	Laag	4	117
D	Belhar	Laag	1	40
E	Ravensmead	Laag	1	32
F	Ravensmead	Laag	2	56 (370)

Nota:

SES = Die relatiewe sosio-ekonomiese statusvlak wat die skool kenmerk.

Kleurlinggemeenskap bedien, is ingesluit. Die skole is almal in drie van die vier van die oorwegend Afrikaanssprekende noordelike voorstede geleë. Bellville is die een voorstad wat nie verteenwoordig is nie. In Bellville is daar vyf skole: een in die middel tot hoër sosio-ekonomiese klas (SES), twee in die middel SES-groep en twee in die laer SES. Skole wat vergelykbaar met Bellville s'n is, is dus wel in die steekproef opgeneem.

By die geselekteerde skole was daar elke keer twee standerd 3-klasse wat klasonderwys (teenoor vakonderrig) ontvang het. Verder was die twee klasonderwysers na die oordeel van die skoolhoofde vergelykbaar nadat kriteria soos opleiding, ervaring, geslag, ouderdom en formele evaluasie in aanmerking geneem is.

So was by skool A beide leerkragte vroulik; was beide getroud; het beide dieselfde syfer op die evalueringskaal wat skoolhoofde gebruik, gehad; was beide in dieselfde ouderdomskategorie (30 en 35 jaar oud onderskeidelik); was hul ondervinding ongeveer dieselfde (10 en 13 jaar) en was hul kwalifikasies vergelykbaar: die een dame het matriek plus drie jaar onderwysersopleiding gehad en die ander een het matriek plus twee jaar gehad, maar het met die eerste jaar van 'n graadkursus begin.

By skool B was beide vroulik en getroud, beide het oor die LPOS (Laer Primêre Onderwys Sertifikaat) plus senior sertifikaat beskik, en beide se formele evaluasie was as bo-gemiddeld beskryf. Die een dame het egter 12 jaar ondervinding gehad, en die ander 19 jaar. Die verskil is ook in hulle ouderdomme gereflekteer. Na die oordeel van die skoolhoof het die toewyding, entoesiasme en goeie, minder akademiese styl van aanbieding van die jonger dame egter vir haar mindere ervaring en laer ouderdom gekompenseer.

By skool C was beide leerkrigte manlik, beide het presies dieselfde evalueringssyfer gehad en beide se opleiding was ODIII SP (Senior Primêre Onderwysdiploma wat oor 3 jaar gevolg is). Die leerkrig wat die program gevolg het was 26 jaar oud met 3 jaar ervaring, en die ander 32 jaar oud met 5 jaar ervaring. Die verskille in jare ervaring, en miskien ook ouderdom, was dus nie te uiteenlopend nie.

Die steekproef het dus uit 'n gedeelte van die noordelike voorstede aan die rand van metropolitaanse Kaapstad gekom. Die steekproef het dus bestaan uit leerlinge afkomstig uit klasse wat op so 'n wyse geselekteer is dat dit in eksperimentele en vergelykbare kontroleklasse onderverdeel kon word ten opsigte van die kenmerke van die onderwyser en aard van klasonderrig. Hoewel die steekproef nie op toevallige wyse getrek is nie, kan dit as verteenwoordigend van 'n groot gedeelte van die noordelike voorstede beskou word. Hierdie feit is as sodanig uitgeklaar met 'n senior navorser van die Instituut vir Sosiale Ontwikkeling (ISO) van die Universiteit van Wes-Kaapland (U.W.K.).

Vervolgens sal 'n kort beskrywing gegee word van die sosio-ekonomiese strata wat deur die steekproef verteenwoordig word. Die voedingsareas van die geselekteerde skole verteenwoordig die woonbuurte van die Kleurlinggemeenskap in die noordelike voorstede (Botha & Rees, 1971; Institute for Social Development, 1971; Jansen, Du Plooy en Faika, 1984; Pinnock (undated); Redelinghuis & West, 1982; Starke, 1976). Die kinders van die hoogste sosio-ekonomiese strata van die gemeenskap woon privaatskole by, of skole waar vakonderrig reeds in standerd 2 of 3 begin. Die afwesigheid van die hoogste sosio-ekonomiese strata in hierdie studie, is nie as 'n ernstige leemte beskou nie.

(a) Northpine (skool A in tabel 7.1) is 'n relatief nuwe woongebied wat deur die ontwikkelaars vir die hoër inkomstegroep bemark is. Die munisipale waardasie van die eiendomme is in die algemeen hoër as in die voedingsgemeenskappe van die ander geselekteerde skole. Fisies en esteties is Northpine 'n aantreklike omgewing. Die betrokke skool kan dus as HSES-skool bestempel word. Die voedingsgemeenskap van die skool in Northpine is oorwegend Engelssprekend. Northpine vorm egter maar 'n onderafdeling van die oorwegend Afrikaanssprekende Kraaifontein. Vir baie mense in die gemeenskap is Engels 'n teken van opwaartse mobiliteit. Northpine is dus in baie opsigte vergelykbaar met die meer gegoede woonbuurte wat nie direk in die steekproef opgeneem is nie.

(b) Die Belhar-skool wat die middel-sosio-ekonomiese strata verteenwoordig (skool B in Tabel 7.8), grens meer direk aan die LSES woonomgewings as die HSES-skool. Die meeste moeders werk voltyds. Die gesinsinkomste is ook op haar inkomste aangewese in die strewe na 'n middelklaslewensstyl en opwaartse sosiale mobiliteit. Baie gesinne besit minstens een motor.

(c) Die ander Belhar- en Ravensmeadskole en geselekteerde klasse (skole C, D en E, in tabel 7.1; sien ook klasse 5 tot 13 in tabel 7.8) verteenwoordig die laer sosio-ekonomiese strata van die gemeenskap. Waar daar eienaarshuise is, is dit hoofsaaklik selfbouhuise. Die oorgrote meerderheid gesinne woon in eenderse huise of woonstelle wat skemageboue is wat deur die staat voorsien is. Hierdie gemeenskappe word dan ook gekenmerk deur werkloosheid. Die moeders is dikwels huisvroue, en waar hulle wel werk, staan hul in die laagsbesoldigde betrekkings. Gesinslede is meesal op openbare vervoer aangewese.

Die laagste sosio-ekonomiese strata wat deur plakkersgesinne

verteenwoordig sou moes word, is nie in die steekproef opgeneem nie. Die noordelike voorstede het ten tyde van die studie nie groot grondgebiede gehad wat deur plakkersgemeenskappe beset is nie. Die afwesigheid van 'n skool en klas wat hierdie gemeenskap verteenwoordig, is dus nie as 'n groot leemte in die betrokke steekproef beskou nie. So 'n skool kon in elk geval nie geïdentifiseer word nie. Dit duur gewoonlik 'n hele ruk voordat 'n nuwe plakkergemeenskap se skoolgaangewoontes 'n herkenbare patroon aanneem.

Dit kan dus met redelike vertroue gestel word dat die steekproef verteenwoordigend is van 'n gedeelte van die Noordelike Voorstede van metropolitaanse Kaapstad.

7.6 Meetinstrumente

7.6.1 Inleiding

In hierdie afdeling word die keuse van die meetinstrumente wat in hierdie studie gebruik is, gemotiveer en hul psigometriese eienskappe beskryf.

By die keuse van die meetinstrumente is rekening gehou met die kenmerke van die toets, die kenmerke van die teikengroep, die teoretiese onderbou en literatuurstudie van hierdie navorsingsprojek, kontemporêre gespreksvoering op die terrein van psigometrika in Suid-Afrika, en met die aspekte wat in die literatuurstudie by afdeling 4.4, as uitvoerenergie geïdentifiseer is, naamlik lokus van beheer, selfkonsep, gedragsprobleme, en skolastiese prestasie. Plaaslike, sowel as internasionale meetinstrumente is oorweeg.

Heelwat kritiek sou op die ou end op toetsing en die keuse van toetse uitgespreek kon word.

Die steekproewe vir die ontwikkeling van plaaslike meetinstrumente het meesal net blankes ingesluit. Hierdie steekproewe sou dus minstens wat die SES betref, na regs skeef getrek wees. Dit was ook die geval by die ontwikkeling van skolastiese toetse waar slegs die leerplanne van blanke onderwysdepartemente is ag geneem is. Gelukkig is hierdie toedrag van sake besig om aandag te geniet.

Om te meet of nie te meet nie, en waarmee om te meet, het deels as gevolg hiervan in die geleedere van baie akademici 'n terugkerende gespreksonderwerp geword. 'n Verdere bydraende faktor was miskien die interaksie tussen positivisme, die "kritiese sielkunde", en die dialektiek.

Saam met die kritiek teen logiese positivisme het by genoemde akademici 'n voorkeur vir aksienavorsing ontwikkel. Aksienavorsing het miskien meer onmiddellike praktiese relevansie en responsiwiteit in samelewings wat in 'n proses van vinnige tegnologiese, sosiale en politieke verandering is. Suid-Afrika kan as so 'n samelewing beskou word.

Met inagneming van bogenoemde oorwegings, is tog op die volgende aspekte vir meting en meetinstrumente besluit:

1. Lokus van Beheer: Nowicki-Strickland Locus of Control Scale for Children (CNSIE) (Nowicki & Strickland, 1973).
2. Klaskamerklimaat: The Quality of School Life Scale (QSL) (Epstein & McPartland, 1978).
3. Selfkonsep: Piers-Harris Children's Self-Concept Scale (PHSCS) (Piers, 1984).
4. Selfkonsep: Self Description Questionnaire (SDQ) (Marsh, Parker & Smith, 1983).
5. Gedrag: Revised Behaviour Problem Checklist (RBPC) (Quay & Peterson, 1987).
6. Prestasie: Skolastiese prestasietoetse van die RGN (Venter, 1987). (Die vetgedrukte afkortings hieronder sal hierna gebruik

word om na die betrokke toetse te verwys).

- AFR.H - Afrikaans Eerste Taal; Standerds 3, 4 en 5. (Pretorius, 1988, 1973).
- ENG.H - English First Language; Grade ii/Sub B, Standards 1, 2 and 3, 1973.
- ENG.L - English Second Language; Standards 2 and 3. (Kritzinger, 1974).
- AFR.L - Afrikaans Laer; Standerds 2, 3 en 4. (Maritz, 1973).
- WISK. - Rekenkunde vir Graad i/Substanderd A, Graad ii/Substanderd B, Standerd 1, Standerd 2, Standerd 3 en Standerd 4. (Holtzhausen & Kruger, 1974).
- WISK. - Arithmetic, Grade i/Substandard A, Grade ii, Substandard B, Standard 1, Standard 2, Standard 3, Standard 4.

Waar nodig, is die meetinstrumente vertaal. Tweetalige laerskoolleerlinge van die teikengroep het dit gedoen nadat die konsep van terugvertaling aan hulle verduidelik is. Die navorser het die vertalings gekontroleer vir behoud van items se gesigsgeldigheid. 'n Taalpraktisyn van die Departement Afrikaans van U.W.K. het die kinders se weergawe taalkundig versorg. Verlof vir vertaling is by die uitgewers gevra.

Vervolgens word die keuse van toetse bespreek.

7.6.2 Lokus van Beheer: Nowicki-Strickland Locus of Control Scale for Children (CNSIE) (Nowicki & Strickland, 1973)

Die CNSIE meet kinders se lokus van beheer. Lokus van beheer is een van die konsepte wat seker die algemeenste in die evaluering van kinders se persoonlike en sosiale eienskappe gebruik word (Simeonson, 1986). Uit die outeurs se lys van verwysings is dit duidelik dat die CNSIE in die tagtigerjare steeds druk gebruik is. Ongeveer 500 studies wat in 'n wye reeks gesaghebbende vaktydskrifte gepubliseer is, word gerapporteer. Dit blyk verder dat die skale reeds in verskillende deeldisiplines en in verskillende wêrelddele (bv. Engeland, Amerika, Hawaii, Australië, Wes en Oos Europa, Japan)

toegepas is.

Die CNSIE bestaan uit veertig items. Kinders merk "Ja" of "Nee" direk op die antwoordblad. Die skaal is gebaseer op die werk van Rotter wat interne beheer definieer in terme van 'n persoon se persepsie dat daar 'n oorsaaklike verband tussen sy eie gedrag en die gevolge daarvan is. Die items beskryf versterkingsgedrag in verskillende interpersoonlike en motiveringsituasies ten opsigte van aspekte soos affiliasie, prestasie en afhanklikheid. Onderwysers en kliniese sielkundiges is betrek in die ontwikkeling van items.

Geldigheids- en betroubaarheidsdata is gegenerer deur toepassing op 1 017 kinders in Graad 3 tot Graad 12. Die kinders was hoofsaaklik in primêre en sekondêre Kaukasiese skole in vier verskillende gemeenskappe wat aan 'n groot metropolitaanse gebied gegrens het. Leerlinge uit laer sosio-ekonomiese gemeenskappe was oorverteenvoerdig en leerlinge uit die hoogste strata onderverteenvoerdig (Nowicki & Duke, 1974).

Vir die berekening van betroubaarheid het Nowicki en Strickland (1973) die gedeelde-helfte-metode, gekorrigeer deur die Spearman-Brown-formule, gebruik, en 'n interne konsekwentheid wat wissel van 0,63 in Grade 3 tot 5, tot 0,81 vir Graad 12 gerapporteer. Nowicki en Strickland reken dat bogenoemde indekse van betroubaarheid bevredigend is in die lig van die feit dat items nie volgens moeilikheidsgraad gerangskik is nie. Omdat die toets verder sommerend is en items nie presies vergelykbaar is nie, stel hulle dit dat die metode van gedeelde helftes neig om die ware interne konsekwentheid van die skaal te onderskat. Toets-hertoets betroubaarheid met 'n tydsinterval van ses weke het van 0,63 tot 0,71 tussen Graad 3 en Graad 10 gewissel.

Indrukwekkende geldigheidsdata word gerapporteer. Hierdie data wat volgens Nowicki & Strickland in 1983 gegenerer is, (Nowicki & Strickland, 1989) dui daarop dat geslag, sosiale wenslikheid en intelligensie CNSIE-tellings nie sterk beïnvloed nie. Verdere steun vir konstrukgeldigheid is aangedui deur toepaslike korrelasies. Die volgende veranderlikes korreleer konsekwent met CNSIE-tellings: sosio-ekonomiese status, prestasie en verskeie persoonlikheidsfaktore. Hoër sosio-ekonomiese klas word byvoorbeeld met 'n interne lokus van beheer geassosieer. Swart rasse neig om 'n meer eksterne oriëntasie te toon. Die verskillende geslagte verskil weer nie sterk van mekaar nie. Interne beheer korreleer met prestasie by verskillende bevolkingsgroepe soos byvoorbeeld by Dene, Hongare en Meksikaanse Amerikaners (Nowicki & Strickland, 1973; 1989).

7.6.3 Klaskamerklimaat: The Quality of School Life Scale (QSL) (Epstein & McPartland, 1978).

Om 'n geskikte meetmiddel vir die klaskamerklimaat as indeks van die onderwyser se doeltreffendheid te kies, was nie maklik nie. In Buros (1978) word 'n hele aantal skale geresenseer, met opmerkings soos geen geldigheidsdata, geen betroubaarheidsdata, geen navorsingsdata nie. Na ongeveer 1975 was daar 'n beklemtoning van die meer leerinhoudelike by die ontwikkeling van meetinstrumente. Die uitsondering was die werk van Moos en sy medewerkers. (Hearn & Moos, 1978; Moos, 1978; Moos & Moos, 1978; Nielsen & Moos, 1978; Trickett & Moos, 1973). Ongelukkig het hul skale nie standerd 3-leerlinge gedek nie (Buros, 1978). Ander skale was weer slegs spesifiek geskik vir die studies waarvoor dit ontwerp was (Botha, 1989; Zahn et al., 1986). Teen die agtergrond van bostaande data en onderstaande inligting, is op die QSL besluit.

Die QSL word gebruik om skoolatmosfeer mee te meet. Hoewel 'n resensie (Mitchell, 1985) tot die gevolgtrekking kom dat dit onduidelik is of die skaal skoolatmosfeer of persoonlike tevredenheid meet, maak dit in die lig van die teoretiese agtergrond van hierdie studie en vir die doel van hierdie studie nie regtig saak nie.

Die QSL bestaan uit 27 items en lewer tellings op die volgende drie subskale:

Tevredenheid. ("Satisfaction")(SAT). Hierdie subskaal weerspieël assosiasies met onder andere die kwaliteit van 'n leerling se sosiale ervaring met onderwysers en lede van die portuurgroep.

Toegewytheid aan werk in die klaskamer. ("Commitment to Classwork")(COM). Die telling op hierdie subskaal weerspieël 'n leerling se geloof in die gevolge wat skoolwerk vir die toekoms het, en die leerling se ingesteldheid teenoor klaswerk.

Reaksie op onderwysers. ("Reaction to Teachers")(TCH). Hierdie subskaal gee 'n aanduiding van die klaskameratmosfeer wat deur die onderwyser geskep of ondersteun word soos dit in verskillende gedragsvorme van die onderwyser weerspieël word.

Inligting oor geldigheid en betroubaarheid van die QSL het beskikbaar gekom deur 'n normgroep met die volgende kenmerke te gebruik: 'n Twee-derde monster van leerlinge tussen Graad 5 en 10 is gebruik in 'n skooldistrik wat gekenmerk is deur hoë skolastiese prestasie en 'n SES ietwat hoër as die nasionale gemiddelde. Hierdie skeeftrekking hoef volgens Epstein en McPartland nie ernstig te wees nie omdat QSL tellings nie sterk verband hou met sosiale klas of gestandaardiseerde toetstellings nie. Die steekproef word as genoegsaam verteenwoordigend beskou met betrekking tot agtergrondskenmerke, prestasievlakke en soorte skole bygewoon.

Die betroubaarheidskoëffisiënte is met die Kuder-Richardson-formules 20 en 8 vir die totale en subskale bereken. Die oorhoofse betroubaarheid vir laerskoolleerlinge is 0.89. KR-betroubaarheid vir

Tabel 7.2

Die subskale van die QSL (Quality of School Life Scale) (Epstein & McPartland, 1979)

Afkorting	Omskrywing	Afkorting in hierdie studie
SAT	Tevredenheid ("satisfaction")	S of QSL: S
COM	Toewyding aan klaswerk ("commitment")	C of QSL: C
TCH	Houding, reaksie op onderwysers ("Reaction to teachers")	T of QSL: T

die subskale varieer tussen 0.79 en 0.81 vir die SAT; tussen 0.72 en 0.80 vir die COM en tussen 0.64 en 0.73 vir die TCH-subskale.

Die standaardmetingsfout is bereken deur Stanley en Hopkins se 1972 skatting van interne konsekwentheid te gebruik en dit was 1.99 vir laerskoolleerlinge. Bogenoemde dui op aanvaarbare betroubaarheids- en geldigheidstandaarde van hierdie vraelys.

Ook wat geldigheidsdata ten aansien van samevallende, diskrimimerende en konstruktiewe geldigheid betref, is die aanduiding dat die QSL 'n nuttige meetinstrument is, veral as die gebrek aan beter instrumente in ag geneem word (Buros, 1978; Mitchell, 1985).

7.6.4 Selfkonsep.

Beide die "Piers-Harris Children's Self-Concept Scale - 1969" (PHSCS) van Piers (1984) en die "Self Description Questionnaire" (SDQ) van Marsh en Parker (1981) is gekies om selfkonsep mee te meet.

Eers is egter 'n hele aantal ander skale waaroor gerapporteer is, oorweeg. Voorbeelde van sulke skale is Battle se Culture Free Self Esteem Inventory, Soares se Self Description Inventory, Hoffmeister se Self Esteem Questionnaire, Coopersmith se Self Esteem Inventory, en Joubert en Venter se Vraelyste vir die bepaling van Persoonlike Tevredenheid. (Battle, 1981, 1982; Buros, 1978; Byrne & Shavelson,

1987; Consulting Psychologists Press, 1989; Marsh, et al., 1983; Marsh et al., 1984, 1983; Marx & Winne, 1978; Mitchell, 1985, 1983; Ottenbacher, 1981; Sattler, 1982; Shavelson & Bolus, 1982; Simeonsson, 1986; Skaalvik, 1983; Sweetland & Keyser, 1983; Smit, 1983; Venter, 1987; Venter & Joubert, 1985).

'n Sterk argument ten gunste van die PHCSCS is dat dit 'n beproefde meetmiddel is. Aan die ander kant is die S.D.Q. 'n relatief jong instrument, met uitstekende psigometriese kwaliteite, weergawes vir hoër ouderdomsgroepe wat met sukses toegepas is, en 'n stewige teoretiese onderbou, ontleen aan die teorie van Shavelson. Hierdie teorie definieer selfkonsep as 'n persoon se selfpersepsie wat gevorm word deur ervaring met die omgewing, interaksie met betekenisvolle ander persone en attribusies van sy eie gedrag (Marsh et al., 1984). Hierdie definisie, saam met die geïdentifiseerde faktore, vind goeie aansluiting by die literatuurondersoek wat oor die kenmerke van die middelkinderjare gedoen is. Ten spyte van die risiko van toetsvoosheid wat deur oortoetsing van proefpersone veroorsaak kan word, is op beide instrumente (die PHCSCS en die SDQ) besluit. 'n Verdere oorweging was die gebrek aan data oor die kenmerke van die teikengroep. Spesiale maatreëls om toetsvoosheid te bekamp, sou oorweeg kon word.

7.6.4.1 Selfkonsep: Piers-Harris Children's Self-Concept Scale -1969 (PHCSCS) (Piers, 1984)

Die PHCSCS is 'n skaal met 'n lang en stewige geskiedenis wat alom bekend is en gebruik word. Dit het tred gehou met moderne ontwikkeling soos gerekenariseerde nasienprosedures, en die outeurs rapporteer in die verwysingslys minstens 300 studies. Die subskale vind goeie aansluiting by die teoretiese onderbou van hierdie

navorsingsprojek. Die PHCSCS het ook baie goeie psigometriese kwaliteite.

Die PHCSCS bestaan uit 80 items waarop die kinders slegs "Ja" of "Nee" merk. Tellings word op ses subskale verkry (Tabel 7.3). Die syfers tussen hakies toon aan hoeveel items op die skaal betrekking het.

Tabel 7.3

Die subskale van die PHCSCS (Piers-Harris skaal vir selfkonsep - 1969 (Piers, 1984))

Subskaal	Aantal items per skaal
1 Gedrag	16
2 Intellektuele- en Skoolstatus	17
3 Fisiese vermoëns en eienskappe	13
4 Angstigheid	14
5 Gewildheid	12
6 Geluk en tevredenheid	10
7 Totaal	82

Nota:

Die totale telling is nie die som van die subskale nie omdat sommige items bydra tot die telling van meer as een subskaal.

Die oorspronklike normgroep was 1 183 kinders in Grade 4 tot 12 in een skooldistrik in Pennsylvanië. Onlangse studies bevestig steeds die geldigheid en betroubaarheid van die vraelys. Toets-hertoets-betroubaarheid wissel van 0.42 tot 0.96 met 'n gemiddelde van 0.73. Studies van interne konsekwentheid lewer koëffisiënte van 0.88 tot 0.93 vir al die skale. Vir die totale skaal is dit 0.90 en vir die subskale wissel dit van 0.73 tot 0.81.

In die geheel wil dit dus voorkom asof die skaal betroubaar is in terme van temporale stabiliteit en interne konsekwentheid.

Ter aanvulling kan dit gestel word dat PHCSCS-tellings korreleer met skattings van eienskappe deur beide onderwysers en die portuurgroep; dat dit negatief korreleer met persoonlikheids- en gedragsprobleme;

dat dit nie onderskei tussen groepe met hoër en laer IK-tellings nie, en selfs in 'n mate met die Nowicki-Strickland se Lokus van Beheer-skaal korreleer. (Buros, 1978; Mitchell, 1985; Sattler, 1982; Simeonsson, 1986).

7.6.4.2 Selfkonsep: Self Description Questionnaire - 1981 (SDQ)

(Marsh, Parker & Smith, 1983)

Geen handleiding word vir hierdie skaal verskaf nie. Die ondersoeker was aangewese op materiaal wat deur die opstellers van die toets voorsien is. Hoewel die literatuur op oorspronklik sewe subskale dui, het Marsh en sy medewerkers mettertyd 'n agste skaal toegevoeg. Marsh, et al (1983) rapporteer sewe subskale. Sommering van die vier nie-akademiese subskale lewer 'n nie-akademiese subskaal; sommering van die drie akademiese skale lewer 'n akademiese skaal, sommering van al sewe skale, lewer 'n totale telling. In totaal word dus tien tellings verkry. Na analogie van die sommering deur die outeurs, het die ondersoeker van hierdie navorsingsprojek, verdere toepaslike sommerings gedoen, en die skale 9 en 10, dit is; liggaamlik en sosiaal, bygevoeg.

Die SDQ bestaan dus uit 76 items, 8 skale, 4 subskale en 'n totaalstelling. Altesaam word dus 13 tellings gelewer. Kyk tabel 7.4.

Die konstrugeldigheid van die SDQ is ondersoek deur middel van faktorontledings en multitrek-multimetode (MTMM)-ontledings van verskillende steekproewe. Marsh, et al. (1983) en Marsh, et al. (1983) rapporteer dat die 7 faktore van selfkonsep wat in Shavelson se teorie gepostuleer word, duidelik onderskei is, dat die korrelasies tussen die faktore laag is (0.00 - 0.40), en dat byvoorbeeld die

Tabel 7.4

Die subskale van die SDQ (Self Description Questionnaire - 1981)
(Marsh, Parker & Smith, 1983)

Subskale	Aantal items wat bydra	Gesommeerde subskale
1 Voorkoms	9	-
2 Skool	10	-
3 Vermoë	9	-
4 Lees	10	-
5 Ouers	9	-
6 Wiskunde	10	-
7 Maats	9	-
8 Emosioneel	10	-
9 Liggaamlik	18	1 + 3
10 Sosiaal	18	5 + 7
11 Nie-Akademies	46	9 + 10 + 8
12 Akademies	30	2 + 4 + 6
13 Totaal	66	11 + 12

korrelasie tussen objektiewe leesprestasie en selfkonseptellings vir lees, hoër is as die korrelasies tussen objektiewe leesprestasie en enige ander aspek van die selfkonsep. Ook korreleer selfkonseptellings met tellings wat deur onderwysers toegeken is. Hierdie korrelasies wissel van 0,24 tot 0,74. Die laagste korrelasies tussen onderwyser-tellings en selftellings was met betrekking tot verhouding met die ouers en die hoogste by die akademiese selfkonsep van leerlinge in hoër SES-skole. Latere navorsing het volgens Marsh et al (1983) verdere bevestiging van konvergente geldigheid gebied en indrukwekkende diskriminerende geldigheidsdata gelewer.

'n Skatting van alfa-betroubaarheidskoëffisiënte van die oorspronklike sewe skale lewer 'n gemiddelde van 0,82. Die gemiddelde betroubaarheid van die vernaamste skale lewer 'n betroubaarheidsindeks van 0,91 (Marsh et al., 1984).

7.6.5 Gedrag: Revised Behaviour Problem Checklist (RBPC) (Quay & Peterson, 1987).

Die RBPC is in hierdie navorsingsprojek gebruik om die graad van die voorkoms van gedragsprobleme mee te meet. Die risiko bestaan egter dat so 'n meetmiddel die onderwyser se persepsie eerder as die werklike voorkoms van gedrag weerspieël. Ander meetwyses boesem egter ook nie veel vertrouwe in nie (Shapiro, Lentz & Sofman, 1985). 'n Literatuurstudie dui daarop dat naas die RBPC, ook Achenbach en Edelbrock se "Child Behaviour Profile" (CBP) en die Devereaux-skale van Spivack en Swift ernstig vir hierdie navorsingsprojek oorweeg sou kon word (Lahey & Piacentini, 1985; McConaughty & Achenbach, 1988; Mitchell, 1985; Sattler, 1982; Simeonson, 1986). Die CBP se administrasietyd en nasienprosedure is egter heelwat langer en meer gekompliseerd as die RBPC s'n. Die Devereaux-skale was nie gereedelik beskikbaar nie.

Tabel 7.5

Die subskale van die RBPC (Revised Behaviour Problem Checklist) (Peterson & Quay, 1987)

Subskale	Aantal items
1 Gedragsprobleme	22
2 Gesosialiseerde Aggressie	17
3 Aandagsprobleme	16
4 Angstigheid/Onttrekking	11
5 Psigotiese gedrag	6
6 Motoriese ooraktiwiteit	5

Die RBPC bestaan uit 89 items, waarop die onderwyser 'n 0, 1 of 2-respons lewer. Die faktore word in tabel 7.5 weergegee. In terme van faktorstruktuur en verbandhoudende maatstawe van geldigheid, is die RBPC volgens Lahey en Piacentini (1985) seker die geldigste van al hierdie soort skale vir onderwysers. Dit geld in die besonder sy faktorstruktuur. Die RBPC se geldigheid word dus algemeen as

aanvaarbaar beskou (Achenbach, 1978; Achenbach & Edelbrock, 1986, 1979; Achenbach & Brown, 1989; Lahey & Piantentini, 1985; Mitchell, 1985; Sattler, 1982; Simeonson, 1986). Die skaal lewer byvoorbeeld beduidende verskille op die 1% peil tussen die gemiddeldes van kliniese en nie-kliniese steekproewe op vyf van die ses subskale; skaaltellings korreleer op voorspelbare wyse met tellings verkry deur beide waarnemings en portuurgroepnominasies en alle skale korreleer negatief met bepaalde maatstawe van vermoëns (intelligensie en akademiese prestasie) (Quay & Peterson, 1987).

Die RBPC se betroubaarheid boesem egter minder vertrouwe in (Mitchell, 1985; Sattler, 1982; Simeonson, 1986). Die aantal items van die oorspronklike BPC is van 55 tot 89 vermeerder in die RBPC. Sodoende is veral die betroubaarheid van die subskale met meerdere items verhoog sodat die interne konsekwentheid van die belangrikste subskale matig tot hoog is: 0,68 - 0,95 vir leerlinge van 'n normale skoolbevolking. Die RBPC se interbeoordelaarsbetroubaarheid van 0.52 - 0.85 word egter as laag beskou (Mitchell, 1985). Ook is die temporale stabiliteit van die meetinstrument kommerwekkend. Daar is byvoorbeeld bevind dat tellings van 'n normale skoolbevolking beduidend kan daal na verloop van 'n week, sonder dat daar enige beplande intervensie was (Mitchell, 1985; Quay & Peterson, 1987).

7.6.6 Prestasie: Skolastiese prestasietoetse van die RGN (Venter, 1987a)
(Die vetgedrukte afkortings hieronder sal hierna gebruik word om na die betrokke toetse te verwys).

AFR.H - Afrikaans Eerste Taal, Standerds 3, 4 en 5. (Pretorius, 1973, 1988).

ENG.H - English First Language, Grade ii/Sub B, Standards 1, 2 and 3, 1973.

ENG.L - English Second Language, Standards 2 and 3 (Kritzinger, 1974).

- AFR.L** - Afrikaans Laer, Standerds 2, 3 en 4 (Maritz, 1973).
- REK.** - Rekenkunde vir Graad i/Substanderd A, Graad ii/Substanderd B, Standerd 1, Standerd 2, Standerd 3 en Standerd 4 (Holtzhausen & Kruger, 1974, 1982).
- REK.** - Arithmetic, Grade i/Substandard A, Grade ii, Substandard B, Standard 1, Standard 2, Standard 3, Standard 4 (Holtzhausen & Kruger, 1974, 1981).

Bogenoemde toetse is in hierdie navorsingsprojek gebruik om leerlinge se prestasie in die twee tale en wiskunde te meet. Leerlinge se taalmedium het die keuse van die toetse vir 'n spesifieke klasgroep bepaal.

Die Suid-Afrikaanse Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing ontwikkel, bemark en administreer hierdie toetse via hul Instituut vir Psigologiese en Edumetriese Navorsing.

Die aantal items per subtoets word in tabel 7.6 tussen hakies na die naam van die subtoets gegee. Betroubaarheid is volgens die KR20 vir die subtoetse bereken, en volgens die KR21 vir die totaaltellings. Hoewel hierdie formules eintlik indekse van interne konsekwentheid is, kan dit ook as indekse van betroubaarheid gebruik word. Dit lewer gewoonlik 'n onderskatting van hertoetsbetroubaarheid. Daarom redeneer Holtzhausen en Kruger (1974) dat die betroubaarheid waarskynlik hoër as die gerapporteerde indekse kan wees.

Waar alternatiewe vorms van die toetse beskikbaar was, is alternatiewe vorms by voor- en nameting in hierdie studie gebruik. Verdere besonderhede oor die toetse word in tabel 7.6 gegee.

7.6.7 Samevatting van die meetinstrumente.

Die metingsveranderlikes wat gelewer word, word in Tabel 7.7 gelys.

(teks vervolg op bladsy 143)

Tabel 7.6

Die geldigheid en betroubaarheid van die skolastiese prestasietoets vir Standaard 3 van die RGN.

Vak/toets	Subtoetse en Aantal items	Betrou- baarheid		Metingsfout by routellings		Korrelasies met eksamenpunte	
		A	B	A	B	A	B
AFR.H (Pretorius, 1988)	Vorms: 1 Woordeskat (20)	0.82	0.79	1.83	1.93	0.63	0.58
	2 Taal (30)	0.79	0.81	2.84	2.36	0.63	0.58
	3 Spelling (20)	0.73	0.73	1.94	1.93	0.65	0.60
	4 Leesbegrip (30)	0.90	0.89	2.23	2.26	0.62	0.63
	5 Totaal (100)	0.93	0.93	4.69	4.71	0.72	0.72
(Vorm A: N = 349; Vorm B: N = 351)							
ENG.H	1 Woordeskat (20)						
	2 Taalgebruik (30)						
	3 Begrip (30)						
	4 Spel (20)						
	5 Totaal (100)						
AFR.L (Maritz, 1973)	1 Woordeskat (20)	0.83	0.85	1.84	1.85	0.53	0.45
	2 Taalgebruik (30)	0.84	0.81	2.24	2.30	0.63	0.50
	3 Leesbegrip (30)	0.90	0.91	2.19	2.22	0.55	0.51
	4 Spelling (20)	0.68	0.75	1.99	1.91	0.48	0.41
	5 Totaal (100)	0.93	0.93	4.74	4.82	0.64	0.56
(Vorm A: N = 159; Vorm B: N = 158)							
ENG.L (Kritzinger 1974)	1 Taal en spelling (40)	.90		2.58		-	
	2 Woordeskat (33)	.90		2.34		-	
	3 Leesbegrip	.88		2.12		-	
	4 Totaal (100)	.95		4.39		6.98	
(N = 355)							
REK.* (Holtzhau- sen & Kruger, 1974, 1981)	1 Meganiese berekeninge			0.76		2.08	
	2 Begrip, logiese redenering met syfers			0.83		1.99	
	3 Toepassing by verbale formulerings (20)			0.81		2.04	
	4 Totaal (60)			0.92		3.55	

Notas:

Vorms A en B = alternatiewe vorms van dieselfde toets

Die syfer tussen hakies dui die aantal toetsitems aan

* Dieselfde data geld vir die Engelse weergawe van die toets vir Rek

7.7 Die Navorsingsontwerp

Uit die literatuurondersoek het die belangrikheid van die sosio-ekonomiese (SES) agtergrond van die leerlinge en die eienskappe van die onderwyser sterk na vore gekom. Daarom is die navorsingsontwerp rondom hierdie twee eienskappe ontwikkel. 'n Proses-produk-ontwerp waarin nie-ekwivalente kontrolegroepe gebruik word om verskille aan te toon, is in navolging van Cates (1985) gekonstrueer.

Eenvoudigheidshalwe sal die navorsingsontwerp hieronder eers in terme van die hipoteses wat in afdeling 7.4 gestel is, verduidelik word voordat dit skematies in sy totaliteit voorgestel word.

Hipotese 1 het soos volg gelui: 'n Program in Verhoudingsvaardighede vir Onderwysers (On) sal 'n invloed op bepaalde veranderlikes hê en die sosio-ekonomiese omgewing (SES) van die skool sal as moderatorveranderlike dien. Tabel 7.8 stel die ontwerp vir die toetsing van Hipotese 1 skematies voor.

Onderwysers (N=6) van die drie skole was in die steekproef opgeneem. Skool A was geleë in 'n relatief hoër sosio-ekonomiese omgewing (HSES), skool B in 'n relatief middel sosio-ekonomiese omgewing (MSES) en skool C in 'n relatief laer sosio-ekonomiese omgewing. By elke skool was twee klasgroepe gemonster sodat daar in totaal ses klasgroepe gebruik was. By elke skool het een klasgroep behandeling 2 ontvang. Dit het beteken dat die onderwyser die Program in Verhoudingsvaardighede gevolg het. Dit het gegeld vir klasgroepe 2, 4 en 6. Die oorblywende klasgroep van elke skool het behandeling 1 ontvang, wat beteken dat nie die leerlinge nie en ook nie die onderwyser 'n program gevolg het nie. Dit het gegeld vir klasgroepe 1, 3 en 5. (teks vervolg op bladsy 145)

Tabel 7.7

Geselekteerde veranderlikes vir die evaluering van die programme

Metingsveranderlikes	Afkortings
1 Lokus van Beheer	Lok
2 QSL: Tevredenheid met skoolwerk	QSL S
3 QSL: Toewyding aan skoolwerk	QSL C
4 QSL: Houding teenoor onderwyser	QSL T
5 QSL: Kwaliteit van die skoollewe	QSL Tot
Self Description Questionnaire	
6 SDQ 1: Voorkoms	SDQ Voor
7 SDQ 2: Skoolgebaseerde selfkonsep	SDQ Skool
8 SDQ 3: Fisiese vermoë	SDQ Fis
9 SDQ 4: Leesgebaseerde selfkonsep	SDQ Lees
10 SDQ 5: Ouergebaseerde selfkonsep	SDQ Ouer
11 SDQ 6: Wiskunde selfkonsep	SDQ Wisk
12 SDQ 7: Maatsgebaseerde selfkonsep	SDQ Maats
13 SDQ 8: Emosionele selfkonsep	SDQ Emos
14 SDQ 9: Liggaamlike selfkonsep	SDQ Ligg
15 SDQ 10: Sosiale selfkonsep	SDQ Sos
16 SDQ 11: Nie-akademiese selfkonsep	SDQ Nie-a
17 SDQ 12: Akademiese selfkonsep	SDQ Aka
18 SDQ 13: Totale selfkonsep	SDQ Tot
Piers-Harris selfkonsepskaal	
19 PH 1: gedrag	PH Gedrag
20 PH 2: status	PH Status
21 PH 3: voorkoms	PH Voor
22 PH 4: angs	PH Angs
23 PH 5: gewildheid	PH Gewild
24 PH 6: algemene selfbeeld	PH Alg
25 PH 7: Totale selfbeeld	PH Tot
Peterson-Quay vraelys vir gedragsprobleme	
26 PQ 1: Gedragsprobleme (BP)	PQ 1: Gedrag
27 PQ 2: Gesosialiseerde aggressie (SA)	PQ 2: Gesos aggr
28 PQ 3: Aandagsprobleme (AP)	PQ 3: Aandag
29 PQ 4: Onttrekking (AW)	PQ 4: Onttrek
30 PQ 5: Psigotiese gedrag (PB)	PQ 5: Psig
31 PQ 6: Motoriese ooraktiwiteit (ME)	PQ 6: Motor
32 Rek 1 = RGN:Rek meganiese bewerking	Rek 1
33 Rek 2 = RGN:Rek syfervermoë	Rek 2
34 Rek 3 = RGN:Rek verbale redenering	Rek 3
35 Rek 4 = RGN:Rek Totaal	Rek 4

Nota's

- 1) Data vir taaltoetse is nie verwerk nie vanweë die verspreiding van taalmedium in die steekproef.
- 2) Afkortings is dikwels in die tabelle en bylaes gebruik.

Tabel 7.8**Navorsingsontwerp vir die toets van Hipotese 1.**

Hipotese 1: 'n Program in verhoudingsvaardighede vir onderwysers het 'n positiewe invloed op leerlinge se funksionering en sosio-ekonomiese omgewing dien as moderatorsveranderlike

Skole	:	A		B		C		
SES van skole	:	HSES		MSES		LSES		
Klasgroepe	:	1	2	3	4	5	6	
Behandelingsprogramme	:	Gn	On	Gn	On	Gn	On	
Behandelingsvlakke	:	1	2	1	2	1	2	
Aantal leerlinge per klasgroep	:	35	34	28	28	30	30	(N = 185)

Nota's:

SES = sosio-ekonomiese status

HSES = Hoër sosio-ekonomiese klas

MSES = Middel sosio-ekonomiese klas

LSES = Laer sosio-ekonomiese klas

Gn = Geen behandeling nie

On = Behandelingsprogram vir onderwysers

Hipotese 2. Die differensiële effek van die uitbreiding van die Program vir Onderwysers met programme vir die leerlinge en die ouers het betrekking gehad. Tabel 7.9 stel die navorsingsontwerp vir die ondersoek hiervan voor.

Hipotese 2 was dus dat die behandelingseffek van 'n Verhoudingsprogram vir Onderwysers (behandeling 2) uitgebrei sou word indien dit in die eerste plek met 'n program vir kinders (behandeling 3 = onk) en in die tweede plek met 'n behandelingsprogram vir kinders sowel as vir ouers (behandeling 4 = onko) aangevul sou word. Tabel 7.9 stel die navorsingontwerp vir die toets van Hipotese 2 voor.

In wese was daar vier vlakke van behandeling by die navorsingsontwerp betrokke. Soos by Hipotese 1 het behandelingsvlak 1 geen behandeling (gn) verteenwoordig nie. Dit was die geval by klasgroep 5 (N=30). By behandelingsvlak 2 (on) het slegs die onderwyser 'n program gevolg. Dit was die geval by klasgroep 6

(N=30). By behandelingsvlak 3 (onk) het die onderwyser sowel as die leerlinge 'n program gevolg. Dit was die geval by klasgroep 7 (N=25). By behandelingsvlak 4 (onko) het die onderwysers, die leerlinge en die leerlinge se ouers 'n program gevolg. Dit was die geval by klasgroep 8 (N=32).

Al vier die betrokke klasgroepe 5 tot 8 was by dieselfde skool (C) in 'n laer sosio-ekonomiese omgewing.

Tabel 7.9
Navorsingsontwerp vir die toets van Hipotese 2.

Hipotese 2: Die uitbreiding van 'n Program vir Onderwysers (on) met onderskeidelik 'n program vir kinders (onk) en 'n program vir kinders sowel as vir ouers (onko) by klasse in 'n laer sosio-ekonomiese omgewing toon differensiële behandelingseffekte.

Klasgroepe	5	6	7	8	
Behandelingsprogramme	Gn	On	Onk	Onko	
Behandelingsvlakke	1	2	3	4	
Aantal leerlinge per klasgroep:	30	30	25	32	(N= 117)

Notas:

LSES = laer sosio-ekonomiese omgewing
Klasgroepe 5 - 8 was almal by LSES-skool C

Sleutel:

Gn = Geen behandeling nie
On = Behandelingsprogram vir onderwysers
Onk = Behandelingsprogram vir onderwysers + leerlinge
Onko = Behandelingsprogramme vir onderwysers + leerlinge + ouers

Hipotese 3 het dit gestel dat die resultate van hipotese 2 herhaalbaar is. Ter wille van die kruisvalidasie van die resultate van die vorige twee stelle data, is die ontwerp van hipotese 2 herhaal deur van leerlinge van ander skole van laer SES gebruik te maak. Die besonderhede van die ontwerp is in Tabel 7.10 aangedui.

Tabel 7.10

Navorsingsontwerp vir die toets van resultate by Hipotese 3

Hipotese 3: Die resultate van die toetsing van Hipotese 2 is herhaalbaar.

Skole	D	E	F	F	
Klasgroepe	9	10	11	12	
Behandelingsprogramme	Gn	On	Onk	Onko	
Behandelingsvlakke	1	2	3	4	
Aantal leerlinge per klasgroep	40	32	29	27	N=128

Nota's

Alle skole is in laer sosio-ekonomiese omgewings geleë

Sleutel:

Gn = Geen behandeling nie

On = Behandelingsprogram vir onderwysers

Onk = Behandelingsprogram vir onderwysers + leerlinge

Onko = Behandelingsprogramme vir onderwysers + leerlinge + ouers

Klasgroepe 9 (N=40) en 10 (N=32) was by twee verskillende skole D en E in twee verskillende woonbuurte. Hierdie twee klasgroepe het onderskeidelik behandelings 1 (gn, geen behandeling) en 2 (on, onderwyser volg program) ontvang. Skool D het sy kinders uit dieselfde voedingsgemeenskap as skool C getrek wat in hipotese 2 gebruik is. Klasgroep 9 (N=40) van skool D se leerlinge was dus goed vergelykbaar met die leerlinge van klasgroep 5 van skool C wat vir die toetsing van Hipotese 2 gebruik was.

Die leerlinge van klasgroep 10 (N=32) by skool E, het uit dieselfde woonbuurt as die leerlinge van klasgroepe 11 (N=29) en 12 (N=27) by skool F gekom.

Skole E en F was in dieselfde woonbuurt geleë en was met betrekking tot geografiese ligging binne tien minute se loopafstand van mekaar. Die woonomgewings van skole E en F kon soos die woonomgewing van skool C wat vir die toetsing van Hipotese 2 gebruik is as laer sosio-ekonomies beskou word.

Bowendien was die onderwysers van klasgroepe 11 en 12 vergelykbaar na opleiding, geslag en onderwysevaluering.

Klasgroep 11 (N=29) het soos klasgroep 7 (Hipotese 2) behandeling 3 (onk) ontvang waar die leerlinge saam met die onderwysers 'n program gevolg het.

Klasgroep 12 (N=27) het soos klasgroep 8 van skool C (Hipotese 2) behandeling 4 (onko) ontvang toe die onderwyser, die leerlinge en die ouers 'n program gevolg het.

Die samegestelde navorsingsontwerp is in Tabel 7.11 voorgestel. Uit die tabel kan dit in die ry "kursusse toegepas" ook afgelei word dat die ontwerp deels as blokontwerp beskryf kan word. Die samegestelde navorsingsontwerp word in afdeling 7.8.1 beskryf.

7.8 Prosedures

Prosedures ten opsigte van die operasionalisering van die navorsingontwerp is hieronder in afdeling 7.8.1 in navolging van positivistiese navorsingstradisie beskryf. Die ander aktiwiteite is egter in ooreenstemming met meer aksiegerigte rapportering beskryf.

7.8.1 Operasionalisering van die navorsingsontwerp (Tabel 7.11).

(a) Ten einde die invloed van 'n program in verhoudingsvaardighede vir onderwysers (On) op kinders se funksionering te ondersoek, het die onderwysers van klasgroepe 2, 4, 6 en 10 die kursus in verhoudingsvaardighede vir onderwysers (On) gevolg. Hulle het dus behandeling 2 ontvang. Elkeen van hierdie klasse was afgepaar met 'n kontroleklas by dieselfde skool wat geen behandeling ontvang het nie. Elke klas se onderwyser se eienskappe was na die oordeel van die

(teks vervolg op bladsy 150)

Tabel 7.11
Skematiese voorstelling van die samegestelde navorsingsontwerp

Skole	A		B		C		D		E	F		F
Sosio-ekonomiese statusvlak	H		M		L						L	
Klasgroepnommer	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Aantal leerlinge per klasgroep	35	34	28	28	30	30	25	32	40	32	29	27
Kursusse toegepas:												
1 Vir onderwysers (On)	K	On	K	On	K	On	On	On	K	On	On	On
2 Vir leerlinge (Ki)							Ki	Ki			Ki	Ki
3 Vir ouers (Ou)								Ou				Ou
Behandeling:	Gn	On	Gn	On	Gn	On	Onk	Onko	Gn	On	Onk	Onko
Behandelingsvlak:	1	2	1	2	1	2	3	4	1	2	3	4

Notas:

Die Tabel lees van links na regs

Sleutel:

A - F = afsonderlike skole

Vlak van sosio-ekonomiese omgewing:

- H = Hoër sosio-ekonomiese omgewing
- M = Middel sosio-ekonomiese omgewing
- L = Laer sosio-ekonomiese omgewing

Kursusse toegepas/Behandeling:

- K = kontrolegroepe = geen behandeling
- On = kursus vir onderwysers
- Ki = kursus vir kinders
- Ou = kursus vir ouers

Behandelingsvlakke:

- 1 = Gn = Geen behandeling nie (N = 133 leerlinge)
- 2 = On = Behandelingsprogram vir onderwysers (N = 124 leerlinge)
- 3 = Onk = Behandelingsprogram vir onderwysers + leerlinge (N = 54 leerlinge)
- 4 = Onko = Behandelingsprogramme vir onderwysers + leerlinge + ouers (N = 59 leerlinge)

Aantal proefpersone:

- 370 leerlinge
- 12 klasgroepe
- 12 onderwysers
- 8 onderwysers het Program vir Onderwysers gevolg.

betrokke skoolhoof goed vergelykbaar met die eienskappe van die onderwyser by die kontroleklas. Kyk hiervoor by afdeling 7.5. Die enigste uitsondering was by klasse 9 en 10 waar die onderwysers by verskillende skole was. Die skole self was egter steeds goed vergelykbaar.

Klasse 1, 3 en 5 het dus as kontrolegroepe gedien. Hul onderwysers het geen program gevolg nie. Die "behandelingsprogram" is as "gn" bestempel. Hulle het dus behandeling 1 ontvang vir die toetsing van Hipotese 1.

(b) Klasse 2, 4 en 6 verteenwoordig onderskeidelik hoër, middel, en laer sosio-ekonomiese omgewings. Die differensiële invloed van die program vir onderwysers (On) kon dus by verskillende sosio-ekonomiese omgewings ondersoek word vir die toetsing van Hipotese 1.

(c) By klasse 5, 6, 7 en 8 wat almal by dieselfde skool in 'n laer sosio-ekonomiese omgewing was, is vasgestel of kinders se funksionering verbeter as On aangevul word deur nog kursusse vir die kinders (Ki) en die ouers (Ou) ook aan te bied. Daarom het klas 7 kursusse vir die onderwysers en die kinders gekry en het klas 8 kursusse vir die onderwyser, vir die kinders en vir die ouers gekry. Klasse 5, 6, 7 en 8 het dus onderskeidelik behandelings 1, 2, 3 en 4 ontvang. Later in die proses van dataverwerking is hierna soms onderskeidelik as gn, on, onk en onko verwys.

Die prosedures vir klasse 5, 6, 7 en 8 is herhaal by klasse 9, 10, 11 en 12 ter wille van die kruisvalidasie van die resultate van die eksperiment.

Die proses van die implementering van die navorsingsplan word vervolgens beskryf.

7.8.2 Toegang tot die formele onderwysstelsel

In navolging van die wyse van rapportering van aksiegerigte navorsing, is die onderstaande inligting as ter sake beskou.

Vir die implementering van hierdie studie is toestemming van die Administrasie: Raad van Verteenwoordigers, Departement van Onderwys en Kultuur verkry. Persoonlike kontak is eers met die Uitvoerende Direkteur van Onderwys gemaak. Dit is opgevolg met 'n skriftelike aansoek en onderhoude met 'n paneel wat die onderwysowerhede verteenwoordig het. In hiërargiese volgorde is toe agtereenvolgens kontak gemaak met streekhoofinspekteurs, kringinspekteurs, skoolhoofde en onderwysers. Die motivering vir die wye kontakmaking was om maksimale erkenning aan die Onderwysdepartement se hiërargiese stelsel te verleen ten einde moontlike weerstand te verminder. 'n Verdere motivering was dat persoonlike kontak meer waarskynlik moontlike wantroue en gebrekkige kommunikasie betyds sou kon voorkom. Hierdie aktiwiteit is gesien as in ooreenstemming met sisteemteoretiese gesinsterapie se voorskrifte vir insluiting van en aansluiting by alle betrokke substelsel.

Hoewel die onderwysowerhede aanvanklik self die identifikasie van geskikte skole sou onderneem, het dit met verloop van tyd geblyk dat die implementering van seleksiekriteria nie 'n alte eenvoudige administratiewe aangeleentheid was nie. Toestemming is verleen dat die ondersoeker dit self kon onderneem.

7.8.3 Identifikasie van toepaslike skole en onderwysers

Die insluitingskriteria vir skole en klasse is deur die navorsingsontwerp en literatuurstudie aangedui. Daar is gesoek na skole met twee standaard 3-klasse waarin onderwysers vergelykbaar was. Vergelykbaarheid is omskryf in terme van kriteria soos

merietetoekenning, kwalifikasies, jare ondervinding, geslag, ouderdom, formele evaluasie deur die onderwyssisteem. Kyk hiervoor by afdeling 7.5. Die bepaling van vergelykbaarheid is aan die skoolhoof oorgelaat nadat die aard van die navorsingsprojek aan die skoolhoof verduidelik is. Dit is aan die skoolhoof verduidelik dat een van die doelstellings van die studie is om die doeltreffendheid van die beoogde program te evalueer, en dat 'n redelike mate van sekerheid verkry wou word dat die verskille tussen onderwysers geminimaliseer is. Dis aan die skoolhoof se diskresie oorgelaat om te besluit in watter mate verskille in kwalifikasies byvoorbeeld kompenseer vir verskille in ervaring.

Die bepaling van die SES van die skole is saam met die betrokke kringinspekteurs en skoolhoofde gedoen. Hulle is gevra om elk van die skole in hul streek as verteenwoordigend van 'n hoë, middel, of laer sosio-ekonomiese omgewing te klassifiseer.

In die proses van seleksie van skole, het dit al gou geblyk dat dit ook nodig was om navraag te doen oor vakonderwys en klasonderwys. By vakonderwys bied verskillende onderwysers verskillende vakke by 'n klasgroep aan. By klasonderwys bied dieselfde onderwyser meesal al die vakke, of die meeste van die vakke in 'n klasgroep aan. Dis gewoonlik die praktiese vakke soos liggaamlike opvoeding of musiek wat by klasonderwys deur vakspecialiste aangebied word. Skole uit hoër sosio-ekonomiese omgewing (HSES) en skole uit 'n middel sosio-ekonomiese omgewing (MSES) was meer geneig om vakonderwys op 'n vroeër stadium in te voer as skole uit 'n laer sosio-ekonomiese omgewing (LSES). Leerlinge by HSES- en MSES-skole kon blykbaar vakonderwys op 'n vroeër ouderdom behartig as leerlinge in LSES-skole. Klasonderwys was 'n noodsaaklike voorwaarde vir hierdie

navorsingsprojek. Dus is slegs skole geselekteer waar daar nog klasonderwys in standerd 3 was. Dit was nie moontlik om een skool te selekteer vir klasgroepe 9-12 nie. Die teenwoordigheid van vier standerd drie klasgroepe by een skool was uitsonderlik, ook omdat die teenwoordigheid van twee vergelykbare onderwysers in ag geneem moes word.

Nadat die nodige aantal skole en klasse volgens die toepaslike kriteria geselekteer is, is die taalmediumverspreiding by die klasse ondersoek. Dis bevind dat die taalmediumverspreiding in die geselekteerde steekproef in ooreenstemming was met vroeëre opmerkings dat Engels dikwels in die teikengroep die voorkeurtaal by opwaartse sosiale mobiliteit word. Die taalmediumverspreiding wat in die steekproef teenwoordig was, is in tabel 7.12 aangetoon.

Tabel 7.12
Die taalmediumverspreiding in die steekproef

Sosio-ekonomiese omgewing	Taalmedium	Getal		Skool
		Klasse	N	
Hoër	Engels	2	69	A
Middel	Engels	1	28	B
	Afrikaans	1	28	B
Laag	Afrikaans	8	245	C, D, E, en F

7.8.4 Rekrutering van die onderwysers

Skoolhoofde is eers telefonies en persoonlik geraadpleeg oor die moontlike insluiting van hul skole en onderwysers in die navorsingsprojek. Die skoolhoofde het toe in sommige gevalle eers die onderwysers geraadpleeg. Die navorser het by 'n hele aantal moontlike skole en onderwysers 'n afwysende reaksie ervaar. Ten spyte van 'n skrywe tot magtiging van Hoofkantoor, het 'n aantal hoofde nog eens

die saak met hul inspekteurs uitgeklaar.

Onderhoude met die onderwysers is deur min entoetiesme, maar darem deur genoeg gewilligheid gekenmerk. 'n Tradisie van navorsing wat nie vanuit die Onderwysdepartement self inisieer is nie, was kennelik vreemd in die laerskole.

Slegs na 'n verloop van meer as nege maande, kon genoeg onderwysers wat aan seleksiekriteria voldoen se belofte tot medewerking verkry word.

7.8.5 Voormeting

Voormeting het plaasgevind in die twee weke onmiddellik voor die aanbieding van die behandelingsprogramme 'n aanvang geneem het. Voormeting van alle behandelingsgroepe is gedoen om as basis vir die vergelyking van die tellings by nameting en opvolgmeting te dien. Tabel 7.13 stel die tydstip waarop meting plaasgevind het in verhouding tot die verloop van die ander empiriese werk wat gedoen is.

Tabel 7.13
Tydskedule vir die navorsingsaktiwiteite

	Voor meting	Behandelings- programme	Na- meting	Vakansie en eksa- men	Nuwe Kwartaal	Opvolg- meting
Tydsverloop in weke:	2	6	2	5	3	2

Notas

Voormeting tot nameting : 8 weke

Einde behandeling tot begin opvolgmeting: 10 weke

Die meetinstrumente is voorberei, 'n toetsrooster is met die leerkrigte bespreek en die nodige praktiese reëlins is getref. Alle toetse is deur die navorser, 'n kliniese sielkundige, afgeneem. Baie aandag is aan die voorbereiding en motivering van leerlinge bestee. Geïnterpoleerde aktiwiteite soos die volgende is beplan: raaisels,

koorspraak, sang en ontspanningsoefeninge om moontlike toetsvermoeienis te voorkom. Dis gedoen op 'n wyse wat nie inbraak gemaak het op gestandaardiseerde prosedures vir die administrering van die toetse nie. Leerkragte se hulp is vir toesighouding gebruik. Afwesigheid van leerlinge was 'n geringe probleem. Dit was veral so by die skolastiese toets vir Rekenkunde wat oor drie verskillende dae afgeneem moes word.

Tabel 7.14
Verspreiding van behandeling oor die eksperimentele klasgroepe

Behandeling	Klasgroepe	N (leerlinge)
1	1, 3, 5, 9	133
2	2, 4, 6, 10	124
3	7, 11, 13, 14	54
4	8, 12	59

Notas

Behandeling	1	= geen behandeling (gn)
Behandeling	2	= kursus vir onderwysers (On)
Behandeling	3	= kursus vir onderwysers + kursus vir kinders (On+Ki)(Onk)
Behandeling	4	= kursus vir onderwysers + kursus vir kinders + kursus vir ouers (On + ki + Ou)(onko)

7.8.6 Die toepassing van die programme

Programme is by verskillende klasgroepe toegepas soos dit in die navorsingsontwerp in tabel 7.11 aangedui is. Die tydstip waarop programme aangebied is, is weer in tabel 7.13 aangetoon.

In hoofsaak het ons hier te make gehad met behandelingsprogramme wat binne die kader van aksienavorsing tuishoort. Meer nog, dit oorspan twee hoofkategorieë van aksienavorsing: eksperimentele toepassing van sosiale behandelingsprogramme en onderwysnavorsing. Die kombinasie van die twee word soms gelyktydig geïntegreerde aksienavorsing genoem ("simultaneous-integrated action research" = SIAR). SIAR dien die volgende doelstellings: dit help met praktiese probleemoplossing en

verbreed wetenskaplike kennis, dit verhoog die vaardighede van akteurs, dit word gesamentlik gedoen in 'n onmiddellike situasie, dit gebruik terugvoer in sikliese prosesse, dit dra grootliks by tot die begrip van veranderingsprosesse in sosiale sisteme (Kelly, 1983).

7.8.6.1 Die Program vir Onderwysers

Die program vir onderwysers is bygewoon deur die onderwysers van klasgroepe 2, 4, 6, 7, 8, 10, 11 en 12 (N=8) soos aangedui in die samegestelde navorsingsontwerp in Tabel 7.11.

Ag ontmoetings van ongeveer 'n uur tot een en 'n halwe uur is beplan. Ses werksessies sou vooraf gegaan word deur 'n oriënteringssessie en afgesluit word met 'n evaluasiesessie.

Die groep het egter altesaam sewe keer ontmoet, elke keer by een van die ses skole. Dubbele werksessies is soms gehou. Ontmoetings het tussen Maart en Mei van 1990, in die tweede skoolkwartaal, na skool, in die tydperk tussen die voortoetsing en die natoetsing plaasgevind soos wat in tabel 7.15 aangedui is.

Tabel 7.15
Skedule waarvolgens aanbieding van Program vir Onderwysers plaasgevind het

<u>Datum</u>	<u>Skool</u>	<u>Doel van sessie</u>
6 Maart 1990	MSES-skool in Belhar	Oriëntering
4 April 1990	LSES-skool in Ravensmead	Die goeie onderwyser
18 April 1990	HSES-skool in Belhar	Kommunikasie en "Uitnodigende Leer"
25 April 1990	HSES-skool in Northpine	Dissipline en klaskameratmosfeer
2 Mei 1990	LSES-skool in Ravensmead	Konflikhantering en Besluitneming
9 Mei 1990	LSES-skool in Belhar	Besluitneming en afsluiting

Vervoer na en van die ontmoetings het praktiese probleme opgelewer. Om die byeenkomste te kon bywoon, moes onderwysers afsien van hul

gewone rygeleenthede, elke keer opnuut vervoer na en van die byeenkomste reël en uiteindelik in spitstyd hul pad huis toe vind via vreemde roetes. Dit het ook hul gesinsroetines nadelig geraak. Ruim snoeperye is elke keer deur die gasskool se onderwyser voorsien.

Tydens die aanbieding van die sessies is gebly by die onderwerpe en aanbevelings vir die aanbieding van die program soos dit in Bylae A uiteengesit is. Die behoefte aan verdere groepkontak is uitgespreek. 'n Sosiale byeenkoms is by een van die groeplede se huis gereël.

Waarnemings en die inhoudelike groepprosesse is in hoofstuk 8 by resultate gerapporteer.

7.8.6.2 Die Program vir Kinders

(Sien bylae C)

Die doel van die program was om aspekte van leerlinge se selfkonsep, lokus van beheer en maatsverhoudinge in die klaskamer te ontwikkel.

Die program is oor ses weke, vir ongeveer 'n uur per week aangebied. Elke sessie het ongeveer 'n uur geduur en het in klastyd oor twee agtereenvolgende klasperiodes plaasgevind. Die eerste sessie van elke klasgroep was in die eerste week van April. Dit was dieselfde week toe die onderwysers se eerste werksessie plaasgevind het.

Die program is aangebied by klasgroepe 7 (N=25), 8 (N=32), 11 (N=29) en 12 (N=27) soos aangedui in die samegestelde navorsingsontwerp in tabel 7.11. Klasgroepe 7 en 8 was by die LSES-skool C in Belhar en was betrokke by die toetsing van Hipotese 2. Klasgroepe 11 en 12 was by die LSES-skool F in Ravensmead en was betrokke by die toetsing van Hipotese 3.

By klasgroep 7 was die praktiese reëlings soms 'n bietjie problematies, omdat die kinders vir verskillende periodes in verskillende lokale was, en soms gehaal of gesoek moes word. Die

onderwyseres het eers teen die tweede of derde ontmoetingsessie die gewone klasrooster vir die kinders op die muur gehad.

By klasgroepe 8, 11 en 12 was die kinders en die onderwyseres voorbereid vir elke ontmoetingsessie. Die onderwyseres het aan beide die kinders en die aanbieder van die program, die nodige ondersteuning gebied.

Die aanbieding van die program vir die kinders het ten spyte van die praktiese reëlins wat soms problematies by klas 7 was, verloop soos wat dit beplan was.

Hieronder word volledigheidshalwe op die patroon van aksienavorsing die verloop van die aanbieding van die program vir kinders se sessies beskryf.

Die implementering van hierdie program is as stimulerend, prettig en nuttig ervaar deur die kinders, die onderwysers en die aanbieder.

Eers is aan leerlinge verduidelik dat hulle twee periodes per week, vir ses weke, nie gewone skoolwerk sou doen nie. Die tyd sou gebruik word sodat hulle in die klas kon leer om allerhande probleme self op te los. In die praktyk is ses weke as 'n bietjie knap ervaar. Weeklikse sessies was ook vir die aanvanklike probleemoplossingsproses te wyd uit mekaar. Dit was dan vir die klas se leerkrag nodig om opvolgwerk en hersieningswerk te doen.

Onderstaande stappe wat gevolg is, word as siklusse van aktiwiteite voorgestel. 'n Bepaalde siklus word nie aan tyd gebonde nie. Dit vind doodeenvoudig plaas totdat die groep gereed is vir die volgende siklus.

- Binding en die ontwikkeling van die groepsatmosfeer. Leerlinge is eers gevra wat hulle graag sing. Die repertoire het gewissel van gesange tot popliedere tot formele klasmusiek. Items wat met

entoesiasme genoem is, is agtereenvolgens deur die klas gesing.

Daarna is hulle gevra watter van die liedere hulle as temalied vir hulle klas wou hê. Dit sou aan die begin en einde van elke ontmoetingsessie gesing word. As hulle die dag vir iets anders lus was, kon hulle so sê. Dit was die bedoeling dat 'n temalied groepbinding bevorder.

- Daarna is aan elke leerling 'n spieëltjie oorhandig. Elkeen moes vir 'n paar minute goed na homself kyk. Hy kon ook die spieëltjie gebruik om na sy voete, spiere, kuite of wat ookal te kyk. Hy moes let op wat vir hom mooi is. Dit moes hy op 'n kaartjie wat uitgedeel is, neerskryf. Die eerste drie dinge moes die dinge wees wat vir hom die heel mooiste is. Op die ander kant van die kaartjie kon hy die dinge skryf wat nie vir hom mooi was nie. Dit was die bedoeling om 'n positiewe selfkonsep te bevorder.

- Daarna is 'n kort konsentrasie-oefening gedoen waarin leerlinge liggaamsbewegings en gesigsuitdrukkings van die groepsleier moes namaak. Die bedoeling was die ontwikkeling van aktiwiteite wat tradisioneel met linkerhemisferiese breinfunksies geassosieer is. Nie-verbale uitdrukking is een so 'n funksie.

- Twee kringe is in die klaskamer gevorm, 'n buitekring en 'n binnekring. Die een sou regsom en die ander linksom beweeg. Uiters populêre musiek is op band gespeel. Leerlinge het toestemming gekry om met vrye danspassies in die sirkel te beweeg. Na 'n paar musiekfrases is die musiek gestop, en leerlinge moes die maat oorkant hom bekyk. Eers het die buitekringmaat iets positiefs aan die maat oorkant hom in die binnekring gesê. Daarna was dit die maat in die binnekring se beurt voordat die musiek begin het, en na 'n paar frases weer gestop het. Die atmosfeer in die klas was teen hierdie tyd

rustig, ontspanne, maar vrolik.

Hierdie oefening is as vaslegging van 'n positiewe selfkonsep en groepklimaat beskou.

Die bedoeling van die volgende reeks aktiwiteite was om die leerlinge se interne lokus van beheer te ontwikkel.

- Nadat die leerlinge weer gaan sit het, moes hulle oor eienskappe van hulleself dink waarvan hulle nie hou nie. Dit kon dinge soos slordigheid, laatkommery, swak punte, oneerlikheid, bakleiery, of fisieke eienskappe wees. Hulle kon ook weer die spieëltjies gebruik as hulle wou. Die nuwe negatiewe eienskappe kon hulle byvoeg by die negatiewe eienskappe wat reeds op die agterkant van die kaartjie geskryf was. Die drie dinge waarvan hulle die minste hou, moes hul met 'n sterretjie merk.

- Leerlinge moes uit die drie gemerkte negatiewe eienskappe een kies wat hulle graag sou wou verander. Hierdie gekose eienskap moes hulle by Taak 3 op die werkblaaie (vouvelle) wat verskaf is, invul.

- Die negatiewe eienskappe is deur die groepleier nagegaan en na frekwensie van voorkoms gerangorden. Dit is so aan die leerlinge verduidelik. 'n Paar van die eienskappe met die hoogste frekwensie is op die bord geskryf. Die klas moes toe demokraties kies vir watter eienskappe oplossings gesoek sou word. Die klas moes stem. Elke leerling het drie stemme gekry. Die klas het dus gestem oor watter negatiewe eienskappe gebruik sou word om die probleemoplossingsproses in groepverband mee te oefen.

- Die volgende is voorbeelde van eienskappe met 'n hoë frekwensie wat oorweeg is: vlekke op die vel, hare wat stadig groei, te maer wees; baie stry, baklei of vloek; lui wees vir huistakies; lelik of stadig skrywe. (bylae C3, Kinders se leefwêreld).

- Enkele van die probleme is as groepproses volgens die probleemoplossingsproses geprosesseer. Daarmee is volgehou totdat die groep gevoel het dat hul die proses begryp.

- Daarna is hulle in klein groepies van vier of so van hul eie keuse verdeel om hul eie probleme op te los. Op hierdie wyse kon hul taak 4 op hul werkblaaie voltooi.

- Geïnterpoleerde aktiwiteite soos raaisels vertel, nuuswaardighede oordra, bewegingspeletjies en liedjies is gebruik wanneer die behoefte daartoe gevoel is.

- Belonings is daarna as onderwerp aangesny. In die plenêre groep kon leerlinge vertel wat vir hulle lekker is, wat hulle graag doen, wat hulle goed doen. Hieronder volg enkele voorbeelde: koek eet, na ouma toe gaan, sekere televisieprogramme kyk, krieket speel, sokker speel.

- Dit is aan leerlinge verduidelik hoe hulle hulself kon beloon as hulle die plan wat hulle by taak 4 gekies het, uitvoer. Daarom het hulle vir taak 5 'n beloning van hul eie keuse kon invul, en kon hulle ook Tuiswerk 2 doen.

Vir Tuiswerk 2 moes leerlinge 'n groter weergawe van die vormpie op hul werkkaart maak, aftik wanneer hul hul voornemens uitgevoer het, en hulself slegs beloon as hul hul voornemens uitgevoer het.

Die bedoeling was om selfregulering te bevorder.

- As oorsigtelike afronding moes hul Tuiswerk 3 voltooi met dieselfde, of 'n ander probleem, as waarmee by taak 3 begin is.

- Intussen moes hulle vir tuiswerk Tuiswerk 1 gedoen het. Hulle moes iets opwindends of sorgwekkends wat in hul leefruimte gebeur het, op kaartjies wat aan hulle gegee is, neerskryf.

- Die volgende soort dinge het dikwels op die kaartjies verskyn: hondjie dood of weg, man wat vrou slaan, troeteldiertjie omgery, mense

in hegtenis geneem, klipgooiery, bakleiery in die huis of in die straat, messtekery, siekte, dood en hospitaal (bylae C3, Die kinders se leefwêreld).

- Die inhoudelike is saam met die leerlinge tot 'n storie saamgevoeg. Die storie sou as basis vir 'n toneeltjie dien (bylae C1, Toneeltjie).

- As voorbereiding vir die toneeltjie is eers 'n aantal gevoelens geïdentifiseer. Leerlinge het die geleentheid gekry om te vertel watter soort gebeure en situasies watter soort gevoelens by hulle ontlok. Hulle het dus vertel wat hulle byvoorbeeld bly, kwaad, hartseer of opgewonde maak. Dit was opvallend hoe dikwels die tokkelosie en die skollie as onderwerp opgekom het.

- As groep is hulle gevra om om die beurt verskillende gevoelens te dramatiser.

- So is deur middel van groepkonsensus potensiële hoofspelers vir die toneeltjie geïdentifiseer.

- Die toneeltjie is intussen deur alle klaslede saam instudeer.

- Die groepleier het die geskrewe teks vir die toneel voorberei. Die leerlinge is met behulp van die geskrewe teks gehelp om empatie te ontwikkel en reflekterende response te formuleer - sien bylae C2 vir 'n voorbeeld.

- Na afloop van die oorspronklike toneeltjie is die toneeltjie herhaal, maar wel met reflekterende response daarby.

- Terapeutiese strategieë vir die verwerking van verskillende gevoelens is ten slotte geëksploreer deur die moontlikhede van teken, sing, dans en stories skryf, te ondersoek.

- Die siklus is toe afgesluit.

7.8.6.3 Die Program vir Ouers

Net soos vir die kursus vir onderwysers, is 'n ouerleidingsprogram vir die ouers vooraf ontwikkel. Heyns (1986) se "Wat maak ek met my kind?" is met sy toestemming as grondslag gebruik. Die leeswerk is ingekort, sketse is toegevoeg en die inhoudelike van die voorbeelde is aangepas.

Die leerkragte het gewaarsku dat dit uiters moeilik sou wees om die ouers as groep op gereelde basis by die skool te kry. Daarom is eers by die leerlinge 'n aanduiding gevra van hoeveel van hulle ouers drie keer elke twee weke sou kon kom. Die reaksie was ontmoedigend. Uit 'n klas van ongeveer 30 leerlinge was daar maar ongeveer ag of tien leerlinge wat hulle hande opgesteek het. Om die ouers te stimuleer, is eers plakkaat 1, en later plakkaat 2 saam met die kinders huis toe gestuur. Sien Bylaes B1 en B2. Plakkaat 1 het ten doel gehad om gesamentlike aktiwiteit van ouers en kinders aan te moedig.

Op daardie stadium was dit net ongeveer tyd vir die skole se gereelde oueraande tydens die tweede kwartaal. Spesiale uitnodigings vir die oueraande is met die onderwyseresse en die skoolhoofde se handtekeninge uitgestuur. Die volle program is voorberei, en net vir ingeval die opkoms skraal sou wees, ook 'n vouvel. Sien bylae B3 vir die vouvel. Die moontlikheid dat baie van die ouers ongeletterd kon wees, is nie uitgesluit nie. Die vouvel beeld die verskil tussen gelukkige en verwaarloosde kinders, en die verskil tussen gewenste en ongewenste gedrag van ouers deur middel van tekeninge uit.

Die opkoms vir Klas 8 was maar skraal. Hoewel 'n mens vir die 32 leerlinge normaalweg maksimaal 64 ouers sou kon verwag, was daar maar ag leerlinge wat deur ouers verteenwoordig was. In feite het ongeveer 12 persone opgedaag omdat sommige persone net vir "geselskap"

saamgekom het. Dis moeilik om te sê hoeveel ouers verwag moes word omdat afwesige vaders 'n bekende verskynsel in die omgewing is. Die klasonderwyser het gereken dat die "ag ouers" wat teenwoordig was, in elk geval meer was as die vyf of ses "ouers" wat gewoonlik opdaag. Bowendien was die ouers se aankoms oor ongeveer 'n uur versprei. Sommige ouers het van die werk af skool toe gekom. Sommige kinders is deur 'n tante of ouer broer of suster verteenwoordig. Daar is volstaan met die verduideliking van die plakkate en die vouvel. Dis miskien ook van pas om te meld dat die personeel van die skool gewoonlik na donker onveilig by die skool voel, tensy byna die hele skoolgemeenskap teenwoordig is. Die gevoel van onveiligheid geld ook vir baie ouers op pad huis toe. Dit het as verduideliking gedien vir die huiwering van ouers om byeenkomste saans by die skool by te woon.

Die skool van Klas 12 se oueraand was ongeveer een week later. Die ouers is op dieselfde manier as Klas 8 se ouers uitgenooi. Hierdie keer is egter ook nog 'n partytjie aangekondig en die kinders is saam met die ouers uitgenooi. Dertien uit 'n moontlike sestig ouers was teenwoordig. Hoewel 'n vrugbare en lewendige bespreking gevoer is oor ouers se probleme in die algemeen, is verdere afsprake nie gemaak nie. Die uitnodiging is wel aan ouers gerig om kontak te maak indien hulle enige behoefte daaraan sou ontwikkel.

Die gevolgtrekking waartoe gekom is, is dat geskeduleerde, gereelde ontmoetings by die betrokke LSES-skole nie 'n lewensvatbare proposisie vir tradisionele ouerleidingskursusse is nie. Daar is dus volstaan met die huis toe stuur van plakkate nadat die kinders dit ingekleur het. Daar is aan die kinders gevra om die plakkate aan die ouers te verduidelik. Dit was soms moeilik vir die kinders om die plakkate te begryp.

Hoewel min ouers die oueraand bygewoon het wat programaanbieding moes inlei en die formele tradisionele aanbieding van die program opgeskort was, het die ouers 'n sekere mate van blootstelling aan die program gehad deur die plakkaat wat met gereelde tussenposes saam met die kinders huis toe gestuur was.

7.8.7 Nameting en opvolgmeting

Die nameting en opvolgmeting is deur Honneursstudente van U.W.K. teen vergoeding en onder die toesig van hulle dosent in psigometrika en die navorser, 'n kliniese sielkundige, gedoen. Die nodige voorafbesprekings het plaasgevind, en die nodige praktiese reëlins was getref. Die proses het sonder probleme verloop.

Nameting het plaasgevind binne twee weke onmiddellik na afloop van die behandelingsprogramme, net voor die leerlinge se Junie-eksamen. Dit was dus ongeveer 8 weke nadat voormeting begin het. Toetse is in dieselfde volgorde as by voormeting by alle klasgroepe afgeneem. Waar alternatiewe vorms van dieselfde toetse beskikbaar was, is die alternatiewe vorms afgeneem. Dit het veral die skolastiese toetse van die R.G.N. gegeld. Nameting het dus inligting oor leerlinge se funksionering onmiddellik na afloop van die programme kon verskaf.

Opvolgmeting het soos die nameting plaasgevind, maar ongeveer 10 weke na nameting, en 18 weke na voormeting.

7.8.8 Die data

Die data het bestaan uit die resultate wat 12 klasse se standerd 3-leerlinge by onderskeidelik voormeting, nameting en opvolgmeting behaal het. Daar was ongeveer 368 proefpersone, hoewel alle leerlinge nie alle toetse afgeneem het nie vanweë faktore soos verhuising, verandering van skool, afwesigheid, sportreëlins of kliniekbesoeke. Tellings is verkry deur die toepassing van gestandaardiseerde toetse

vir die meting van lokus van beheer, kwaliteit van die skoollewe, selfkonsep, gedrag en skolastiese prestasie soos vroeër in hierdie hoofstuk aangetoon. Tellings is verkry op die skale en subskale soos wat in Tabel 7.7 aangetoon is. Die data van 35 van die veranderlikes word gerapporteer. Die data van die taaltoetse is nie geprosesseer nie. Dit was as gevolg van die verspreiding van die verskillende Eerste Tale oor die klasgroepe, sowel as van die ongelyke aantal subtoetse en hul tellings in die toetse vir die Tweede Taal.

Vir die nasien van die toetse is die nodige maskers en datavorms voorberei. Die nasien van die toetse is deur die ondersoeker en genoemde Honneursstudente gedoen. By 'n enkele student kon die antwoordvelle nie verhaal word nie.

Ook is aantekeninge oor die verloop van die behandelingsprogramme bygehou.

7.8.9 Gerekenariseerde kwantitatiewe dataverwerking en die prosedures vir statistiese verwerking.

Die data is verwerk deur gebruik te maak van die BMDP-IV (Dixon, 1983) en die SPSS (Nie, Hull, Jenkins, Steinbrenner & Brent, 1970) hoofraamrekenaarprogramme.

Onvolledige dataprotokolle omtrent leerlinge, soos byvoorbeeld ontbreking van data ten opsigte van opvolgtellings, is hanteer deur alle data wat op die betrokke leerling betrekking het, voor dataverwerking uit die databank te verwyder. Waar die aantal ontbrekende tellings vir 'n spesifieke leerling relatief min was, is die ontbrekende tellings deur die betrokke komperprogramme volgens die prosedures vir ontbrekende tellings ("missing values") hanteer. Hierdie prosedure het daartoe bygedra dat die aantal leerlinge per veranderlike by verskillende toetsgeleenthede verskillend kon wees. Ontbrekende tellings is veral veroorsaak deur die afwesigheid van

leerlinge (veral by die laer sosio-ekonomiese omgewing), die verspreiding van 'n toets soos Rekenkunde oor drie dae, en 'n navorsingsassistent wat die resultate van klas 12 vir die toets vir Gedragsprobleme verlore laat gaan het. Dit het ook gebeur met die resultate van klas 3 vir Kwaliteit van die Skoollewe.

Die spesifieke statistiese prosedures vir die verwerking van die data sal in die volgende hoofstuk saam met die voorlegging van die resultate van dataverwerking aangetoon word.

Prosedures vir statistiese verwerking

Benewens beskrywende statistieke is die volgende statistiese prosedures aangewend.

Die onderskeie subtoetse is onderwerp aan faktorontleding met varimaksrotasie vir die identifisering van hoof faktore.

Tweerigtingontleding van variansie is gebruik vir die bepaling van interaksie tussen sosio-ekonomiese status en behandeling.

Die onderskeie hipoteses is almal by wyse van 'n kovariansie-ontleding ondersoek waar statisties gekontroleer word vir voorbehandelingsverskille.

7.8.10 Kwalitatiewe evaluering

Hoewel sommige van die evalueringsgesprekke met die onderwysers en leerlinge op band opgeneem is, was die kwaliteit van die bande meesal nie na wens nie, veral vanweë die vanselfsprekende agtergrondlawaai in 'n skoolsituasie. Twee oudiokassette en 'n videoband is egter by die Departement Sielkunde van die Universiteit van die OVS beskikbaar (Bylaes A2, C4 en C5). Die oudiokassette gee aanduiding van 'n toneelspelinsident en van 'n evalueringsgesprek.

Die videokasset (Bylae C5) is bedoel om die kinders se prosessering van 'n toneeltjie en 'n evaluasiegesprek voor te stel. Omdat die

kinders nie aan die betrokke apparatuur gewoond was nie, kom die inhoud stokkerig voor en is die videoband nie 'n getroue aanduiding van die aard van die normale verloop van die soort ontmoetingsessies nie. Die videoband dien hoogstens as visuele voorstelling van die kenmerke van die kinders in 'n klasgroep uit die laer sosio-ekonomiese omgewing.

'n Voorbeeld van enkele van die response van die kinders op die take in die Program vir Kinders is as bylae C3 ingesluit.

7.8.10.1 Evaluering van die Program vir Onderwysers (On)

Selfevaluering deur die onderwyser was as deel van die Program vir Onderwysers ontwerp en is as 'n vooroefening by die aanvang van die program aangebied. Die herhaling van dieselfde vooroefening is as na-oefening aan die einde van die program weer aangebied.

Elke sessie het ook 'n vooroefening en 'n na-oefening gehad. Die resultate hiervan is bloot in die terugvoergesprekke tussen die navorser en die onderwysers by elke sessie verreken. Tuiswerk oefeninge van die onderwysers is tydens sessies vlugtig deur die navorser onder oë geneem. 'n Deel van die laaste sessie is gebruik vir 'n evalueringsgesprek oor die totale verloop van die program.

Een van die genoemde oudiokassette verskaf 'n weergawe van 'n evaluasiegesprek na afloop van 'n kursus.

7.8.10.2 Evaluering van die Program vir Kinders (Ki)

Die tweede helfte van elke afsluitingsessie by die betrokke klasgroepe is as evaluasiegesprekke gebruik. Beide die video- en die oudiokassette gee 'n aanduiding van die aard hiervan.

7.8.10.3 Evaluering van die Program vir Ouers (Ou)

Geen kwalitatiewe evaluasie van die Program vir Ouers is gedoen nie

vanweë die beperkte aanbieding van die program. Die beperkte aanbieding het voortgespruit uit die praktiese probleme om ouers na skool bymekaar te kry. Die aard van die omgewing maak dit onveilig vir inwoners van die omgewing, sowel as vir leerkragte en aanbieders, wat bowendien nie in die omgewing woonagtig is nie, om nà werkyd en nà skooltyd op skoolgronde of elders te ontmoet. By die skool self was so 'n ontmoeting ten tyde van die aanbieding van die programme net 'n moontlikheid as die hele skolegemeenskap teenwoordig sou wees.

7.9 Samevatting

In hierdie hoofstuk is die metodologie beskryf om die vraag aan te spreek of 'n psigo-opleidingsprogram in verhoudingsvaardighede simptomaties wanfunksionering in 'n sosio-ekonomies gedepriveerde onderwysgemeenskap kan beïnvloed.

Die proses vir die ontwikkeling van die programme as eksperimentele veranderlikes is in 'n vorige hoofstuk beskryf.

In hierdie hoofstuk is hipoteses gestel en is aangetoon hoe dit geoperasionaliseer is. Die proefpersone en die geselekteerde meetinstrumente is beskryf. Die prosesse van voormeting, implementering van die programme, nameting en opvolgmeting is beskryf. Die prosesse wat betrokke was by die kwalitatiewe evaluering van die behandelingsprogramme is aangetoon.

Die proses van dataverwerking kan as die prosessering van inligtingsenergie wat deur die navorsingsstelsel gegenereer is, gekenskets word en die resultate kan gesien word as invoerenergie wat verdere aktiwiteite kan genereer, bestaande aktiwiteite kan bevestig, of aanpassing van bestaande aktiwiteite kan motiveer. In die volgende hoofstuk word die navorsingsresultate gerapporteer.

HOOFSTUK 8: RESULTATE

- 8.1 Inleiding
- 8.2 Die kwantitatiewe resultate
 - 8.2.1 Faktorontleding vir die bepaling van hoofkatore
 - 8.2.2 Resultate in terme van die verskillende hipoteses
 - 8.2.2.1 Die interaksie-effek van behandeling met die sosio-ekonomiese omgewing (hipotese 1). (Behandeling verwys na die toepassing van die Program vir Onderwysers)
 - 8.2.2.2 Die behandelingseffek van 'n Program vir Onderwysers waar daar geen interaksie-effek tussen opleiding en sosio-ekonomiese omgewing was nie (hipotese 1)
 - 8.2.2.3 Die differensiële effek van behandelingsvlakke by laer sosio-ekonomiese omgewing (hipotese 2)
 - 8.2.2.4 Kruisvalidering van die differensiële effek van opleidingsvlakke (hipotese 3)
- 8.3 Kwalitatiewe evaluering van die opleidingsprogramme
 - 8.3.1 Die Program vir Onderwysers
 - 8.3.2 Die Program vir Kinders
 - 8.3.3 Die Program vir Ouers
- 8.4 Empiriese evaluering van die Opleidingsprogramme
 - 8.4.1 Die Program vir Onderwysers
 - 8.4.2 Die Program vir Kinders
 - 8.4.3 Die Program vir Ouers
- 8.5 Opsomming van resultate

8.1 Inleiding

Hierdie hoofstuk verskaf die resultate van die ontleding van die data wat voorspruit uit die toepassing van drie psigo-opleidingsprogramme. Die drie programme was 'n Program vir Onderwysers, 'n Program vir Kinders en 'n Program vir Ouers. Dis veral in hierdie hoofstuk wat die keuse van terminologie soos in hoofstuk 1 aangedui, as problematies ervaar is. Die term opleiding pas binne die kader van psigo-opleiding, maar in die opvoedkunde word duidelik onderskeid gemaak tussen terme soos opleiding, onderrig en opvoeding waar die term opleiding dikwels 'n nouer konseptuele assosiasie met aktiwiteite soos dressering in die indril van vaardighede as met breër opvoedkundige doelstellings soos die internalisering van waardes of die ontwikkeling van besluitvormingsvermoëns het. Die term

behandeling pas weer binne die konseptuele verwysingsraamwerke van beide die eksperimentele navorsingsmetodologie en die praktykbeoefening van terapeutiese hulpverlening. Die terme behandeling en opleiding word dus veral in hierdie hoofstuk bloot as wissel terme gebruik waar beide na die intervensiestrategieë, die aanbieding van die programme, verwys.

Op soortgelyke wyse is kinders en leerlinge as wissel terme gebruik. Hoewel binne die onderwysopset en binne skoolverband en in 'n mate binne die kader van hierdie studie, die term leerlinge waarskynlik meer gepas sou wees, is die aard van die inhoud van die Program vir Kinders sodanig gekonstrueer dat dit nie net vir aanbieding binne skoolverband bedoel is en geskik sou wees nie.

Die resultate van die data is aan die hand van drie hipoteses ontleed.

Die eerste hipotese was dat 'n Program vir Onderwysers leerlinge se funksionering positief sou beïnvloed, maar dat die effek daarvan by verskillende sosio-ekonomiese omgewings sou verskil. Hiervoor is die data van klasgroepe 1 tot 6 ontleed wat drie verskillende sosio-ekonomiese omgewings verteenwoordig het.

Die tweede hipotese was dat as die Program vir Onderwysers aangevul word deur programme vir ouers en kinders, die verskillende programkombinasies wat so ontstaan, differensiële uitkomseffekte sou demonstreer. Hiervoor is die data van klasgroepe 5 tot 8 ontleed.

Die derde hipotese was dat die resultate vir hipotese 2 gekruisvalideer kon word. Die data afkomstig van klasgroepe 9 tot 12 is hiervoor gebruik.

By die ontleding van die data vir die ondersoek van elke hipotese

is die toegepaste statistiese ontledingsprosedure elke keer aangetoon en gemotiveer. Verder is in hierdie hoofstuk ook verslag gedoen oor die kwalitatiewe evaluering wat by die toepassing van elk van die programme plaasgevind het, deur onder andere ook die proses van aanbieding te beskryf waar dit nie reeds by die beskrywing van prosedures in die vorige hoofstuk gedoen is nie.

Ook is die uitwerking van elk van die programme aan die hand van empiriese data afsonderlik ondersoek.

Ten slotte is in die opsomming 'n oorsigtelike beeld van die resultate verskaf.

8.2 Die kwantitatiewe resultate

As 'n eerste fase van data-ontleding is die aard van die verspreiding van tellings ondersoek deur gemiddeldes, standaardafwykings en standaardmetingsfoute te bereken. Die resultaat is in Tabel 8.1 opgeneem. Die verklaring van die afkortings van die veranderlikes word in Tabel 7.7 verstrek. Dit verskaf die data wat as basis vir verdere bewerkings gebruik is. Die volledige stel roudata is by die Departement van Sielkunde van die UOVS beskikbaar.

8.2.1 Faktorontleding vir die bepaling van hoofkatore

In die onderhawige ondersoek is, soos reeds bekend, tellings wat verkry is uit die toepassing van ses meetinstrumente as uitslagkriteria gebruik ten einde die effek van die opleidingsprogramme vir onderwysers, kinders en ouers te bepaal. Aangesien die gebruik van 35 veranderlikes in die ontledings die waarskynlikheid van die voorkoms van 'n Tipe 1 fout (foutiewe

(teks vervolg op bladsy 175)

Tabel 8.1
Beskrywende statistieke: alle veranderlikes

Veranderlike	Gemiddelde	Standaard= afwyking	Minimum	Maksimum
Voormetings:				
Lok	22.157	3.947	8.000	34.000
QSL S	4.376	.967	.000	7.000
QSL C	7.822	1.972	1.000	11.000
QSL T	6.912	1.996	1.000	11.000
QSL Tot	19.135	3.768	2.000	27.000
SDQ Voor	33.055	7.230	9.000	50.000
SDQ Skool	39.122	6.816	14.000	50.000
SDQ Fis	33.249	7.049	9.000	45.000
SDQ Lees	39.978	7.962	10.000	53.000
SDQ Ouer	38.903	5.599	13.000	49.000
SDQ Wisk	41.522	7.725	11.000	50.000
SDQ Maats	33.022	6.865	9.000	49.000
SDQ Emos	38.309	7.067	14.000	50.000
SDQ Ligg	66.149	12.651	10.000	92.000
SDQ Sos	71.912	10.645	25.000	92.000
SDQ Nie-A	138.859	21.394	77.000	294.000
SDQ Aka	120.489	18.523	49.000	150.000
SDQ Tot	297.191	40.004	145.000	399.000
PH Gedrag	11.585	3.223	.000	16.000
PH Status	10.846	3.587	.000	17.000
PH Voor	6.744	2.759	.000	13.000
PH Angs	8.952	2.954	.000	15.000
PH Gewild	7.565	2.171	.000	12.000
PH Alg	7.342	1.993	1.000	14.000
PH Tot	42.101	9.434	10.000	62.000
PQ1:Gedrag	6.847	8.649	.000	60.000
PQ2:Gesos aggr	3.634	5.714	.000	61.000
PQ3:Aandag	6.366	5.802	.000	27.000
PQ4:Onttrek	4.103	3.475	.000	20.000
PQ5:Psig	1.411	2.122	.000	9.000
PQ6:Motor	2.147	2.120	.000	10.000
Rek 1	6.042	2.491	.000	14.000
Rek 2	5.873	3.442	.000	50.000
Rek 3	5.730	3.668	.000	51.000
Rek 4	17.205	6.147	.000	41.000
Nametings:				
Lok	22.523	4.106	11.000	34.000
QSL S	4.167	1.246	.000	6.000
QSL C	7.962	2.105	.000	11.000
QSL T	6.827	2.265	.000	13.000
QSL Tot	18.919	4.536	1.000	27.000
SDQ Voor	32.947	7.144	11.000	50.000
SDQ Skool	38.390	7.164	12.000	56.000
SDQ Fis	33.453	7.773	7.000	63.000
SDQ Lees	39.702	8.383	9.000	69.000
SDQ Ouer	38.441	5.628	16.000	49.000
SDQ Wisk	40.409	8.317	10.000	69.000
SDQ Maats	32.736	7.518	9.000	64.000
SDQ Emos	38.465	7.618	5.000	58.000
SDQ Ligg	66.369	12.626	21.000	90.000
SDQ Sos	71.186	10.827	26.000	94.000
SDQ Nie-A	137.436	21.973	28.000	189.000
SDQ Aka	118.414	21.053	13.000	187.000

Tabel 8.1 (vervolg)
Beskrywende statistieke: alle veranderlikes

Veranderlike	Gemiddelde	Standaard= afwyking	Miniaun	Maksiaun
SDQ Tot	292.985	44.360	124.000	383.000
PH Gedrag	12.389	3.071	1.000	16.000
PH Status	11.786	3.556	1.000	17.000
PH Voor	7.645	2.996	.000	13.000
PH Angs	9.547	3.181	1.000	14.000
PH Gewild	7.786	2.269	.000	12.000
PH Alg	7.706	2.063	.000	12.000
PH Tot	45.207	10.300	9.000	72.000
PQ1:Gedrag	7.431	8.911	.000	34.000
PQ2:Gesos aggr	4.281	6.201	.000	26.000
PQ3:Aandag	6.987	6.685	.000	29.000
PQ4:Onttrek	4.730	4.406	.000	23.000
PQ5:Psig	1.878	2.714	.000	11.000
PQ6:Motor	2.317	2.419	.000	10.000
Rek 1	6.756	2.817	.000	14.000
Rek 2	6.017	2.603	.000	14.000
Rek 3	5.503	2.843	.000	18.000
Rek 4	18.168	6.666	4.000	45.000
Opvolgmetings:				
Lok	22.895	4.314	9.000	34.000
QSL S	4.188	1.180	.000	5.000
QSL C	8.136	2.073	2.000	11.000
QSL T	6.928	2.403	.000	11.000
QSL Tot	19.255	4.636	4.000	27.000
SDQ Voor	34.203	6.842	9.000	46.000
SDQ Skool	37.792	7.286	9.000	50.000
SDQ Fis	33.608	7.738	9.000	50.000
SDQ Lees	39.252	8.181	9.000	53.000
SDQ Quer	35.588	6.006	15.000	50.000
SDQ Wisk	38.527	8.981	12.000	50.000
SDQ Maats	33.370	6.892	9.000	63.000
SDQ Emos	39.260	7.081	15.000	53.000
SDQ Ligg	69.944	12.477	25.000	92.000
SDQ Sos	71.870	10.692	28.000	90.000
SDQ Nie-A	140.049	21.039	64.000	226.000
SDQ Aka	115.260	20.962	45.000	164.000
SDQ Tot	292.811	43.671	152.000	467.000
PH Gedrag	12.308	3.241	.000	16.000
PH Status	12.085	3.532	.000	18.000
PH Voor	8.254	2.993	.000	13.000
PH Angs	9.879	3.155	.000	14.000
PH Gewild	7.973	2.303	.000	18.000
PH Alg	7.761	2.146	.000	11.000
PH Tot	46.218	10.558	.000	69.000
PQ1:Gedrag	6.529	9.817	.000	36.000
PQ2:Gesos aggr	2.087	3.361	.000	20.000
PQ3:Aandag	6.310	7.696	.000	32.000
PQ4:Onttrek	3.977	4.972	.000	19.000
PQ5:Psig	1.184	2.053	.000	11.000
PQ6:Motor	1.989	2.462	.000	9.000
Rek 1	7.344	2.918	.000	18.000
Rek 2	6.707	2.936	.000	16.000
Rek 3	6.321	3.058	.000	17.000
Rek 4	20.386	7.402	4.000	51.000

verwerping van die H_0) verhoog en ook aangesien van die skale konseptueel verwant is (byvoorbeeld beide die Piers-Harris en die SDQ meet selfkonsep), is gepoog om deur 'n faktorontleding 'n kleiner aantal konseptueel-betekenisvolle dimensies wat die 35 veranderlikes mag onderlê, te identifiseer. Hierdie faktorontleding van die voormetingstellings deur middel van hooffaktorontleding ("principal factor analysis") en 'n varimaksrotasie het agt hoofkatore met eigenwaardes groter as 1 gelewer (sien tabel 8.2).

Die beladings van die onderskeie veranderlikes op die ag hoofkatore word geïllustreer deur die faktormatrys wat in tabel 8.3 verstrek word.

Volgens tabel 8.2 is die volgende ag katore in rangorde geïdentifiseer en benoem na gelang van die belangrikste metingsveranderlikes wat op die betrokke katore laai:

1. Faktor 1: Selfwaardering (alle skale van die Piers Harris-skaal wat deur die afkortings PH1 tot 6 aangedui is en die Lokus van Beheer-vraelys wat deur Lok aangedui is).
2. Faktor 2: Fisieke selfkonsep (ses relevante subskale van die "Self Description Questionnaire" (SDQ): Liggaamlike Selfkonsep, Fisieke Selfkonsep, Voorkoms, Nie-akademiese Selfkonsep en Emosionele Selfkonsep, wat onderskeidelik deur die afkortings ligg, fis, voor, niea en emos aangedui is).
3. Faktor 3: Akademiese selfkonsep (vier subskale van die SDQ, naamlik Akademiese Selfkonsep, Skoolgebaseerde Selfkonsep, Wiskunde, Lees en die totaalstelling van die SDQ wat onderskeidelik deur die afkortings ak, skool, wisk, lees en sdtot aangedui is).

(teks vervolg op bladsy 177)

Tabel 8.2
 Faktorontleding met varimaks-rotasie vir die bepaling van hoofkategorie

FAKTOR	EIGENWAARDE	KUMULATIEWE PROPORSIE VARIANSIE: IN DATA	IN FAKTORE	CARMINES THETA
1	10.1691	.2905	.3964	.9282
2	4.1823	.4100	.5595	
3	3.1806	.5009	.6835	
4	2.6320	.5761	.7861	
5	1.9855	.6328	.8635	
6	1.2728	.6692	.9131	
7	1.1532	.7022	.9581	
8	1.0755	.7329	1.0000	
9	.9687	.7606		
10	.9046	.7864		
11	.7534	.8079		
12	.6633	.8269		
13	.6445	.8453		
14	.5990	.8624		
15	.5563	.8783		
16	.5199	.8932		
17	.4664	.9065		
18	.4332	.9189		
19	.4262	.9310		
20	.3699	.9416		
21	.3505	.9516		
22	.3238	.9609		
23	.2811	.9689		
24	.2438	.9759		
25	.2342	.9826		
26	.1925	.9881		
27	.1681	.9929		
28	.1036	.9958		
29	.0884	.9983		
30	.0249	.9991		
31	.0130	.9994		
32	.0117	.9998		
33	.0038	.9999		
34	.0036	1.0000		
35	.0009	1.0000		

4. Faktor 4: Gedragsprobleme (al ses subskale van die Peterson-Quay-vraelys wat deur die afkortings PQ1 tot 6 aangedui is).
5. Faktor 5: Kwaliteit van die Skoollewe (al die subskale en die totaalstelling van die "Quality of School Life"-skaal wat deur die afkortings tot, T, L en S aangedui is).
6. Faktor 6: Rekenkunde A (Rekenkunde 2) wat syfervermoë meet en Rekenkunde 3 wat verbale redenering met syfers meet. Die twee subtoetse van die Rekenkunde-toets is onderskeidelik met die afkortings Rek2 and Rek3 aangetoon).
7. Faktor 7: Sosiale Selfkonsep (drie subtoetse van die SDQ: Sosiale Selfkonsep, Ouers, en Maats wat onderskeidelik met die afkortings sos, ouer, en maat aangetoon is), en
8. Faktor 8: Rekenkunde B (Rekenkunde 1 wat die vermoë tot meganiese bewerkings meet en die totaalstelling vir Rekenkunde wat onderskeidelik deur die afkortings Rek1 en Rek4 aangedui is).

Die relatief hoë ladings van die metingsveranderlikes op bogenoemde faktore wat empiries bepaal is, verskaf 'n redelike mate van steun vir die konstruktheid van die meetinstrumente.

Die skeiding van die subtoetse van Rekenkunde in Faktore Rekenkunde A en B val op.

8.2.2 Resultate in terme van die verskillende hipoteses

Die gestelde hipoteses is vervolgens ondersoek in terme van die ag faktore wat hierbo geïdentifiseer is. Die statistiese tegnieke wat gebruik was, is in ooreenstemming met die doelstellings van die onderhawige studie geselekteer soos later hieronder vir elke hipotese verduidelik sal word.

(teks vervolg op bladsy 179)

Tabel 8.3

Faktorbeladings van die metingsveranderlikes²⁾ op die agt hoof faktore in hiërargiese orde (N=296)

VERANDERLIKE	FAKTOR 1	FAKTOR 2	FAKTOR 3	FAKTOR 4	FAKTOR 5	FAKTOR 6	FAKTOR 7	FAKTOR 8
PH7PRE	0.918							
PH4PRE	0.754							
PH2PRE	0.713							
PH1PRE	0.694							
PH6PRE	0.691							
PH5PRE	0.689							
PH3PRE	0.593	0.428						
LIGGPRE		0.908						
FISPRE		0.800						
VOORPRE		0.733						
NIEAPRE		0.723						
AKPRE			0.881					
SKOOLPRE			0.788					
WISKPRE			0.723					
LEESPRES			0.683					
SDTOTPRE			0.652					
PQ1PRE				0.867				
PQ5PRE				0.849				
PQ6PRE				0.845				
PQ3PRE				0.822				
PQ2PRE				0.746				
PQ4PRE				0.662				
TOTPRE					0.949			
TPRE					0.792			
LPRE					0.761			
SPRE					0.556			
REK3PRE						0.854		
REK2PRE						0.849		
SOSPRE							0.735	
OUERPRE							0.666	
MAATPRE							0.597	
REK1PRE								0.863
REK4PRE								0.860
EMOSPRES		0.488	0.488					
LOCPRES	0.263							
VP ¹⁾	4.501	4.245	4.225	3.967	2.831	2.093	1.999	1.790

¹⁾VP: Die variansie wat deur elke faktor verklaar word²⁾: Metingsveranderlikes = voormetings

8.2.2.1 Die interaksie-effek van behandeling met die sosio-ekonomiese omgewing (Hipotese 1)

(Behandeling verwys vir die doel van hierdie afdeling na die toepassing van die Program vir Onderwysers).

Die eerste hipotese wat ondersoek was, was dat opleiding van onderwysers in verhoudingsvaardighede deur middel van die Program vir Onderwysers 'n effek sou hê op die uitslagkriteria, maar dat die effek van opleiding deur die sosio-ekonomiese status van die leerlinge beïnvloed sou word.

Vir die ondersoek van hierdie hipotese is slegs die data van klasgroepe 1 - 6 verwerk. Resultate vir hipotese 1 hou verband met die eksperimentele klasgroepe 2, 4 en 6 waar die onderwysers opleiding ontvang het (behandelingsvlak 2 = on) en kontrolegroepe 1, 3 en 5 waar onderwysers geen opleiding (behandelingsvlak 1 = gn) ontvang het nie. Klasgroepe 1 en 2 was by dieselfde skool in 'n hoër sosio-ekonomiese omgewing (HSES = SES 3), Klasgroepe 3 en 4 was by 'n ander skool in 'n middel sosio-ekonomiese omgewing (MSES = SES 2) en klasgroepe 5 en 6 by 'n skool uit 'n laer sosio-ekonomiese omgewing (LSES = SES 1).

Die toepaslike navorsingsontwerp was dus soos in Tabel 8.4 uiteengesit.

Hierdie is 'n faktoriale ontwerp waarvoor die twee-rigting ontleding van variansie (anova) as 'n gepaste statistiese tegniek vir die ontleding van die resultate beskou kan word (Shavelson, 1988). 'n Tweerigting-anova stel die navorser in staat om die hoofeffek van twee onafhanklike veranderlikes (Behandeling en SES) sowel as die interaksie tussen die twee onafhanklike veranderlikes te bepaal. Ten opsigte van die bepaling van die hoofeffek van behandeling is egter besluit om 'n alternatiewe tegniek te gebruik aangesien enige

beduidende effekte wat deur die tweerigting-anova uitgewys word, die resultaat van voorbehandelingsverskille kan wees. Ook die verskille tussen sosio-ekonomiese groepe na behandeling is slegs van teoretiese belang, aangesien dit gaan oor die moontlike uitwerking van SES op behandeling. Daar is dus besluit om die behandelingseffek op verskillende SES-groepe met behulp van 'n kovariansie-ontleding te ondersoek, waar nametings en opvolgmetings vergelyk word terwyl daar statisties gekontroleer word vir voorbehandelingsverskille. Hierdie ontledings word in afdeling 8.2.2.2 bespreek. So 'n ontledingwerp egter nie lig op die moontlike interaksie-effek tussen behandeling en sosio-ekonomiese omgewing nie. Vir die doel van die identifisering van die interaksie-effek is voortgegaan met 'n twee-rigtingontleding van variansie. Die enigste effek van belang vir ontleding in hierdie afdeling is dus die interaksie-effek wat in tabel 8.5 gerapporteer word.

Tabel 8.4
Klasgroepe betrokke by die navorsingsontwerp vir die ondersoek van hipotese 1

Behandeling	: Geen (Gn)	Onderwyser volg program (On)
Behandelingsvlak:	1	2
Sosio-ekonomiese omgewing (SES)	1 5	6
	2 3	4
	3 1	2

Nota:
 Die syfers in die kolomme vir die behandelingsvlakke 1 en 2 verteenwoordig die onderskeie klasgroepe

Hoewel die rapportering van die hoofeffek van behandeling (8.2.2.2) voorrang behoort te geniet bo die rapportering van 'n interaksie-effek

(teks vervolg op bladsy 182)

Tabel 8.5

Resultate van tweerigting-ANOVA vir die bepaling van interaksie tussen behandeling en sosio-ekonomiese omgewing

VERANDERLIKE	BRON VAN VARIANSIE	SOM VAN KWADRATE	GV	GEMIDDELDE KWADRATE	F RATIO	BEDUIDENDHEID
NAMETINGS:						
FAKTOR 1	HOOFEFFEK	1849.520	3	616.507	.975	.406
	2-RIGTING INTERAKSIE	87.743	2	43.872	.069	.933
	SES BEHANDEL	87.743	2	43.872	.069	.933
FAKTOR 2	HOOFEFFEK	8036.264	3	2678.755	1.116	.345
	2-RIGTING INTERAKSIE	4000.464	2	2000.232	.833	.437
	SES BEHANDEL	4000.463	2	2000.232	.833	.437
FAKTOR 3	HOOFEFFEK	17462.135	3	5820.711	1.183	.318
	2-RIGTING INTERAKSIE	2519.203	2	1259.602	.256	.774
	SES BEHANDEL	2519.203	2	1259.602	.256	.774
FAKTOR 4	HOOFEFFEK	50681.132	3	16893.710	92.913	.000
	2-RIGTING INTERAKSIE	20447.769	2	10223.884	56.230	.000
	SES BEHANDEL	20447.769	2	10223.885	56.230	.000
FAKTOR 5	HOOFEFFEK	1785.911	3	595.304	7.597	.000
	2-RIGTING INTERAKSIE	986.328	2	493.164	6.293	.002
	SES BEHANDEL	986.328	2	493.164	6.293	.002
FAKTOR 6	HOOFEFFEK	844.217	3	281.406	18.907	.000
	2-RIGTING INTERAKSIE	1130.035	2	565.017	37.961	.000
	SES BEHANDEL	1130.035	2	565.017	37.961	.000
FAKTOR 7	HOOFEFFEK	1591.341	3	530.447	1.226	.302
	2-RIGTING INTERAKSIE	649.953	2	324.976	.751	.473
	SES BEHANDEL	649.953	2	324.976	.751	.473
FAKTOR 8	HOOFEFFEK	2908.998	3	969.666	20.013	.000
	2-RIGTING INTERAKSIE	5828.931	2	2914.465	60.153	.000
	SES BEHANDEL	5828.931	2	2914.465	60.153	.000
OPVOLGMETINGS:						
FAKTOR 1	HOOFEFFEK	1178.124	3	392.708	.558	.644
	2-RIGTING INTERAKSIE	128.068	2	64.034	.091	.913
	SES BEHANDEL	128.068	2	64.034	.091	.913
FAKTOR 2	HOOFEFFEK	7985.634	3	2661.878	1.116	.345
	2-RIGTING INTERAKSIE	1664.492	2	832.246	.349	.706
	SES BEHANDEL	1664.492	2	832.246	.349	.706
FAKTOR 3	HOOFEFFEK	67411.379	3	22470.459	4.058	.008
	2-RIGTING INTERAKSIE	17783.189	2	8891.595	1.606	.204
	SES BEHANDEL	17783.189	2	8891.595	1.606	.204
FAKTOR 4	HOOFEFFEK	1698.284	3	566.095	4.325	.006
	2-RIGTING INTERAKSIE	247.988	2	123.994	.947	.390
	SES BEHANDEL	247.988	2	123.994	.947	.390
FAKTOR 5	HOOFEFFEK	709.109	3	236.370	2.807	.042
	2-RIGTING INTERAKSIE	.043	1	.043	.001	.982
	SES BEHANDEL	.043	1	.043	.001	.982
FAKTOR 6	HOOFEFFEK	647.708	3	215.903	6.833	.000
	2-RIGTING INTERAKSIE	12.081	1	12.081	.382	.537
	SES BEHANDEL	12.081	1	12.081	.382	.537
FAKTOR 7	HOOFEFFEK	2451.190	3	817.063	1.762	.158
	2-RIGTING INTERAKSIE	73.516	1	73.516	.159	.691
	SES BEHANDEL	73.516	1	73.516	.159	.691
FAKTOR 8	HOOFEFFEK	1808.632	3	602.877	6.159	.001
	2-RIGTING INTERAKSIE	45.281	1	45.281	.463	.498
	SES BEHANDEL	45.281	1	45.281	.463	.498

(8.2.2.1), word hoofeffekte in hierdie studie slegs geïnterpreteer waar daar geen beduidende interaksie-effek was nie. Om 'n logiese begrip vir die proses van data-ontleding te bevorder, is daar dus verkies om eers interaksie-effekte, en daarna hoofbehandelingseffekte te rapporteer. Die inhoud van die tabelle wat agtereenvolgens vir die ondersoek van die resultate van hipotese 1 saamgestel is, berus ook in 'n groot mate op die resultate van interaksie-effekte. Met 'n bewustheid van kritiek teen die keuse om rapportering van interaksie-effekte voorrang bo behandelingseffekte te laat geniet, word interaksie-effekte in die lig van die reeds gestelde motivering, vervolgens aangespreek.

Volgens tabel 8.5 was daar by nameting by vier faktore 'n interaksie-effek, maar by opvolgmeting was daar geen sodanige effek nie. Die faktore waar daar wel 'n interaksie-effek was, was: Gedragsprobleme (Faktor 4: $F=56.230$, $p=0.000$), Kwaliteit van die Skoollewe (Faktor 5, $F=6.293$, $p=0,002$) Faktore 6 en 8 betrokke by Rekenkunde ($F=37.961$ en 60.153 onderskeidelik en $p=0.000$ by beide).

Daar was dus by nameting geen interaksie-effek by die eerste drie hoof-faktore vir behandeling nie.

Die interaksie-effek van behandeling met sosio-ekonomiese omgewing is dus as relatief gering aangedui, en as groter by nameting as by opvolgmeting, in so 'n mate dat die effek by opvolgmeting verdwyn het.

Waar daar wel beduidende interaksie-effekte bestaan, kan post hoc ontledings op twee wyses uitgevoer word ten einde die aard van interaksie na te gaan. In die eerste instansie kan die gemiddeldes van die twee onafhanklike veranderlikes grafies voorgestel word. So 'n visuele voorstelling dui egter nie aan of die waargenome verskille beduidend is nie. 'n Alternatiewe post hoc ontleding is

subgroeptledings waar die effek van behandeling in elk van die drie SES-groepe afsonderlik bepaal word. Waar dit gaan om die effek van behandeling in voortoets-natoets ontwerpe is tradisioneel van toetse vir beduidendheid van verskille (Anova's of t-toetse) gebruik gemaak om vas te stel of groepe se gemiddeldes voor behandeling verskil al dan nie. Indien groepe nie voor behandeling verskil het nie, is anova's of t-toetse op die resultate van die natoetse uitgevoer. Aangesien hierdie prosedure die aantal ontledings wat uitgevoer word verdubbel, verhoog dit die waarskynlikheid van 'n fout van Tipe 1. 'n Sinvolle alternatief is die ontleding van kovariansie (ancova) waarin statisties gekontroleer word vir enige voorbehandelingsverskille wat mag bestaan. Die ancova word allerweë beskou as 'n kragtiger statistiese tegniek (Lee, 1975; Robinson, 1981) veral aangesien die statistiese aanpassings geskied vir elke individuele telling. Die resultate van kovariansie vir elk van die drie SES-groepe word in Tabel 8.6 gerapporteer. In hierdie ontleding word voortoetstellings op elk van die faktore as kovariante gebruik. In sodanige variansie-ontledings word regressieprosedures gebruik om variansie in die afhanklike veranderlike (natoetstellings) wat te wyte is aan voortoetstellings (kovariate) te verwyder en 'n konvensionele variansie-ontleding word dan op die "gecorrigeerde tellings" uitgevoer. Dit geld slegs die faktore 4 (Gedragsprobleme), 5 (Kwaliteit van die Skoollewe), 6 (Rekenkunde A) en 8 (Rekenkunde B) wat volgens tabel 8.5 by nameting 'n beduidende interaksie-effek gedemonstreer het.

Die aard van die interaksie-effek tussen behandeling en sosio-ekonomiese omgewing by nameting vir die verskillende sosio-ekonomiese omgewings soos ontleen aan tabel 8.6 kan as volg

saamgevat word:

1. Gedragsprobleme (Faktor 4):

By beide hoër (HSES = SES 3) en middel-sosio-ekonomiese omgewings (MSES = SES 2) was daar meer gedragsprobleme toe die onderwyser 'n program gevolg het (on) as toe geen program aangebied was nie (geen) (nameting MSES $F=11.176$, $p=0.002$, on $\bar{x} = 14.506 >$ geen $\bar{x} = 7.457$ en HSES $F=34.765$, $p=0.000$, on $\bar{x} = 64.88 >$ geen $\bar{x} = 0.486$).

2. Kwaliteit van die Skoollewe (Faktor 5):

By laer sosio-ekonomiese omgewing (SES 1) was die gemiddelde telling hoër by die groep waar die onderwyser 'n program gevolg het as by die groep waar die onderwyser geen program gevolg het nie ($F=7.167$, $p=0.010$, on $\bar{x} = 41.172 >$ geen $\bar{x} = 36.926$).

3. Rekenkunde (Faktore 6 en 8):

By albei betrokke faktore by hoër sosio-ekonomiese omgewing het leerlinge gemiddeld beter presteer toe geen behandeling gebied is nie as toe die onderwyser 'n program gevolg het. (faktor 6, SES 3, $F=95.053$, $p=0.000$, geen $\bar{x} = 18.180 >$ on $\bar{x} = 7.861$; faktor 8, SES 3, $F=90.122$, $p=0.000$, geen $\bar{x} = 36.867 >$ on $\bar{x} = 15.198$).

Die indruk was dat die doeltreffendheid van die program afgeneem het van laer na hoër sosio-ekonomiese omgewings, dat die effek groter was by nameting as by opvolgmeting en dat die totale invloed van sosio-ekonomiese omgewing op behandeling by laer sosio-ekonomiese omgewing erg beperk was.

8.2.2.2 Die behandelingseffek van 'n Program vir Onderwysers waar daar geen interaksie-effek tussen opleiding en sosio-ekonomiese omgewing was nie (hipotese 1)

Waar daar geen interaksie-effek tussen behandeling en

(teks vervolg op bladsy 186)

Tabel 8.6
Resultate van ontleding van kovariansie vir SES-groepe afsonderlik (Hipotese 1)

VERANDERLIKE	SES ¹	BRON VAN VARIANSIE	GV	SOM VAN KWADRATE	GEWIDDELDE KWADRATE	F RATIO	BEDUIDENDHEID	OPLEIDING ²	N	X
NA METINGS:										
FAKTOR 4	1	GELYKHEID VAN AANGEP. $\bar{X}'S$	1	206.7548	206.7548	2.4911	.121	GEEN	29	6.06246
		FOUT	50	4149.8466	82.9969			ON	24	10.46619
	2	GELYKHEID VAN AANGEP. $\bar{X}'S$	1	660.2294	660.2294	11.1762	.002	GEEN	27	7.45657
		FOUT	51	3012.8104	59.0747			ON	27	14.50640
	3	GELYKHEID VAN AANGEP. $\bar{X}'S$	1	11218.7629	11218.7629	34.7653	.000	GEEN	28	.48607
		FOUT	55	17748.4827	322.6997			ON	30	64.87967
FAKTOR 5	1	GELYKHEID VAN AANGEP. $\bar{X}'S$	1	234.7136	234.7136	7.1667	.010	GEEN	29	36.92632
		FOUT	50	1637.5398	32.7508			ON	24	41.17236
	2	GELYKHEID VAN AANGEP. $\bar{X}'S$	1	2.6521	2.6521	.0508	.823	GEEN	24	33.92730
		FOUT	45	2349.1726	52.2038			ON	24	34.44770
	3	GELYKHEID VAN AANGEP. $\bar{X}'S$	1	219.3495	219.3495	3.7046	.059	GEEN	30	45.15230
		FOUT	57	3374.9926	59.2104			ON	30	41.31436
FAKTOR 6	1	GELYKHEID VAN AANGEP. $\bar{X}'S$	1	17.4047	17.4047	1.3427	.252	GEEN	28	13.02299
		FOUT	47	609.2271	12.9623			ON	22	11.83438
	2	GELYKHEID VAN AANGEP. $\bar{X}'S$	1	3.7761	3.7761	.4546	.504	GEEN	19	12.03989
		FOUT	40	332.2908	8.3073			ON	24	11.42675
	3	GELYKHEID VAN AANGEP. $\bar{X}'S$	1	1458.7668	1458.7668	95.0526	.000	GEEN	28	18.18016
		FOUT	54	828.7348	15.3469			ON	29	7.86053
FAKTOR 8	1	GELYKHEID VAN AANGEP. $\bar{X}'S$	1	2.7540	2.7540	.0738	.787	GEEN	28	27.21187
		FOUT	47	1754.6328	37.3326			ON	22	27.68489
	2	GELYKHEID VAN AANGEP. $\bar{X}'S$	1	30.3862	30.3862	.9786	.328	GEEN	19	23.53892
		FOUT	40	1242.0287	31.0507			ON	24	25.24002
	3	GELYKHEID VAN AANGEP. $\bar{X}'S$	1	6244.6256	6244.6256	90.1217	.000	GEEN	28	36.86633
		FOUT	54	3741.7151	69.2910			ON	29	15.19803

¹SES 1=laag; 2=middel; 3=hoog

²Opleiding geen=geen opleiding; on=onderwyseropleiding

sosio-ekonomiese omgewing was nie, is bloot gekonsentreer op behandelingseffek en vir hierdie doel is, soos voorheen gemotiveer, ontledings van kovariansie uitgevoer. Die resultate hiervan verskyn in tabel 8.7.

Volgens tabel 8.7 is beduidende behandelingseffekte van die Program vir Onderwysers by klasgroepe 1 tot 6 slegs by opvolgmeting bevind. Die beduidende behandelingseffekte was as volg:

1. Akademiese Selfkonsep (faktor 3)

Die Akademiese Selfkonsep van die leerlinge waar die onderwyser die Program vir Onderwysers gevolg het (opleiding on), was beter as die Akademiese Selfkonsep van die leerlinge waar die onderwyser nie 'n program gevolg het nie (tabel 8.7, opvolgmeting faktor 3: $F=4.287$, $p=0.041$, opleiding on $\bar{x} = 557.905 >$ opleiding geen $\bar{x} = 532.121$).

2. Gedragsprobleme (faktor 4):

Gedragsprobleme was meer by die klasgroepe waar die onderwyser wel 'n program gevolg het as by die klasgroepe waar die onderwyser nie 'n program gevolg het nie (tabel 8.7, opvolgmeting faktor 4: $F=4.649$, $p=0.034$, opleiding on $\bar{x} = 8.738 >$ opleiding geen $\bar{x} = 3.898$).

3. Sosiale Selfkonsep (faktor 7):

Leerlinge se selfkonsep was beter by die klasgroepe waar die onderwyser wel 'n program gevolg het as by die klasgroepe waar die onderwyser geen program gevolg het nie (tabel 8.7, opvolgmeting, faktor 7: $F=7.491$, $p=0.008$, on: $\bar{x}= 151.431 >$ geen: $\bar{x}= 141.351$.)

8.2.2.3 Die differensiële effek van behandelingsvlakke by laer sosio-ekonomiese omgewing (hipotese 2).

Die resultate komende van klasgroepe 5 tot 8 was by hierdie ontledings betrokke. Al die klasgroepe was by dieselfde skool in 'n laer

(teks vervolg op bladsy 188)

Tabel 8.7

Behandelingseffek van 'n Program vir Onderwysers (Hipotese 1: Resulate van kovariansie-ontleding ten opsigte van faktore waar daar geen interaksie-effek was nie)

VERANDERLIKE	BRON VAN VARIANSIE	GV	SOM VAN KWADRATE	GEMIDDELDE KWADRATE	F RATIO	BEDUIDENDHEID	OPLEIDING ¹	N	\bar{X}
NAMETING:									
FAKTOR 1	GELYKHEID VAN AANGEP. \bar{X} 'S	1	31.4922	31.4922	.0823	.775	GEEN	35	128.11314
	FOUT	87	33309.6313	382.8693			ON	55	126.89164
FAKTOR 2	GELYKHEID VAN AANGEP. \bar{X} 'S	1	.2871	.2871	.0002	.989	GEEN	35	303.35136
	FOUT	87	125336.4121	1440.6484			ON	55	303.46733
FAKTOR 3	GELYKHEID VAN AANGEP. \bar{X} 'S	1	195.3906	195.3906	.0717	.789	GEEN	35	533.28181
	FOUT	87	236942.1602	2723.4731			ON	55	530.25706
FAKTOR 7	GELYKHEID VAN AANGEP. \bar{X} 'S	1	2.1631	2.1631	.0071	.933	GEEN	35	142.90556
	FOUT	87	26408.0791	303.5411			ON	55	143.22373
OPVOLGMETING:									
FAKTOR 1	GELYKHEID VAN AANGEP. \bar{X} 'S	1	418.3320	418.3320	1.0702	.304	GEEN	35	127.75712
	FOUT	87	34009.0371	390.9085			ON	55	132.20910
FAKTOR 2	GELYKHEID VAN AANGEP. \bar{X} 'S	1	1968.2012	1968.2012	1.1436	.288	GEEN	35	312.08212
	FOUT	87	149732.2129	1721.0599			ON	55	321.67501
FAKTOR 3	GELYKHEID VAN AANGEP. \bar{X} 'S	1	14197.8086	14197.8086	4.2874	.041	GEEN	35	532.12100
	FOUT	87	288101.8281	3311.5153			ON	55	557.90483
FAKTOR 4	GELYKHEID VAN AANGEP. \bar{X} 'S	1	387.7040	387.7040	4.6488	.034	GEEN	35	3.89783
	FOUT	87	7255.6294	83.3980			ON	55	8.73774
FAKTOR 5	GELYKHEID VAN AANGEP. \bar{X} 'S	1	57.7773	57.7773	.9378	.336	GEEN	35	39.03843
	FOUT	87	5360.0223	61.6095			ON	55	40.68463
FAKTOR 6	GELYKHEID VAN AANGEP. \bar{X} 'S	1	9.3880	9.3880	.5715	.452	GEEN	35	15.19585
	FOUT	87	1429.2213	16.4278			ON	55	15.87537
FAKTOR 7	GELYKHEID VAN AANGEP. \bar{X} 'S	1	2171.7432	2171.7432	7.4911	.008	GEEN	35	141.35088
	FOUT	87	25222.1914	289.9102			ON	55	151.43126
FAKTOR 8	GELYKHEID VAN AANGEP. \bar{X} 'S	1	20.7081	20.7081	.3363	.563	GEEN	35	31.54540
	FOUT	87	5357.7261	61.5831			ON	55	32.58020

¹Opleiding geen=geen opleiding; on=onderwyseropleiding

sosio-ekonomiese omgewing.

Die volgende vier vlakke van opleiding was ter sake:

Vlak 1 = geen opleiding nie,

Vlak 2 = die onderwyser het 'n opleidingsprogram gevolg,

Vlak 3 = die onderwyser en die leerlinge het 'n opleidingsprogram
gevolg en

Vlak 4 = die onderwysers, leerlinge en die ouers het 'n
opleidingsprogram gevolg.

Ten opsigte van hipotese 2 is ontledings van kovariansie gebruik ten einde te bepaal of die vier vlakke van opleiding se effek ten opsigte van die geïdentifiseerde ag faktore verskil het. Soos eerder gestel, is in hierdie ontleding voortoetstellings op elk van die faktore as kovariate gebruik. In hierdie ontledings van kovariansie is regressieprosedures gebruik om variansie in die afhanklike veranderlikes (natoetstellings) wat te wyte is aan voortoetstellings (kovariante) te verwyder en 'n konvensionele variansie-ontleding is vervolgens op die "gekorrigeerde tellings" uitgevoer. Hierdie ontledings van kovariansie is afgerond deur post hoc ontledings met behulp van gewone tweekantige t-toetse. Die resultate vir hierdie ontleding verskyn in tabel 8.8.

Uit tabel 8.8 het dit geblyk dat daar slegs by faktor 4 (Gedragsprobleme) en dan ook slegs by die opvolgmeting 'n beduidende verskil tussen die effekte van die verskillende opleidingsvlakke was. Dit is bevind dat gedragsprobleme meer was by opleidingsvlak 3 toe die onderwyser en die kinders opleiding ontvang het as by enige van die ander opleidingsvlakke ($F=11.922$, $p=0.000$, post hoc verskille: opleidingsvlak $3 > 1, 2, 4$, d.w.s. $\bar{x} = \text{opleidingsvlak 3} = 31.200 > \bar{x}$

(teks vervolg op bladsy 191)

Tabel 8.8

Hipotese 2: Resultate van kovariansie-ontleding ten opsigte van verskille tussen opleidingsgroepe

VERANDERLIKE	BRON VAN VARIANSIE	GV	SOM VAN KWADRATE	GEMIDDELDE KWADRATE	F RATIO	BEDUIDENDHEID	OPLEIDING ¹	N	X	POST-HOC VERSKILLE			
										1	2	3	4
NAMETING:													
FAKTOR 1	GELYKHEID VAN AANGEP. \bar{X} 'S FOUT	3	492.2803	164.0934	.6461	.588	EEN	25	126.03265				
		76	19300.7817	253.9577			TWEE	21	124.51604				
							DRIE	11	118.36913				
							VIER	24	125.59526				
FAKTOR 2	GELYKHEID VAN AANGEP. \bar{X} 'S FOUT	3	8710.0605	2903.3535	2.0138	.118	EEN	22	303.03129				
		86	123987.0703	1441.7101			TWEE	24	291.07596				
							DRIE	20	318.89500				
							VIER	25	297.82354				
FAKTOR 3	GELYKHEID VAN AANGEP. \bar{X} 'S FOUT	3	3802.1992	1267.3997	.3439	.794	EEN	22	516.67732				
		86	316933.0117	3685.2676			TWEE	24	510.62702				
							DRIE	20	529.00889				
							VIER	25	513.75491				
FAKTOR 4	GELYKHEID VAN AANGEP. \bar{X} 'S FOUT	3	741.3855	247.1285	2.4158	.071	EEN	27	14.62150				
		98	10024.8933	102.2948			TWEE	24	17.23782				
							DRIE	23	23.54947				
							VIER	29	16.89220				
FAKTOR 5	GELYKHEID VAN AANGEP. \bar{X} 'S FOUT	3	210.6790	70.2263	1.7481	.163	EEN	27	37.11356				
		90	3615.5984	40.1733			TWEE	22	40.86543				
							DRIE	21	37.50964				
							VIER	25	37.48768				
FAKTOR 6	GELYKHEID VAN AANGEP. \bar{X} 'S FOUT	3	26.3493	8.7831	.6698	.573	EEN	24	12.76381				
		83	1088.3946	13.1132			TWEE	21	11.97768				
							DRIE	17	11.20020				
							VIER	26	11.75900				
FAKTOR 7	GELYKHEID VAN AANGEP. \bar{X} 'S FOUT	3	1064.1934	354.7311	1.2629	.292	EEN	22	137.56225				
		85	23876.1191	280.8955			TWEE	24	142.29205				
							DRIE	19	148.07620				
							VIER	25	139.68693				
FAKTOR 8	GELYKHEID VAN AANGEP. \bar{X} 'S FOUT	3	72.5862	24.1954	.7666	.516	EEN	24	26.95377				
		83	2619.7513	31.5633			TWEE	21	28.00193				
							DRIE	17	27.53847				
							VIER	26	25.65058				

Tabel 8.8 vervolg

VERANDERLIKE	BRON VAN VARIANSIE	GV	SOM VAN KWADRATE	GEMIDDELDE KWADRATE	F RATIO	BEDUIDEND-HEID	OPLEI- DING ¹	N	\bar{X}	POST-HOC VERSKILLE			
										1	2	3	4
OPVOLGMETING:													
FAKTOR 1	GELYKHEID VAN AANGEP. \bar{X} 'S FOUT	3	408.7041	136.2347	.5652	.640	EEN	25	127.84434				
		76	18319.8218	241.0503			TWEE	21	131.12012				
							DRIE	11	134.82260				
							VIER	24	129.18002				
FAKTOR 2	GELYKHEID VAN AANGEP. \bar{X} 'S FOUT	3	1648.4512	549.4837	.2862	.835	EEN	22	307.62670				
		86	165119.1895	1919.9906			TWEE	24	305.66397				
							DRIE	20	315.72939				
							VIER	25	314.38757				
FAKTOR 3	GELYKHEID VAN AANGEP. \bar{X} 'S FOUT	3	2445.9180	815.3060	.2644	.851	EEN	22	520.62682				
		86	265202.6680	3083.7520			TWEE	24	525.71098				
							DRIE	20	535.81639				
							VIER	25	524.19275				
FAKTOR 4	GELYKHEID VAN AANGEP. \bar{X} 'S FOUT	3	3284.4795	1094.8265	11.9215	.000	EEN	27	14.07315				*
		98	8999.9463	91.8362			TWEE	24	16.72134				*
							DRIE	23	31.19978				
							VIER	29	16.21096				*
FAKTOR 5	GELYKHEID VAN AANGEP. \bar{X} 'S FOUT	3	116.6010	38.8670	.7652	.517	EEN	27	37.53525				
		90	4571.6143	50.7957			TWEE	22	37.48328				
							DRIE	21	39.73654				
							VIER	25	39.73795				
FAKTOR 6	GELYKHEID VAN AANGEP. \bar{X} 'S FOUT	3	56.4422	18.8141	1.1896	.319	EEN	24	12.51155				
		83	1312.6411	15.8150			TWEE	21	13.26544				
							DRIE	17	11.48194				
							VIER	26	13.69060				
FAKTOR 7	GELYKHEID VAN AANGEP. \bar{X} 'S FOUT	3	1132.8032	377.6011	1.0021	.396	EEN	22	139.80598				
		85	32029.5498	376.8182			TWEE	24	149.26586				
							DRIE	19	142.58043				
							VIER	25	145.67438				
FAKTOR 8	GELYKHEID VAN AANGEP. \bar{X} 'S FOUT	3	284.8820	94.9607	1.6841	.177	EEN	24	26.95370				
		83	4679.9913	56.3854			TWEE	21	28.42856				
							DRIE	17	23.37588				
							VIER	26	27.95082				

¹Opleiding een=geen opleiding; twee=onderwyseropleiding;
drie=onderwyser+kinders; vier=onderwyser+kinders+ouers

opleidingsvlakke 1,2,4 waar die \bar{X} 's onderskeidelik 14.073, 16.721 en 16.211 was).

8.2.2.4 Kruisvalidering van die differensiële effek van opleidingsvlakke (hipotese 3)

Die resultate van klasgroepe 9 tot 12 is verwerk met die oog op kruisvalidering van die resultate vir hipotese 2. Dieselfde vier vlakke van opleiding was ter sake. Klasgroep 9 was by een skool in 'n laer sosio-ekonomiese omgewing wat gegrens het aan die woonomgewing van die skool betrokke by die resultate van hipotese 2. Klasgroep 10 was egter by 'n skool in 'n ander omgewing wat ook as laer sosio-ekonomies getipeer kan word. Klasgroepe 11 en 12 was by 'n skool in dieselfde omgewing as die skool van klasgroep 10.

Soos by die verwerking van data vir hipotese 2, is ontleding van kovariansie gebruik om te bepaal of die resultate afkomstig van die vier opleidingsvlakke ten opsigte van die ag faktore verskil het. Die resultate van hierdie ontleding verskyn in tabel 8.9.

Uit tabel 8.9 het dit geblyk dat die differensiële effek van opleidingsvlakke by die resultate vir hipotese 3 (klasgroepe 9 tot 12) veel meer was as by die resultate van hipotese 2 (klasgroepe 5 tot 8) by beide nameting en by opvolgmeting.

Omdat dit eintlik slegs die resultate van Klasgroepe 9 tot 12 is wat relatief gedetailleerde inligting oor die gedifferensieerde effek van die verskillende opleidingsvlakke verskaf het, word die resultate vir die toetsing van hipotese 3 vir hierdie klasgroepe (9-12) in meer besonderhede as die resultate vir die toetsing van hipotese 2 gerapporteer:

(teks vervolg op bladsy 194)

Tabel 8.9 Kruisvalidering van die resultate by hipotese 2 (Hipotese 3 : Resultate van kovariansie-ontleding ten opsigte van verskille tussen opleidingsgroepe)

VERANDERLIKE	BRON VAN VARIANSIE	GV	SOM VAN KWADRATE	GEMIDDELDE KWADRATE	F RATIO	BEDUIDENDHEID	OPLEIDING ¹	N	X	POST-HOC VERSKILLE			
										1	2	3	4
NAMETING: FAKTOR 1	GELYKHEID VAN AANGEP. \bar{X} 'S FOUT	3	721.2803	240.4268	.7145	.546	EEN	31	124.54972				
		91	30620.7798	336.4921			TWEE	28	130.25191				
							DRIE	22	122.68557				
							VIER	15	127.12151				
FAKTOR 2	GELYKHEID VAN AANGEP. \bar{X} 'S FOUT	3	19987.7188	6662.5729	4.3879	.006	EEN	32	316.87460				*
		98	148801.3984	1518.3816			TWEE	27	317.65485			*	
							DRIE	23	303.94230			*	
							VIER	21	345.74567				
FAKTOR 3	GELYKHEID VAN AANGEP. \bar{X} 'S FOUT	3	20113.2188	6704.4063	2.1922	.094	EEN	32	541.56635				
		98	299708.1953	3058.2469			TWEE	27	536.83783				
							DRIE	23	533.33234				
							VIER	21	572.26723				
FAKTOR 4	GELYKHEID VAN AANGEP. \bar{X} 'S FOUT	2	26990.9912	13495.4956	63.2913	.000	EEN	29	52.50779				
		84	17911.1626	213.2281			TWEE	30	26.95380	*			
							DRIE	29	7.67793	*	*		
FAKTOR 5	GELYKHEID VAN AANGEP. \bar{X} 'S FOUT	3	1102.9929	367.6643	6.7601	.000	EEN	33	41.70954				
		100	5438.7693	54.3877			TWEE	27	34.54972	*			
							DRIE	25	38.34217				
							VIER	20	33.00941	*		*	
FAKTOR 6	GELYKHEID VAN AANGEP. \bar{X} 'S FOUT	3	201.5444	67.1815	5.8698	.001	EEN	31	10.23903				*
		102	1167.4240	11.4453			TWEE	28	13.68843				
							DRIE	24	10.53652			*	
							VIER	24	12.05990				
FAKTOR 7	GELYKHEID VAN AANGEP. \bar{X} 'S FOUT	3	1498.5708	499.5236	1.8565	.142	EEN	32	142.60219				
		98	26368.1357	269.0626			TWEE	27	144.70936				
							DRIE	23	140.20479				
							VIER	21	151.27938				
FAKTOR 8	GELYKHEID VAN AANGEP. \bar{X} 'S FOUT	3	996.7219	332.2406	8.3370	.000	EEN	30	23.81929				
		100	3985.1301	39.8513			TWEE	28	30.93540	*			
							DRIE	23	23.21457			*	
							VIER	24	25.67895			*	

Tabel 8.9 vervolg

VERANDERLIKE	BRON VAN VARIANSIE	GV	SOM VAN KWADRATE	GEMIDDELDE KWADRATE	F RATIO	BEDUIDENDHEID	OPLEIDING ¹	N	\bar{X}	POST-HOC VERSKILLE			
										1	2	3	4
OPVOLGMETING:													
FAKTOR 1	GELYKHEID VAN AANGEP. \bar{X} 'S FOUT	3	1352.3037	450.7679	1.0909	.357	EEN	31	124.56894				
		91	37602.3047	413.2121			TWEE	28	124.69862				
							DRIE	22	134.10336				
							VIER	15	127.23517				
FAKTOR 2	GELYKHEID VAN AANGEP. \bar{X} 'S FOUT	3	6117.4082	2039.1361	1.1385	.337	EEN	32	316.79397				
		98	175530.8301	1791.1309			TWEE	27	313.21073				
							DRIE	23	324.09599				
							VIER	21	334.27119				
FAKTOR 3	GELYKHEID VAN AANGEP. \bar{X} 'S FOUT	3	30368.8984	10122.9661	2.7619	.046	EEN	32	528.83701				
		98	359192.5000	3665.2296			TWEE	27	517.43049			*	
							DRIE	23	502.65401			*	
							VIER	21	555.12140				
FAKTOR 4	GELYKHEID VAN AANGEP. \bar{X} 'S FOUT	2	88435.7725	44217.8862	407.9082	.000	EEN	29	87.02880				
		84	9105.7313	108.4016			TWEE	30	34.04689	*			
							DRIE	29	8.19855	*	*		
FAKTOR 5	GELYKHEID VAN AANGEP. \bar{X} 'S FOUT	3	736.1436	245.3812	3.6225	.016	EEN	33	39.70985				*
		100	6773.7476	67.7375			TWEE	27	32.54234				
							DRIE	25	38.30631			*	
							VIER	20	36.36370				
FAKTOR 6	GELYKHEID VAN AANGEP. \bar{X} 'S FOUT	3	559.1660	186.3887	10.1380	.000	EEN	31	11.12636				*
		102	1875.2834	18.3851			TWEE	28	16.10310				
							DRIE	24	10.04784			*	
							VIER	24	12.41866			*	
FAKTOR 7	GELYKHEID VAN AANGEP. \bar{X} 'S FOUT	3	1898.0898	632.6966	1.8120	.150	EEN	32	138.29654				
		98	34219.0015	349.1735			TWEE	27	145.62418				
							DRIE	23	146.87716				
							VIER	21	149.40395				
FAKTOR 8	GELYKHEID VAN AANGEP. \bar{X} 'S FOUT	3	2229.6450	743.2150	12.3993	.000	EEN	30	24.67832				*
		100	5993.9985	59.9400			TWEE	28	34.45572				
							DRIE	23	22.43317			*	
							VIER	24	25.74697			*	

¹Opleiding een=geen opleiding; twee=onderwyseropleiding;
drie=onderwyser+kinders; vier=onderwyser+kinders+ouers

1. Nameting

By die resultate van hipotese 3 was daar by vyf van die ag faktore beduidende verskille tussen die resultate vir die verskillende opleidingsvlakke, terwyl daar by die resultate met betrekking tot hipotese 2 geen verskille was nie. Die aard van die verskille by die resultate vir hipotese 3 word hieronder aan die hand van tabel 8.9 gestel.

Faktor 2: Fisieke selfkonsep

(Tabel 8.9: $F=4.388$, $p=0.006$, post hoc verskille tussen opleidingsvlakke: $4>1,2,3$. 4 = ouers + kinders + onderwysers).

Fisieke selfkonsep is die positiefste beïnvloed deur opleidingsvlak 4 toe die onderwyser, kinders en ouers opleiding ontvang het. Die gemiddelde by opleidingsvlak 4 (345.746) was hoër as by enige van die ander vlakke waar die gemiddeldes onderskeidelik 316.875, 317.655 en 303.942 was.

Faktor 4, Gedragsprobleme

(Tabel 8.9: $F=63.291$; $p=0.000$; post hoc verskille tussen opleidingsvlakke: $3<1,2$; $1>,2,3$; 3 = kinders + onderwysers het behandeling ontvang, 1 = geen behandeling nie).

Gedragsprobleme het minder by opleidingsvlak 3 voorgekom (gemiddelde = 7.768) as toe geen opleiding gebied was nie (gemiddelde = 52.508) en ook minder as toe net die onderwyser opleiding ontvang het (gemiddelde = 26.954).

Gedragsprobleme was meer toe geen opleiding gebied (1 = gn) was nie as toe die onderwyser alleen (2 = on) of saam met die kinders (3 = onk) opleiding ontvang het (behandelingsvlak $1>2,3$).

Faktor 5: Kwaliteit van die Skoollewe

(Tabel 8.9: $F=6.760$, $p=0.000$, post hoc verskille tussen opleidingsvlakke: $1>2,4$, $4<1,3$).

Kwaliteit van die Skoollewe was gunstiger toe geen opleiding (1 = gn) gebied was nie as toe net die onderwysers opleiding ontvang het (2=on)

en ook as toe die onderwyser, kinders en ouers (4=onko) opleiding ontvang het (1>2,4).

Die Kwaliteit van die Skoollewe was ongunstiger toe die ouers saam met die onderwyser en die kinders opleiding ontvang het (4=onko) as toe geen opleiding gebied was nie (1=gn) en ook as toe die onderwyser saam met die kinders (3=onk) opleiding ontvang het (4<1,3).

Faktore 6 en 8: Rekenkunde

(Tabel 8.9: $F=5.870$ en 8.337 , $p=0.001$ en 0.000 ; post hoc verskille tussen opleidingsvlakke: $2>1,3$ by Faktor 6 en ook as 4 by Faktor 8).

Rekenkunde was die gunstigste beïnvloed deur behandelingsvlak 2 toe die onderwyser 'n program gevolg het.

2. Opvolgmeting (Tabel 8.9)

Dieselfde vyf faktore as by nameting het beduidende opleidingsvlakverskille getoon. Die uitsondering was dat faktor 2: Fisieke Selfkonsep se resultaat nie meer beduidend was nie. In die plek daarvan het egter faktor 3: Akademiese Selfkonsep nou opleidingsvlakverskille gedemonstreer. Leerlinge het hul akademiese selfkonsep gunstiger ervaar toe die ouers ook opleiding ontvang het (opleidingsvlak 4, onko) as toe net die onderwyser (opleidingsvlak 2, on) of die onderwysers saam met die kinders (opleidingsvlak 3, onk) opleiding ontvang het ($F=2.762$, $p=0.046$, $4>2,3$).

Die patroon van die verskille tussen die opleidingsvlakke was in die breë dieselfde as by nameting. Die uitsondering was dat leerlinge hul kwaliteit van skoollewe (faktor 5) relatief ongunstiger ervaar het toe net die onderwyser (opleidingsvlak 2, on) opleiding ontvang het as toe geen opleiding (opleidingsvlak 1, gn) gebied was nie, of as toe die kinders ook saam met die onderwyser (opleidingsvlak 3, onk) opleiding ontvang het ($F=3.623$, $p=0.016$, behandelingsvlak $2<1,3$). Leerlinge het hul kwaliteit van die skoollewe by nameting relatief ongunstig ervaar

by opleidingsvlak 4 toe die ouers ook saam met die kinders en die onderwyser opleiding ontvang het, en relatief gunstig toe geen opleiding (behandelingsvlak 1) gebied was nie ($F=6.760$, $p=0.000$, behandelingsvlak $1>2,4$; behandelingsvlak $4<1,3$).

By hipotese 2 was dit slegs faktor 4: gedragsprobleme (tabel 8.8: behandelingsvlak $3>1,2,4$) wat opleidingsvlakverskille aangedui het, en wel so dat gedragsprobleme meer was toe die onderwysers en die kinders saam opleiding ontvang het as by enige van die ander opleidingsvlakke. By hipotese 3 se dataverwerking, was die resultaat egter teenstellend (tabel 8.9: $F=407.908$, $p=0.000$, behandelingsvlak $3<1,2$; $1>2,3$): gedragsprobleme was by opvolgmeting minder by behandelingsvlak 3 toe die kinders saam met die onderwyser opleiding ontvang het as toe geen behandeling gebied was nie en as toe net die onderwyser 'n program gevolg het (behandelingsvlak $3<1,2$). Gedragsprobleme was meer toe geen behandeling gebied was nie as toe die onderwyser alleen of die onderwyser saam met die kinders opleiding ontvang het (behandelingsvlak $1>2,3$).

Die resultate vir hipoteses 2 en 3 word in tabel 8.10 saamgevat. Die bespreking daarvan sal egter in afdeling 8.4 gedoen word ten einde die empiriese evaluering van die effek van die drie opleidingsprogramme afsonderlik te stel.

8.3 Kwalitatiewe evaluering van die opleidingsprogramme

In hierdie afdelings word volgens die patroon van aksienavorsing, en volgens die sistemiese evaluering van terugvoerinsigting, enkele opmerkings oor elkeen van die drie programme gemaak.

8.3.1 Die Program vir Onderwysers (On)

(a) Die verloop van die proses tydens die aanbieding van die

program

By die eerste oriëntasiesessie was daar by die onderwysers nog baie agterdog, stramheid en skeptisisme. Hulle het dit later toegeskryf aan onsekerheid, die feit dat navorsing meesal vanuit die formele onderwysdepartement geïnisieer is, en onbekendheid met die prosedures van wetenskaplike navorsing. Onderwysers was skynbaar ook onkundig oor die etiese aspekte van wetenskaplike navorsing wat byvoorbeeld die individuele respondent se identiteit beskerm.

Vir sessie 1 was die tuiswerk met groot nougesetheid gedoen. Die tuiswerk het 'n vooroefening waarvoor hul verbaliserings vir die hantering van bepaalde klaskamersituasies moes voorstel, ingesluit. Die meeste response was van 'n outoritêre en punitiewe aard. Die oefening oor die profiel van die goeie en swak onderwyser het met opgewonde entoesiasme plaasgevind. Positiewe eienskappe soos die volgende was genoem: stiptelik, toegewyd, getrou, eerlik, lojaal, vergewensgesind, streng. Negatiewe eienskappe soos die volgende was genoem: voorbarig, dominerend, skinder, snobisme, onnet, lui. Onderliggende waardes het aansluiting gevind by 'n humanisties-eksistensiële etiek.

By sessie 2 is reflektoring in koeplette wat op modellering gevolg het, as positief ervaar.

By sessie 3 was daar wyd verspreide skeptisisme op grond van twyfel of dissipline volgens die voorkomende Uitnodigende Leer-benadering in die laer sosio-ekonomiese klasse bevorder sou kon word. Die minste weerstand was van leerkragte met ervaring in die hoër sosio-ekonomiese skole.

Sessie 4 was deur besondere groepkohesie gekenmerk. Baie groepdinamiese ontplooiingsprosesse het skynbaar buite sessies

plaasgevind. Die deurwerk van die eie styl van konflikhantering het met entoesiasme plaasgevind.

Teen sessie 5 was die inset van die groepleier minimaal. Inhoudelik het die proses van probleemidentifikasie en -oplossing gegaan oor die stelsel van evaluasie deur skoolhoofde en inspekteurs, asook oor die ontwikkeling van relevante leerplanne. Die onderwysers het onafhanklik van die groepleier oor hul rol in die evalueringsprosedures van onderwysers gesprek gevoer. In die onderwysgemeenskap was daar ten tyde van die aanbieding van die program baie bespreking rondom die feit dat die funksie van skoolinspekteurs in die evaluering van onderwysers deur skoolhoofde oorgeneem sou word. Die bespreking in die sessie het verskuif van die evalueringsprosedures na die inhoud van wat in klaskamers aangebied word in verhouding tot voorgeskrewe leerplanne. Die verskuiwing in die gesprek het plaasgevind na aanleiding van die onderwysers se persepsie dat die leerplanne wat deur inspekteurs opgestel is, dikwels onrealisties was en dat die inspekteurs daarom nie bevoeg sou wees om die toepassing daarvan in die klaskamersituasie te evalueer nie.

Tydens sessie 6 wat rondom evaluasie van die kursus sentreer het, was daar algemene konsensus dat die program onderwysers veral selfvertroue gegee het vir onderhandeling met skoolhoofde in die ontwikkeling van 'n nuwe evaluasiesisteen vir leerkragte.

Wat die inhoud van hierdie opleidingskursus betref, was die grootste affiniteit uitgespreek vir die eerste sessie oor selfevaluering en vir die latere sessies oor konflikhantering en probleemoplossing.

Oor toekomstige implementering van dieselfde kursus was die mening dat dit by die opleiding van onderwysers ingesluit kon word, as indiensopleiding aangebied kon word, en veral in die laagste

skoolstanderds trefkrag kon hê. Gedurende die jaar na die aanbieding van die program het die personeel van skool C dan ook versoek dat die program met die hele personeel deurgewerk word.

(b) Die vooroefening en na-oefening.

Leerkrigte het verkies om die antwoordmateriaal vir hulleself te hou, maar hulle het die groepleier wel insae daarin gegee.

Die verskuiwing wat in response plaasgevind het, was weg van 'n outoritêre ingesteldheid, in die rigting van 'n bereidheid om na "die storie" te luister. Die luister was egter steeds vanuit 'n eksterne verwysingsraamwerk, ver van empatiese reflekering af.

Die neiging om leerlinge kantoor toe te stuur, het verdwyn. Meer as een skoolhoof en senior leerkrig het spontaan van die verskynsel melding gemaak.

(c) Die tikskaal

Vir die konstruering van 'n vraelysie met items op die patroon van 'n sewe-punt Likert-tipe tikskaal, was twee tot drie items vir die evaluering van elk van die sessies geformuleer. Die "vraelysie" het ook drie oop vrae gehad. Sien bylae A1. Op die skaal sou 'n telling van 4 gemiddeld wees. Slegs by een item was die gemiddelde van die groep se tellings minder as 4 ($\bar{x}=3.3$). Dié item het aangedui dat die leeswerk as te veel ervaar is. Die gemiddelde van al die items vir die ses sessies was 5.2. By die volgende aspekte was die evaluering minder as 5:

1. Ek het my ontwikkelingsdoelstellings na my sin bereik.
(Item 1.3, $\bar{x} = 4.5$).
2. Ek is meer sensitief vir leerlinge se nie-verbale seine.
(Item 2.1, $\bar{x} = 4.8$).

Die volgende items is met 'n gemiddelde telling van meer as 6 geëvalueer:

1. Ek weet met groter sekerheid waarom ek sekere besluite neem (Item 6.3, $\bar{x} = 6$).
2. Die sessies is te kort (Item 7.2, $\bar{x} = 6.5$).
3. Die inhoud van die sessies is goed (Item 7.3, $\bar{x} = 6.1$).
4. Die kwaliteit van die leeswerk is goed (Item 7.5, $\bar{x} = 6.1$).

Suggesties vir verbetering het die volgende aanbevelings genereer: meer strukturering vooraf (meer detail oor die aard van die navorsingsprojek en die aard en inhoud van die program moes verskaf word) en meer antwoorde en meer verduideliking by die bespreking van tuiswerk oefeninge was verlang.

Frases soos die volgende het gevolg op die vraag na enige ander opmerkings: die program dwing tot selfondersoek; dit gee meer selfvertroue; dit laat my makliker praat; dis interessant; dit gee moed vir die toekoms.

Latere opvolgevaluering het, benewens die herhaling van die frases in die vorige paragraaf, veral die feit dat leerlinge minder kantoor toe gestuur is, beklemtoon.

8.3.2 Die Program vir die Kinders (K)

Bylae C3 gee 'n aanduiding van die soort probleme wat leerlinge graag sou wou oplos en van die soort ervarings wat in die loop van 'n week hulle gedagtes gevul het. Dit was opvallend dat die meer onaangename eienskappe en ervarings baie meer en talryker in omvang was as die positiewe eienskappe en ervarings.

Bylae C1 verstrek een van die stories wat uit leerlinge se verhale voortgekom het. Honde, dood, bakleiery, polisie, klipgooi, stryery en drankmisbruik was temas wat dikwels voorgekom het.

Tydens evaluasiegesprekke oor wat hulle van die ses weke onthou het,

is die skolastiese toetse, die somme en die toneeltjie uitgelig.

8.3.3 Die Program vir die Ouers (Ou)

Die uitwerking hiervan is nie deur kwalitatiewe metodes nagegaan nie. Ontmoeting met ouers van 'n enkele klasgroep na skooltyd was ten tyde van die aanbieding van die program nie 'n lewensvatbare proposisie nie vanweë dieselfde rede wat die uitgebreide aanbieding van die program gekortwiek het: 'n hoë misdaadsyfer wat verband hou met werkloosheid in die woonomgewing van veral Klasgroep 8 het vir die ouers, die onderwyser en die aanbieder 'n hoë veiligheidsrisiko meegebring. Daarbenewens was dit wintertyd toe dit relatief vroeg donker geword het.

8.4 Empiriese evaluering van die opleidingsprogramme

Ten einde die relatiewe impak van opleidingsvlakke 1,2,3 en 4 oorsigtelik aan te bied, is die resultate van tabelle 8.8 en 8.9 in tabel 8.10 saamgevat.

Tabel 8.10 dek natuurlik net resultate van die laer sosio-ekonomiese omgewing soos ontleen aan resultate vir hipoteses 2 en 3. Dit toon dan ook aan hoe die resultate by die opleidingsvlakke selde verskil het van resultate toe geen behandeling gebied was nie. By faktor 1 (selfwaardering) en faktor 7 (sosiale selfkonsep) is byvoorbeeld nooit opleidingsvlakverskille gedemonstreer nie.

In die hieropvolgende bespreking word slegs die resultate van elke opleidingsvlak met diè van die voorafgaande een vergelyk in die lig van die hipotese dat die aanvulling van 'n Program vir Onderwysers die effek van die program sou bevorder. So word byvoorbeeld vir die bepaling van die effek van die program vir onderwysers gefokus op 'n

(teks vervolg op bladsy 203)

Tabel 8.10

Kruisvalidering van die differensiële effek van behandelingsvlakke by hipotese 2 (hipotese 3): 'n vergelykingstabel.

Vergelyking van behandelingsvlakke	Nameting Hipotese 2	Hipotese 3	Opvolgmeting Hipotese 2	Hipotese 3
2 > 1 on > gn	-	Rekenkunde (Faktore 6,8)	-	Rekenkunde (Faktore 6,8)
1 > 2 gn > on	-	Gedragsprobleme (Faktor 4)	-	Gedragsprobleme (Faktor 4)
1 = 2, Faktore: 1 - 8		Kwaliteit van Skoollewe (Faktor 5) 1,2,3,7;	1 - 8	Kwaliteit van Skoollewe (Faktor 5) 1,2,3,7
3 > 2 onk > on	-	-	Gedragsprobleme (Faktor 4)	Kwaliteit van Skoollewe (Faktor 5)
2 > 3 on > onk	-	Gedragsprobleme (Faktor 4)	-	Gedragsprobleme (Faktor 4)
2 = 3, Faktore: 1 - 8		Rekenkunde (Faktore 6,8) 1,2,3,5,7;	1,2,3,5,6,7,8;	Rekenkunde (Faktore 6,8) 1,2,3,7.
3 > 1 onk > gn	-	-	Gedragsprobleme (Faktor 4)	-
1 > 3 gn > onk	-	Gedragsprobleme (Faktor 4) 1,2,3,5,6,7,8	1 - 8	Gedragsprobleme (Faktor 4) 1,2,3,5,6,7,8.
4 > 3 onko > onk	-	Fisieke self-konsep(Faktor2)	-	Akademie Self-konsep(Faktor 3)
3 > 4	-	Kwaliteit van Skoollewe (Faktor 5) 1,3,4,6,7,8;	Gedragsprobleme (Faktor 4) 1,2,3,5,6,7,8;	1,2,4,5,6,7,8.
3 = 4, Faktore: 1 - 8				
4 > 1 onko > gn	-	Fisieke self-konsep(Faktor2)	-	-
1 > 4	-	Kwaliteit van skoollewe (Faktor 5) 1,3,4,6,7,8;	1 - 8;	1,2,4,5,6,7,8.
1 = 4, Faktore: 1 - 8;				
4 > 2	-	Fisieke self-konsep (Faktor 2)	-	Akademie self-konsep(Faktor 3)
2 > 4	-	Rekenkunde Totaal en meganiese bewerking(Faktor 8)	-	Rekenkunde (Faktore 6,8)
2 = 4, Faktore: 1 - 8;		1,3,4,5,6,7;	1 - 8	1,2,4,5,7.

Nota's:

- Hipotese 2 het betrekking op die resultate van klasgroepe 5 - 8 by een skool in 'n laer sosio-ekonomiese omgewing.
- Hipotese 3 het betrekking op die resultate van klasgroepe 9 - 12 met behandelingsvlak 1 by een skool, behandelingsvlak 2 by 'n ander skool, en behandelingsvlakke 3 en 4 by 'n derde skool, almal in 'n laer sosio-ekonomiese omgewing.
- Behandelingsvlakke by hipoteses:
Behandelingsvlak 1 = geen behandeling nie (gn),
Behandelingsvlak 2 = onderwysers het program gevolg (on),
Behandelingsvlak 3 = onderwysers + kinders het program gevolg (onk), en
Behandelingsvlak 4 = onderwysers + kinders + ouers het program gevolg (onko)
- Geïdentifiseerde empiriese faktore:
Faktor 1 = Selfwaardering
Faktor 2 = Fisieke selfkonsep
Faktor 3 = Akademie selfkonsep
Faktor 4 = Gedragsprobleme
Faktor 5 = Kwaliteit van die skoollewe.
Faktor 6 = Rekenkunde A (syfervermoë en verbale redenering),
Faktor 7 = Sosiale selfkonsep en
Faktor 8 = Rekenkunde B (meganiese bewerking en totaalstelling).

vergelyking van die resultate by opleidingsvlak 2 met die resultate by opleidingsvlak 1 toe geen behandeling gebied was nie. Vir die evaluering van die Program vir Kinders word weer gefokus op Opleidingsvlak 3 toe die kinders saam met die onderwysers opleiding ontvang het, in vergelyking met die resultate van opleidingsvlak 2 toe net die onderwysers opleiding ontvang het. Vir die evaluering van die resultate van die Program vir Ouers (opleidingsvlak 4) word weer gefokus op die resultate van die opleidingsvlak in vergelyking met die resultate van opleidingsvlak 3. By opleidingsvlak 4 het onderwysers, kinders en ouers opleiding ontvang.

8.4.1 Die Program vir Onderwysers

(a) Die opleidingseffek van die Program vir Onderwysers (Klasgroepe 1-6, tabel 8.7) (Hipotese 1)

Die volgende resultate staan in verband met ontledings waar daar geen interaksie-effek tussen sosio-ekonomiese omgewing en opleiding was nie.

By nameting is geen beduidende opleidingseffek gevind nie.

By opvolgmeting is 'n gunstige opleidingseffek by die volgende faktore gevind:

Faktor 3, akademiese selfkonsep ($F=4,287$, $p=0.041$), die gemiddelde telling by opleidingsvlak 2 toe die onderwysers 'n program gevolg het, was meer as by opleidingsvlak 1 toe geen behandeling gebied was nie.

Faktor 7, sosiale selfkonsep ($F=7.491$, $p=0.008$), die gemiddelde telling by opleidingsvlak 2 toe die onderwysers 'n program gevolg het, was meer as by opleidingsvlak 1 toe geen behandeling gebied was nie.

'n Ongunstige opleidingseffek is bevind by Faktor 4, gedragsprobleme ($F=4.649$, $p=0.034$). Die gemiddelde telling by opleidingsvlak 2 toe

die onderwysers 'n program gevolg het was meer as by opleidingsvlak 1 toe geen behandeling gebied was nie.

(b) Die Interaksie-effek van opleiding met sosio-ekonomiese omgewing (Hipotese 1)

'n Interaksie-effek is by nameting, maar nie by opvolgmeting bevind nie (tabel 8.5). Die resultate van die ondersoek na die aard van die interaksie is in tabel 8.6 verstrek. Daaruit het die volgende geblyk:

- By die laer sosio-ekonomiese omgewing (SES 1) is 'n gunstige opleidingseffek bevind by faktor 5, Kwaliteit van die Skoollewe ($F=7,167$, $p=0.010$, gemiddelde by behandelingsvlak on was meer as by behandelingsvlak geen).
- By die middel sosio-ekonomiese omgewing (SES 2) is 'n ongunstige opleidingseffek ten opsigte van faktor 4, gedragsprobleme, bevind ($F=11.176$, $p=0.002$ gemiddelde by behandelingsvlak on was meer as by behandelingsvlak geen).
- By die hoër sosio-ekonomiese omgewing (SES 3) is 'n ongunstige effek by faktor 4, gedragsprobleme sowel as by faktore 6 en 8 vir rekenkunde aangedui (faktor 4: $F=34.765$, $p=0.000$, gemiddelde by behandelingsvlak on was meer as by behandelingsvlak geen; faktor 6: $F=95.053$, $p=0.000$; faktor 8: $F=90.122$, $p=0.000$, gemiddelde by behandelingsvlak geen was meer as by behandelingsvlak on by beide faktore 6 en 8).

c) Hipotese 3: Verskille tussen die effek van verskillende opleidingsvlakke (klasgroepe 9-12, tabel 8.9)

By die resultate vir hipotese 2 is slegs by opleidingsvlak 3 en slegs ten opsigte van faktor 4 (Gedragsprobleme) beduidende verskille met ander opleidingsvlakke bevind (tabelle 8.8 en 8.10, hipotese 2, klasgroepe 5 - 8). Daarom word hier slegs oor die resultate vir

hipotese 3 gerapporteer. Die betrokke resultaat vir hipotese 2 hierbo sal egter by die bespreking van die meting van gedragsprobleme onder oë geneem word.

Om verdere rapportering vir hierdie afdeling te fasiliteer, is die resultate vir hipoteses 2 en 3 soos ontleen aan tabelle 8.8 en 8.9 saamgevat en in tabel 8.10 opgeneem. Dis belangrik om in ag te neem dat alle klasgroepe se leerlinge uit 'n laer sosio-ekonomiese omgewing kom.

Volgens tabel 8.10 is 'n gunstige opleidingseffek vir die Program vir Onderwysers bevind by die volgende faktore by nameting en by opvolgmeting by Hipotese 3 (Klasgroepe 9 tot 12):

- Faktor 4 (Gedragsprobleme, behandelingsvlak 1>2),
- Faktor 6 (Rekenkunde A, behandelingsvlak 2>1) en
- Faktor 8 (Rekenkunde B, behandelingsvlak 2>1).

'n Ongunstige opleidingseffek is gevind vir faktor 5, Kwaliteit van die Skoollewe (behandelingsvlak 1>2).

Samevatting van die empiriese evaluering van die effek van die program vir Onderwysers:

(a) Die program het 'n gunstige uitwerking gehad by die volgende faktore (opvolgmeting, klasgroep 1-6, waar daar geen interaksie-effek van sosio-ekonomiese omgewing was nie).

Akademiese selfkonsep (faktor 3)

Sosiale selfkonsep (faktor 7)

(b) Die program het by laer sosio-ekonomiese omgewing 'n positiewe uitwerking gehad by die volgende faktore:

Kwaliteit van die Skoollewe, faktor 5 (tabel 8.6, slegs by nameting - klasgroepe 5 en 6 was ter sake).

Gedragsprobleme, faktor 4 (tabel 8.10, nameting en opvolgmeting, klasgroepe 9 en 10).

Rekenkunde, faktore 6 en 8 (tabel 8.10, nameting en opvolgmeting, klasgroepe 9 en 10).

(c) Die Program het 'n negatiewe uitwerking gehad by die volgende Faktore:

Gedragsprobleme (faktor 4 (hipotese 1, klasgroepe 1 - 6, opvolgmeting));

Gedragsprobleme by middel sosio-ekonomiese omgewing by nameting;

Gedragsprobleme by hoër sosio-ekonomiese omgewing by nameting;

Rekenkunde by hoër sosio-ekonomiese omgewing by nameting;
en

Kwaliteit van die Skoollewe by nameting en opvolgmeting by klasgroep 10 in 'n laer sosio-ekonomiese omgewing.

8.4.2 Die Program vir Kinders

(Die resultate van opleidingsvlak 3 is hier ondersoek. Opleidingsvlak 3 staan in verband met programme vir kinders en onderwysers.)

Toe die resultate van hierdie programkombinasie met betrekking tot hipotese 3 vergelyk is met die resultate van opleidingsvlak 1 (3:1), is slegs by faktor 4, gedragsprobleme, opleidingsvlakverskille gedemonstreer. Kinders het minder gedragsprobleme getoon toe die kinders saam met die onderwysers 'n program gevolg het as toe geen opleiding gebied was nie. Kinders het ook minder gedragsprobleme getoon as toe net die onderwysers (2 = on) 'n program gevolg het. Dit was die geval by beide nameting en opvolgmeting (sien ook tabel 8.9: faktor 4: behandelingsvlak $3 < 1,2$). Teenstrydige resultate is egter

by opvolgmeting by die resultate vir hipotese 2 bevind (sien ook tabel 8.8, opvolgmeting, faktor 4: $F=11.922$, $p=0.000$, behandelingsvlak $3>1,2,4$). Toe was gedragsprobleme meer as die kinders opleiding saam met die onderwysers gekry het as by enige van die ander opleidingsvlakke. Dit was erg jammer dat data vir opleidingsvlak 4 nie by die resultate vir hipotese 3 geprosesseer kon word nie omdat dit nie van die navorsingsassistent verhaal kon word nie.

Toe hierdie programkombinasie (3=onk) se resultate met betrekking tot hipotese 3 vergelyk is met resultate toe net die onderwyser 'n program gevolg het (3:2), is 'n gunstige effek by opvolgmeting bevind vir faktor 5, Kwaliteit van die skoollewe. Daar was egter geen verskil met opleidingsvlak 1 waar geen opleiding gebied was nie (3=1). Die relatief gunstige effek was nie versterk deur die toevoeging van 'n Program vir Ouers (opleidingsvlak 4) nie (4=1).

'n Ongunstige effek is egter bevind vir faktore 6 en 8 wat albei rekenkunde-prestasie verteenwoordig (behandelingsvlak $3<2$), maar die prestasie was dieselfde as wanneer geen opleiding gebied was nie (3=1).

Samevatting van die empiriese evaluering van Program vir kinders

(a) Die Program vir Kinders beïnvloed skynbaar gedragsprobleme positief volgens die resultate van hipotese 3, maar nie by die resultate van hipotese 2 nie. Die effek is geloofwaardig by hipotese 3, want toe die kinders ook opleiding ontvang het, was gedragsprobleme nie net minder as toe net die onderwysers opleiding ontvang het nie, maar ook as toe geen opleiding gebied was nie (behandelingsvlak $3<1,2$).

(b) Ten aansien van Kwaliteit van die Skoollewe, het die program 'n

versterkingseffek by opvolgmeting gedemonstreer toe dit tot die Program vir Onderwysers (behandelingsvlak 2) toegevoeg was ($3 > 2$).

Die versterkingseffek was sodanig dat leerlinge by behandelingsvlak 3 net so tevrede was met die kwaliteit van hul skoollewe as toe daar geen behandeling gebied was nie ($3 = 1$, maar $1 > 2$).

(c) Die program het skynbaar eerder 'n nadelige as voordelige invloed gehad toe resultate by faktore betrokke by Rekenkunde in aanmerking geneem was: behandelingsvlak $2 > 1, 3, 4$, dit wil sê: $2 > 3$.

8.4.3 Die Program vir Ouers

Die resultate vir behandelingsvlak 4 (onko) is hier ondersoek. Die opleidingsvlak betref 'n program vir ouers in kombinasie met 'n program vir kinders en onderwysers.

By die resultate vir hipotese 3 (tabelle 8.9 en 8.10) wat as uitgangspunt gebruik word, was die gunstigste effek van die Program vir Ouers by faktor 2, fisieke selfkonsep by nameting toe tellings hoër was as by enige van die ander behandelingsvlakke ($4 > 1, 2, 3$). Hoewel hierdie effek nie meer by opvolgmeting beduidend was nie, kan dit waarskynlik verband hou met die positiewe assosiasie van die program by opvolgmeting met die faktor akademiese selfkonsep ($4 > 3, 2$). Die faktor akademiese selfkonsep het nie by nameting beduidende behandelingsvlakverskille getoon nie.

Bogenoemde twee gevalle was dan ook die enigste twee geleenthede toe die resultate van behandelingsvlak 4 beduidend van behandelingsvlak 3 verskil het, en wat 'n aanduiding gee van die versterkingseffek van die program.

Hoewel tellings vir Rekenkunde by behandelingsvlak 4 hoër was as toe net die onderwysers 'n program ontvang het (behandelingsvlak $2 < 4$), was hierdie behandelingsvlak 4 (onko) se tellings dieselfde as toe geen

behandeling gebied was nie (4=1) by faktore akademiese selfkonsep en Rekenkunde.

Samevatting van die empiriese evaluering van die Program vir Ouers

Die indruk is dat hierdie programkombinasie veral geassosieer kan word met positiewe beïnvloeding van leerlinge se selfkonsep soos wat dit verband hou met fisiese voorkoms by nameting, (sien ook tabel 8.9, hipotese 3) en met akademiese selfkonsep by opvolgmeting. Wat akademiese selfkonsep betref, verskil tellings vir hierdie behandelingsvlak egter nie beduidend van behandelingsvlak 1, geen behandeling, by die geïdentifiseerde empiriese faktore nie.

8.5 Opsomming van Resultate

1. Die volgende faktore is positief deur die Program vir Onderwysers beïnvloed:

Sosiale Selfkonsep soos beïnvloed deur maats en ouers en
soos gemeet deur die Self Description Questionnaire

en

Akademiese Selfkonsep soos wat dit gebaseer is op die
subskale vir Skool, Wiskunde en Lees van die Self
Description Questionnaire. (Hipotese 1).

2. Die Program vir Onderwysers het 'n negatiewe invloed op leerlinge se Gedragsprobleme gehad soos wat dit deur die Peterson-Quay-vraelys gemeet was (Hipotese 1).
3. Die uitwerking van die Program vir Onderwysers het 'n differensiële effek by verskillende sosio-ekonomiese omgewings by nameting maar nie by opvolgmeting nie, getoon (Hipotese 1).
- By die hoër sosio-ekonomiese omgewing was Gedragsprobleme en

Rekenkunde negatief deur die program beïnvloed.

- By die middel sosio-ekonomiese omgewing was Gedragsprobleme ook negatief deur die program beïnvloed.
- By die laer sosio-ekonomiese omgewing was leerlinge se Kwaliteit van die Skoollewe positief deur die Program vir Onderwysers beïnvloed.

4. Toe die Program vir Onderwysers uitgebrei was met programme vir kinders en ouers by 'n laer sosio-ekonomiese omgewing, was daar by nameting geen beduidende verskille tussen opleidingsvlakke nie (Hipotese 2). By opvolgmeting was Gedragsprobleme egter beduidend meer by die klasgroep waar die kinders saam met die onderwysers opleiding ontvang het.

5. Kruisvalidering het nie die beperkte differensiële opleidingseffek bevestig nie (Hipotese 3: tabel 8.9). Daar het wel die volgende differensiële behandelingsvlakverskille voorgekom:

- Ten spyte van die opleidingsprogram vir onderwysers, het Akademiese selfkonsep by hierdie laer sosio-ekonomiese steekproef steeds gebly soos wanneer geen opleiding aangebied was nie, hoewel by die insluiting van 'n Program vir Ouers leerlinge se tellings hoër was as toe net die onderwysers en die kinders opleiding ontvang het.
- Gedragsprobleme was minder toe die onderwysers 'n program gevolg het en toe die kinders saam met die onderwysers 'n program gevolg het as wanneer geen opleiding aangebied was nie.
- Die kwaliteit van die skoollewe was beter toe geen opleiding gebied was nie as toe die onderwyser of die onderwyser plus die leerlinge opleiding ontvang het.

- Rekenkunde-tellings was beter as die onderwyser 'n program gevolg het as by enige van die ander programkombinasies.
- 6. Die Program vir Onderwysers:
Die effek van hierdie program is reeds hierbo by punte 1 tot 3 aangedui.
- 7. Die Program vir Kinders.
Die program was slegs by klasgroepe van laer sosio-ekonomiese omgewings toegepas.
Die program het kinders se Gedragsprobleme positief beïnvloed.
Kinders se Kwaliteit van Skoollewe was beter toe die kinders saam met die onderwysers 'n program gevolg het as toe net die onderwysers opleiding ontvang het.
- 8. Die Program vir Ouers
Die program was slegs by klasgroepe in laer sosio-ekonomiese omgewings toegepas.
Onmiddellik na aanbieding van programme, dit wil sê by nameting, was kinders se Fisieke Selfkonsep beter toe die ouers ook 'n program gevolg het as by enige van die ander opleidingsvlakke.
By opvolgmeting, 10 weke later, was kinders se Akademiese Selfkonsep beter toe die ouers ook 'n program gevolg het as toe net die kinders en die onderwysers programme gevolg het.
Programme het 'n beïnvloedingswaarde gehad, soms positief, soms negatief. Die effek was nie dieselfde by al die sosio-ekonomiese omgewings nie en ook nie dieselfde by alle klasgroepe of skole of onderwysers nie.
Bostaande resultate word in die volgende hoofstuk bespreek en aanbevelings word op grond daarvan gemaak.

HOOFSTUK 9: BESPREKING VAN RESULTATE EN AANBEVELINGS

- 9.1 Inleiding
- 9.2 Die invloed van die Program vir Onderwysers op leerlinge se funksionering binne verskillende sosio-ekonomiese omgewings
- 9.3 Die differensiële effek van behandelingsvlakke by klasse uit 'n laer sosio-ekonomiese omgewing
- 9.4 Kruisvalidering van die differensiële effek van behandelingsvlakke by 'n laer sosio-ekonomiese omgewing se klasgroepe
 - 9.4.1 Akademiese selfkonsep
 - 9.4.2 Gedragsprobleme
 - 9.4.3 Kwaliteit van die Skoollewe
 - 9.4.4 Rekenkunde
- 9.5 Die evaluering van die Program vir Onderwysers
- 9.6 Die Program vir Kinders
- 9.7 Die Program vir Ouers
- 9.8 Aanbevelings
- 9.9 Samevatting

9.1 Inleiding

Die resultate van die studie is in die laaste afdeling van die vorige hoofstuk gestel. Dit word vervolgens kortliks gekontekstualiseer voordat die resultate verder in die hoofstuk bespreek en aanbevelings op grond van die bespreking gemaak word.

Vanuit die waarneming dat die Kleurlinggemeenskap as sisteem in die tagtigerjare simptome van wanfunksionering getoon het wat veral in die onderwyssisteem tot uiting gekom het in gedragsvorme soos vandalisme en brandstigting, is die hipotese gestel dat die simptome 'n reaksie was op 'n hiërargiese, outokratiese, dehumaniserende samelewingsisteem wat ook in die skoolsisteem neerslag gevind het. 'n Humanisties-georiënteerde opvoedingspraktyk as teenpool is as alternatief ondersoek. Die aard van die humanistiese opvoedingspraktyk is in die literatuurstudie blootgelê. Saam met die breë filosofiese aard van 'n sodanige opvoedingspraktyk is uitnodigende leer as spesifieke fokus vir 'n psigo-opleidingsprogram in verhoudingsvaardighede vir die onderwyser gesien as 'n benadering

wat die potensiaal het vir 'n positiewe intervensiestrategie. So 'n program is as eksperimentele ingreep geoperasionaliseer deur dit vir onderwysers van standerd 3-klasse uit verskillende sosio-ekonomiese strata aan te bied. Op grond van voormetings, nametings en opvolgmetings met betroubare meetinstrumente is die effek van die program op kinders se funksionering gekwantifiseer. Die Program vir Onderwysers is aangevul met programme vir kinders en ouers om die differensiële effek van behandelings op kinders se funksionering te kwantifiseer.

Die resultate word vervolgens bespreek in terme van die hipoteses dat die Program vir Onderwysers 'n invloed sou hê op leerlinge se funksionering, dat die invloed binne verskillende sosio-ekonomiese omgewings sou verskil, dat die uitbreiding van die program met programme vir kinders en ouers by laer sosio-ekonomiese omgewings differensiële behandelingseffekte sou toon, en dat laasgenoemde resultate gekruisvalideer kon word.

9.2 Die invloed van die Program vir Onderwysers op leerlinge se funksionering binne verskillende sosio-ekonomiese omgewings

(a) Die positiewe effek van die Program vir Onderwysers

Leerlinge se akademiese selfkonsep en sosiale selfkonsep soos gemeet deur die Self Description Questionnaire van Marsh en Parker (Marsh et al., 1983) is positief deur die program vir onderwysers beïnvloed, sonder dat daar 'n interaksie-effek van die sosio-ekonomiese omgewing was. Die feit dat onderwysers selfkonsep kan beïnvloed, is onderstreep deur navorsers soos Battle (1982). By die kwalitatiewe evaluering van die Program vir Onderwysers het dit geblyk dat die onderwysers spontaan in reaksie op 'n tuiswerk oefening

persoonseienskappe van betekenisvolle ander persone in hul eie lewe geïdentifiseer het wat sonder meer gekoppel kon word aan humanistiese persoonseienskappe. Hierdie koppeling het steun verskaf vir die belangrikheid van die persoonlikheidseienskappe van 'n betekenisvolle ander persoon vir 'n individu (in hierdie geval, 'n leerling) se organismiese groei soos wat dit deur affektiewe teorieë uitgespel word (Okech, 1987; Purkey & Schmidt, 1988; Sinclair & Ryan, 1987; Truax & Carkhuff, 1967). Volgens Liebert en Wicks-Nelson (1981) is hierdie selfkonsep by relatief gedepriveerde persone en leerlinge waarskynlik minder onder die invloed van leerlinge se prestasie en gesinsinvloede as wat dit onder die invloed van die positiewe verwagtings van hul onderwysers en die samewerking tussen maats (koöperatiewe leer) is (Battle, 1982; Carlson & Thorpe, 1984; Dobson et al., 1982; Haynes et al., 1987). Die uitnodigende leer-benadering wat met Purkey se werk oor selfkonsep geassosieer is (Purkey & Novak, 1984; Purkey & Strahan, 1986), en wat in die opleidingsprogram opgeneem is, het in hierdie studie daarin geslaag om leerlinge se selfkonsep te bevorder.

'n Positiewer selfkonsep word allerweë geassosieer met aspekte soos die volgende wat al in 1969 deur Coopersmith gestel is (Battle, 1982): 'n doeltreffende hantering van omgewingseise op 'n aktiewe en selfgeldende wyse, minder angstigheids in die verwerking van gebeure en 'n minder verdedigende houding teen dreigemente en vernederende pogings deur ander.

In die lig van bostaande lyk dit sinvol om hierdie soort program aan te bied vir onderwysers van leerlinge van die teikengroep. Die teikengroep kan omskryf word as sosio-ekonomies gedepriveerde Afrikaanssprekende leerlinge in die noordelike voorstede van die metropolitaanse Kaapstad en vergelykbare universums. Een van die

doelstellings van 'n humanistiese opvoedingspraktyk, naamlik die ontwikkeling van leerlinge se selfkonsep (Combs 1981), is dus in 'n mate deur die Program vir Onderwysers bereik.

(b) Die negatiewe effek van die Program vir Onderwysers

Die Program vir Onderwysers het leerlinge se gedrag negatief beïnvloed soos wat dit deur die Peterson-Quay-vraelys vir gedragsprobleme gemeet is. Hierdie resultaat is nie in ooreenstemming met die verwagting dat 'n positiewe selfkonsep met minder gedragsprobleme geassosieer is nie (Battle, 1981, 1982; Burnett, 1983; Byrne & Shavelson, 1987; Marsh et al., 1983; Shavelson & Bolus, 1982).

Volgens die teorie van Shavelson waarop die Self Description Questionnaire (SDQ) gebaseer is (Marsh et al., 1983) is die selfkonsep 'n multidimensionele konsep met relatief onafhanklike faktore. Die SDQ is die meetinstrument op grond waarvan in hierdie navorsingsprojek opleidingsvlakverskille bevind is. Dis dus bes moontlik dat die aspekte van selfkonsep wat met gedragsprobleme geassosieer is, nie deur die program positief beïnvloed is nie.

So maak Marsh et al. (1983) byvoorbeeld eksplisiet 'n onderskeid tussen akademiese prestasie en akademiese selfkonsep. Swak akademiese prestasie word wel dikwels met die voorkoms van meerdere gedragsprobleme geassosieer. Objektiewe akademiese prestasie hoef egter nie in ooreenstemming met subjektiewe selfkonsep te wees nie. Bowendien is daar die geneigtheid om ervarings en persepsies rondom selfpersepsie te organiseer en te selekteer. Dit kan selfs as besonder doeltreffende beskermingsmeganisme dien waar subkultuurwaardes in teenstelling met hoofstroomwaardes is. Dis dus moontlik dat 'n akademiese selfkonsep positief is, maar dat akademiese prestasie laag is en dat die ervaring van swak akademiese prestasie

as gedragsprobleme manifesteer. Dis veral moontlik as subkultuurwaardes afwykende gedragsvorme positief evalueer.

'n Ander moontlike verklaring is dat die program onderwysers vir leerlinge se gedrag gesensiteer het sodat die onderwysers wat die program gevolg het, meer bewus was van leerlinge se gedrag wat nie skoolwerk direk geraak het nie. Hierby dien in ag geneem te word dat die Peterson-Quay-vraelys vir gedragsprobleme wat as meetinstrument gebruik is deur onderwysers wat by die navorsingsprojek betrokke was, ingevul is.

In essensie verteenwoordig die hoër tellings by die Peterson-Quay-vraelys dus 'n negatiewe persepsie van leerlinge se gedrag deur die onderwysers en so 'n negatiewe persepsie word met meerdere gedragsprobleme geassosieer (Rutter & Hersov, 1979).

Die laaste twee verklaringsmoontlikhede naamlik die gedifferensieerdheid van die faktore betrokke by selfkonsep en negatiewe persepsie deur die onderwyser staan sodanig in skille kontras met bevindinge oor die positiewe bevordering van die selfkonsep soos voorheen bespreek, dat die verklaring vir meerdere gedragsprobleme miskien eerder in die aard van "Uitnodigende Dissipline" en "Uitnodigende Leer" gesoek kan word. Binne die Uitnodigende-benadering val die klem op selfregulering en inspraak van leerlinge. Dis bes moontlik dat onderwysers gedragsgrense in der mate verskuif het dat gedragsprobleme eskaleer het. Dis bekend dat strenger dissipline gewoonlik met jonger kinders en met laer sosio-ekonomiese omgewings geassosieer was. Die minste weerstand in die programsessie teen dissipline volgens die Uitnodigende Leer-benadering was dan ook van onderwysers uit die hoër sosio-ekonomiese omgewing.

Ook reken Hawkins, Doueck en Lishner (1988) dat positiewe gedrag beloon behoort te word. Dit was nie 'n aspek wat prominensie in die aanbieding van die Program vir Onderwysers geniet het nie.

Die verklaring vir die eskalering van gedragsprobleme lê dus waarskynlik in die rigting van die sensitisering van die leerkragte vir leerlinge se gedrag, die mate van verskuiwing van gedragsgrense, en gebrekkige belonings vir gewenste gedrag.

Die Program vir Onderwysers sou dus aangepas kon word om duideliker riglyne vir klaskamerdisipline te verskaf, en om klaskamerbelonings vir gewenste gedrag aan te moedig (Hawkins et al., 1988).

(c) Die effek van die Program vir Onderwysers by hoërvlak sosio-ekonomiese omgewing

By die hoër sosio-ekonomiese omgewing word die Program vir Onderwysers assosieer met beide meer gedragsprobleme en swakker prestasie in Rekenkunde. Die verband tussen gedragsprobleme en swak prestasie is bekend (Rutter & Hersov, 1979). Die verklarings vir verskuiwing van gedragsgrense aan die einde van die vorige paragraaf, sou ook as verklaring hier kon dien. Hierdie negatiewe resultaat is egter slegs by die hoër sosio-ekonomiese omgewing by nameting, onmiddellik na die aanbieding van die program, bevind. Tien weke later, by opvolgmeting was dit nie meer die geval dat gedragsprobleme meer voorgekom het, en dat rekenkundeprestasie swakker was by die groep waar die onderwyser 'n program gevolg het nie. Wat Rekenkunde betref, is hierdie bevinding in ooreenstemming met die siening dat prestasie-motivering en die effek daarvan 'n positiewe, maar vertraagde effek het, veral vir Wiskunde en Lees (Brookover & Lezotie, 1979; Epstein & McPartland, 1978; Hetherington & Parke, 1986; Stipek & Weisz, 1981; Zigler et al., 1982) en waarskynlik eerder in toetse wat deur die

onderwyser opgestel is, as in gestandaardiseerde meetinstrumente se resultate gereflekteer sou word (Rutter, 1983).

Bloom (1976) het dit lankal reeds gestel dat akademiese selfkonsep veral by hoë sosio-ekonomiese omgewings met akademiese prestasie korreleer en die siening is steeds in die tagtigerjare deur Marsh et al., (1983) en deur Battle (1982) onderskryf. In hierdie studie kan die afleiding gemaak word dat 'n program wat skolastiese prestasie beklemtoon, waarskynlik veral by leerlinge in hoër sosio-ekonomiese omgewings suksesvol kan wees omdat akademiese selfkonsep by leerlinge uit laer sosio-ekonomiese omgewings minder afhanklik van akademiese prestasie sou wees. Die beklemtoning van skolastiese prestasie spruit uit die feit dat prestasie in rekenkunde by die hoër sosio-ekonomiese groep afgeneem het.

Die Program vir Onderwysers sou dus 'n groter skolastiese fokus kon ontwikkel as dit in hoër sosio-ekonomiese omgewings aangebied word, en so die moontlikheid versterk dat leerlinge se prestasie in rekenkunde verbeter.

(d) Die effek van die Program vir Onderwysers by middelvlak sosio-ekonomiese omgewing

By die middel sosio-ekonomiese omgewing het gedragsprobleme ook geëskaleer na aanbieding van die program, en het die effek by opvolgmeting tien weke later verdwyn. Die besprekings soos vervat in die vorige afdelings hierbo by (b) en (c) geld dan waarskynlik ook hier.

Die verdwyning van effekte van die program is in ooreenstemming met Henderson (1978) se aanduiding dat verandering dikwels onmiddellik na aanbieding van kursusse intree, maar dat die effek neig om te vervaag.

'n Verklaringsmoontlikheid wat in gedagte gehou kan word by die

relatief negatiewe uitwerking van die program by die hoër en middel sosio-ekonomiese omgewings, is dat die ontwikkeling van kinders se selfkonsep na die ouderdom van ag tot tien jaar minder onder die invloed van kinders se ouers en volwassenes uit dieselfde geslag is, en meer onder die invloed van heldefigure. Vir kinders uit 'n laer sosio-ekonomiese omgewing is die ouderdomsperk vir die verskuiwing van ouervoorkeure na heldevoorkeure volgens Battle (1982) waarskynlik ietwat later. Die implikasie is dat die Program vir Onderwysers in standerd 3 by hoër en middel sosio-ekonomiese omgewings moontlik 'n minder gunstige uitwerking kan hê as by 'n laer sosio-ekonomiese omgewing omdat die verskuiwing na heldevoorkeure reeds vir leerlinge van die hoër sosio-ekonomiese omgewing plaasgevind het.

Hierdie gedagte is in ooreenstemming met die praktyk om klasonderwys by skole in laer sosio-ekonomiese omgewings langer te gebruik, en die teenstellende neiging by hoër sosio-ekonomiese omgewings om vakonderrig wat meer leerinhoudelik gesentreer is, vroeër in te voer.

Hierdie verklaringsmoontlikheid bring onder die aandag dat hierdie soort verhoudingsprogram waarskynlik tot by standerd een of twee meer suksesvol kan wees as by later standerds. Die implikasies van die feit dat in hoogs gedepriveerde gemeenskappe die aard van gesinsverhoudings dikwels sodanig is dat kinders meer op hul maats as op hul ouers aangewese is, is dan egter nog nie verreken nie.

Daar kan verder ook in gedagte gehou word dat in beide klasgroepe in die hoër sosio-ekonomiese omgewing en by die een klasgroep waar die onderwyser 'n program gevolg het in die middel sosio-ekonomiese omgewing Engels die voertaal was. By al die ander klasgroepe was die voertaal Afrikaans. Die Program is ontwikkel met die laer sosio-ekonomiese omgewings wat meer dikwels van huis uit

Afrikaanssprekend was in gedagte. Die implikasies hiervan verdien ook eksplorاسie. Die praktyk en literatuur dui op die ontwikkeling van sisteemspesifieke opleidingsprogramme (sien afdeling 5.2.2).

(e) Die effek van die Program vir Onderwysers by laervlak sosio-ekonomiese omgewing

By die laer sosio-ekonomiese omgewing het die program by nameting 'n positiewe invloed op leerlinge se kwaliteit van die skoollewe gehad. Waarskynlik is veral by hierdie groep 'n positiewer verwagting van die leerlinge by die onderwysers gewek, wat by leerlinge 'n suksesidentiteit bevorder het (Hawkins et al., 1988). Die feit dat gedragsprobleme nie by die laer sosio-ekonomiese omgewing eskaleer het nie, versterk die moontlikheid dat 'n positiewer houding by die onderwyser kon ontwikkel het. Dis veral interessant as in gedagte gehou word dat veral laer sosio-ekonomiese omgewings beide in teorie en praktyk met enkelouergesinne en gepaardgaande inkonsekwente dissipline geassosieer word, wat dikwels met gedragsprobleme in verband gebring word (Barker, 1986; Wyne et al., 1974).

9.3 Die differensiële effek van behandelingsvlakke by klasse uit 'n laer sosio-ekonomiese omgewing

Wat die differensiële effek van behandelingsvlakke by die een skool in Belhar, 'n laer sosio-ekonomiese omgewing, betref, is slegs by empiries geïdentifiseerde faktor 3, gedragsprobleme, verskille in die effek van behandelingsprogramme bevind. By die betrokke skool was gedragsprobleme by die klasgroep waar die onderwyser saam met die kinders 'n program gevolg het, meer as toe die ouers ook betrek was; meer as toe net die onderwyser 'n program gevolg het en meer as toe geen behandeling gebied was nie. Dit was dan ook die klasgroep (7)

waar die onderwyser die minste steun vir die aanbieding van die programme gebied het. Leerlinge was byvoorbeeld selde gereed vir die aanbieding van die program en dikwels nie eens in hul klaslokaal teenwoordig nie. Die verklaring is gesoek in die motivering van die onderwyser. Dit het dan ook kort na die aanbieding van die programme geblyk dat die onderwyser verkies het om klasonderwys en laerskoolonderwys te verruil vir die aanbieding van 'n gespesialiseerde praktiese vak by die opleiding van onderwysers aan 'n tersiêre inrigting. Hierdie bevinding steun die opvatting dat psigo-opleidingsprogramme se suksesvolle implementering afhanklik is van die emosionele inset en motivering van die groeplede (J.B. Schoeman, 1988).

Ook was daar by die aanbieding van die Program vir Ouers maar ongeveer 10% van die ouers of 'n volwasse verteenwoordiger van die gesin aanwesig.

9.4 Kruisvalidering van die differensiële effek van behandelingsvlakke by laer sosio-ekonomiese omgewing se klasgroepe

Kruisvalidering van resultate ten opsigte van die differensiële effek van die verskillende behandelingsvlakke was nie baie suksesvol nie.

Daar was meer beduidende verskille tussen behandelingsgroepe by die tweede steekproef (klasse 9 - 12) as by die eerste steekproef (klasse 5 - 8). In terme van die navorsingsontwerp kan dit moontlik verklaar word deur die feit dat die tweede steekproef leerlinge uit drie skole en twee woonomgewings betrek het. Die eerste steekproef het net leerlinge uit een skool en uit een woonomgewing betrek.

By die interpretasie van die effek van behandelingsprogramme sou dus

ook rekening gehou kon word met byvoorbeeld verskille tussen skole en verskille tussen kenmerke van woongemeenskappe.

Die skool met klasgroepe 5 - 8 is geleë in 'n hoogs gedepriveerde gemeenskap wat minder gestabiliseer is, waar daar geen eiendomsbesit is nie en waar die misdadafsyfer relatief hoog is. Die skool self is dan ook jonger as die skole van klasgroepe 9 - 12.

Hoewel die skole betrokke by klasgroepe 9 - 12 steeds in 'n laer sosio-ekonomiese omgewing geleë is, is die skole ongeveer 10 jaar ouer as in die geval van die skole by klasgroepe 5 tot 8, is die gemeenskap meer gestabiliseer en ouer, is daar meer eiendomsbesit en trek die skool wat ook in Belhar geleë is, die relatief meer gegoede kinders uit die laagste sosio-ekonomiese omgewing.

Die belangrikheid van die sosiale etos van die skool kan dus nie buite rekening gelaat word nie (Biddle & Ellena, 1964; Brookover et al., 1978; Brophy, 1979; Hetherington & Parke, 1986; Purkey & Schmidt, 1988; Rutter, 1983), hoewel Rutter (1983) studies van Brophy, Good en Peterson aanhaal om aan te toon dat die enkele onderwyser en klaskamer ook 'n besliste invloed op leerlinge se vordering het. Dit was dan ook die skool waar daar haas geen behandelingsvlakverskille by klasgroepe 5 - 8 voorgekom het nie, wat in die jaar na die aanbieding van die Program vir Onderwysers 'n program vir die hele personeel aangevra het.

In die lig van die gebrek aan opleidingsvlakverskille by klasgroepe 5 tot 8, verdien 'n intervensie wat vir onderwysers onderlinge steun kan voorsien op 'n groter skaal as net by een of twee klasgroepe van 'n bepaalde skool aandagtige oorweging. Onderrig in hoogs gedepriveerde omgewings in stadsgebiede word deur Slaikeu (1986) as kragtige bronne van beroepstres gesien. Bowendien is by die laer

sosio-ekonomiese omgewing by die resultate vir hipotese 1 (die effek van opleiding in interaksie met sosio-ekonomiese omgewing) bevind dat die Kwaliteit van Skoollewe positief deur die Program vir Onderwysers beïnvloed is.

Die verskille tussen die effek van die behandelingsprogramme by verskillende skole en omgewings bevestig weer eens die belangrikheid van die buigsame aanpassing van programme en programaanbieding by teikengemeenskappe. Dit bring die insluiting van die kenmerke van aksiegerigte navorsing binne die spektrum van moontlikhede vir intervensie. Die belangrikheid van die wetenskaplike identifikasie en beskrywing van relevante veranderlikes kan so aan die lig gebring word.

Ook dit word as 'n belangrike riglyn vir toekomstige navorsing gesien.

By beide nameting en opvolgmeting was daar by vyf van die ag empiries geïdentifiseerde faktore differensiële behandelingsvlakverskille by die tweede steekproef, naamlik klasse 9 - 12.

9.4.1 Akademiese selfkonsep

Toe die ouers saam net die kinders en onderwysers 'n program gevolg het, was leerlinge se akademiese selfkonsep by die opvolgmeting 10 weke na programaanbieding beter as toe net die onderwyser en die kinders saam behandeling ontvang het. Dit was 'n belangrike bevinding wat gedui het op die rol van die ouers in die ontwikkeling van 'n akademiese selfkonsep, veral omdat die onderwysers (klasse 11 en 12) vergelykbaar was en hulle boonop by dieselfde skool was.

Ook was daar nie beduidende verskille tussen die groepe by nameting onmiddellik na programaanbieding nie. Toe was daar eerder

behandelingsvlakverskille wat daarop gedui het dat leerlinge 'n positiewer fisieke selfkonsep ontwikkel het toe die ouers ook by die program betrek was.

Dit wil dus voorkom asof geassosieerde negatiewe waardering van fisieke eienskappe teengewerk kan word as ouers wat in 'n ras- of kleurgebaseerde bestel grootgeword het se persepsies van kinders se eienskappe aangespreek word. Meer nog, resultate dui op 'n langertermyn positiewe effek daarvan op leerlinge se akademiese selfkonsep.

Hoewel leerlinge se akademiese selfkonsep ook beter was toe die ouers saam met die kinders en die onderwysers 'n program gevolg het as toe net die onderwysers en die kinders programme gevolg het, was die kinders se akademiese selfkonsep nie beter as toe geen behandeling gebied was nie. Hierdie resultaat het twee implikasies.

In die eerste plek dui dit daarop dat 'n program vir ouers die effek van programme vir onderwysers en kinders op leerlinge se akademiese selfkonsep verhoog het.

In die tweede plek kan die gebrek aan verskil met wanneer geen behandeling gebied word nie, nie veronagsaam word nie. Dit bevestig waarskynlik die mening van skrywers wat te kenne gee dat by laer sosio-ekonomiese omgewing, die sosiale selfkonsep belangriker is as akademiese selfkonsep (Liebert & Wicks-Nelson, 1981).

Hierdie aanduiding beklemtoon een van twee moontlikhede. Eerstens kan probeer word om 'n Program vir Ouers te ontwikkel om ouers in 'n laer sosio-ekonomiese omgewing se ingesteldheid teenoor kinders se skoolwerk en die skool aan te spreek. Tweedens sou dit oorweeg kan word om in 'n Program vir Onderwysers ook onderrigvaardigheid aan te spreek. Die laaste moontlikheid is deur die navorser om twee redes

as minder aantreklik beskou. Onderwys is reeds baie gerig op die ontwikkeling van onderrigvaardigheid (Ashley & Mehl, 1987) en die huidige betrokke onderwysdepartement assosieer spesiale onderrig met verstandelike vertraging (Harmse, Du Toit & Broeksma, ongedateer). Die erkenning van ouers in laer sosio-ekonomiese omgewings se dikwels antagonistiese houding teenoor die skool, wat ook as een van gebrek aan ondersteuning van die skool beskryf kan word (Hetherington & Parke, 1986), en die aanspreek daarvan, word dus eerder as 'n voorkeuraktiwiteit beskou.

Daarom dien dit oorweeg te word om 'n Program vir Ouers te ontwikkel wat ouers motiveer om kinders se potensieel positiewe houding teenoor onderwysers en die skool te steun.

9.4.2 Gedragsprobleme

Resultate oor die kumulatiewe effek van behandelingsprogramme bevestig met betrekking tot gedragsprobleme die hipotese dat die toepassing van 'n Program vir Onderwysers met minder gedragsprobleme geassosieer kan word as wanneer geen behandeling gebied word nie ($2 < 1$). Gedragsprobleme was ook minder toe onderwysers en kinders saam behandeling ontvang het as toe geen behandeling gebied was nie. Die spontane opmerkings van 'n leerkrag tydens evaluering van die Program vir Onderwysers dat kinders minder kantoer toe gestuur is, en die onafhanklike melding daarvan deur die adjunk-skoolhoof, steun die gedagte dat gedragsprobleme in 'n laer sosio-ekonomiese omgewing deur 'n Program vir Onderwysers aangespreek kan word. Hierdie resultate bied dan ook steun vir gedagtes aangaande "Uitnodigende Dissipline" (Kok, & Swart, 1988; Purkey & Strahan, 1986).

Ook die Program vir Kinders word met mindere gedragsprobleme geassosieer. Die nuttigheid van ekspressiewe aktiwiteite wat in die

program opgeneem is vir emosionele probleme wat potensieel as gedragsprobleme kan manifesteer, is dus aangedui. Die kinders se spontane melding van die toneeltjie en die response opgeneem in die oudiokasset dui ook in hierdie rigting.

9.4.3 Kwaliteit van die Skoollewe

Die kwaliteit van die skoollewe was volgens die resultate van hierdie studie as positiewer ervaar toe die kinders saam met die onderwysers 'n program gevolg het as toe net die onderwysers 'n program gevolg het. Die impak van die programme het egter nie genoeg verskil teweeggebring sodat leerlinge die skool positiewer ervaar het as toe glad geen program aangebied was nie. Weer eens is die aanduiding dat die sosiale etos van die skool 'n faktor is waarmee deeglik rekening gehou behoort te word (Biddle & Ellena, 1964; Brookover et al., 1978; Brophy, 1979; Hetherington & Parke, 1986; Purkey & Schmidt, 1988; Rutter, 1983). Objektief geoordeel was daar heelwat steuringsveranderlikes teenwoordig waarvoor nie gekontroleer kan word nie, byvoorbeeld in hierdie geval: verskillende woonomgewings vir Klasgroepe 9 en 10, verskillende skole en verskille tussen die onderwysers. Kwaliteit van die skoollewe as uitdrukking van klaskameratmosfeer dui dus heel moontlik op 'n veel meer multidimensionele ervaring as wat deur hierdie studie aangespreek is (Hearn & Moos, 1978; Moos, 1978, Zahn et al., 1986), en sekerlik op meerdere nuanses as wat deur die betrokke meetinstrument (Quality of School Life Scale) aangespreek is. Die aanduidings was weer eens dat programme aangevul behoort te word deur 'n skolastiese element. Ander dimensies wat bydra tot 'n kwaliteitslewe in die skool dien geïdentifiseer en uitgebou te word. Hier kan spesiale aandag gegee word aan verhoudings tussen betrokke sub sisteme soos die tussen ouer

en onderwyser, onderwyser en onderwyser, onderwyser en skool of tussen skool en gemeenskap (Breckenridge, 1976). Teen die agtergrond van die geskiedenis van die onderwysstelsel onder bespreking, en teen die agtergrond van die kwalitatiewe evaluasie van die program wat die leerkrag-skoolhoof verhouding en ook die leerkrag-inspekteur verhouding aangespreek het, lyk dit asof makroverhoudings wat klaskamerverhoudings kan beïnvloed, 'n hoë prioriteit behoort te geniet by onderwysbeplanners en persone wat sielkundige dienste binne 'n onderwysdepartement lewer. Die implikasie is nie tot uitsluiting van die meer primêre verhoudings nie, maar eerder tot aanvulling en uitbouing daarvan.

9.4.4 Rekenkunde

By hierdie faktor was die empiriese aanduidings allerweë dat 'n Program vir Onderwysers se invloed die kragtigste van al die behandelingsprogramme s'n was. In feite is by klasgroepe 9 tot 12 dus op grond van behandeling die volgende aspekte in wisselende mate positief deur die een of ander behandelingsvlak in verhouding tot 'n ander behandelingsvlak geraak: akademiese selfkonsep, gedragsprobleme en rekenkunde. Die leerlinge se ervaring van kwaliteit van hul skoollewe is egter negatief deur die aanbieding van die program vir onderwysers geraak. Die redenering dat skoolgaan nie meer so lekker is wanneer daar goed somme gemaak word en minder katterkwad aangevang word nie, kan oorweeg word. Dan kan kompensatoriese aktiwiteite in die vorm van beloning en versigtig beplande samewerkende groepaktiwiteite ingebou word. In die proses kan gekapitaliseer word op maatsgroepverhoudings as kenmerk van hierdie ontwikkelingsfase.

9.5 Die Program vir Onderwysers

Hierdie aspek is reeds in punt 9.2 en sy onderafdelings gedek.

9.6 Die Program vir Kinders

By die betrokke steekproef in hierdie studie is die Program vir Kinders by die ontleding van empiries geïdentifiseerde faktore met mindere gedragsprobleme geassosieer. Die resultaat dui op die bruikbaarheid van simulatiespele (Frisenna, 1988; Hart, 1988; Van Menst-Verhulst, 1988) en sosiodrama (Ayalon, 1987; Van Huyssteen, 1987) om lewenservaring te verwerk.

Ingelyks het die program in 'n meerdere mate as net die program vir onderwysers die kwaliteit van leerlinge se skoollewe verbeter.

Die program het egter nie 'n differensiële behandelingseffek ten aansien van leerlinge se selfwaardering waarby die konsep Lokus van Beheer ingesluit is, getoon nie. Hierdie twee aspekte was die belangrikste fokuspunte van die program. Daarom was dit dan ook nie verbasend dat leerlinge se wiskunde prestasie relatief swakker was as toe net die program vir onderwysers aangebied was nie. Prestasie korreleer immers met beide selfkonsep en met persepsie van lokus van beheer.

Hierby kan in gedagte gehou word dat die selfkonsep en ook selfwaardering ontwikkel uit die persepsie van betekenisvolle ander persone. Die aanbieder van die Program vir Kinders was miskien nie 'n sodanige betekenisvolle ander persoon vir die leerlinge nie. Dis ook bes moontlik dat die ervaring van Lokus van Beheer in die onderhawige gemeenskap as vorm van aangeleerde hulpeloosheid veel kragtiger en omvattender intervensie benodig as wat die benadering wat in hierdie studie gevolg is, kenmerk. Dit sou oorweeg kon word om by

leerlinge 'n interne lokus van beheer te ontwikkel deur hulle te beloon vir klaskamerverantwoordelikheid vir sake waarvoor hulle hulleself bekwaam ag. Miskien sou die rendement van die Program vir Kinders groter gewees het as op die ontwikkeling van kultuurgewaardeerde vaardighede eerder as op die ontwikkeling van 'n positiewe liggaamlike selfkonsep gekonsentreer was.

Dit val nie te betwyfel dat die program wel 'n effek gehad het nie en dat die effek anders as by ander behandelingskombinasies was nie. Optimalisering van die potensiële nutswaarde van die program dui egter op 'n relatief onontginde beïnvloedingsmedium.

Die empiriese resultate bevestig dus nie vir hierdie program die positiewe subjektiewe ervaring van die leerlinge of die aanbieder nie. Dit is bes moontlik dat programme wat sisteemspesifiek ontwikkel is, wat langer siklusse vir die stappe in die program gebruik en wat daarom oor 'n langer tydperiode strek, doeltreffender kan wees.

Die belangrikste aanbeveling is waarskynlik dat die onderwyser self die program aanbied (Cobb & Richards, 1983), en dat gestruktureerde groepsaffiliasie (Bleck & Bleck, 1982) 'n belangrike komponent van die program vorm. Terselfdertyd sou die tegnieke van die program met betrekking tot die leerinhoudelike aangewend kon word (Frisenna, 1988; Reid, 1979) na gelang van die behoeftes van die betrokke klasgroep. Hierby sou volgens kwalitatiewe evaluering op die oudiokasset, ook die tipiese ekspressiemediums van die klasgroepe in gedagte gehou kon word.

9.7 Die Program vir Ouers

Die kragtigste effek van die program vir ouers was ten opsigte van die bevordering van 'n fisiologiese selfkonsep by nameting en 'n

akademiese selfkonsep by opvolgmeting. In beide gevalle was die effek van die program vir ouers kragtiger as by enige van die ander behandelingsvlakke.

In die lig van die uiters beperkte omvang en aanbieding van die program, wil dit voorkom asof ouerbetrokkenheid 'n baie belangrike beïnvloedingsmedium kan word.

Die aangeduide terrein van ontwikkeling is waarskynlik soos hierbo aangedui, in die rigting van beïnvloeding van ouers se houding teenoor die skool en kinders se skoolwerk.

9.8 Aanbevelings

Die volgende is op die voorafgaande besprekings gebaseer. Dit dien opgemerk te word dat programontwikkeling suksesvol kan geskied binne die raamwerk van 'n sistemiese oriëntasie waarin daar met die volgende aspekte rekening gehou word: (a) die geskiedenis van 'n sisteem soos wat die psigoanalise aan die hand doen; (b) die huidige waarneembare gedrag en die simboliese betekenis daarvan; (c) die toekomsgerigtheid van die sisteem; en (d) met die teikensisteem se intersistemiese verhoudings in navolging van affektiewe teorieë. Dan word programme as bysturingsmeganismes sisteemspesifiek, meer aksiegerig, sonder om noodwendig 'n empiriese kognitiewe beklemtoning in te boet. Vir hierdie studie sou dit beteken dat onderwysers, leerlinge, ouers en skoolhoofde van die steekproef in sisteemspesifieke programontwikkeling op 'n demokratiese wyse betrek word by die beplanning van intervensie.

Vervolgens dan aanbevelings soos gebaseer op die besprekings in die voorafgaande afdeling.

1. Die Program vir Onderwysers sou spesifieker riglyne vir

klaskamerdisipline kon verskaf en in die besonder belonings vir klaskamergedrag inkorporeer.

2. Die Program vir Onderwysers sou 'n groter skolastiese inhoudsfokus kon insluit wanneer dit by hoër sosio-ekonomiese omgewings aangebied word.
3. Die Program vir Onderwysers kan waarskynlik met groter doeltreffendheid in laer standerds as in hoër standerds, veral by hoër sosio-ekonomiese omgewings, aangebied word. Die grootste trefkrag is waarskynlik voordat portuurgroepsbeïnvloeding 'n meer prominente rol as ouerfigure speel.
4. Dit het geblyk dat dit belangrik is dat groeplede selfgemotiveerd behoort te wees.
5. Indiensopleidingsprogramme behoort spesiale aandag te gee aan die ontwikkeling van 'n professionele steunstelsel, byvoorbeeld in die vorm van groepe om onderwysers se weerbaarheid teen beroepstres te verstewig. Dit geld waarskynlik in die besonder in laer sosio-ekonomiese omgewings.
6. Die ontwikkeling van sisteemspesifieke intervensies dien beklemtoon te word. Dit betref veral die besondere kreatiewe en buigsame aanpassing van programme wat vooraf gestruktureer is.
7. Die voorafgaande punt beklemtoon die arbeidsintensiewe aard van grootskaalse verandering in 'n groot sisteem. Die gedagte van "lei die opleiers op" dien dus uitgebou te word.
8. Die belangrikheid van sisteemspesifieke intervensies bring die moontlikheid van aksienavorsing op die voorgrond sodat wetenskaplike identifikasie en beskrywing van relevante veranderlikes die kwaliteit van empiriese navorsing en teoriebou binne die Suid-Afrikaanse konteks kan bevorder.

9. Vir die onderwyssisteem wat in hierdie studie aangespreek is, wou dit voorkom asof die ontwikkeling van 'n positiewe houding teenoor skole by die ouers van die teikengemeenskap 'n hoë prioriteit regverdig.
10. Wat 'n Program vir Kinders betref, het dit voorgekom asof die terrein van simulasiespele en sosiodrama 'n rykdom van swak ontginde moontlikhede inhou. Miskien sou die ontginning van die nutswaarde van sosiodrama en simulasiespele parallel aan die ontwikkeling van positiewe verhoudings tussen die pasgenoemde subsisteme in die onderwysisteem kon plaasvind. Die ontwikkeling van die verhoudings tussen die ander subsisteme kan 'n fasiliterende konteks vir die realisering van programme met 'n sterk humanistiese inslag verskaf. Die Program vir Kinders is 'n voorbeeld van sulke programme.
11. 'n Program vir Kinders sou waarskynlik oor 'n veel groter tydspan as ses of ag sessies moes plaasvind, na gelang van die doelstelling van die program.
12. Die impak van 'n Program vir Kinders sal waarskynlik vergroot word indien dit deur die onderwyser self, as 'n betekenisvolle ander persoon, aangebied word. Die konsep van "lei die opleiers op" kom weer onder die soeklig.
13. 'n Program vir Kinders sou gestruktureerde groepaffiliasie as motiveringsbron kon ontwikkel.
14. Die benadering van die humanistiese praktyk wat kulmineer in simulasiespele en sosiodrama sou ook ten opsigte van die vakinhoudelike aangewend kon word.
15. Ten slotte lyk dit van pas om in die lig van voorafgaande bespreking ook die moontlikheid te oorweeg dat verskille wat

aanvanklik aan sosio-ekonomiese omgewingsverskille toegeskryf was, ook doodeenvoudig sisteemspesifieke of omgewingspesifieke verskille binne die steekproef kon weerspieël het.

Bostaande aanbevelings spruit ook uit die beperkinge van hierdie studie:

- By kruisvalidering is nie genoegsaam gekontroleer vir steuringsveranderlikes soos verskille tussen skole en woonomgewings nie.
- Weens die sisteemspesifieke aard van bevindinge met betrekking tot die differensiële aard van behandelingsvlakke by hipotese 2, kom die veralgemeenbaarheid van resultate in die kollig, ten spyte van pogings om 'n verteenwoordigende monster te teiken. Die studie moet dus noodwendig as verkennend gesien word in 'n teikengroep waarvan die sielkundige funksionering van die betrokke mense in 'n wetenskaplike sin haas nie gedokumenteer is nie.
- Weinig is bekend oor die verband tussen taalmediumverskille en aspekte van sielkundige funksionering in die teikengroep - indien daar objektief sodanige verskille bestaan - en die eksperimentele steuringswaarde daarvan. Dit is dus nog 'n veranderlike waarvoor nie behoorlik gekontroleer is nie, en wat ook nie na behore verantwoord is nie.
- Met groter inset, beplanning en kennis vooraf, sou die aanbieding van programme vir ouers met groter finesse en moontlik groter impak beplan kon gewees het.
- Programaanbieders sou vooraf opgelei kon word, sodat programme onder supervisie van lede van die binnegroep aangebied kon word:

onderwysers vir onderwysers, ouers vir ouers en onderwysers vir leerlinge, of selfs tieners as bendeleiers vir leerlinge. Bemagtiging deur middel van modelle sou as waardevoller beïnvloedingsmedium aangewend kon word.

- Die onderwysers het veel meer voorbereiding nodig gehad as die twee of drie individuele sessies voordat programme begin het.

In wese kan die beperkinge van hierdie studie ook as aanbevelings ter aanvulling van die aanbevelings hierbo gesien word.

9.9 Samevatting

Hierdie studie kan as verkennende studie tipeer word wat aksiegerigte pogings op empiriese wyse evalueer het. Resultate het gedui op die lewensvatbaarheid van psigo-opleidingsprogramme vir onderwysers, kinders en ouers, selfs by laer sosio-ekonomiese omgewings. Dit het duidelik geword dat blote kumulatiewe aanvulling van behandelingsprogramme tot mekaar, nie 'n lineêre beïnvloedingspatroon volg nie, omdat skole, woonomgewings en teikensisteme unieke kenmerke het waarvoor in die aanbieding van programme gekompenseer behoort te word. So is dit byvoorbeeld empiries aangedui dat verskillende sosio-ekonomiese omgewings waarskynlik nie net gedifferensieerde programinhoud vra nie, maar dat dit miskien selfs gedifferensieerde aanbiedingswyses vra. By intervensie dien byvoorbeeld rekening gehou te word met aspekte soos korttermynuitwerkings en langtermynuitwerkings en met gedragsprobleme wat kan eskaleer, al is dit soms net tydelik en op korter termyn.

'n Ander fokus was die aanduiding dat in 'n verkennende studie die risiko van onvoorsiene steuringsveranderlikes wat empiriese elegansie kan laat inboet, besonder hoog is.

As twee aanbevelings uitgesonder moet word, is dit waarskynlik die tydige identifikasie en hantering van steuringsveranderlikes aan die een kant, en aksiegerigte sisteemspesifieke intervensies wat in oorleg met deelhebbers beplan en implementeer word, aan die ander kant.

HOOFSTUK 10

O P S O M M I N G

Uit die persepsie dat sistemiese wanfunksionering van die onderwysstelsel in 'n relatief gedepriweerde gemeenskap simptome was van 'n reaksie teen 'n waargenome hiërargiese en dehumaniserende makrosistelsel, is die moontlikheid van humanistiese psigo-opleidingsprogramme vir onderwysers ter bevordering van 'n alternatiewe onderwys oorweeg. Die doeltreffendheid van sodanige programme sou waarskynlik bevorder word deur aanvulling met programme vir kinders en vir ouers as verbandhoudende substelsels.

Die doelstelling van hierdie navorsingsprojek was dus die ontwikkeling en evaluering van programme vir onderwysers, leerlinge en ouers. Die onderwysprogram is ontwikkel na aanleiding van Gordon (1974) se "Teacher Effectiveness Training" en die kinderprogram op die patroon van humanistiese onderwys, simulasiespele en sosiodrama. Die ouerprogram was 'n aangepaste weergawe van Heyns (1986) se "Wat maak ek met my kind?"

Die hipotese is gestel dat 'n onderwysprogram leerlinge se funksionering sou verbeter en dat die effek by verskillende sosio-ekonomiese omgewings sou verskil. Vir die operasionalisering hiervan is ses klasgroepe betrek, twee elk uit 'n hoër, middel en laer sosio-ekonomiese omgewing. By elke skool het een onderwyser 'n program gevolg en 'n afgepaarde ander nie. 'n Verdere hipotese was dat die effek versterk sou word deur aanvulling met programme vir ouers en vir leerlinge en dat laasgenoemde aanvullings se

differensiële effekte gekruisvalideer kon word. Hiervoor is by vier klasse van een skool in 'n laer sosio-ekonomiese omgewing die volgende behandelingskombinasies aangebied: 1. geen program nie; 2. 'n program slegs vir die onderwyser; 3. programme vir onderwysers en kinders; 4. programme vir onderwysers, kinders en ouers. Dieselfde behandelingskombinasies is by ander klasse wat oor vier ander skole versprei was, aangebied.

Vir evaluering is leerlinge se funksionering as kriterium gebruik. Die volgende meetinstrumente is hiervoor toegepas: Nowicki-Strickland (1974) se skaal vir die meting van lokus van beheer, Epstein en Mc Partland (1978) se skaal vir meting van kwaliteit van skoollewe, Marsh en Parker (1983) sowel as Piers-Harris (Piers, 1984) se skale vir selfkonsep, Quay-Peterson (1987) se skaal vir gedragsprobleme en gestandaardiseerde skolastiese toetse.

Toetstellings van 364 standerd 3-leerlinge in twaalf klasse is by voormeting, nameting, en opvolgmeting verkry.

Voormeting is gevolg deur ses weke van programaanbieding, nameting twee weke later en opvolgmeting tien weke na programaanbieding.

Dataverwerking: 'n Faktorontleding het ag empiriese faktore wat deur behandeling beïnvloed is, opgelewer. Die interaksie-effek van sosio-ekonomiese omgewing is deur tweerigtingvariensie-ontledings ondersoek. Die verskille tussen behandelingsgroepe by nameting en by opvolgmeting is deur kovariensie-ontledings ondersoek.

Resultate: Die onderwyserprogram het leerlinge se sosiale selfkonsep en akademiese selfkonsep by opvolgmeting positief beïnvloed, maar gedragsprobleme negatief. By nameting is by die hoër sosio-ekonomiese omgewing rekenkundeprestasie en gedragsprobleme negatief beïnvloed, by middel sosio-ekonomiese omgewing

gedragsprobleme negatief, en by laer sosio-ekonomiese omgewing kwaliteit van die skoollewe positief. By opvolgmeting was daar geen beduidende verskille met betrekking tot die verskillende sosio-ekonomiese omgewings nie.

Aanvulling van die onderwysersprogram het nie by die een steekproef in die laer sosio-ekonomiese omgewing 'n noemenswaardige verskil gemaak nie, maar wel by die steekproef vir kruisvalidering.

Die kinderprogram het veral gedragsprobleme positief beïnvloed, en in geringe mate ook die kwaliteit van die skoollewe. Die ouerprogram het aanvanklik leerlinge se fisiologiese selfkonsep positief beïnvloed, maar later weer hul akademiese selfkonsep.

Die gevolgtrekking is gemaak dat psigo-opleidingsprogramme wel 'n invloed op leerlinge se funksionering kan hê en dat die invloed positief of negatief kan wees na gelang van die uitkomsveranderlike of kenmerke van die teikensisteem. Die impak van programme het by verskillende sosio-ekonomiese omgewings verskil en ook dikwels na gelang van die tydstop waarop meting na aanbieding van die programme plaasgevind het.

Die kruisvalidering het veral gedui op die sisteemspesifieke aard van die effek van programme. Daar word derhalwe aanbeveel dat programme spesifiek vir bepaalde goed gedefinieerde teikengroepe in samewerking met die teikengroepe ontwikkel en aangebied word ten einde doeltreffendheid te optimaliseer en bemagtiging te bewerkstellig. Hiertoë sou lede van teikensisteme opgelei kon word.

VERWYSINGSLYS

- Achenbach, T.M. (1978). The Child Behaviour Profile: 1. Boys aged 6 - 11. Journal of Clinical and Consulting Psychology, 46(3), 478-488.
- Achenbach, T.M. & Brown, J.S. (1989). Bibliography of published studies using the Child Behaviour Checklist and related materials: 1989 edition. University of Vermont. Burlington: (Dept. of Psychiatry).
- Achenbach, T.M. & Edelbrock, C. (1986). Manual for the teacher's report form and teacher's version of the Child Behaviour Profile. Burlington, V.T.: University of Vermont Department of Psychiatry.
- Achenbach, T.M. & Edelbrock, C.S. (1979). The Child Behaviour Profile: II. Boys aged 12 - 16 and girls aged 6 - 11 and 12 - 16. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 47(2), 223-234.
- Adler, A. (1925). The practice and theory of individual psychology. London: Kegan Paul.
- Ajam, M. (1986). Education in a society in crisis". An historical overview. K.P.O. Kongresreferate, Kimberley. Bellville: Kaaplandse Professionele Onderwysersvereniging.
- Allan, J. & Dyck, P. (1983). Improving school climate through cross grade interactions. Elementary School Guidance and Counseling, 18(2), 137-146.
- Allport, G.W. (1955). Becoming. Basic considerations. New Haven: Yale University Press.
- Ashley, M.J. & Mehl, M.C. (Compilers) (1987). INSET in South Africa. Tops. Cape Town.
- Asbury, F.R. (1984). The empathy treatment. Elementary School Guidance and Counseling, 18(2), 181-187)
- Ashton, P.M.E., Henderson, E.S., Merrit, J.E. & Mortimer, D.J. (1983). Teacher education in the classroom (initial and in-service). London: Croom Helm.
- Auerswald, E.H. (1985). Thinking about thinking in family therapy. Family Process. 24(1), 1-12.
- Auerswald, E.A. (1968). Interdisciplinary versus ecological approach. Family Process 7:202-215.
- Ayalon, O. (1986). Community oriented preparation for emergency (COPE). Helping children cope with stress. Original work published in 1978, University of Haifa, Press, Israel. Published

by First National Bank for T.A. Gestalt Institute, University of the Witwatersrand, School of Psychology.

- Bachman, J.G. & O'Malley, P.M. (1984). Black-white differences in self-esteem: are they affected by response styles? American Journal of Sociology, 90(3), 624-639.
- Backman, F.G.A. (1982). A comparative study of the salary and service conditions of the coloured teacher for the period 1920 - 1981. Unpublished doctoral thesis, University of the Western Cape, Bellville.
- Baird, L. (1973). Teaching styles: an exploratory study of dimensions and its effects. Journal of Educational Psychology, 64, 15-21.
- Baltes, P.B. & Schaie, K.W. (Eds)(1973). Life span developmental psychology, personality and socialization. London: Harcourt, Bruce, Javanovich Academic Press.
- Barker, P. (1986). Basic family therapy. London: Blackwell.
- Basset, P.C. (1976). Administrative evaluation of humanistic teacher behaviours (Doctoral dissertation, University of Massachusetts). Dissertation Abstracts International, 37 (4-A) 2068.
- Bassey, M. (1986). Does action research require sophisticated research methods? In D. Hustler & T. Cuff (Eds), Action research in classrooms and schools (pp. 18-24) London: Allen & Unwin.
- Battle, J. (1981). Culture-free self-esteem inventories (SEI) for children and adults. Special child publications. Seattle, Washington: J.B. Preston.
- Battle, J. (1982). Enhancing self-esteem and achievement. A handbook for professionals. Special child publications. Seattle, Washington: J.B. Preston.
- Bebout, J. (Issue Editor) (1981). Journal of Humanistic Education (Special Issue: Humanistic higher education). 21(2)
- Beavers, W.R. & Voeller, M.N. (1983). Family Models: comparing and contrasting the Olson Circumplex Model with the Beavers Systems Model. Family Process, 22, 85-97.
- Behr, A.L. (1978). New perspectives in South African education. Durban: Butterworths.
- Behr, A.L. & Macmillan, R.G. (1966). Education in South Africa. Pretoria: Van Schaik.
- Bennis, W.G., Benne, K.D. & Chin, R (1969). The planning of change. (2nd ed.). New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Bereday, G.Z.F., Holmes, B. & Lauwerys, J.A. (1969). The education and training of teachers from the 1963 Year Book of Education. In

- J.A. Lauwerys (General Ed.), Teachers and teaching. London: Evans Brothers.
- Biddle, B.J. & Ellena, W.J. (Eds)(1964). Contemporary research on teacher effectiveness. New York: Holt Rinehart.
- Biehler, R.F. & Snowman, J. (1986). Psychology applied to teaching. Boston, Massachusetts: Houghton Mifflin.
- Bing, J.R. & Cherry, A.L. (1987). Assessment of student teachers by college supervisors. Psychological Reports, 61, 275-283.
- Bleck, R.T. & Bleck, B.L. (1982). The disruptive child's play group. Elementary School Guidance and Counseling, 17, 137-141.
- Bloch, G. (1987, October). National Education Crisis Committee (NECC) Address. In Education for teachers: Proceedings of a conference organised by the University of the Western Cape and NECC, (pp. 6-12).
- Bloom, B.S. (1976). Human characteristics and school learning. New York: Mc Graw Hill.
- Bok, S.T. (1972). Cybernetica. Utrecht: Het Spectrum.
- Bolster, A. (1983). Toward a more effective model of research on teaching. Harvard Educational Review, 53, 294-308.
- Borich, G.D. (1986). "Paradigms of teacher effectiveness research. Their relationships to the concept of effective teaching". Education and Urban Society, 18(2), 143-167.
- Botha, J.H. (1989). 'n Psigologies pedagogiese ondersoek na die invloed van die onderwyser se affektiewe ingesteldheid op leerlingprestasie. Ongepubliseerde doktorsale tesis, Universiteit van Port Elizabeth.
- Botha, M.K. & Rees, B.J. (1971). Elsies River Planning Report No. 1. Die Afdelingsraad van die Kaap.
- Breckenridge, E. (1976). Improving school climate. Phi Delta Kappan. Dec., 314-318.
- Brookover, W.B. & Lezotie, L.W. (1979). Changes in school characteristics coincide with changes in student achievement. Occasional paper No.172. International Institute for Research on Teaching. Michigan State University.
- Brookover, W.B., Schweitzer J.H., Schneider, J.M., Beady, C.H., Flood, P.K. & Wisenbaker, J.M. (1978). Elementary school social climate and school achievement. American Educational Research Journal. 15(2), 301-318.
- Brophy, J. (1981). Teacher praise: A functional analysis. Review of Educational Research, 51, 5 - 32.

- Brophy, J. (1986). Teacher effects research and teacher quality. Journal of Classroom Interaction, 22(1), 14-23.
- Brophy, J.E. 1979. Teacher behaviour and its effects. Journal of Educational Psychology, 71(6), 733-750.
- Brophy, J. & Good T.L. (1984). Teacher behaviour and student achievement. Occasional paper no. 73. Institute for Research on Teaching Communication, Michigan State University, Quarterly.
- Bruin, K., De Haan, J., Teijken, C. & Veemen, W. (1979). How to build a simulation game. Proceedings of the 10th International Simulation and Gaming Association Conference. Rijksuniversiteit Groningen.
- Burnett, P.C. (1983, Dec.). A self concept enhancement program for children in the regular classroom. Elementary School Guidance and Counseling, 101-108.
- Burman, S. & Reynolds, P. (1986). Growing up in a divided society: the contexts of childhood in South Africa. Johannesburg: Ravan.
- Buros, O.K. (1978). The eighth mental measurements yearbook. Vol 1 University of Rutgers. New Jersey: Gryphon Press.
- Bursdal, C.A. & Bardo, J.W. (1986). Measuring students' perception of teaching: dimensions of evaluation. Educational and Psychological Measurement, 46, 63-79.
- Byrne, B.M. & Shavelson, R.J. (1987). Adolescent self-concept: testing the assumption of equivalent structure across gender. American Educational Research Journal, 24(3), 365-385.
- Campbell, D., Reder, P., Draper, R. & Pollard, O. (1983). Working with the Milan Method. Twenty questions. Occasional Papers in Family Therapy. London: Institute of Family Therapy.
- Carlson, J. & Thorpe, C. (1984). The growing teacher. New Jersey: Prentice Hall.
- Cates, M.W. (1988). A practical guide to educational research. New Jersey: Practice Hall.
- Cilliers, S.P. (1989). Managing rapid urbanisation. Occasional Paper No. 13. Research Unit for Sociology of Development, University of Stellenbosch.
- Cobb, H.C. & Richards, H. (1983). Efficacy of counseling services in decreasing behaviour problems of elementary school children. Elementary School Guidance and Counseling, 17, 180-187.
- Combs, A. (1971). The personal approach to good teaching. In R.T. Hyman (Ed.), Contemporary thought on teaching (pp.257-267). New Jersey: Prentice Hall.
- Combs, A.W. (1981). Humanistic education: Too tender for a tough

world? Phi Delta Kappan, 446-449.

Consulting Psychologists Press (1989). 1989 Tests, books, training programs catalog. Palo Alto, California: Consulting Psychologists Press.

Cooper, P. (1984). Speech communication for the classroom teacher. Northwestern University, Arizona: Gorsuch Publishers.

Cooper, S. (1990). The violence of apartheid on the family. Psychology Quarterly. 1(2), 19-20.

Corsini, R.J. & Marsella, A.J. (1983). Personality Theories: Research and Assessment. Itasca, Illinois: Peacock.

Crookall D., Klabbers, J.H.G., Coote, A., Saunders, D. Cechini, A. & Paine, A.D. (1988). Gaming in education and training. Proceedings of the International Simulation and Gaming Association's 18th International Conference. Oxford: Pergamon.

Dare, C. (1989). Symptoms and systems: an exploration with anorexia nervosa. Journal of Family Therapy, 21-34.

Davis, H. (1964). Evaluating teacher competence. In B.J. Biddle (Ed.), Research on teacher effectiveness (pp.41-66). New York: Holt Rinehart.

Deci, E.L., Spiegel, N.H., Ryan, R.M., Koestner, R. & Kauffman, M. (1982). Effects of performance standards on teaching styles: behaviour of controlling teachers. Unpublished manuscript, University of Rochester.

De Lange, J.A.P. (1981). Report of the work committee: Education management (H.S.R.C. investigation into education known as the De Lange Report). Pretoria: HSRC.

Denton, J.J. & McNamara, J.F. (1979/1980). Conceptual models for determining the influence of classroom teachers on learner cognitive achievement. Journal of Experimental Education, 48, 165-169.

De Vos, A. (1987). Evaluative research in family enrichment programmes. In A.F. Steyn, H.G. Strydom, S. Viljoen & F.J. Bosman (Eds), Marriage and family life in South Africa (pp. 717-752). Pretoria: HSRC.

Dinkmeyer, D. & Dinkmeyer, D. jr. (1985). Adlerian psychotherapy and counseling. In S.J. Lynn & J.P. Garske (Eds), Contemporary psychotherapies, models and methods (pp.117-154). Columbus, Ohio, Merrill.

Dinkmeyer, D. & Dreikurs, R. (1963). Encouraging children to learn. The encouragement process. New Jersey: Prentice Hall.

Dinkmeyer D, & Mc Kay, G. (1976). Systematic training for effective parenting. Circle Pines: America Guidance Services.

- Dixon, W.J. (Chief Ed.). (1983). BMDP.IV statistical software. Berkeley: University of California Press.
- Dobson, J.E.; Campbell, N.J. & Dobson, R.L. (1982). The relationship between self concept, perception of school and life change. Elementary School Guidance and Counseling. 17, 100-107.
- Dreikurs, R. & Cassell, P. (1974). Discipline without tears. New York: Hawthorn/Datton.
- Duke, D.L. (1980). Managing student behaviour problems. Columbia: Teacher Press.
- Duke, D.L. & Meckel, A.M. (1984). Teacher's guide to classroom management. New York: Random House.
- Duska, R. & Whelan, M. (1977). Moral development, a guide to Piaget and Kohlberg. Dublin: Gill, Macmillan.
- Easton, P. (1985). Making school-centered inset work. A school of education pack for teachers. London: Croom Helm.
- Egan, G. (1986). The skilled helper. A systematic approach to effective helping. (3rd ed.). Monterey: Brooks Cole.
- Eloff, M.E. (1982). Die evaluering van 'n ouerleidingprogram. Ongepubliseerde M.A. skripsie. Randse Afrikaans Universiteit, Johannesburg.
- Emmett, T.A. & Bennett, J.B. (1988). Five indices of program vitality. The Department Advisor, 1(5), 6 - 8.
- Entwistle, H. (1970). Child centered education. London: Methuen.
- Epstein, J.L. & McPartland, J.M. (1978). The Quality of School Life Scale (OSL). Administration and technical manual. Boston: Houghton Mifflin.
- Epstein, N.B. & Bishop, D.S. (1981). Problem centered systems therapy of the family. In: A.S. Gurman & D.P. Kniskern (Eds), Handbook of Family Therapy (pp.444-452). New York: Brunner/Mazel.
- Erikson, E.M. (1980). Identity and the life cycle (1959, reissue). New York: W.W. Norton.
- Erwin, A. (1987, October). A trade union's perspective. In Education for Teachers: Proceedings of a conference organised by the University of the Western Cape and the National Education Crisis Committee, (pp. 14-18).
- Faw, T. (1980) Theory and problems of child psychology (Schaum's outline series). New York: Mc Graw Hill.
- Fehr, L.A. (1983). Introduction to personality. New York: Macmillan.

- Fenstermacher, G.D. & Soltis, J.F. (1986). Approaches to teaching. New York: Columbia University Teachers College Press.
- Fine, M. (Ed.) (1980). Handbook on parent education. New York: Academic Press.
- Fishbein, H.D. (1984). The psychology of infancy and childhood. Evolutionary and cross cultural perspectives. London: Lawrence Erlbaum.
- Flanders, N. (1964). Some relationships among teacher influence, pupil attitudes and achievement. In B.J. Biddle (Ed.), Contemporary research on teacher effectiveness (pp.196-231). New York: Holt Rinehart.
- Fordham, F. (1975). An introduction to Jung's psychology. Harmondsworth: Penguin.
- Foster, D. (1986). The development of racial orientation in children. In S. Burnam & P. Reynolds (Eds), Growing up in a divided society: the contexts of childhood in South Africa (pp.158-183). Johannesburg: Ravan.
- Frankl, V.E. (1969). The will to meaning. Cleveland, Ohio: The World Publishing Company.
- Freed, A.M. (1983). T.A. for tots. Rolling Hills Estates: Jalmar Press.
- Freud, S. 1979. Introductory lectures on psychoanalysis. Translated by J. Strachey and edited by J. Strachey and A. Richards. Harmondsworth: Penguin.
- Frisenna, A. (1988). Gaming simulation at school: some considerations of the Italian experience. In D. Crookall, J. Klabbers, A. Coote, D. Saunders, A. Cecchini & A. Piane (Eds), Simulation-gaming in education and training: Proceedings of the International Simulation and Gaming Association's 18th International Conference (pp.234-240). Oxford: Pergamon.
- Fromm, E. (1949). Man for himself. An enquiry into the psychology of ethics. (1975 ed.). London: Routledge & Kegan Paul.
- Frostig, M. (1976). Education for dignity. New York: Grune Stratton.
- Gage, N.L. (1984). What do we know about Teaching Effectiveness? Phi Delta Kappan, 87-93.
- Garforth, F.W. (1971). The scope of philosophy. London: Longman.
- Gazda, G.M., Asbury, F.R., Bolzer, F.J., Childers, W.C. & Walters, R.P. (1984). Human relations development: A manual for educators. Boston: Allyn & Bacon.
- Geldenhuis, B.P. (1970). Die persoonlijkheidsteorie van Freud (2de

druk). Pretoria: Academica.

- Geyer, F. (1974). Alienation and General Systems Theory. Sociologica Neerlandica, 10(1), 18 - 41.
- Geyer, F. & Van der Zouwen, J. (Eds)(1986). Sociocybernetic paradoxes. Observations, control and evolution of self steering systems. London: SAGE.
- Ginsberg, H. (1972). The myth of the deprived child. New Jersey: Prentice Hall.
- Goodwin, D.L. & Coates, T.J. (1976). Helping students help themselves. From N.R. Stewart (series Ed.), Series in counseling and guidance: How you can put behaviour analysis into action in your classroom. New York: Prentice Hall.
- Gordon, T. (1974). Teacher effectiveness training. New York: Peter H. Wyden.
- Gordon, T. (1975). Parent effectiveness training (P.E.T.). New York: New American Library.
- Gordon, T. (1982). P.E.T. in action. Toronto: Bantam Book.
- Green, L. & Foster, D. (1986). Another look at motivation: Cognitive theories and their classwork implications. South African Journal of Education. 6(1), 45-49
- Gross, T.F. (1985). Cognitive development. Monterey, California: Brooks/Cole.
- Hall, C.S. en Lindzey, G. (1978). Theories of personality. (3rd ed.). New York: John Wiley.
- Harmse, H.J., Du Toit, M.E. & Broeksma, M.M. (Ongedateerd, maar ca 1987). Opvoeding vir die lewe. Opgestel deur die Onderwysburo van die Departement Onderwys en Kultuur van die Administrasie: Raad van Verteenwoordigers.
- Harris, B.M. (1980). Improving staff performance through in-service education. Boston: Allyn & Bacon.
- Hart, B. (1988). The educational policy of interactive literature. In D. Crookall, J. Klabbers, A. Coote, D. Saunders & A. Plane (Eds), Simulation gaming in education and training: Proceedings of the International Simulation and Gaming Association's 18th International Conference (pp. 93 - 100). Oxford: Pergamon.
- Hawkins, J.D., Doueck, H.J. & Lishner, D.M. (1988). Changing teaching practices in mainstream classrooms to improve bonding and behavior of low achievers. American Education Research Journal, 25(1), 30-50.
- Haynes, N.M., Conner, J.P., Hamilton-Lee, M., Boger, J.M. & Rollock, D. (1987). An analysis of the relationships between children's self

concept and their teachers' assessment of their behaviour: implications for prediction and intervention. Journal of School Psychology, 25, 393-397.

- Hearn, J.C. & Moos, R.H. (1978). Subject matter and classroom climate: a test of Holland's environmental propositions. American Education Research Journal, 15(1), 111-124.
- Henderson, E. (1978). The evaluation of in-service teacher training. London: Croom Helm.
- Hergenhahn, B.R. (1980). An introduction to theories of personality. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Hetherington, E.M. & Parke, R. (1986). Child psychology. A contemporary viewpoint (3rd ed.). New York: Mc Graw Hill.
- Heyns, P.M. (1986) Wat maak ek met my kind? Kaapstad: Lux Verbi.
- Hindson, D. (1988). Orderly urbanisation and influx control: from territorial apartheid to regional spacial ordering in South Africa. In R. Tomlinson & M. Addleson (Eds): Regional structuring under apartheid: Urban regional policies in contemporary South Africa (pp.74-105). Johannesburg: Raven.
- Hjelle L.A. & Ziegler, D.J. (1976). Personality theories: Basic assumptions, research and applications. New York: Mc Graw Hill.
- Hoek, P.J. (1986). Aspekte van die voortgesette professionele ontwikkeling van die onderwyser in die primêre skool met besondere verwysing na die rol van die Kaaplandse Onderwyserskolleges. Ongepubliseerde tesis, Universiteit van Stellenbosch.
- Holdstock, T. (1990). Violence in schools. In M. Mc Kendrick & W. Hoffman, People and violence in South Africa (pp. 341-372). Cape Town: Oxford University Press.
- Holtzhausen, J.A. & Kruger, S.J.P. (constructors)(1974). Manual for the scholastic achievement tests in arithmetic Grade i/Substandard A, Grade ii/Substandard B, Standard 1, Standard 2, Standard 3, Standard 4. 1981 reprint. SAIPR. Pretoria: HSRC.
- Hoover, K.H. (1982). The professional teacher's handbook. A guide for improving instruction in today's middle and secondary schools. Boston: Allyn & Bacon.
- Hopkins, D. (Ed.)(1986). In-service training and educational development: An international survey. London: Croom Helm.
- Howe, H. (1984). Introduction to symposium on the Year of the Reports: Responses from the educational community. Harvard Educational Review, 54(1), 111-114.
- Hustler, D., Cassidy, T. & Cuff, E.C. (1986). Action research in classroom and schools. London: Allen & Unwin.

- Hyman, R.T. (Ed.)(1971). Contemporary thought on teaching. New Jersey: Prentice Hall.
- Institute for Social Development (ISO)(1971). Huishoudings en gesinslewe in Bellville-Suid - 'n sosio-ekonomiese ondersoek. Verslag oor 'n navorsingsprojek van die Departement Sosiologie en die Buro vir Opvoedkundige en sosio-ekonomiese navorsing, Universiteit van Wes-Kaapland.
- Institute for Social Development (ISD)(1985a). Facts and figures: Housing in the greater Cape Town area. Part 3. Divisional Council of the Cape. Kasselvlei: University of the Western Cape.
- Institute for Social Development (ISD)(1985b). Facts and figures: Housing in the greater Cape Town area. Part 4. Divisional Councils. Kasselvlei: University of the Western Cape.
- International Simulation and Gaming Association (ISASA)(1979, 1980, 1988). - Bruin, K. De Haan, J., Teijken, C & Veeman, W.(Eds)(1979). How to build a simulation game. Vol(i) & (ii). 10th conference. Groningen: Rijksuniversiteit, The Netherlands.
 - Goldberg, D. & Graber, M. (Eds)(1980). Simulation/Games in educational research and decision making (11th conference).
 - Crookall, D.J.; Klabbers, J.; Coote, D.; Saunders, A.C. & Plane, A. (Eds)(1988). Simulation gaming in education and training (18th conference). Oxford: Pergamon.
- Jansen, P., Du Plooy, A. & Faika, E. (1984). Area study of Cape Town, Elsie's River. Carnegie conference paper no. 10c, 2nd Carnegie Inquiry into poverty and development in Southern Africa. Available from I.S.D., University of the Western Cape, Bellville.
- Jantjes, E.M. (1986). A critical review of research on teaching and its evaluation. Unpublished doctoral thesis, School of Education and Social Policy Teaching - Learning Process, Evastown, Illinois.
- Jordaan, W. & Jordaan, J. (1984). Mens in konteks. Isando: Mc Graw Hill.
- Kagan, J. & Lang, C. (1978). Psychology and education. An introduction. New York: Bruce Javonich. Harcourt.
- Katz, D. & Kahn, R.R. (1966). The social psychology of organizations. New York: John Wiley.
- Kelly, A. (1985). Action research: what it is and what it can do. In R.G. Burgess (Ed.): Issues in educational research. Lewes: Falmer Press.
- Kells, H.R. (1983). Self study processes. London: Macmillan.
- Kivnick, H.O. (1986). Black psychosocial development under apartheid: a theoretical consideration. Paper delivered at a symposium on "South African apartheid and the American university" at the 1986 convention of the American Psychological Association, Washington D.C.

- Klabbers, J. (Red.) (1988a). Kennen en organiseren van informatie. Over machines en actoren. Deventer: Van Loghum Slaterus.
- Klabbers, J. (1988b, Junie). Methodologische aspecten van het ontwerpen van leeromgevingen. Aangebied by Simposium Didactische Systeemanalyse, Enschede, Te verskyn in Klep, J. (red.): Courseware en leerplanontwikkeling, Didactisch Systeemanalyse (pp.40-63). Enschede: Instituut voor leerplan
- Klabbers, J.G. (1987a). Representation of virtual worlds through gaming-simulation. Paper presented at Simultec '87, Geneve, Switzerland. Department of Gamma-Informatics, University of Utrecht.
- Klabbers, J. (1987b). Paper: Taxonomy of games and simulations: A user-oriented taxonomy of games and simulations. State University: Utrecht.
- Klabbers, J. & Hearn, J. (1985). Policy formation through simulation and communications. Reprinted from A Series of Books. Avon: Multilingual Matters.
- Klabbers, J.H.G. (1985, June). Instruments for planning and policy formation. Some methodological considerations. Simulation and Games, 16(2). London: Sage.
- Klabbers, J.H.G. (1980). De toekoms als spel. Leiden: Universitaire Pers.
- Klep, J. (1989). Courseware en leerplanontwikkeling. Didactische systeemanalyse. Enschede: Instituut voor Leerplanontwikkeling.
- Kohlberg, L. (1973). Continuities in childhood and adult moral development revisited. In P.B. Baltes & K.W. Schaie (Eds). Lifespan developmental psychology. Personality and socialization, (pp.180-207). London: Harcourt, Bruce, Javanovich Academic Press.
- Kok, J.C. & Swart, G.J.J. (1988). Uitnodigende onderwys. Die Unie 84(10); 260-265.
- Kolb, D.A., Rubin, I.M., Mc Intyre, J.M. (1971). Organizational psychology. An experiential approach. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Kritzinger, L.J.R. (1974). Manual for the scholastic achievement test for English Lower Standards 2 and 3. IPR. Pretoria: HSRC.
- Lahey, B.B. & Piacentini, J.C. (1985). An evaluation of the Quay-Peterson Revised Behaviour Problem Checklist. Journal of School Psychology, 23, 285-287.
- Lakatos, I. (1970). Falsification and the methodology of scientific research programmes. In Lakatos & Musgrave (Eds), Criticism and the growth of knowledge. Cambridge: University Press.
- Lang, M. (1988, April). Invitational learning program for college

student teachers. Paper presented at American Research Association Convention in New Orleans.

- Langman, L. (1986). The family: a sociocybernetic approach to theory and policy. In F. Geyer & J. Van der Zouwen (Eds), Sociocybernetic paradoxes. Observation, control and evolution of self steering systems (pp.26-43). London: Sage.
- Lanier, J.E. (1984). Research on teacher education. Occasional paper No.80. Reprinted in Institute for Research on Teaching Quarterly (I.R.T.). University of Rochester.
- Laosa, L. (1982). School, occupation, culture and family: the impact of parental schooling on the parent child relationship. Journal of Educational Psychology, 74(6), 789-827.
- Lategan, A. (1990, Oktober/November). Ontwrigting in die swart skole. Die Suid-Afrikaan, pp. 16-18.
- Laubscher, L.R. (1990). Die invloed van 'n studiebegeleidingsprogram op die lokus van kontrole van studente. Ongepubliseerde tesis. Departement Sielkunde, Universiteit van Wes-Kaapland.
- Lee, W. (1975). Experimental design and analysis. San Francisco: W.H. Freeman
- Lerner R.M. & Hultsch D.F. (1983). Human development. A life span perspective. New York: Mc Graw-Hill.
- Levant, R.F. (1984). Family therapy. New Jersey: Prentice Hall.
- Lewin, P., Nelson, R.E. & Tollefson, R. (1983). Teacher attitudes toward disruptive children. Elementary School Guidance and Counseling, 17, 188-193.
- Liebert, R.M. & Wicks-Nelson, R. (1981). Developmental psychology (3rd ed.). New Jersey: Prentice Hall.
- Lindsay, W.R., Symons, R.S. & Sweet, T. (1979). A programme for teaching social skills to socially inept adolescents: description and evaluation. Journal of Adolescence, 2, 215-218.
- Lippit, R., Watson, J. & Westley, B. (1958). The dynamics of planned change. A comparative study of principles and techniques. New York: Harcourt, Brace and World.
- Lite Invite Letters (1988) 3(1), 8(1, 2 & 4). The Invitational Alliance for Invitational Education. Greensboro: Department of Education, University of Carolina.
- Luthuli, P.C. (1985). What ought to be in black education. Durban: Butterworths.
- Lynn, S.J. & Garske, J.P. (Eds.) (1985). Contemporary psychotherapies, Models and methods. Columbus, Ohio: Merrill.

- Maddi, S. (1981). Personality theories. A comparative analysis (4th ed.). Georgetown, Ontario: Irwin-Dorsey.
- Maher, C.A. (1982). Utilization of program evaluation information in public schools: perspectives and guidelines for school psychologists. Journal of School Psychology, 20(2) 113-121.
- Maher, C.A. & Illbach, R. (1985). Implementing school psychological service programs: description and application of the Durable Approach. Journal of School Psychology. 23, 81-89.
- Malherbe, E.G. (1979). Education in South Africa (Vol 2 1923-1975). Cape Town: Juta.
- Maltz, M. (1960). Psycho-cybernetics (1978 ed.) California: Wilshire.
- Manganyi, N.C. (1973). Being black in the world. Johannesburg: Ravan.
- Mannarino, A.P., Christy, D., Durlak, J.A. & Magnusson, M (1982). Evaluation of social competence training in the schools. Journal of school psychology, Vol 20(1), p.11-19.
- Maqsdud, M. (1983). Relationship of locus of control to self esteem, academic achievement and prediction of performance in secondary school pupils. British Journal of Educational Psychology, 53, 215-221.
- Maritz, B.A. (opsteller)(1973). Handleiding vir die skolastiese prestasietoetse in Afrikaans Laer standerds 2, 3 en 4. IPN. Pretoria: R.G.N.
- Marsella, A.J. & Yang, A.L. (1983). Personality research on anxiety, aggression and locus of control. In R.J. Corsini and A.J. Marsella (Eds.), Personality theories, research and assesment, (pp. 585-669). Itasca, Illinois: Peacock.
- Marsh, H.W., Barnes, J., Cairns, L. & Tidman, M. (1984). Self Description Questionnaire: Age and sex effects in the structure and level of self concept for pre-adolescent children. Journal of Educational Psychology, 76(5), 940-956.
- Marsh, H.W., Parker, J.W. & Smith, I.D. (1983). Preadolescent self-concept: its relation to self-concept as inferred by teachers and to academic ability. British Journal of Educational Psychology, 53, 60-78.
- Marsh, H.W., Relich, J.D. & Smith, I.D. (1983). Self-concept: the construct validity of interpretations based upon the SDQ. Journal of Personality and Social Psychology, 45(1), 173-187.
- Marsh, H.W. & Smith, I.D. (1982). Multitrait-multimethod analyses of two self-concept instruments. Journal of Educational Psychology, 74(3), 430-440.

- Marx, R.W. & Winne, P.H. (1978). Construct interpretations of three self concept inventories. American Educational Research Journal. 15(1), 99-101.
- Maslow, A. (1962). Toward a psychology of being. New York: D. Van Nostrand.
- Mathabathe, L.M. (1987). Elements of strife in education. K.P.O. kongresreferate. Bellville: Kaaplandse Professionele Onderwysersunie..
- Mazibuku, F. (1986). Education in a society in crisis: Resolution of the crisis. K.P.O. Kongresreferate. Bellville: Kaaplandse Professionele Onderwysersunie.
- Mc Cormick, K. (1986). Children's use of language in district six. In S. Burman & P. Reynolds (Eds). Growing up in a divided society, (pp.288-307). Johannesburg: Ravan.
- Mc Conaughty, S.H. & Achenbach, T.M. (1988). Practical guide for the Child Behavior Checklist and related materials. Burlington, V.T.: University of Vermont Department of Psychiatry.
- Mc Keachie, W.J. (1987). Instructional evaluation: current issues and possible improvements. Journal of Higher Education, 58(3), 344-350.
- Meichenbaum, D. (1985). Cognitive-Behavioural therapies. In S.J. Lynn & J.P. Garske (Eds): Contemporary psychotherapies. Models and Methods. Columbus, Ohio: Merrill.
- Michaels, J.W. (1977). Classroom reward structure and academic performance. Review of Educational Research, 47(1), 87-98.
- Miller, J.P. (1976). Humanizing the classroom. Models of teaching in affective education. New York: Praeger.
- Minuchin, S. & Fishman, H.C. (1981). Family therapy techniques. London: Harvard University Press.
- Mischel, W. (1981) Introduction to personality (3rd ed.). New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Mitchell, J.V. (Ed.) (1985). The ninth mental measurements yearbook (2). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Mkatswa, S. (1988). Alternative education: The road to a democratic future. K.P.O. Kongresreferate. Bellville: Kaaplandse Onderwysersunie.
- Molteno, C., Kibel, C. & Roberts, M. (1986). Childhood health in South Africa. In S. Burman & P. Reynolds (Eds), Growing up in a divided society, (pp. 43-65). Johannesburg: Ravan.
- Moos, R.H. (1978). A typology of junior and high school classrooms.

American Education Research Journal, 15(1), 53-66.

- Moos, R. & Moos, B.S. (1978). Classroom social climate and student absence and grades. Journal of Educational Psychology, 70(2), 53-66.
- Morant, R. (1981). In-Service education within the school. London: George Allen & Unwin.
- Mwamwenda, T.S. (1989). Educational psychology. An African perspective. Durban: Butterworths.
- Naude, B. (1987). Onderwys in stryd. K.P.O. Kongresreferate. Bellville: Kaaplandse Professionele Onderwysersunie.
- Navin, S.L. & Baltes, G.W. (1987, Feb.). Improving attitudes and achievement of remedial teachers: a parent counseling approach. Elementary School Guidance and Counseling, 203-209.
- Nelson-Jones, R. (1983). Practical counseling skills. London: Holt, Rinehart & Winston.
- Nie, N.H., Hull, C.H., Steinbrenner, K. & Bent, D.H. (1975). SPSS statistical package for the social sciences (2nd ed.). New York: Mc Graw-Hill.
- Nielsen, H.D. & Moos, R.L. (1978). Exploration and adjustment in high school classrooms: A study of person-environment fit. Journal of Educational Research, 72(1), 53-57.
- Nowicki, S.(Jr) & Duke, M.P. (1974). A Preschool and Primary Internal-External Control Scale. Developmental Psychology, 10(6), 874-880.
- Nowicki, S.(Jr.) & Strickland, B.R. (1973). A Lous of Control Scale for Children. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 40(1), 148-154.
- Nowicki, S.(Jr.) & Strickland, B.R. (1989). Verwysingslys en data deur die outeurs voorsien aan hierdie projek se navorser.
- Ohlson, D.H., Sprenkle, D.H. & Russell, C.S. (1979). Circumplex model of marital and family systems: I. Cohesion and adaptability dimensions, family types and clinical applications. Family Process, 18(1), 5-25.
- Ohlson, D.H., Russell, C. & Sprenkle, D.H. (1983). Circumplex model of marital and family systems: VI. Theoretical update. Family Process, 22, 69-83.
- Okech, J.G. (1987). Self concepts and attitudes toward teaching as predictors of effective teaching. Journal of Instructional Psychology, 14(1), 29-35.
- Ornstein, A.C. (1986). Teacher effectiveness research. Some ideas and issues. Education and Urban Society, 18(2), 168-175.

- Ornstein, A.C. (1984). A difference teachers make. How much? Educational Forum, 49, 109-118.
- Ottenbacher, K. (1981). An investigation of self-concept and body image in the mentally retarded. Journal of Clinical Psychology, 37(2), 415-418.
- Pascarella, E.T., Smart, J.C., Ethington, C.A. & Nettlers, M.T. (1987). The influence of college on self concept: consideration of race and gender differences. American Education Research Journal, 24(1), 49-77.
- Payne, J.W. (1984). Die opleiding van Hoërskoolonderwysers binne die verband van Binnelandse Aangeleentede en die rol wat die Universiteit van Wes-Kaapland daarin gespeel het. - 'n krities-historiese oorsig. M.Ed. verhandeling, Universiteit van Wes-Kaapland, Bellville.
- Penn, P. (1982). Circular Questioning. Family Process, 21(3), 267-280.
- Penn, P. (1985). Feed forward: Future questions, future maps. Family Process, 24(3), 299-310.
- Peterson, C.C. (1984). Looking forward through the life span. Sydney: Prentice Hall.
- Peterson, W.A. (1964). Age, teacher role and institutional setting. In B.J. Biddle, (Ed.) Contemporary research on teacher effectiveness (pp.264-315).
- Piaget, J. (1967). Six psychological studies (translated from the French by Anita Tenzer). London: University of London Press.
- Piaget, J. (1977). The development of thought. Equilibration of cognitive structures (translated from the French by Arnold Rosin). Oxford: Blackwell.
- Piaget, J. & Inhelder, B. (1969). The psychology of the child (translated from the French by Helen Weaver). London: Routledge & Kegan Paul).
- Pickering, L. (1983). Ouers! Luister! Johannesburg: Perskor
- Pickering, M. (1985). Interpersonal communication constructs and principles: applications in clinical work. In C.S. Simon, Communication skills and classroom success (pp.95-112). London: Taylor & Francis.
- Pienaar, A. (1977). Community survey: Scottsdene. Project for social work honours course. Department of Social Work, University of Stellenbosch.
- Piers, E.V. (1984). Piers-Harris Children's Self Concept Scale (Revised Manual). Los Angeles: Western Psychological Services.

- Pinnock, P. (undated). Elsies River. Unpublished manuscript, Institute of Criminology, University of Cape Town.
- Popham, W.J. (1971). Teaching skill under scrutiny. Phi Delta Kappan, 599-601.
- Popper, K.R. (1972). Objective knowledge. Oxford: University Press.
- Pretorius, D.J. (1988, 1973). Handleiding vir die skolastiese prestasietoetse: Afrikaans Eerste Taal Standaard 3, 4 en 5. IPEN. Pretoria: R.G.N.
- Purkey, W.W. (undated). Inviting student self discipline. Theory into Practice, 24(4).
- Purkey, W.W. & Novak, J.M. (1984). Inviting school success - A self concept approach to teaching and learning. Belmont: Wadsworth.
- Purkey, W.W. & Queen, J.A. (undated). Seven gifts for the beginning teacher. In Focus on Learning, circular from the International Alliance for Invitational Education.
- Purkey, W.W. & Schmidt, J.J. (1988). The inviting relationship. An expanded perspective for professional counseling. New Jersey: Prentice Hall.
- Purkey, W.W. & Strahan, D.B. (1986). Positive discipline: A pocketful of ideas. National School Association.
- Quay, H.C. & Peterson, D.R. (1987). Manual for the Revised Behaviour Problem Checklist. Coral Gables, California: University of Miami.
- Rapoport, A. (1970). Modern systems theory - an outlook for coping with change. General Systems. 15, 15-26.
- Raths, L.E., Harman, M. & Simon, S.B. (1978). Values and teaching. Working with values in the classroom (2nd ed.). Columbus: Merrill.
- Rayner, E. (1979). Human development. An introduction to the psychodynamics of growth, maturity and ageing. London: George Allen & Unwin.
- Redelinghuis, A. & West, V. (1982). Scottsdene: Huurprobleme en armoede. Ongepubliseerde manuskrip, Instituut vir Sosiale Ontwikkeling, Universiteit van Wes-Kaapland, Bellville.
- Remocker, A.J. & Storch, E.T. (1982). Action speaks louder (3rd ed.). Edinburgh: Churchill Livingstone.
- Remplein, H. (1967). Die seelische entwicklung des menchen im Kindes und jugendalter: Grundlagen, Erkenntnisse und pädagogische folgerungen der Kindes - und jugend psychologie (15de druk). München: Ernst Reinhardt Verlag.

- Reid, N. (1979). Some affective outcomes from simulation techniques in secondary education. In K. Bruin, J. De Haan, C. Teijken & W. Veeman (Eds): How to build a simulation game: Proceedings of the 10th conference of the International Simulation and Gaming Association, pp. 146-156, Groningen: Rijksuniversiteit.
- Reynolds, P. (1989). Childhood in Crossroads. Cognition and Society in South Africa. Cape Town: David Philip.
- Robinson, P.W. (1981). Fundamentals of experimental psychology (2nd ed.) Englewood Cliffs: Prentice Hall
- Rolam, R. (Ed.) (1982). School focussed in-service training. London: Heinemen Educational Books.
- Rosenthal, R. (Ed.) (1979). Skill in nonverbal communication. Cambridge: Oelgeschlager, Gaun and Hain.
- Russel, B. (1970). An outline of philosophy. London: Unwin.
- Rutter, M. (1983). School effects on pupil progress: research findings and policy implications. Child Development. 54, 1-19.
- Rutter, M. & Hersov, L. (1979). Child psychiatry. Modern approaches. Oxford: Blackwell.
- Ryans, D.G. (1960). Characteristics of teachers. Washington: American Council on Education.
- Ryans, D.G. (1964). Research on teacher behavior in the context of teacher characteristics. In B. Biddel (Ed.); Contemporary research on teacher effectiveness (pp.67-101). New York: Holt Rinehart.
- Ryans, D.G. (1971), Theory development and the study of teacher behavior. In R.T. Hyman (Ed.): Contemporary thought on teaching (pp. 99-109). Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Sadker, M. & Sadker, D.M. (1980). Teachers make the difference. New York: Harper & Row.
- Salmon, A. (Ed.) (1981). The evaluation of in-service education and training of teachers. Lisse: Swets Zeitlinger.
- Sattler, J.M. (1982). Assessment of children's intelligence and special abilities (2nd ed). Boston: Allyn & Bacon.
- Saunders, A. & Remsberg, B. (1987). Leer jou kind stres hanteer. Kaapstad: Lux Verbi.
- Scharff, W., Powell, M. & Thomas, E. (1986). Strollers - street children of Cape Town. In S. Burman & P. Reynolds (Eds). Growing up in a divided society: the contexts of childhood in South Africa, pp.262-287. Johannesburg: Ravan.
- Schiffer, J. (1980). School renewal through staff development. New

- Schoeman., J.B. (1988). A training programme in mental health service delivery for teachers. Medunsa University.
- Schoeman, W.J. (1981). Sisteesontwikkeling: 'n uitdaging aan die sielkunde. Rede gelewer by die aanvaarding van die amp van hoogleraar in die sielkunde. Publikasiereeks van die Randse Afrikaanse Universiteit, Johannesburg.
- Schoeman, W.J. (undated). Psycho-education: a model for parent training. University of the Orange Free State, Bloemfontein: Department of Psychology; University of the Orange Free State.
- Schoeman, W.J. (1983). 'n Teoretiese model vir psigo-opleiding. Deel van 'n R.G.N. projek getitel: Die skepping van leerplanontwikkelingsprogramme, gebaseer op die kognitiewe style van leerders, vir primêre, sekondêre en tersiêre vlakke van opleiding. Bloemfontein: Department Sielkunde, Universiteit van die Oranje-Vrystaat.
- Segel, T. & Labe, D. (1990). Family violence. In B. Mc Kenrick & W. Hoffmann (Eds), People and violence in South Africa (pp. 251-287). Cape Town: Oxford University Press.
- Seidman E. & Rappaport, J. (1979). Assessment of classroom behavior: a multiattribute, multiresource approach to instrument development and validation. Journal of Educational Psychology. 71(4), 451-464.
- Semrow, J.J. (1988). The combined evaluation form. North Central Association Commissions in Institutions of Higher Education. Dearborn, U.S.A.
- September, W.J. (1985, September). Attitudes and practices pertaining to pre- and extramarital sex and cohabitation among 'coloureds'. Paper presented at Workshop on Family Life, Human Sciences Research Council.
- Shapiro, E.S. Lentz, F.E. & Sofman, R. (1985). Validity of rating scales in assessing aggressive behavior in classroom setting. Journal of School Psychology, 23, 69-79.
- Shapiro, S. (1983). Confluent education: Paradigm lost? Journal of Humanistic Psychology. 23(2), 85-96.
- Shapiro, S.B. (1985). An empirical analysis of operating values in humanistic education. Journal of Humanistic Psychology, 25(1), 94-108.
- Shavelson, R.J. (1981). Statistical reasoning for the behavioural sciences. Boston: Allyn & Bacon.
- Shavelson, R.J. & Bolus, R. (1982). Self-concept: the interplay of theory and methods. Journal of Educational Psychology, 74(1), 3-17.

- Shuda, S. (1986). Stelselontwikkeling in 'n kindershuis. Doktorale skripsie. Universiteit van Pretoria.
- Silver, R.L., Wortman, C.B. & Klos, D.S. (December, 1982). Cognitions, affect and behaviour following uncontrollable outcomes: a response to current human helplessness research. Journal of Personality. Special Issue. Vol. 50.
- Simeonson, R.J. (1986). Psychological and developmental assessment of special children. Boston: Allyn & Bacon.
- Simkins, C. (1986). Household composition and structure in South Africa. In S. Burman & P. Reynolds (Eds): Growing up in a divided society, pp.16-42. Johannesburg: Ravan.
- Simmons, R.G. (1978). Blacks and high self-esteem: a puzzle. Journal of Social Psychology, 41(1), 54-57.
- Simon, (1985). Communication skills and classroom success. London: Taylor en Francis.
- Simon, S.B., Howe, L.W. & Kirschenbaum, H. (1978). Values clarification. A handbook of practical strategies for teachers and students. New York: Dodd Mead.
- Sinclair, K.E. & Ryan, G. (1987). Teacher anxiety, teacher effectiveness and student anxiety. Teaching and Teacher Education. Vol 3(3), 249-253.
- Skaalvik, E.M. (1983). Academic achievement, self-esteem and valuing of the school - some sex differences. British Journal of Educational Psychology, 53, 299-306.
- Slaikeu, K.A. (1984). Crisis intervention. A handbook for practice and research. Massachusetts: Allyn & Bacon.
- Slater, E. & Roth, M. (1977). Clinical psychiatry. (3rd ed.) London: Bailliere Tindall.
- Slavin, R.E. (1977). Classroom reward structure. An analytical and practical review. Review of Educational Research, 47, 633-650.
- Smit, G.J. (1983). Psigometrika. Pretoria: Opvoedkundige Uitgewers.
- Smith, B.D. & Vetter, H.J. (1982). Theoretical approaches to personality. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- Soar, M.E. & Coker, H. (1983). Teacher evaluation: a critique of currently used methods. Phi Delta Kappan, 65, 239-246.
- Solomon, D. & Kendall, A.J. (1976). Individual characteristics and children's performance in 'open' and 'traditional' classrooms. Journal of Educational Psychology, 68(5), 613-625.
- Sonn, F. (1986). A decade of struggle. Kasselsvlei: Cape Teachers

Association.

- Spelling, K. (1981). Final summary. In A. Salmon (Ed.), The evaluation of in-service education and training of teachers. Lisse: Swetz Zeitlinger.
- Sprague, E. (1961). What is philosophy. New York: University Press.
- Sprinthall, N.A., Whiteley, J.M., Mosher, R.L.A. (1971). Study of teacher effectiveness. In R.T. Hyman (Ed.). Contemporary Thought on Teaching, pp. 279-292). New Jersey: Prentice Hall.
- Stander, A.H. (1985). Onderwysersevaluering gegronnd op interaksie-analise. Tesis. Universiteit van Port Elizabeth.
- Starke, H.M. (1976). Social survey Scottsdene: Interim report. Unpublished manuscript, USKOR Research Division, University of Stellenbosch.
- Stipek, D.J. & Weisz, J.R. (1981). Perceived personal control and academic achievement. Review of Educational Research, 51, 101-139.
- Strauss, G. (1986). The ploughshare: Progress of UTASA in the professional and educational field. K.P.O. Kongresreferate, Kimberley. Kasselsvlei: Kaaplandse Professionele Onderwysunie.
- Strauss, G. (1987). Die Onderwysreg. K.P.O. Kongresreferate. Kasselsvlei: Kaaplandse Professionele Onderwyserunie.
- Swart, G.G.J. (1988). Hantering van dissipline. Nou-blad. Natalse Onderwysersunie.
- Sweetland, R.C. & Keyser, D.J. (Eds), & O'Connor, W.A. (1983). A comprehensive reference for assessments in psychology, education and business. Kansas City Mission: Test Corporation of America.
- Taylor, N. & Muller, J. (1990, Oktober/November). Die heropbou van onderwys na 'People's Education'. Die Suid-Afrikaan, pp.19-23.
- Teijken, C. (1979). How to build a simulation/game on problem solving skills. In K. Bruin, J. De Haan, C. Teijken & W. Veeman (Eds), How to build a simulation game: Proceedings of the 10th International Simulation and Gaming Association, pp. 157-176. Groningen: Rijksuniversiteit.
- Thomas, W.H. (opsteller)(1976). Die verslag van die Theronkomissie: Die Universiteit van Wes-Kaapland en tersiêre onderwys. Instituut vir Sosiale Ontwikkeling, Werkstuk No. 2, Universiteit van Wes-Kaapland, Bellville.
- Tomm, K. (1983). One perspective on the Milan Systemic Approach. Part 1. Occasional paper submitted for publication in the Jnl. of Marital and Family Therapy in April, 1984.
- Trickett, E.J. (1984). Toward a distinctive community psychology: an ecological metaphor for the conduct of community research and

- the nature of training. American Journal of Community Psychology 12(3), 261-279.
- Trickett, E.J. & Moos, R.H. (1973). Social environment of junior high and high school classrooms. Journal of Educational Psychology, 65(1), 93-102.
- Truax, C.B. & Carkhuff, R.R. (1967). Toward effective counseling and psychotherapy: training and practice. Chicago: Aldine.
- Union of Teachers' Associations of South Africa (UTASA) (1979). A brief history of teachers organizations in the Cape (10th jubilee edition). Bellville: Kaapse Professionele Onderwysersunie.
- Van de Rhee, I. (1983). 'n Sosiolinguistiese ondersoek na taalgebruik in Bellville-Suid. Ongepubliseerde doktorsale tesis, Universiteit van Wes-Kaapland, Bellville.
- Van den Berg, O. (1987). Inset: Issues, guidelines and priorities. In M.J. Ashley & M.C. Mehl (compilers): Inset in South Africa. Cape Town: Tops.
- Van den Heever, R. (1987a). 'n Studie oor Alternatiewe Afrikaans. Kaapstad: Kaapse Professionele Onderwysvereniging.
- Van den Heever, R. (Ed.) (1987b). Alternative Education. Vision of a democratic alternative. Kasselsvlei: Union of Teachers' Associations of South Africa (UTASA).
- Van den Heever, R. (1987c). Tree na vryheid. 'n Studie in alternatiewe Afrikaans. Kaapstad: Kaaplandse Professionele Onderwysersvereniging.
- Van den Heever, R. (Compiler) (1986). Franklin A. Sonn: A decade of struggle. Cape Town: Cape Teachers Professional Association.
- Van der Walt, J.L., & Postma, W. (1987). Strominge in die opvoedingsteorie. Kaapstad: Owen Burgess.
- Van der Zouwen, J. (1988). Onderzoek naar methoden van waarnemen: hoe de zelf-referentie van een sociaal systeem de (methoden) onderzoeker parten speelt. In J.H.G. Klabbers (red.): Kennen en organiseren van informatie (pp.79-83). Deventer: Van Loghum Slaterus.
- Van Huyssteen, M.B. (1987). Socioteater as 'n benadering in Maatskaplike Werk. 'n Teoretiese uiteensetting en praktiese benadering. Doktorsale tesis. Universiteit van Wes-Kaapland, Kasselsvlei.
- Van Mens-Verhulst, J. (1988). Modelontwikkeling voor vrouw-en-hulpverlening, Op weg naar het land Symmetria. Academisch proefschrift. Rijksuniversiteit, Utrecht.
- Van Strien, P.J. (1966). Kennis en communicatie in de psychologische praktijk. Utrecht: Bijleveld.

- Veaco, L. & Brandon, C. (1986). The preferred teacher: a content analysis of young adolescents' writings. Journal of Early Adolescence. 6(3), 221-221.
- Veenman, S.A. (1981a). Evaluation of a teaching-learning program based on interaction analysis and micro teaching. In A. Salmon (Ed.): The evaluation of in-service education and training of teachers (A report of the educational research workshop held in Strasbourg 20-23 October 1980 in co-operation with the Royal Danish School of educational studies)(pp. 29-57-etc). Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Veenman, S.A. (1981b) Comments on the evaluation of a teacher-learning programme based on interaction analysis and micro teaching. I.A. Salmon (Ed.). The evaluation of in-service education and training of teachers. (A report of the educational research workshop held in Strasbourg 20-23 October 1980 in co-operation with the Royal Danish School of educational studies)(pp. 58-62). Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Venter, R. (1987). Katalogus vir skolastiese prestasie- en diagnostiese toetse en A-toetse. Instituut vir psigologiese en edumetriese navorsing. Pretoria: Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing.
- Venter, R.K. & Joubert, M. (1985). Time and place perception of black adolescents from a rural district. Compass, 15, 1, 4-5.
- Wallace, W.A. (1986). Theories of counseling and psychotherapy. Boston: Allyn & Bacon.
- Watzlawick, P., Beavin, J.H. & Jackson, D.D. (1967). Pragmatics of human communication. New York: W.W. Norton.
- Widaman, K. & Kagan, S. (1987). Co-operativeness and achievement: interaction of student co-operativeness with co-operative versus competitive classroom organization. Journal of School Psychology, 25, 355-365.
- Williams, P. (Ed.)(1974). Behaviour problems in school. A source book of readings. London: Hodder & Stoughton.
- Wilson, J.H. (1986). The invitational elementary classroom. Springfield: C. Thomas.
- Wisdom, O. (1951). The hypothesis of cybernetics. The British Journal for the Philosophy of Science, 2.2.1951, 111-126.
- Wittrock, M. (Ed.)(1986). Handbook of research on teaching (3rd ed.). A project of the American Educational Research Association. New York: Macmillan.
- Wyne, M.D., White, K.P. & Coop, R.H. (1974). The black self. New Jersey: Prentice Hall.

- Zahn, G.L., Kagan, S. & Widaman, K.F. (1986). Co-operative learning and classroom climate. Journal of School Psychology, 24, 351-362.
- Zigler, E., Abelson, W.D., Trickett, P.K. & Seitz, V. (1982). Is an intervention program necessary in order to improve economically disadvantaged children's I.Q. scores? Child Development, 53, 340-348.

Bylae A

PROGRAM VIR ONDERWYSERS

(Teks is apart ingebind. Hieronder volg slegs 'n verkorte inhoudsopgawe.)

1. Oriëntasie
 - 1.1 Voorwoord
 - 1.2 Inleiding
 - 1.3 Wat die program bied en vra
 - 1.4 Voorgestelde programinhoud
 - 1.5 Die ontwikkeling van die program
 - 1.6 Die struktuur en funksionering van die program
2. Voorbereiding
 - 2.1 Strukturering
 - 2.2 Groepskonstrak
 - 2.3 Vooroefening
3. Programinhoud
 - 3.1 Die goeie onderwyser
 - 3.2 Kommunikasie
 - 3.3 Reflektering, Selfkonsep, Uitnodigende Leer
 - 3.4 Uitnodigende Dissipline
 - 3.5 Konflikhantering
 - 3.6 Besluitneming
 - 3.7 Afsluiting en evaluering
4. Bylaes
5. Bronnelys.

Bylae A1

PROGRAM VIR ONDERWYSERS: TIKSKAAL

TIKSKAAL (Evaluering van kursus)

Maak elke keer 'n kruisie volgens die nommer van u keuse:

- 1 = glad nie = NEE!
 2 = nee = Nee
 3 = se maar nee = ?Nee
 4 = min of meer = Ja/Nee
 5 = se maar ja = ?Ja
 6 = ja = Ja
 7 = beslis ja = JA!

1-----2-----3-----4-----5-----6-----7
 NEE! Nee ?Nee Ja/Nee ?Ja Ja JA!

1. Sessie 1 - Die Eienskappe van die Goeie Onderwyser

1.1 Ek het 'n idee gekry van die eienskappe van 'n goeie onderwyser

1-----2-----3-----4-----5-----6-----7

1.2 Ek het vir myself ontwikkelingsdoelstellings gestel

1-----2-----3-----4-----5-----6-----7

1.3 Ek het my ontwikkelingsdoelstellings na my sin bereik

1-----2-----3-----4-----5-----6-----7

2. Sessie 2 - Nie-verbale sensitiwiteit

2.1 Ek is meer sensitief vir leerlinge se nie-verbale seine

1-----2-----3-----4-----5-----6-----7

2.2 Ek is meer sensitief vir my eie nie-verbale seine

1-----2-----3-----4-----5-----6-----7

3. Sessie 3 - Reflektering

3.1 Ek kan leerlinge se gevoelens meer akkuraat waarneem

1-----2-----3-----4-----5-----6-----7

3.2 Ek kan die woorde vind om begrip aan leerlinge te kommunikeer

1-----2-----3-----4-----5-----6-----7

3.3 Ek kan deur my gedrag aan leerlinge kommunikeer dat ek hulle begryp

1-----2-----3-----4-----5-----6-----7

4. Sessie 4 - Dissipline

4.1 Ek het maniere identifiseer om dissipline in die klaskamer te verbeter.

1-----2-----3-----4-----5-----6-----7

4.2 Ek het die maniere om dissipline te verbeter, implementeer.

1-----2-----3-----4-----5-----6-----7

4.3 Die dissipline in my klaskamer het verbeter

1-----2-----3-----4-----5-----6-----7

Bylae A1 (vervolg)
Program vir Onderwysers, Tikskaal, p.2.

5. Sessie 5 - Konflikhantering

5.1 Ek het my eie styl van konflikhantering identifiseer
1-----2-----3-----4-----5-----6-----7

5.2 Ek kan konflikte in my klaskamer identifiseer
1-----2-----3-----4-----5-----6-----7

5.3 Ek het vertroue in my vermoë om konflikte te hanteer
1-----2-----3-----4-----5-----6-----7

6. Sessie 6 - Besluitneming

6.1 Ek het kennis van die besluitnemingsproses
1-----2-----3-----4-----5-----6-----7

6.2 Ek weet hoe om besluite te neem
1-----2-----3-----4-----5-----6-----7

6.3 Ek weet met groter sekerheid waarom ek sekere besluite
neem 1-----2-----3-----4-----5-----6-----7

7. Algemene opmerkings oor:

7.1 Die kursus in die algemeen
1-----2-----3-----4-----5-----6-----7
swak so-so goed

7.2 Duur van sessies 1-----2-----3-----4-----5-----6-----7
te lank reg te kort

7.3 Inhoud van sessies 1-----2-----3-----4-----5-----6-----7
swak so-so goed

7.4 Hoeveelheid leeswerk
1-----2-----3-----4-----5-----6-----7
te veel O.K. te min

7.5 Kwaliteit van leeswerk
1-----2-----3-----4-----5-----6-----7
swak so-so goed

7.6 Hoeveelheid huiswerk
1-----2-----3-----4-----5-----6-----7
te veel baie min

7.7 Aard van huiswerk 1-----2-----3-----4-----5-----6-----7
onaangenaam 1-----2-----3-----4-----5-----6-----7 aangenaam
oninteressant 1-----2-----3-----4-----5-----6-----7 interessant

8. Algemene suggesties vir verbetering:

.....
.....
.....

9. Enige ander opmerkings:

.....
.....

Bylae **B**

PROGRAM VIR OUERS

(Teks is apart ingebind. Hieronder volg slegs 'n verkorte inhoudsopgawe.)

Voorwoord

Inleiding

Week 1: Oriëntasie

Week 2: 'n Liefdevolle Klimaat

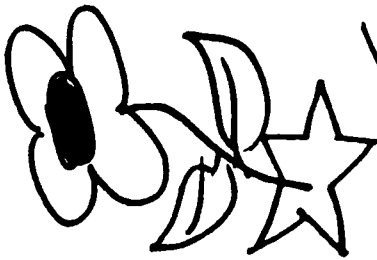
Week 3: Luister en Verstaan

Week 4: Ouers praat

Week 5: Dissipline

Week 6: Kinders leer by ouers

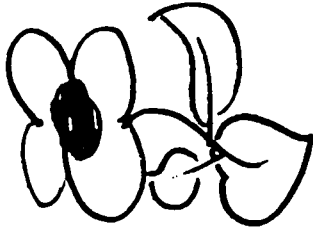
Liefde is...



KIND SE NAAM

KIND SE NAAM

KIND SE NAAM



KIND SE NAAM

Lief vir mekaar net soos ons is.

Reëls

3.

1.

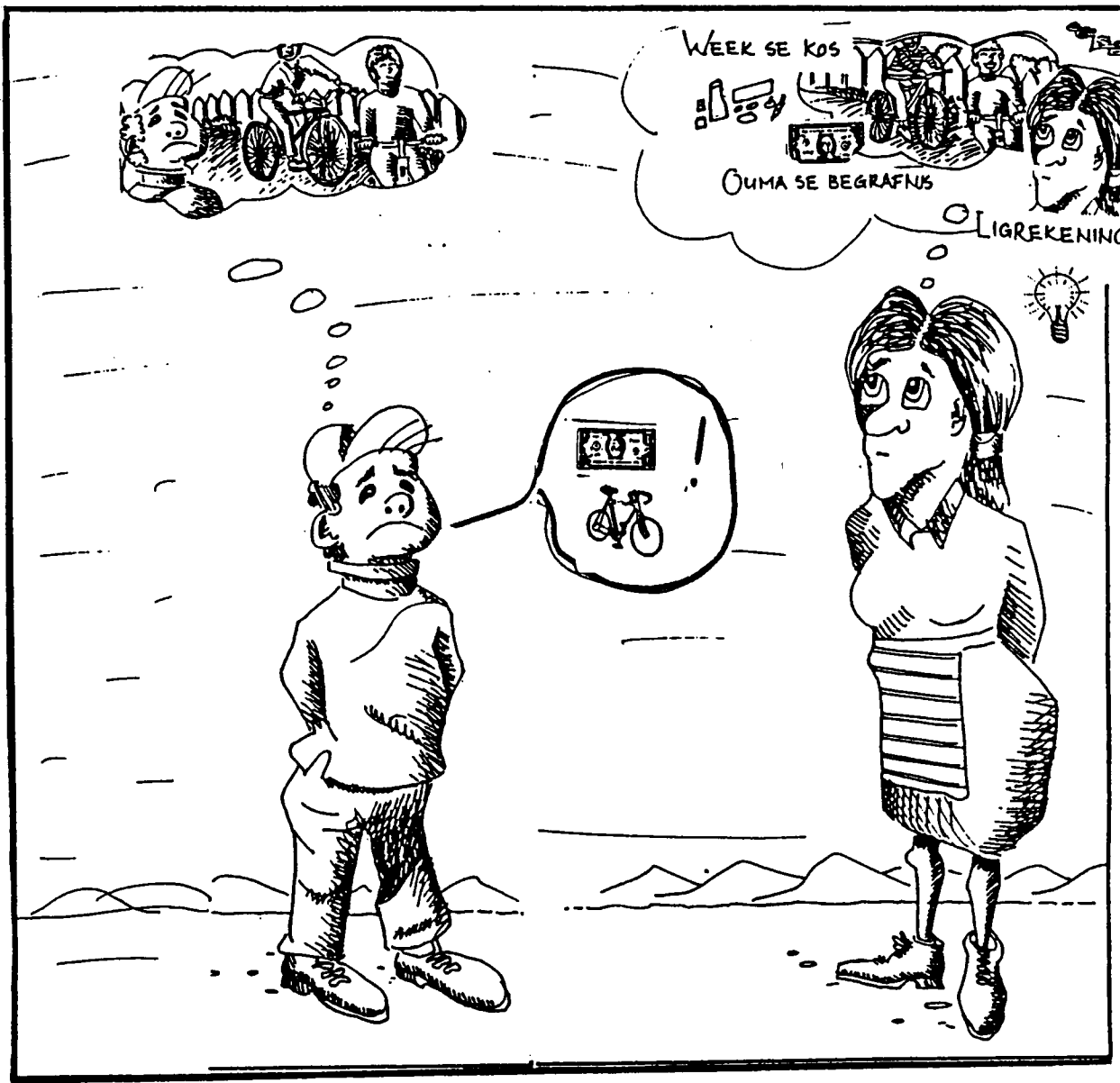
2.

4.

- 1. Skryf onder elke kind se naam drie mooi eienskappe van die kind neer.
- 2. Skryf vier huisreëls neer. Huisreëls is dinge wat vir almal belangrik is, bv. Bere jou klers. Sondag gaan ons kerk toe.
- 3. Se elke dag vir die kind een van sy mooi eienskappe

LUISTER EN VERSTAAN

"Jy voel.....want....."



Ma sê:

Jy voel,, want Jy sal spyt en hartseer wees as jy nie Saterdag kan saam gaan see toe nie.

Feit is Pa het kort week gewerk.
Ons moet Ouma se kis betaal.
Die ligrekening het gekom.

Ek voel,, want Ek wens jy kan Saterdag op 'n fiets saam met jou maats see toe gaan.

Engeltjies of Duiweltjies?

'n Kind wat altyd sy sin kry,
word bederf

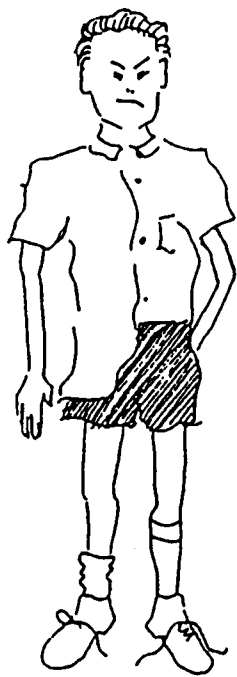
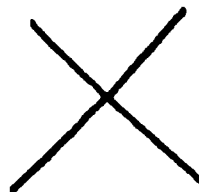
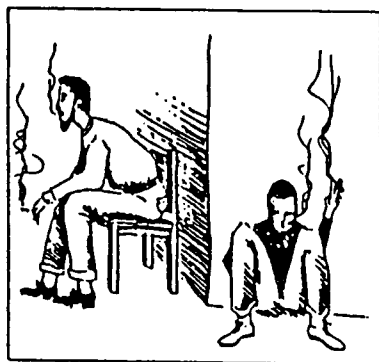
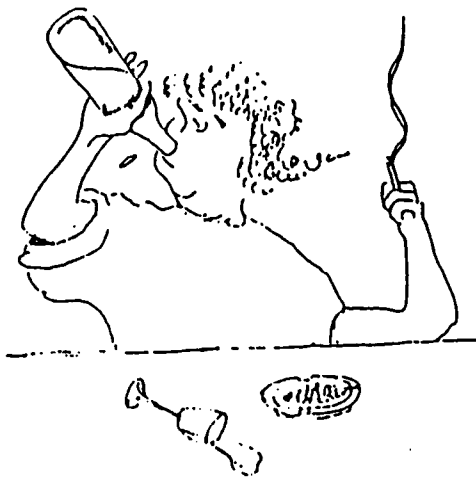


'n Kind wat baie straf kry,
word 'n duiweltjie



Bylae B3 (vervolg)
Program vir Ouers, Vouvel, p.2

Kinders sonder liefde



is maer

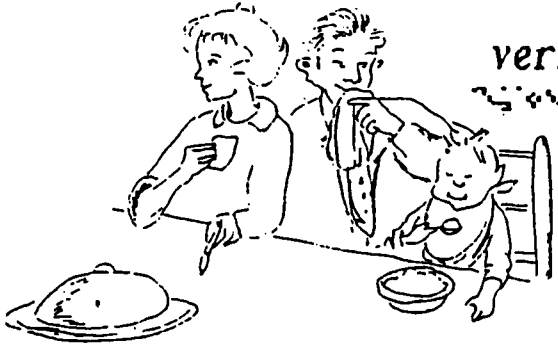
en huil



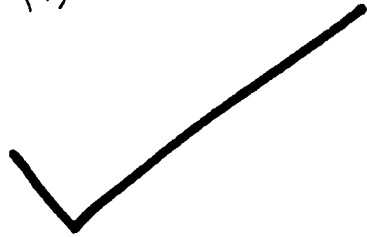
en treur



Liefde =



versorg en troos

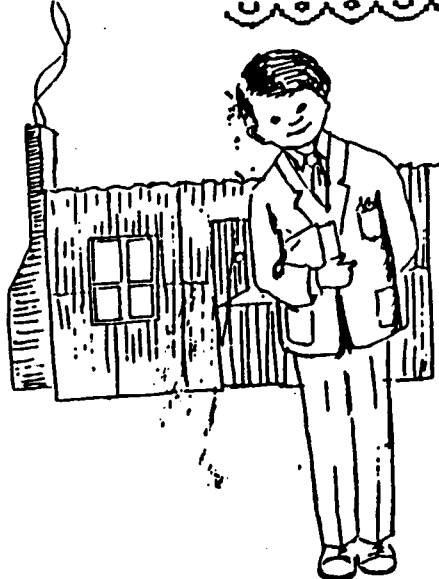


geluk



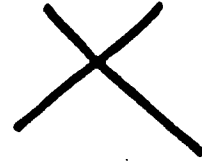
en

sukses

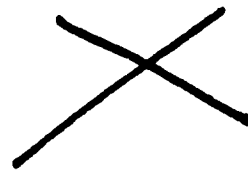


Liefde + Dissipline (reëls) = Goeie Ouers

Te min reëls
- sonder reëls en pligte



Te veel straf
- te min liefde





PROGRAM VIR KINDERS

Naam:

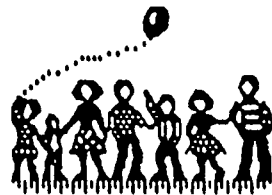
Teken hier 'n prentjie van jouself:
(April)

Inhoud:

Ekselself

Die oplossing van probleme

Sampraat



Teken hier 'n prentjie van jouself

(Junie)

Bylae C (vervolg)
Program vir Kinders, p.2.

EKSELF

My naam is

Ons gaan die mooi dinge in onself en in ons maats ontdek. Almal van ons het baie mooi eienskappe. Dit wag net om raakgesien te word.

Almal hou van mooi dinge en het mooi dinge lief. Ons kan leer om die mooi dinge in onself lief te he. Dan kan ons van onself hou. As ons eers van onself hou, is dit maklik om van ander te hou. Dis baie moeilik om vir jou naaste lief te wees as jy nie eens vir jousef lief is nie.

* Taak 1

Kyk na jousef in die speel. Skryf hier drie dinge neer waarvan jy in jousef hou. Jy kan ook so veel dinge as wat jy maar kan, neerskryf.



Ek hou van myself want:

1.
2.
3.

Ons het ook eienskappe wat nie so mooi is vir onself nie. Die meeste van ons eienskappe kan ons verander.

As ons ons eienskappe nie kan verander nie, kan ons leer om daarmee vrede te maak. Ons kan leer om daarmee saam te leef.

* Taak 2

Skryf hier drie eienskappe van jousef neer waarvan jy nie hou nie.

1.
2.
3.

Ek verander myself



Ons kan leer om die eienskappe waarvan ons nie hou nie, te verander.

Kyk na taak 2. Kies een van die eienskappe wat jy daar neergeskryf het. Dit is die eienskap van jousef wat jy wil verander.

* Skryf nou die eienskap wat jy gekies het om te verander, op die pienk kaartjie wat jy saam met hierdie boekie gekry het.

(Ons gaan die pienk kaartjies almal inneem, en dan gaan ons in die klas planne maak om die eienskap te verbeter. Jou naam kom nie op die kaartjie nie, so niemand sal eens weet van wie se eienskap ons praat nie.)

Skryf ook dieselfde eienskap wat jy op die pienk kaartjie geskryf het, hier onder by Taak 3 neer. Dit is die eienskap wat jy wil verander.

Taak 3

Die eienskap wat ek wil verander, is:

.....

Nou gaan ons in die klas planne maak om ons eienskappe te verander. Uit ons bespreking kan jy vir jou enige plan kies. Jy mag ook heeltemal 'n ander plan kies. Skryf die plan wat jy kies om jou eienskap mee te verander, hier onder by taak 4 neer.

* Taak 4

My plan om my eienskap te verbeter is

.....

As 'n mens 'n plan gekry het waarvan jy hou, belowe jy aan jousef om die plan uit te voer.

BELONINGS

'n Beloning is iets wat vir 'n mens baie lekker is. As 'n mens jou plan uitvoer, of as 'n mens jou belofte aan jousef nakom, moet jy jousef beloon. 'n Beloning kan 'n stuk brood wees, of dit kan ekstra tyd met jou maats wees, of dit kan 'n drukkie van jou ouma wees..

Ons gaan nou eers in die klas aan 'n paar maniere dink waarop jy jousef kan beloon.

* Taak 5

Kies vir jousef 'n beloning.
Die beloning(s) wat ek vir myself gekies het, is :

.....

(As jy nou regtig wil he jou plan moet werk, kan jy 'n maat of jou groepleier of jou onderwyser vra om vir jou 'n bietjie te help boek hou van hoe jy jou plan uitvoer, en watter beloning(s) jy verdien het.)

HUISWERK 1

Kyk wat by die huis gebeur wat vir jou baie onaangenaam is. Dit kan ook iets wees wat op 'n ander plek met jou gebeur. Jy kan ook iets uitdink wat vir jou baie erg sal wees.

Skryf die iets wat so onaangenaam of so erg is, op die pienk kaartjie neer.

(Ons gaan in die klas 'n toneeltjie maak van die ding wat so erg is. Ons gaan in die klas klas van watter onaangename iets wat gebeur het, ons die toneeltjie gaan maak)



HUISWERK 2

1. Verbeter jou eienskap wat jy gekies het. Dit beteken jy moet die plan wat jy by taak 4 gekies het, uitvoer. Hier onder staan die dae van die week. Elke dag wat jy jou plan uitvoer, maak jy 'n tik by daardie dag van die week. Jy kan ook jousef beloon elke keer as jy jou plan uitvoer.

My plan is:

maan dins woens don vry

..... ..

sat son

..... ..

(Jy maak dus 'n tik op die stippellyntjie by elke dag wat jy jou plan uitgevoer het)

As jy nie baie van lees hou nie, dan hoef jy nie te lees wat hier onder tussen hakies staan nie. (Ons gaan ook in ons groepsbyeenkoms iets lekkers doen. Miskien is dit nie vir die seuns so lekker nie, maar ons gaan nog iets buite ook doen, hardloop of so, sodat die seuns ook spesiaal aandag kry.)

- Elkeen kies nou vir hom 'n maat. Bekyk jou maat goed. Dink bietjie oor jou maat se mool eienskappe. Se nou vir hom of haar wat vir jou mool is van hom of haar. Elkeen kry 'n beurt om te praat.

- Nou gaan ons musiek speel. Ons maak twee kringe. Die een kring kom aan die buitekant, en een kring kom aan die binnekant. As die musiek speel, dan loop die een kring links om. Die ander kring loop regs om. As die musiek stop, dan vat jy al twee die hande van die persoon oorkant jou, en dan se jy iets mools aan hom of haar. As die musiek weer begin speel, dan loop jou kring weer na die ander kant toe. As die musiek weer stop, dan se jy weer iets mools vir die persoon oorkant jou)

- Kom ons kies vir ons iets om te sing elke keer as ons begin, en iets om te sing elke keer as ons ophou?

(Wat hier tussen hakies staan, hoef jy nie te lees nie. Opatelonderwerpe: ek, my maats, my ouers, my onderwyser, my klas.

Tekenonderwerp: 'n Seun of 'n dogter.

Bespreking: Ek en my maats.bespreek; ek hou van my vriend want...; ek hou nie van x nie, want ..., om 'n beter maat te wees kan ek meer, en minder

OM PROBLEME OP TE LOS

Alle probleme kan opgelos word. Om 'n probleem op te los, is daar sekere stappe wat 'n mens moet volg.

Stap 1. Bepaal die probleem.
Stap 2. Maak planne. Dink aan so veel planne as wat jy maar kan. Dit maak nie saak of die planne baie simpel klink nie.

Stap 3. Los die planne wat nie sal werk nie. Los ook die planne waarvan jy nie hou nie. Om te weet of 'n plan sal werk, kyk 'n mens ook na die gevolge van die plan.

4. Kies 'n plan. 'n Mens kies 'n plan uit die planne wat oorgebly het toe jy die ander doodgekrap het.

(Ons gaan in die klas een probleem kies om op te los. Dan gaan ons in die klas die probleem oplos. Dit is sodat jy kan leer om 'n probleem op te los. Dan moet jy vir huiswerk 3 self een van jou eie probleme oplos.

HUISWERK 3



Kies een ding aan jousef wat jy graag wil verander. Jy kan een van die dinge wat jy by taak 2 ingevul het, kies. Dit is jou probleem.

1. Wat is die probleem?

.....

2. Maak planne. Wat kan alles gedoen word om die probleem op te los? Skryf die planne hier onder neer.

- plan 1
- plan 2
- plan 3
- plan 4

3. Krap dood die planne wat nie sal werk nie. Krap ook die planne dood waarvan jy nie hou nie. Laat die beste een oorbly.

4. Die beste plan vir my is:

..... Hoere !!!!!

OM SAAM TE PRAAT

Om saam te praat, is daar sekere reëls wat 'n mens moet nakom. Almal kan nie gelyk praat nie. Elkeen moet 'n kans kry om te praat. Almal moet verstaan word.

Reëls vir saampraat.

1. Gee aandag. Los waarmee jy besig is. Kyk na die een wat praat.

As dit jou beurt is om te praat:

2. Herhaal wat die vorige een gese het.

3. Se vir hom: "Jy voel..., want..."



4. Se dan wat jy wil se.

Nou gaan ons in die klas 'n probleem oplos deur saam te praat.

Ons gaan die stappe in probleemoplossing gebruik

**"Net een praat op 'n slag
Hy kry kans om klaar te praat"**



Nou gaan ons 'n storietjie maak van al die onaangename dinge wat julle by die huis gehad het. Ons gaan kyk hoe elkeen van die mense in die storietjie voel. Dan gaan ons vir hom se: "Jy voel....., want....."

Daarna gaan ons van dieselfde storietjie 'n toneeltjie maak.

Ek het het storietjies wat ander klasse en groepe se kinders gemaak het. Julle kan dit by my leen as julle wil.

Bylae C1: Program vir Kinders

TONEELTJIE

Bespreek vooraf eers "Belonings": Wat laat my lekker voel?
Hoe wys ek dit?

Gevoelens: Beeld uit: liefde, vreugde, frustrasie, vrees, woede

(Verduidelik in Saunders A & Rensberg B: Leer jou kind stres hanteer. 'n Gids vir liefdevolle ouers. Lux Verbi. Kaapstad. 1987. In Afrikaans vertaal deur W.M. Scholtz. Oorspronklik Holt Rinehart en Winston. New York 1985.)

Sing op wysie van "How much is that doggie in the window":

Haai kyk die twee hondjies in die straat
Die een het 'n oortjie wat flap (wys met hande)
Daar kom 'n kar en ry die een sat.

geluide: Motor dreun nader - remme slaan aan - hond skree - mense skree.

spreekkoor: meisies: Dis Uncle John se kar
almal : Dis my en Boeta se hondjies
seuns : Boeta is dronk .

spreekkoor: "Boeta sê vir Uncle John":

een woedende sterk seunssten: "Jou"

spreekkoor: "en gooi die ruite van die kar"

geluide : brekende glas en mensestemme wat kom kyk

spreekkoor: Uncle John se gang gooi bakstene

stene: wat skree uncle John se gang? (Hieroor besluit die klas)

meisies gil: "Boeta is raak gegooi"

Iemand sê saggies: "Hy is dood"

Spreekkoor: "Ons is tuis. Ma treur. Sy wat doen sy? "
"Ek voelwat doen ek?"


Geluide: volgens klas se oordeel

(Hou besprekingsgesprek oor bendes, vandalisme, die rol van die toeskouer, rou, begrafnis).


REFLEKTERENDE RESPONSE VIR TONEELTJIE

Ons Toneeltjie




Die mense bewonder die pragtige hondjies. Die hondjies loop en pronk in die straat. Die hondjies behoort aan Boeta en aan my. 

Boeta voel want

Uncle John ry per ongeluk Boeta se hondjie dood.  Uncle John voel want

Boeta was baie lief vir sy hondjie. Toe ry Uncle John sy hondjie dood. Toe voel Boeta vir Uncle John, want

Boeta gooi Uncle John se kar se ruite in. Nou voel uncle John vir Boeta. Uncle John se gang voel ook vir Boeta, want Boeta het

Die gang gooi vir Boeta, raak met 'n baksteen.  Boeta is dood.

1. Ma voel want Boeta is dood. Nou treur sy. (Skryf by die volgende oop plekke in wat ma doen omdat sy treur en rou.) Ma Sy Sy

Ek se vir Ma: "Ma voel, want
 2. Uncle John voel, want sy gang het
 Ek se vir Uncle John: "Uncle John voel seker, want

3. Uncle John se gang voel want hulle moet voor die hof kom. Ek se vir die gang: "Julle voel seker want

4. Dit is my hond ook wat dood is. Dis my broer wat dood is. Dit is my ma wat hartseer is. Ek voel

5. Wat kan ek doen om beter te voel?
 Sing. Wat kan ek sing?
 Dans. Hoe sal ek dans?
 Teken. Wat kan ek teken?
 Skryf. Wat sal ek skryf?
 Praat met

Wat kan ek doen wat niemand seer maak nie? 

Wat kan ek doen wat niks stukkend maak nie?



Iets ergs wat met die kinders gebeur het:

My tante was baie siek.
hy was na die hospitaal geneem.
Na n maand in die hospitaal is
sy oorlede

in man en in vrou het
mes gestek. Hulle het ook
gestry.

My Friend se Pa het verong-
luk en hy is op slag dood

Die hond het my gister
gelyf en my suster het
gebrand.

Ek het gesien dat twee mense
baklei het en toe bel een man
n ander man met n baksteengegon-
teem sy kop.

Ek het n hond gesien wat
in die pad hardloop
toe hardloop. hy in ons huis
en breek in koppie toe
wan ek hom en maak
hom groot en gee hom
alles wat hy wil hê

Hulle het die mense se
kuite uitgegooi

My klein swart hondjie het
wiggemaak en ons het hom
nie gekry nie maar my
ouma se dot my aakel was
drank toe open hy die
hondjie hondedokter toe
toe hardloop die hondjie
weg.

Nog steeds iets ergs:

Maandag ogg en bloes voor
die Dinsdag het twee mags
likly en die en man het
die ander man geslaan met
in Daag dat sy arm ampr
af gehang het die mensse
moes toe af geker het
" die man het die ander
and vrou se onderliggaam
uit gevloek toe se die
man en sy vrou se ek
tronk toe moet gaan dan
moet jy vir my gaan se

My vader slaan my oster
te veel My vader drink
te veel. My vader skel te veel

Same breek iets. Ek huil
amper elke dag.

Ek kry baie skel by die huis

Ek word baie gekel

Ek moet alles doen.

My vader het vir my en
my broer uit gekel.

Dit was moeiliker om iets positiefs te vind:

Ek het gesien dat
dit gelukig met
ons gaan.

Timothy
skoolged
have knip
skoene skoon maak

Jaak.
Ek het n mooi try.
Ek het n mooi vrou
Ek het n mooi rok gekry.

Ek het n. nuwe hanzie en
n nuwe spekkels

Bylae C3 (vervolg)

Program vir Kinders, Kinders se leefwêreld, p.4.

Voorbeelde van voltooide huiswerk.TAAK 5

Collette.....
skryf jou naam of jou nommer hier.

Die skollie stap verby oupa en ouma. Die hond blaf en jaag die skollie.

Die skollie voel *vir moerse skand* want

Die is mas weer donse py dag

Die skollie steek die hond met die mes. Dis oupa se hond.

Oupa voel *hak vir sy hand*, want *Die skollie*
het sy hand nek gesteek

Oupa slaan die skollie met die kerie.

Die skollie voel *soe* want *oupa het*
hom gemoer voor al sy maats

Die skollie en sy maats kom weer verby. Oupa onthou van die hondjie. Oupa skel die skollie.

Oupa se: *hand is nou nek gesteek*

Die skollie voel *Redonnerd* vir *oupa*

Die skollie en sy maats val vir oupa bo.

Die kinders sien dit. Die kinders voel *die moer in*

Die kinders gaan help vir oupa. Oupa het seergekry toe die skollies vir hom borgeval het. Oupa voel *nou net so*
want *hak want hy is seer gemoer*

Ouma het die polisie gebel. Die polisie neem die skollies weg.

Die kinders voel *gelukkig*, want *dier*

skollie is in die tronk gesmyt

Die skollies voel *laie die rooi moer in* want

oupa is seer gemoer deur hulle

TAAK 6

GRAHAM

Graham lê in die bed. Sy huiswerk is klaar. Hy hoor sy pa kom
dronk die huis binne.

Hy hoor sy pa se: *ek wil wete in*

venstanc julle donner vir my

Hy hoor sy ma se: *moenie vir my se be van maak nie*

Voorbeelde van voltooide huiswerk.

Pa voel seker ... *lan KAK*, want ... *hy het* ...
in baie moerse groot probleme

Ma voel seker ... *die maer in*, want ... *sy urek*
nie in die aand nie

Graham voel ... *die maer in*, want ... *sy volkier*
pa is elke aand gesip

Graham hoor pa slaan vir ma. Graham hoor ma se lang speel
breek. Graham hoor die stoele val om. Graham staan op. Hy
wil gaan keer. Pa slaan Graham se oogkas oop.

Pa se: ... *is baie bevde vir*,
Graham in sy ma

Graham voel ... *KAK*, want ... *sy pa*,
is gesip van aand

Graham gaan slaap by die bure. Die ander dag oggend word Graham
wakker. Sy oogkas is stukkend. Dit is geswel.

Graham voel ... *bedonerd*, want ... *sy pa* ... *hy sy*
gevoel ... *saar dik* ... *gemoer*

Graham besluit om nie skool toe te gaan nie.
Noem drie redes hoekom Graham nie skool toe wil gaan nie.

1. ... *hy oog is te delik*

2. ... *hy het te veel moeilike probleme*

3. ... *hy is te skaam om met sy maats te praat*
was hy pa met hulle dan

Maar toe besluit Graham om liewer skool toe te gaan. Hy wil ook
graag standerd drie slaag. Graham is 'n verstandige seun. Hy
wag vir juffrou nog voordat die skool begin.

Graham se vir juffrou: *hy het dit Graham se juffrou gesê het*
1. (Wat gebeur het) ... *Die juffrou wil weet*,
hoekom is sy getwet so rou gemoer

2. (Hoe hy voel) Ek voel ... *KAK* ... *juffrou*, want ... *rou*
hou al my maats my getwet dop

3. (Wat vir hom bly sal maak) Ek wil graag he ... *dat my* ...
pa ophou moet sy en reg kom
Graham se maats spot vir hom oor sy oog. Graham voel ... *baie*

... *KAK*, want ... *sy maats vat hom vir in gat*
hy maer in julle

Graham se vir sy maats: ...
Graham se hier vir sy maats hoe hy oor sy gesig voel

... want julle... wat vir my... vir n. pap....

Graham gaan huis toe. By die huis alles doodstil. Ma lyk dikbek. Hy dink ma voel seker *... baie kak*

want, *... pa... het... vir... hulle... lekker... gemoen*

Graham se vir ma:

"Ma voel seker *... seker... spyt*..... oor gisteraand, want *... dit... was... net... omte... aandag... te... soek*..

Ek voel *... die selfde*....., want *... pa*.....

... het... my... ook... gemoen... en... ek... het... pijn

Pa lyk knopbek. Graham dink pa voel seker *... med... omte... oor gisteraand*..

Graham se vir pa: "Pa voel seker *... mak*..... oor

gisteraand. *Ek voel... bitter... kak*., want *... ek...*

... het... vir... julle... gemoen *... die moet staan... om te... wees*

Handig asseblief jou papier in. Skryf net eers jou nommer bo-aan.

* TAAK 3

1. Wat is die probleem?

Skryf hier een van die dinge neer wat jy by taak 2 ingevul het.

.....

2. Maak planne.

Wat kan alles gedoen word? Skryf soveel moontlikhede neer as wat jy maar kan. Dit kan ook baie lawwe dinge wees.

- | | | | |
|------|-------------------------------|-----|-----------------------------|
| 2.1. | <i>ek wil my drank drink</i> | 2.2 | <i>ek wil sry my oude</i> |
| 2.3. | <i>ek wil mye hoek</i> | 2.4 | <i>ek sal stiel</i> |
| 2.5. | <i>ek wil self moord slag</i> | 2.6 | <i>ek sal drags gebruik</i> |

3. Krap dood die planne wat nie sal werk nie.

Krap ook die planne dood waarvan jy nie hou nie.

4. Bespreek die res van die planne een vir een.

Kyk na wat die gevolge van elke plan sal wees. Kyk of dit moontlik is om die plan uit te voer. Sien jy kans daarvoor?

- plan 1
- plan 2
- plan 3

Voorbeelde van voltooide huiswerk (vervolg)

TAAK 5

.....
skryf jou naam of jou nommer hier.

Die skollie stap verby oupa en ouma. Die hond blaf en jaag die skollie.

Die skollie voel *soo bang*, want
die polisie gaan hom opsoek

Die skollie steek die hond met die mes. Dis oupa se hond.

Oupa voel *jammer*, want *die hondjie het seer gekry*

Oupa slaan die skollie met die kerie.

Die skollie voel ... *wreed*, want *oupa skel hom uit*

Die skollie en sy maats kom weer verby. Oupa onthou van die hondjie. Oupa skel die skollie.

Oupa se: ... *gulle onbegrypbare jergens*

Die skollie voel *wreed*

Die skollie en sy maats val vir oupa bo.

Die " kinders sien dit. Die kinders voel *inderty jammer*

Die kinders gaan help vir oupa. Oupa het seergekry toe die skollies vir ham borgeval het. Oupa voel *seer*,

want ... *hy het seergekry*

Ouma het die polisie gebel. Die polisie neem die skollies weg.

Die kinders voel *seer*, want *hulle het insussen ook seer gekry in die garage*

Die skollies voel *bang*, want
neem hul tronk toe

TAAK 6

GRAHAM

Graham le in die bed. Sy huiswerk is klaar. Hy hoor sy pa kom dronk die huis binne.

Hy hoor sy pa se: *leer seer seer: seer seer*

Hy hoor sy ma se: *se probleem is oplos*

Voorbeelde van voltooide huiswerk (vervolg)

TAAK 5

23

.....
skryf jou naam of jou nommer hier.

Die skollie stap verby oupa en ouma. Die hond blaf en jaag die skollie.

Die skollie voel lansig....., want hy... is lansig... die polisie gaan hom vandy Stekom sal die polisie hom vandy?

Die skollie steek die hond met die mes. Dis oupa se hond.

✓ Oupa voel hartseer....., want die skollie... het... die hond... seer... vernag.....

Oupa slaan die skollie met die kerie.

✓ Die skollie voel lus en slaan vir oupa, want hy... het... die skollie... met die kerie... geslaan.....

Die skollie en sy maats kom weer verby. Oupa onthou van die hondjie. Oupa skel die skollie.

✓ Oupa se: Ja... het... my hondie... geslaan... en die polisie... gaan tot dary

✓ Die skollie voel lus en slaan vir oupa.....

Die skollie en sy maats val vir oupa bo.

✓ Die kinders sien dit. Die kinders voel hartseer.....

✓ Die kinders gaan help vir oupa. Oupa het seergekry toe die skollies vir hom hoveval het. Oupa voel hartseer....., want die skollies het hom almal... geslaan.....

Ouma het die polisie gebel. Die polisie neem die skollies weg.

✓ Die kinders voel bly....., want die skollies... is... nou... weg.....

✓ Die skollies voel lansig....., want die... polisie... het... hulke... gevand.....

TAAK 6

GRAHAM

Graham lê in die bed. Sy huiswerk is klaar. Hy hoor sy pa kom dronk die huis binne.

✓ Hy hoor sy pa sê: waar... waar... is... my... kos ek... is... honger.....

✓ Hy hoor sy ma sê: daar... is... nie... kos... nie.....

Bylae C3 (vervolg)

Program vir Kinders, Kinders se leefwêreld, p.10.

Voorbeelde van voltooide huiswerk (vervolg)

✓ Pa voel seker kuwaad, want ma het ogse daar is nie kos nie

✓ Ma voel seker (ontevrede), want pa was weg en kom drink huis toe

✓ Graham voel hartseer, want sy pa kom drink huis toe

Graham hoor pa slaan vir ma. Graham hoor ma se lang speel breek. Graham hoor die stoele val om. Graham staan op. Hy wil gaan keer. Pa slaan Graham se oogkas oop.

✓ Pa sê: Dat is jou ie skuld ju staan ma in die pad

✓ Graham voel hartseer, want sy pa het hom oogkas stukkend gelaan

Graham gaan slaap by die bure. Die ander dag oggend word Graham wakker. Sy oogkas is stukkend. Dit is geswel.

✓ Graham voel nie huis om skool toe te gaan nie, want sy vrunde sal hom utspot

Graham besluit om nie skool toe te gaan nie.

Noem drie redes hoekom Graham nie skool toe wil gaan nie.

- ✓ 1. sy vrunde gaan hom utspot
- ✓ 2. hulle gaan afes hom aanloop
- x? 3. hy het nie huis om skool toe te gaan nie

Maar toe besluit Graham om liever skool toe te gaan. Hy wil ook graag standerd drie slaag. Graham is 'n verstandige seun. Hy wag vir juffrou nog voordat die skool begin.

Graham se vir juffrou:

✓ 1. (Wat gebeur het) my ma en pa het ogse bakke

✓ 2. (Hoe hy voel) Ek voel hartseer, want toe my pa het ogse daar is nie kos nie laan my oogkas oop

✓ 3. (Wat vir hom bly sal maak) Ek wil graag hê dat hulle ophou om dat my pa minder drink

Graham se maats spot vir hom oor sy oog. Graham voel (hartseer)

✓ skamen hartseer, want sy maats (spot) vir hom

✓ Graham sê vir sy maats: waarom spot julle my

Voorbeelde van voltooide huiswerk (vervolg)

ek kan nie help nie ek wil keer toe slaan my
pa my so

Graham gaan huis toe. By die huis alles doodstil. Ma lyk
dikbek. Hy dink ma voel seker kwad

want sy pa het vir sy ma geslaan en hulle het
geklei

Graham se vir ma:

"Ma voel seker hartseer oor

gisteraand, want pa het vir ma geslaan

Ek voel jammer vir ma, want toe ek

afkeer slaan pa my en ek het hartseer gevoel

Pa lyk knobek. Graham dink pa voel seker jammer
oor gisteraand.

Graham se vir pa: "Pa voel seker jammer oor

gisteraand. Ek voel ook jammer, want toe

ek wil keer slaan pa my

Handig asseblief jou papier in. Skryf net eers jou nommer
bo-aan.

1992 094 012

01 01



N 9211 30

UOVS - SASOL-BIBLIOTEEK



199209401201220100013

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

Universiteit van die
Oranje-Vrystaat
BLOEMFONTEIN
20 APR 1993
UOVS SASOL BIBLIOTEEK

T 372.146 MEY

Psigo-opleiding:

PROGRAM VIR ONDERWYSERS

*Bylae A
Proefskrif
Sielkundige bemagtiging van
laerskoolleerkrigte, leerlinge
en hul ouers
Dept. Sielkunde UOVS*

*joan meyer
desember 1991*

- I N H O U D S O P G A W E -

1.	ORIENTASIE	1
1.1	Voorwoord	2
1.2	Inleiding	5
1.3	Wat die program bied en vra	7
1.4	Voorgestelde kursusinhoud	8
1.5	Die ontwikkeling van die kursus	9
1.6	Die struktuur en funksionering van die kursus	11
2.	VOORBEREIDING	
2.1	Strukturering	16
2.2	Groepskontrak	17
2.3	Vooroefening	18
3.	PROGRAMINHOUD	
3.1	SESSIE EEN. DIE GOEIE ONDERWYSER	20
3.1.1	Teks. 'n Kommunikasiemodel vir die klaskamer ...	22
3.1.2	Oefening. Die goeie onderwyser	24
3.1.3	Selfkontrak	26
3.2	SESSIE TWEE. KOMMUNIKASIE	27
3.2.1	Oefening 2. Nie-verbale seine	29
3.2.2	Teks. Kommunikasie in die klaskamer	31
3.3	SESSIE DRIE. REFLEKTERING - SELFKONSEP - UITNODIGENDE LEER	39
3.3.1	Oefening 3. Nie-verbale aandag gee en reflekteer	40
3.3.2	Teks. Uitnodigende leer en leerlinge se selfkon- sep	44
3.4	SESSIE VIER. UITNODIGENDE DISSIPLINE	48
3.4.1	Oefening 4. Reflektering en dissipline	48
3.4.2	Teks. Uitnodigende dissipline	52
3.4.3	Identifikasie van groeipunte in dissipline	58
3.5	SESSIE VYF. KONFLIKHANTERING	59
3.5.1	Oefening 5. Konflikhantering	61
3.5.2	Teks. Konflik in die klaskamer	65
3.6	SESSIE SES. BESLUITNEMING	77
3.6.1	Oefening 6. Konflikhantering en besluitneming ..	78
3.6.2	Teks. Besluitneming as proses	80
3.7	SESSIE SEWE. AFSLUITING EN EVALUERING	86
3.7.1	Vooroefening herhaal (na-oefening)	87
3.7.2	Selfbeskrywing (na-oefening)	88
3.7.3	Tikskaal	89
4.	BYLAES	
4.1	Bylae 1. Die standaard drie-leerling	92
4.2	Bylae 2. Instruksies vir aandag gee en nie-aandag gee	94
4.3	Bylae 3. 'n Lys van moontlike gevoelens	95
4.4	Bylae 4. 12 Struikelblokke in kommunikasie	96
5.	BRONNELYS	100

1. ORIËNTASIE

1.1	VOORWOORD	_____	2
1.2	INLEIDING	_____	5
1.3	WAT DIE PROGRAM BIED EN VRA	_____	7
1.4	VOORGESTELDE PROGRAMINHOUD	_____	8
1.5	DIE ONTWIKKELING VAN DIE KURSUS	_____	9
1.6	DIE STRUKTUUR EN FUNKSIONERING VAN DIE KURSUS	_____	11

1.1 VOORWOORD

Hierdie program is 'n kursus in verhoudingsvaardighede vir onderwysers. Dit is die veronderstelling dat so 'n kursus die klimaat in die klaskamer kan verander.

Dis die bedoeling dat vir kinders 'n klaskamerklimaat geskep word wat hulle verhoudingsvaardighede en probleemoplossingsvermoë bevorder. Dan kan kinders moontlik in staat gestel word om self vir hulle 'n beter toekoms te skep.

1. **ALTERNATIEWE ONDERWYS**

Hierdie program probeer binne die kader van alternatiewe onderwys bly. Vir die doel van hierdie program is alternatiewe onderwys onderwys waarin 'n meer demokratiese ingesteldheid bepleit word. Dit beteken dat leerlinge die geleentheid kry om 'n beter selfkonsep te ontwikkel, dat hulle leer om te onderhandel, dat hulle die geleentheid kry tot aktiewer deelname, dat hulle besluitnemingsgeleenthede binne die grense van hul vermoëns kry; dat hulle meer verantwoordelikheid kry vir wat hulle kies om te doen, dat hulle kennis verkry omtrent die gevolge van hulle keuses, dat hulle die verantwoordelikheid daarvoor neem. Dit beteken dat meer ruimte gemaak word vir die individualiteit van elke leerling en onderwyser sodat almal nie geregimenteerde draers van eenderse khaki-uniforms sal word nie.

Verder beteken alternatiewe onderwys dat die inhoud van wat geleer word, meer direkte aansluiting vind by die kinders se alledaagse bestaan. Daarom is dit 'n voorwaarde dat die onderwyser die kinders se leefmilieu ken, verstaan en respekteer. Leerinhoud moet die kinders se eie leef- en denkwêreld weerspieël.

Dit word as beperking erken dat voorbeelde in hierdie program nie noodwendig die baie spesifieke kenmerke van enige betrokke gemeenskap presies raakvat nie. Daarom word deelnemers en programleiers aangemoedig om die inhoud en manier van doen, aan te pas. Die onderwerpe wat aangesny word, en die algemene metodologie, geniet egter internasionaal erkenning en trefkrag.

2. DIE ROL VAN DIE ONDERWYSER

Onderwysers is kosbare en onontbeerlike mense in ons gemeenskap. Kinders bring 'n groot deel van elke dag by die skool en onderwysers deur. Die invloed wat die skool en die onderwyser op kinders het, bly voortduur totdat die kinders grootmense is. Ons en ons mense se toekoms, is dus in 'n groot mate in die hande van ons onderwysers.

Onderwysers het sekerlik 'n moeilike taak. Aspekte van die skoolsisteem en die huislike omstandighede van baie kinders dra hiertoe by. Daar word soms onrealistiese eise aan onderwysers gestel. Gebrek aan goeie kommunikasie bemoeilik sake en vertroebel verhoudings. Misverstande lei maklik tot agterdog. So kan baie probleme ontstaan en onopgelos bly.

In die afgelope dekades was dit vir mense besonder moeilik om te leer om goed te kommunikeer. Die generasiegaping tusse ouers en kinders was groot en het al groter geword. In baie gevalle kan dit ook van die gaping tussen skoolhoofde en onderwysers, tussen onderwysers en onderwysdepartemente, en van die gaping tussen leerlinge en onderwysers gesê word.

Dit is die verwagting dat die negentigerjare die jare van kommunikasie, onderhandeling en probleemoplossing gaan word. Daarom is dit nodig dat kinders onderhandelingsvaardighede leer om hulle vir die toekoms voor te berei. Die doel van hierdie kursus is om onderwysers toe te rus met die nodige verhoudingsvaardighede wat hulle in staat kan stel om vir leerlinge 'n voorbeeld te wees. Dis ook die bedoeling dat die verhoudingsvaardighede van onderwysers vir leerlinge 'n klimaat kan skep waarin onderhandeling moontlik is. Deur die ontwikkeling van leerlinge se onderhandelingsvermoë, word leerlinge beter in staat om vir hulleself 'n menswaardige toekoms te skep.

1.2 INLEIDING

Die oordrag van lewensvaardighede word as 'n belangrike opvoedingstaak beskou. 'n Onderwyser kan vir leerlinge 'n voortreflike model wees van iemand wat oor die vaardigheid beskik om sy eie lewe doeltreffend te leef. Om doeltreffend te lewe, vra onder andere van enige mens kommunikasievaardigheid, probleemoplossingsvermoë, onderhandelingsvaardigheid. As die onderwyser vir leerlinge 'n voortreflike model bied, verskaf hy implisiet aan leerlinge opleiding in lewensvaardighede.

Doeltreffende kommunikasie en probleemoplossing vorm 'n basis vir doeltreffende lewensvaardighede. Die doel van hierdie kursus is om vir die onderwyser 'n geleentheid te gee tot die ontwikkeling van sy eie kommunikasievaardighede in die klaskamer. Dis die bedoeling dat hierdie kursus 'n handleiding bied vir groepbespreking van onderwysers oor die kommunikasie met hulle leerlinge. Die verhouding tussen leerlinge en onderwysers word aangespreek. Die kursus behoort ook as handleiding gebruik te kan word vir leiding aan 'n enkele onderwyser.

Dit is geensins bedoel om 'n omvattende teksboek oor die onderwys te wees nie. Daar is vele ander boeke wat so 'n doel dien. Die inhoud van hierdie werk is hoofsaaklik bedoel om aankopingspunte te verstrek na aanleiding waarvan 'n sinvolle gesprek oor die onderwyser-leerling verhouding gevoer kan word. Sodoende kan daar na antwoorde op vrae gesoek word. Hierdie werk verskaf slegs enkele teoretiese riglyne wat toegepas kan word in die soeke na antwoorde wat vir die unieke klaskamersituasie wat ter sprake is, geld.

Die enkele onderwyser sou dit ook as gids kan gebruik om sy eie funksionering as onderwyser onder die oë te neem.

Die praktyk toon dat onderwysers wat leiding soek in die hantering van hulle leerlinge, meesal behoefte het aan kort, saaklike leesstof met soveel moontlike praktiese toeliggende voorbeelde. Dit blyk dat selfs die toegewydste onderwyser, ook die met 'n baie sterk agtergrond, dikwels net eenvoudig nie die tyd het om 'n omvattende werk te bestudeer nie. Hierdie teks het dus ten doel om iets te gee wat eenvoudig en prakties is. Daar word in hoofsaak op enkele belangrike opvoedingsriglyne vir verhoudingsvaardighede in die klaskamer gekonsentreer.

1.3 WAT DIE PROGRAM BIED EN VRA

Die uitstaande kenmerk van die program is dat daar nie regte en verkeerde "antwoorde" is nie. Die klem val op interaksie, saam besluit en saam doen.

DIE PROGRAM BIED:

1. 'n Gratis kursus in kommunikasievaardighede.
2. 'n Gratis handleiding wat as werkboek dien.
3. 'n "Sertifikaat" om aan te toon dat die kursus voltooi is.
4. Die geleentheid tot groeps gesprek met kollegas op gelyke voet.
5. Die geleentheid tot inset in die ontwikkeling van nuwe kursusse deur onderwysers vir onderwysers.
6. Die geleentheid om uit mekaar se ervarings te leer.



DIE PROGRAM VRA

1. Ses tot ag ontmoetingssessies. Die plek en tyd word onderhandel om alle groepslede te pas. Elke sessie duur een tot een en 'n half uur.
2. Deelname tydens sessies. Sessies bestaan uit groepsbespreking van skoolsituasies, deel van ervaring deur onderwysers, rollespele en ander vorms van ervaringsleer. Huiswerk word bespreek.
3. Huiswerk. Huiswerk word tussen sessies gedoen. Dit kan wees dat 'n strategie geoefen word. Dit kan ook bv. 'n bladsy se invuloefening wees.
4. Leeswerk. Leeswerk word voor sessies gedoen. Dis gewoonlik nie meer as vier bladsye nie. Ekstra leeswerk word opsioneel gebied.



Navorsingsliteratuur sê: Mense wat programmeers wil word en self programme vir indiensopleiding aanbied, moes self eers 'n program gevolg het.
"Vir onderwysers, deur onderwysers"

1.4 VOORGESTELDE KURSUSINHOUD

A. STRUKTURERING EN BEPLANNING

1. KENNISMAKING
2. VERWAGTINGE, ROLLE, DOELSTELLINGS VERHELDER
3. KONTRAKSLUITING

B. WERKSONDERWERPE

1. *Die goeie onderwyser*
2. *Kommunikasie in die klaskamer*
3. *Uitnodigende Leer en leerlinge se selfkonsep*
4. *Dissipline en klaskamerklimaat*
5. *Konflikhantering*
6. *Besluitneming*

C. EVALUASIE

Groepsbespreking aan die einde van die program

Vooroefening en na-oefening

Oefeninge voor en na elke sessie

Tikskaal

1.5 DIE ONTWIKKELING VAN DIE KURSUS

Die TET ("Teacher Effectiveness Training" - program) van Thomas Gordon is bestudeer. Die STET ("Systematic Teacher Effectiveness Training" - program) van Dinkmeyer en McKay is bestudeer en met die gereelde aanbieders daarvan in Kaapstad bespreek. 'n Aanbieding van Kommunikasievaardighede vir Onderwysers deur die Kinderleidingklyniek van die Universiteit van Wes-Kaapland is bygewoon, en met die aanbieder bespreek.

Gesprekke is met die volgende kategorieë van onderwysmense van die teikengroep gevoer: onderwysers, skoolhoofde, inspekteurs van skole, dosente van opleidingskolleges vir onderwysers, en onderwysers by spesiale skole. Die doel was om breë terreine vir verandering, en konkrete voorbeelde vir programinhoud te eksploreer. Daar is ooreengekom dat onderrigvaardigheid genoeg aandag in die opleiding en evaluering van onderwysers en hul indiensopleiding kry, maar dat daar baie ruimte vir verbetering in die professionele en persoonlike ontwikkeling, en in kommunikasievaardighede van die onderwysers is.

Literatuur oor die Indiensopleiding van Onderwysers, en oor Volwasseonderwys, is onder die oë geneem. Die beklemtoning van ervaringsleer, modellering, bespreking en selfregulering, het besonder sterk na vore gekom (Hoover, 1982; Hustler, 1986; Kagan, 1978; Maher, 1985; Morant, 1981; Pickering, 1985; Veeneman, 1981.)

Op grond van bestudering van literatuur, voorbeeldprogramme, en gesprekke, is die volgende ses terreine vir insluiting in die program geselekteer:

1. Die goeie onderwyser
2. Kommunikasie
3. Uitnodigende leer: selfkonsep en reflektoring
4. Dissipline en klaskamerklimaat
4. Konflikhantering
6. Besluitneming

Die rasionaal vir die keuse van die onderwerpe was as volg:

- 1. Die goeie onderwyser. In hierdie sessie kan elke onderwyser vir homself persoonlikheidseienskappe wat hy graag sal wil ontwikkel, selekteer. Deur selfregulering kan hy dus die rigting van sy eie groei bepaal.*
- 2. Kommunikasie. Kommunikasievaardighede wat 'n positiewe leerling-onderwyser verhouding kan bevorder, is 'n belangrike fokuspunt. Klaskamerklimaat kan sodoende aangespreek word.*
- 3. Uitnodigende leer: Selfkonsep en reflektoring. Die humanistiese vaardighede van Uitnodigende Leer as benadering in die onderwys, kan bestudeer word.*
- 4. Dissipline en klaskamerklimaat. Die uitnodigende Leerbenadering se siening van dissipline kan as struktuur vir die ontwikkeling van persoonseienskappe en humanistiese vaardighede aangebied word.*
- 5. Konflikhantering. Deur die ontwikkeling van hierdie eienskap, kan die onderwyser vir leerlinge 'n voortreflike model word om gedragsprobleme te bekamp.*
- 6. Besluitneming. Die eienskap van doeltreffende besluitneming, kan daartoe bydra dat die onderwyser vir leerlinge lewensvaardigheid modelleer. Hierdie tentatiewe program is saam met 'n klein groepie standaard drie-onderwysers deurgewerk. Hulle was onderwysers in 'n nuwe skemawoonbuurt op die rand van Kaapstad. Die inhoud, aanbieding en struktuur het algemene byval gevind. Daar is verbetering in insig, klaskamervvaardigheid en kontak met die leerlinge rapporteer.*

1.6 DIE STRUKTUUR EN FUNKSIONERING VAN DIE KURSUS

1. DIE TEIKEN GROEP

Die teks is bedoel as handleiding vir onderwysersleidinggroepe. 'n Groep kan uit 8 tot 12 lede bestaan. Die teks word as geskik beskou vir laerskoolonderwysers.

Die kursus is slegs bedoel vir onderwysers met relatief geïntegreerde volwasse persoonlikhede wat 'n redelike persoonlike lewenskwaliteit handhaaf. Die suksesvolle aanleer en toepassing van die vaardighede wat in hierdie kursus uitgespel word, vereis 'n hoë mate van konsentrasie, oordeelkundigheid en toewyding. Dit vereis ook hoë inset van emosionele energie. 'n Onderwyser wat in 'n spanningsituasie verkeer, veral vanweë persoonlike konflikte of gestremde persoonlike verhoudings, het selde nog reserwe energie vir die aanleer van genuanseerde sosiale vaardighede. So 'n persoon se energie word gewoonlik volledig getap vir selfhandhawing. In 'n groepsituasie kan so 'n persoon se hoë vlak van anderssoortige behoeftes ook 'n steurende effek op die doeltreffende verloop van die groep hê.

Dit word dus sterk aanbeveel dat 'n voornemende groepslid met identifiseerbare persoonlike of huweliksprobleme eers vir individuele sielkundige voorligting of terapie of huweliksvoorligting verwys word voordat so 'n onderwyser hierdie kursus deurloop.

2. DIE STRUKTUUR EN METODIEK VAN DIE KURSUS

2.1 DIE GROEOPLEIER

Die kursus is so saamgestel dat dit ook sonder 'n eksterne of formele groepleier deur die groep self "gestuur" kan word. Gedetailleerde suggesties vir elke ontmoetingsessie word verskaf. Vakliteratuur en ervaring bevestig egter steeds die besondere waarde van 'n groepleier wat 'n kundige is.

Die kundige groepleier is veronderstel om 'n professionele persoon te wees met besondere kundigheid oor onderwerpe soos die volgende: Die algemene beginsels van kommunikasie, opvoeding en groepswerk. Die kundigheid word benodig omdat die teks slegs enkele teoretiese riglyne probeer uitspel. Die kursusleier se taak is om die onderwysers te help om die riglyne op hulle eie klaskamersituasie van toepassing te maak.

Die ideaal is dat die groepleier self al 'n soortgelyke kursus deurloop het, en daarna onder supervisie van 'n opgeleide kundige 'n soortgelyke kursus aangebied het, voordat hy self op sy eentjie 'n kursus aanbied.

2.2 VOOROEFENINGE

'n Vooroefening met drie omvattende voorbeelde word voor die aanvang van die kursus gegee. Dieselfde drie voorbeelde word in 'n na-oefening gegee. Response voor en na voltooiing van die kursus kan dan vergelyk word. So kan 'n aanduiding gekry word of bepaalde vaardighede wel in die kursus aangeleer is.

Elke sessie word ook voorafgegaan met voorbeelde wat as 'n vooroefening beskou kan word. Die oefening vooraf gee 'n aanduiding van kennis en vaardigheid voordat die sessie plaasvind.

2.3 OEFENINGE

Oefeninge is so saamgestel dat elke oefening items bevat wat as evaluering kan dien van die mate waarin die doelstellings van die sessie bereik is.

'n Sessie word dus deur twee oefeninge gedek - een oefening word voor die sessie gedoen, en een oefening word na die sessie gedoen. So sal die inhoud van sessie twee in oefening 1 en in oefening 2 gedek word.

Oefening 1 se items gee 'n aanduiding van groepslede se vaardighede voordat die sessie plaasgevind het, en oefening 2 se items gee 'n aanduiding van groepslede se vaardigheid nadat die sessie plaasgevind het. Selfevaluasie is dus moontlik. Oefening 2 sal terselfdertyd items bevat wat as vooroefening vir sessie drie dien.

2.4 DIE METODIEK

Die kursus bestaan uit ses hoofstukke of sessies wat elk afsonderlik behandel kan word. Die optimale tydsduur vir 'n sessie is ongeveer een en 'n halwe uur. Kursusgangers behoort die teks wat as inleiding tot 'n sessie dien, vooraf te bestudeer en die praktiese oefeninge te doen. Ervaring bewys egter dat vele kursusgangers in gebreke bly om enige sodanige voorbereiding te doen.

'n Hele aantal aspekte word elke keer in die leeswerk en in die oefeninge gedek. Eerder as om in 'n sessie aan alles ewe veel aandag te gee, kan gefokus word op aspekte wat vir 'n besondere groep onderwysers besonder relevant is. Die program kan dus met 'n groot mate van buigzaamheid gebruik word.

Die voorgestelde verloop van 'n sessie is dus soos volg:

- (i) Die kursusleier of groepslede gee 'n kort opsomming van die inhoud van die hoofstuk. Die kerngedagtes word beklemtoon.*

- (ii) Die oefeninge word kortliks bespreek. Daar moet aan die hand van 'n paar voorbeelde net vasgestel word of die kursusgangers die basiese beginsels wat geïllustreer word, snap.
- (iii) Die bespreking daarna moet in hoofsaak gewy word aan voorbeelde wat die kursusgangers uit eie ervaring ophaal. Daar word toegesien dat die beginsels wat in die hoofstuk ter sprake is, behoorlik op die voorbeelde van toepassing gemaak word. 'n Knelpunt wat dikwels voorkom, is dat onderwysers probleme ophaal wat op die inhoud van latere hoofstukke betrekking het. In sodanige gevalle moet dit so aan die onderwyser verduidelik word.
- 'n Ontydige bespreking van hanteringsstrategieë wat in later hoofstukke bespreek word, versteur die ordelike gang van die kursus. Hierdie knelpunt kan in 'n mate uit die weg geruim word deur onderwysers te versoek om die hele kursus vooraf vlugtig deur te lees. Sodoende kry hulle self 'n idee van die onderwerpe van die verskillende hoofstukke. Maar onderwysers, soos studente en skoliere, lees dikwels nie graag nie.
- (iv) Na die eerste sessie word elke sessie begin deur eers terugvoering te kry oor hoe die toepassing van beginsels in die klassituasie tot dusver verloop het.
- (v) Dikwels kan in 'n sessie ook effektief van ervaringsleer, bv. in die vorm van 'n rollespel, gebruik gemaak word. Die effektiwiteit van hierdie soort leer word dikwels gedra deur die spontaneiteit, gewilligheid en openheid van groepslede.

2.4.2 Algemene wenke

'n Paar algemene wenke vir die suksesvolle verloop van groepsbesprekings kan gegee word.

Dit is van besondere belang dat besprekings baie konkreet gehou moet word. Elke aangeleentheid wat geopper word, moet aan die hand van praktiese voorbeelde uit die klaskamer bespreek word. Wanneer algemene stellings soos: "In ons skool gaan dit ook maar soms stormagtig", of: "My leerlinge is geneig om opstandig te wees", of iets in dier voege gemaak word, behoort konkrete toeligtende voorbeelde gevra te word.

'n Doeltreffende opleidingsmodel bestaan uit die volgende komponente:

- (a) Die oordra van kennis of inligting aan die "student".
- (b) Die demonstrasie van die ter sake praktiese vaardighede aan die "student".
- (c) Die geleentheid aan die "student" om praktiese vaardigheid self aan te leer en te beoefen.
- (d) 'n Geleentheid om terugvoering te ontvang oor die mate van sukses waarmee die vaardigheid in die praktyk toegepas word.

Dis dus belangrik dat die groeplede eerstens die teoretiese kundigheid bekom deur die bestudering en verduideliking van die teks. Tweedens kan die praktiese toepassing van die beginsels geïllustreer word aan die hand van die bespreking van die praktiese oefeninge.

Derdens kan die onderwysers die geleentheid kry om self die vaardighede te bemeester tydens die bespreking van voorbeelde uit die eie klaskring. Van hierdie voorbeelde kan gerolspeel word sodat die onderwyser die vaardighede kan "oefen" op die persoon wat die rol van die leerling speel. Vierdens kan die onderwysers hulle daarop toespits om die vaardighede verder in die klaskamer te oefen en by die volgende sessie daaroor rapporteer. By die geleentheid kan die groeplede dan terugvoering gee oor die waargenome doeltreffendheid van die toepassings.

2. VOORBEREIDING

2.1	STRUKTURERING	_____	16
2.2	GROEPSKONTRAK	_____	17
2.3	VOOROEVENING	_____	18

Die eerste ontmoeting van alle groepslede

2.1 STRUKTURERING

- DOEL:
1. Kennismaking
 2. Verheldering van die aard en doel van die kursus.
 3. Kontraktering van die struktuur en wyse van deelname.

TYDENS DIE ONTMOETING

1. Verwelkoming en bedankings
2. Kennismakingsoefening
Elke groepslid kan homself voorstel; een groepslid kan 'n ander voorstel nadat hulle in pare van twee kennis gemaak het. Enige ander kennismakingsaktiwiteit wat as geskik beskou word, kan gebruik word.
3. Doelstelling en struktuur van die totale program word gestel.
4. Doelstelling van die ontmoeting word gestel.
5. Eksploreer verwagtinge, rolle, wyses van realisering. Kontrakteer tyd, plek, datums, huiswerk, vertroulikheid, stiptelikheid.
6. Hanteer enige praktiese probleme.
7. Voltooi Groepskontrak 2.2 op bladsy 17.
8. Identifiseer stukke vir voorbereiding van Sessie 1:
Teks: 'n Kommunikasie-model vir die klaskamer (3.1, bladsy 22)
A: Vooroefening (2.3, bladsy 18)
Oefening 1: Die goeie onderwyser (3.1, bladsy 24)



DATUM:

BYEENKOMSTE

DATUM

TYD

PLEK

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.
- 6.
- 7.
- 8.

DUUR VAN SESSIES:

HUISWERK:

STIPTELIKHEID:

VERTROULIKHEID:

(DOEN VOOR SESSIE 1)

Die doel van die oefening is om die huidige vlak van verhoudingsvaardighede te bepaal. Presies dieselfde oefening sal aan die einde van die kursus gegee word. Die antwoorde wat aan die einde van die kursus gegee word, sal vergelyk word met die antwoorde wat nou gegee word.

WAT KAN DIE ONDERWYSER IN DIE VOLGENDE GEVALLE(a) Sê(b) Doen?

1. Trevor kap vir James met die potlood in die bo-arm. James vloek hom dat die onderwyser se ore tuit. Die meisiekinders spring op en "oe!" en "a!" en die seunskinders gryp vir Trevor en James vas.

(a) sê:

.....

.....

.....

(b) doen:

.....

.....

.....

2. Die onderwyser stuur vir Bernie en Craig kantoor toe. Hulle kom na 'n rukkie met breë glimlagte klas toe en haal nog eers 'n paar narstreke in die klas se deur uit.

(a) sê:

.....
.....
.....

(b) doen:

.....
.....
.....

3. Die onderwyser kry pouse vir Keith in die klas. Hy krap in Kathy se boeketas.

(a) sê:

.....
.....
.....

(b) doen:

.....
.....
.....

U respons op hierdie vooroefening sal ingeneem word, en weer aan die einde van die kursus aan u teruggegee word.

Merk asseblief u bladsy met 'n simbool wat u vir uself kies - u kan u naam opskryf as u wil.

3. PROGRAMINHOUD

3.1	SESSIE 1: DIE GOEIE ONDERWYSER _____	20
3.2	SESSIE 2: KOMMUNIKASIE _____	27
3.3	SESSIE 3: REFLEKTERING - SELFKONSEP- UITNODIGENDE LEER	39
3.4	SESSIE 4: UITNODIGENDE DISSIPLINE	48
3.5	SESSIE 5: KONFLIKHANtering _____	59
3.6	SESSIE 6: BESLUITNEMING _____	77
3.7	SESSIE 7: EVALUERING _____	86

DIE GOEIE ONDERWYSER

DOEL: *Eksploreer die eienskappe van betekenisvolle ander persone op wie die groepslede wil modelleer en nie wil modelleer nie.*

Ontwikkel individuele ontwikkelingsdoelstellings vir groepslede.

VOORBEREIDING DEUR GROEPSLEDE:

Lees "Kommunikasie: 'n Kommunikasiemodel vir die klaskamer."

Doen oefening 1: "Die Goeie Onderwyser" op bladsy 24.

Doen: "Vooroefening" op bladsy 18.

AKTIWITEITE TYDENS DIE SESSIE:

Prosesseer oefening 1: Die Goeie Onderwyser soos volg:

- 1. Skommel almal se Paragraaf A Plus (goeie eienskappe).
Laat lede mekaar s'n voorlees en tabuleer.
Bespreking word toegelaat.
Laat elkeen sy "Selfkontrak" op bladsy 26 se punt 1 en 2 invul.
Doen dieselfde vir paragraaf B minus en laat punt 3 en 4 van die Selfkontrak op bladsy 26 invul.*
- 2. Selfkontrakte word in gefrankeerde koeverte gesteek en word na een maand (sessie 5) aan lede teruggepos.*

BENODIGDHEDE

Ongedrukte koerant, Koki-pen, kleefgom, 'n koevert vir elke groepslid, ekstra skryfbehoeftes (potlode, penne, uitveërs).

(As elkeen graag sy eie paragrawe wil terug hê, laat elke groepslid vir homself 'n simbool kies en sy paragrawe daarmee merk. Lede kan ook hul name opskryf as hulle dit verkies.)

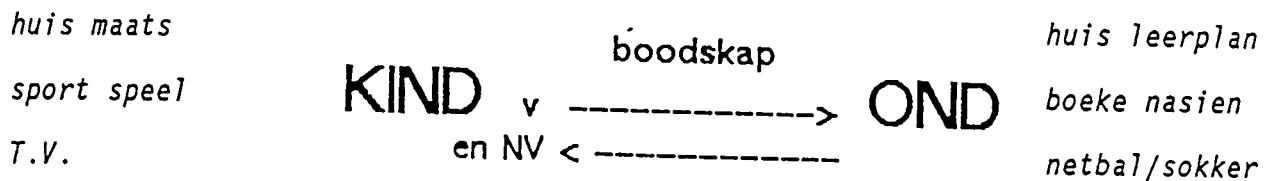
Leeswerk vir die volgende sessie is relatief baie.

HUISWERK VIR SESSIE TWEE

Lees: Teks: "Kommunikasie in die klaskamer" op bladsy 31 tot 38.

Doen Oefening 2. "Nie-verbale seine" op bladsy 29.

3.1.1 'N KOMMUNIKASIEMODEL VIR DIE KLASKAMER



figuur 1

Figuur 1 toon drie hoofkomponente van die kommunikasiemodel vir die klaskamer: die kind, die boodskap en die onderwyser. In die loop van die kursus sal aan al drie aspekte meer aandag gegee word. Hier word 'n oorsig gegee om as oriëntasie vir die res van die kursus te dien.

1. Die kind. In elke boodskap wat die kind stuur, in alles wat hy sê en doen, is sy hele wese en agtergrond opgesluit. Alle kinders in 'n sekere ontwikkelings stadium is eenders in sekere opsigte. Geen twee kinders is egter presies eenders nie.



Kinders verskil op 'n honderd en een maniere. Elke kind het sy eie huis, maats, en omgewing wat bepaal hoe hy lyk, dink, en leer en hom gedra. Dis net die onderwyser wat aan die kind se kommunikasiesesione aandag gee, dit verstaan, en toepaslik daarop reageer, wat met hom kan kommunikeer

Vir meer inligting oor die eienskappe wat vir die meeste standerd drie leerlinge geld, sien bylae 1, op bladsy 92.)



2. Die onderwyser. In elke boodskap wat die onderwyser stuur, is sy hele wese en persoon opgesluit. Die onderwyser wat goed kommunikeer, is in die eerste plek 'n goeie luisteraar. Hy gee aandag aan die kind se voorkoms, stem en liggaamshouding, d.w.s. die nie-verbale boodskappe wat die kind sein. Hy verstaan die seine omdat hy die kind se agtergrond ken. Die onderwyser stuur ook 'n boodskap aan die kind deur sy eie nie verbale gedrag. Hy kommunikeer aan die kind opregtheid, respek, warmte, begrip en belangstelling deur sy kleredrag, stemtoon en gesigsuitdrukking. Die boodskap wat die onderwyser aan die kind stuur, lê die basis vir die kind se selfvertroue en trots. 'n Positiewe boodskap bevorder 'n positiewe selfkonsep. 'n Positiewe selfkonsep gee ook aan die kind moed om te presteer.



3. Die boodskap. Soms laat kinders se woorde hulle in die steek. Dan kommunikeer hulle duideliker deur hulle gedrag of ander nie-verbale seine. Een kind kan bv. goed versorg wees, goeie skoolwerk doen, maar sielsongelukkig lyk. 'n Ander kind kan weer onbeskof, balhorig en verslons wees, maar deur sy maats aanbid word. Kinders se boodskappe kan duidelik of dubbelsinnig, direk of indirek wees. Dis moeilik om 'n dubbelsinnige of onduidelike boodskap te verstaan.

Ook onderwysers kommunikeer direk of indirek, verbaal of nie-verbaal, dubbelsinnig of duidelik. Onderwysers kommunikeer nie net leerstofinhoud nie, maar ook hoe hulle oor kinders dink en voel. Die kinders in die klas ontsyfer ook die boodskappe wat die onderwyser stuur. Positiewe boodskappe van die onderwyser, bring positiewe reaksies, van die leerlinge.

(U kry meer oor die soorte dinge wat onderwysers sê en oor kommunikasie in bylae 4. op bladsy 96.)

DIE GOEIE ONDERWYSER

DIE DOEL VAN HIERDIE OEFENING IS OM

- (a) Die eienskappe van 'n goeie onderwyser as 'n betekenisvolle ander persoon te identifiseer.
- (b) Onself in terme daarvan te beskryf.
- (c) Ontwikkelingsdoelstellings vir onself te stel.

*Hoe beter die onderwyser homself ken,
hoe meer hy sy eie omstandighede onder beheer het,
hoe meer energie het hy vry vir sy leerlinge!*

Al die navorsing in die wêreld, het steeds nie duidelikheid oor die eienskappe van 'n goeie onderwyser gebring nie. Nou gaan ons dit maar self bepaal.

A. 1. Dink aan twee persone wat 'n baie groot invloed op u lewe gehad het.

2. Skryf drie eienskappe van elkeen neer.

.....

.....

.....

3. Maak 'n sin oor elke eienskap.

.....

.....

.....

.....

.....

4. Voeg die sinne saam tot 'n paragraaf. Gebruik 'n aparte velletjie hiervoor en noem dit paragraaf A plus.

B. 1. Dink aan twee persone teenoor wie u nydig voel of gevoel het.

2. Skryf drie eienskappe van elkeen neer.

.....
.....
.....



3. Maak 'n sin oor elke eienskap.

.....
.....
.....
.....
.....
.....

4. Voeg die sinne saam tot 'n paragraaf. Skryf dit op 'n aparte vel neer en noem dit paragraaf B minus.

Merk u paragrawe met 'n simbool of letter wat u vir uself toe-eien. U kan ook u naam opskryf.

In die groepsessie sal ons alle groepslede s'n saamgooi en kyk wat die eienskappe van 'n goeie en swak model is. Dan kan elkeen twee eienskappe kies wat hy graag wil ontwikkel. Dit kan heeltemal privaat bly.

(HUIDIGE SELFBESKRYWING) (DOEN TYDENS SESSIE 1)A. TWEE EIENSKAPPE WAT MEER GAAN WORD:

1. EIENSKAP:

1---2---3---4---5---6---7

2. EIENSKAP:

1---2---3---4---5---6---7

B. TWEE EIENSKAPPE WAT MINDER GAAN WORD:

3. EIENSKAP:

1---2---3---4---5---6---7

4. EIENSKAP:

1---2---3---4---5---6---7

HIERMEE BELOOF EK MYSELF DAT OP

(Datum sessie 7)

1. die eienskap 1. by my sal wees.

2. die eienskap 2. by my sal wees.

3. die eienskap 3. by my sal wees.

4. die eienskap 4. by my sal wees.



Geteken:

Datum:

KOMMUNIKASIE

3.2	SESSIE 2: KOMMUNIKASIE	_____	27
3.2.1	OEFENING 2: NIE-VERBALE SEINE	_____	29
3.2.2	TEKS: KOMMUNIKASIE IN DIE KLASKAMER	_____	31

KOMMUNIKASIEDOELSTELLING:

Die ontwikkeling van luistervaardighede deurdat sensitiwiteit vir nie-verbale seine en vir konteks verhoog word.

VOORBEREIDING

Doen Oefening 2 (Nie-verbale seine) op bladsy 29.

Lees: *Kommunikasie in die Klaskamer*, bladsy 31 tot 38.

TYDENS SESSIE

Bespreek leeswerk "*Kommunikasie in die klaskamer*" op bladsy 31.

So kan probeer word om 'n voorbeeld van goeie kommunikasie te gee.)

Bespreek oefening 1.

Modelleer: (a) nie-aandag gee nie

(b) aandag gee, luister, parafraseer

(gedetailleerde instruksies in Bylae 2: "Aandag gee en nie aandag gee nie", op bladsy 94.)

Bespreek observasies en ervarings.

Rolspeel in koeplette leerling-onderwyser situasies uit oefening 1 of uit groepslede se ervaring, of rolspeel gesimuleerde klaskamersituasies

Bespreek observasies en ervarings tydens rollespele.

HUISWERK

- (a) Oefen aandag gee
- (b) Oefen parafraseer
- (c) Doen Oefening 3 (Nie-verbale aandag gee en reflektering op bladsy 40.
- (d) Lees: Uitnodigende Leer en Selfkonsep op bladsy 44 tot 47.

In 'n rolspel sê of doen die persoon wat die rol van die leerling speel iets wat tipies van leerlinge is. Die onderwyser reageer met: "jy voel, want"

In Bylae 3 op bladsy 95 kry u 'n lys van moontlike gevoelens.

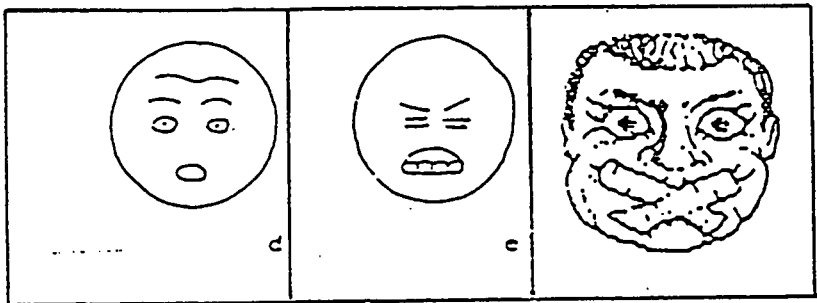
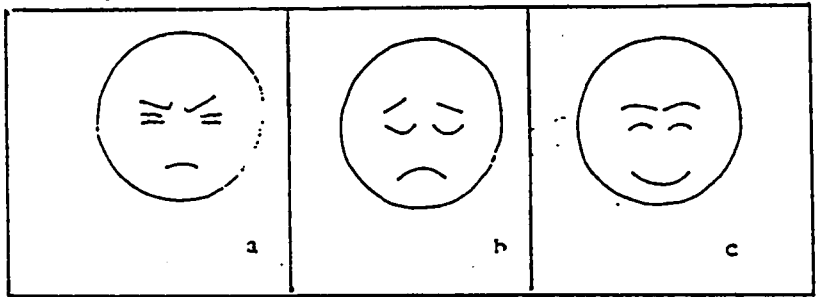
NIE-VERBALE SEINE

VOOROEFENING

A.. Watter gevoel word deur elk van die volgende gesigsuitdrukkings weerspieel?

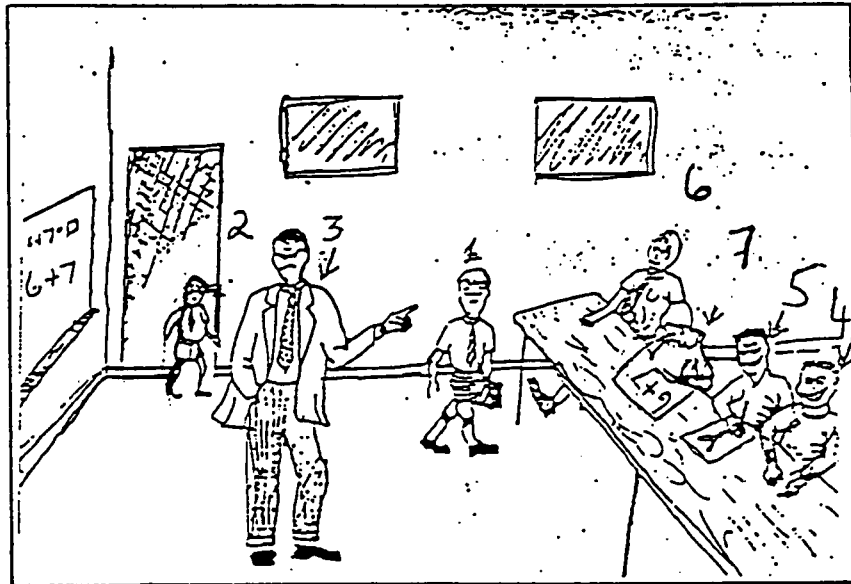
a..... b.....c.....d.....e.....

A



B. Wat voel die leerlinge wat met nommers in die prentjie hieronder gemerk is, waarskynlik?

1 2 3 4
5 6 7



1. Een kom laat in. Sy houding lyk arrogant. Hy is al so min of meer in die middel van die klas by die tafel.
2. Agter hom kom nog een in, hy is kleiner gebou en dit lyk of hy pieperig is en insluip.
3. Die onderwyser was ernstig aan die verduidelik. Hy was besig om sy eie les te geniet.
4. Een kind sit en grinnik.
5. 'n Ander een sit en teken 'n kettie.
6. Nog een sit op sy stuitjie.
7. 'n Ander een het op die papier voor hom dieselfde as wat op die skryfbord staan en hy lyk "hardwerkend"

VOORWAARDES VIR GOEIE KOMMUNIKASIE

Die fisiese omgewing verskaf die konteks vir goeie kommunikasie en 'n goeie verhouding in die klaskamer. Uitnodigende Leer is 'n taamlik nuwe benadering in die onderwys. Volgens hierdie benadering word die skool en die onderwyser die gasheer en leerlinge goeie gaste. As gaste verwag word, word spesiaal moeite gedoen. As gaste gewaardeerde besoekers is, kom hulle baie dikwels en word deel van die huishouding en doen later in alles mee. Op dieselfde manier as wat die gasheer vir sy gaste voorberei en hulle verwelkom en bly is oor hulle, kan onderwysers leerlinge elke keer ontvang. Dit geld ook vir die voorkoms van die onderwysers en die klaskamer, en wat op die spyskaart aangebied word.

Die kommunikasiemodel wat vir die klaskamer gebruik word, werk kortliks soos volg:

Ons neem aan dat die leerling die sender van die boodskap is wanneer die kommunikasiesiklus begin. Die onderwyser gee aandag aan die leerling. Hy luister na die leerling. Hy ontvang die leerling se verbale en nie-verbale boodskap. Dan verbeel hy hom dat hy die leerling is. Hy reageer dan deur te sê: "Jy voel want". In plaas van te sê "jy voel", kan hy ook sê: dink, wil, gaan, ens. Hy reageer op die kern van wat die leerling sê. As die leerling dan aanhou praat, reageer die onderwyser weer met "jy voel want". As dit lyk asof die leerling steeds reaksie verwag, of as die onderwyser dit as belangrik genoeg beskou, kan die onderwyser dan sê: "Ek voel want". Dan reageer die onderwyser vanuit homself. Hy kan ook sê "Ek wil, ek dink, ek gaan", ens.

Om dit te kan doen, moes die onderwyser ook met homself in kontak gewees het. Hy moet sy eie gevoelens en gedagtes ken. Sê nou maar dis na skool en 'n leerling keer die onderwyser voor om iets met hom te bespreek. Dan is dit net moontlik dat die onderwyser ontevrede voel omdat hy eintlik haastig op pad is huis toe. Die onderwyser kan dan miskien gesteurd voel omdat hy opgehou word. Dis dan belangrik dat die onderwyser weet dat sy irritasie is omdat hy haastig is huis toe, en nie omdat die leerling met hom praat nie.

KOMMUNIKASIE = LUISTER + PRAAT

DIE NOODSAAKLIKE ELEMENTE IN GOEIE KOMMUNIKASIE

In die hele kommunikasieproses is die volgende aspekte belangrik- en noodsaaklik:

- A. Persoonlike eienskappe van die Kommunikeerder (Onderwyser)
- B. Nie-Verbale Kommunikasie
- C. Verbale Kommunikasie

(Die konteks word deurgaans in gedagte gehou)

A. PERSOONLIKE EIENSKAPPE VAN DIE ONDERWYSER

(DIE ONDERWYWER IS DIE KOMMUNIKEERDER)

Die volgende eienskappe van die onderwyser word as voorwaarde vir goeie verhoudings en kommunikasie gesien:

1. WARMTE EN RESPEK

Warmte beteken liefde. Liefde beteken om om te gee vir die ander. Die Bybel sê: Jy moet jou naaste liefhê soos jouself. Die doeltreffende onderwyser sal vir sy kinders lief wees. Hy mag egter ook homself liefhê. Dis belangrik. Dan kan hy aan die ander, aan die leerling, dieselfde gee as wat hy homself gun.

Die onderwyser wat homself liefhet, het ook selfrespek. Daarom pas hy sy liggaam, sy voorkoms, sy werk, sy taal, alles wat hy is, op. Dan gee hy vir die leerling 'n voorbeeld.

Die mees basiese vorm van liefde en respek is hoflikheid, bedagsaamheid, ordentlikheid en maniere wat uit verbale sowel as uit nie-verbale gedrag spreek. Die onderwyser wat ook sy leerlinge met respek behandel, groet hulle eerste, gee vir hulle iets aan nog voordat hulle daarom vra.

2. EGTHEID

Die onderwyser wat eg is, is eerlik en opreg homself. Sy entoesiasme vir sy werk, en sy belangstelling in sy leerlinge is opreg. Leerlinge weet wat hulle aan hom het.

Kinders kom valsheid baie gou agter. Die onderwyser wat eg is, gee nie om dat leerlinge weet wanneer hy kwaad of moeg is nie. Hy kommunikeer egter ook sy negatiewe gevoelens met respek.

3. EMPATIE

Vir die onderwyser is empatie die vermoë om homself in die skoene en posisie van die leerling in te leef. Hy kan hom verbeel hoe dit is as jou huiswerkboek weg is, en jy is klaar laat, en jy wou hoeka nog die laaste som by die skool kom doen het. As die onderwyser vir hom kan verbeel hoe dit vir die leerling in sy klas voel, kan hy woorde vind daarvoor, en die nodige doen.

B. NIE-VERBALE KOMMUNIKASIE

Kommunikasie-inligting word deur verskeie nie-verbale seine en kanale oorgedra. Kennis hiervan kan die onderwyser help om bedag te wees op die boodskappe wat hy stuur aan sy leerlinge. Hy kan ook die inligting gebruik om die boodskap wat hy van sy leerlinge kry, te verstaan.

1. FISIEKE EIENSKAPPE EN VOORKOMS

Versorging en kwaliteit van kleredrag, hare en naels dra 'n boodskap. Lengte, gewig, gelaatskleur (blosend, bleek), veltoestand (uitslag) gee inligting oor 'n persoon. Liggaamsdele soos hande wat bewe en vroetel, voete wat bly aan die rondtrippel, dra hul eie boodskap.

2. LIGGAAMSHOUDING

'n Kop en skouers wat gedurig hang, gee inligting oor die leerling aan die onderwyser. Die onderwyser se eie liggaamshouding kan goeie kommunikasie bevorder. Die volgende beskrywing van 'n onderwyser se liggaamshouding, word met goeie kommunikasie geassosieer.

Die liggaam van die onderwyser is na die leerling toe gekeer. Hy leun 'n bietjie vooroor in die rigting van die leerling. Hy hou net genoeg oogkontak. Hy staar nie. Sy houding is relatief ontspanne. Hy is nie soos die sersant voor 'n ry soldate nie, maar hy is ook nie soos die tiener wat oor die draad lê nie.

3. STEMGEBRUIK

Stemgebruik kan in terme van spraaktempo, toonhoogte, intonasie, stilte en intensiteit beskryf word. Die onderwyser wat goed kommunikeer, se artikulasie (die uitspreek van woorde) is duidelik. Hy praat nie binnensmonds nie. Hy wissel sy stem se toonhoogte, sy frasering, sy pouses af, sodat sy stemgebruik aansluit by wat hy besig is om te sê.

In formele lesaanbieding maak dit saak of die onderwyser te hard of te sag praat.

Deur die manier waarop die onderwyser sy stem gebruik, kan hy in gewone lesgee dinge dramatiseer en beklemtoon, aandag verkry en behou of verloor. Deur die manier waarop hy sy stem in informele kontak gebruik, kan hy warmte en respek, of verkleining en minagting oordra.

Die goeie onderwyser is ook sensitief vir die boodskap wat die kind se stemgebruik oordra. Verbeeld vir uself hoe die gevoel van die seuntjie verskil van die gevoel van die dogtertjie in die volgende voorbeeld.

Die seuntjie praat vinnig, sy stemtoon in hoog, die woorde kom in sarsies uit. Die dogtertjie praat saggies, daar is lang stiltes tussenin, sy kry net so nou en dan 'n paar frases uit. Natuurlik verskil die wyse waarop die twee asemhaal, ook.

DIE LEERLING EN DIE ONDERWYSER STUUR NIE-VERBALE BOODSKAPPE. DIE LEERLING EN DIE ONDERWYSER ONTVANG EN ONTSYFER NIE-VERBALE BOODSKAPPE

NIE-VERBALE SEINE SONDER KONTEKS EN SONDER VERBALE INHOUD, KAN BAIE MISLEIDEND WEES!

C. VERBALE KOMMUNIKASIE

Die nie-verbale aanduiers verskaf die raamwerk vir die woorde. 'n Duidelike en ondubbelsinnige boodskap word maklik verstaan en bevorder goeie verhoudings en goeie kommunikasie.

As die onderwyser ook in sy lesaanbieding 'n duidelike boodskap stuur wat die leerlinge verstaan, wen hy leerlinge se respek en vertroue.

Navorsing verskaf die volgende riglyne vir effektiewe boodskappe:

1. EFFEKTIEWE BOODSKAPPE

1. Gebruik persoonlike voornaamwoorde : ek, jy, ons, julle.
2. Die boodskap moet volledig en spesifiek wees. Gee die agtergrond vir die boodskap, die aannames wat gemaak word, die bedoeling van die kommunikasie.
As 'n nuwe reël gemaak moet word, of as 'n nuwe leerplanonderwerp begin word, kan dit in konteks geplaas word. Die volgende kan miskien as voorbeeld dien: "Daar lê baie papiere op die speelgrond. Ek dink dat dit nie by ons pas nie. Dink julle ook dat ons iets aan die saak kan doen?" Voorgaande wek 'n heel ander gevoel by kinders as: "Tel op die papiere!"
3. Die inhoud van die woorde moet pas by die nie-verbale seine. 'n Blye boodskap gaan gepaard met 'n hoër stemtoon, 'n glimlag, vinniger spraaktempo, wyer handgebare.
4. Herhaal 'n boodskap deur ook meer as een sintuig van die leerlinge op 'n slag te betrek. So kan die oë en die ore gelyktydig gebruik word. Sê dit, skryf dit, wys dit, en sê dit nog 'n keer.
5. Vra terugvoer. Vra leerlinge met gereelde tussenposes wat hulle gehoor het, gedink het, gewonder het.
6. Laat die boodskap by die kind se leefwêreld en ervaringswêreld pas.
7. Gebruik taal wat die leerlinge kan verstaan.

2. ONEFFEKTIEWE BOODSKAPPE

1. Die onderwyser het nie vooraf in sy gedagtes helderheid oor wat hy wil sê nie.
2. Die boodskap of les het te veel of te min besonderhede.

3. Daar word nie rekening gehou met hoe min of hoe baie die leerling reeds weet nie.

Verder is die kenmerke van oneffektiewe boodskappe net mooi die teenoorgestelde van wat hierbo by effektiewe boodskappe uitgespel is.

3. BLOKKERINGS BY DIE ONTVANGS VAN BOODSKAPPE



Kinders hoor soms nie. Onderwysers hoor soms nie. Die feit dat mense soms nie hoor nie, kan partykeer aan redes soos die volgende toegeskryf word:

1. Luister met verdeelde aandag.
2. Luister na detail in plaas van na die totale boodskap.
3. Dink aan jou antwoord nog voordat die persoon klaar gepraat het.
4. Besluit of die persoon reg of verkeerd is nog voordat die persoon klaar gepraat het.



Hierbo is nie eers aandag gegee aan faktore by die huis wat die ontvangs van boodskappe kan blokkeer nie. Hier kan ons dink aan sake soos die volgende: sy maag pyn, hy het nie geëet nie, sy gedagtes is heeltemal by iets anders (dit kan iets wees wat hom bly maak, maar dit kan ook iets wees wat hom kommer), ouers kan rusie gehad het of siek wees, die moontlikhede is eindeloos. Dis natuurlik nie prakties om op alles in te gaan nie. Dis net belangrik om te kan weet wanneer daar nie geluister word nie, en om iets daaromtrent te doen.



4. RESPONSE WAT VERMY KAN WORD

Die volgende vorms van verbale kommunikasie is slegs onder baie spesiale omstandighede effektief. Goeie kommunikeerders vermy dit liewer, en kry dit baie selde nodig.

Sien ook bylae 4 op bladsy 96.

*beveel dreig waarsku preek moete blameer stry
spot alwetend kritiek kruisverhoor onttrek sarkasme
stoomroller nuuskierigheid kletsery

Ook die volgende response word uiters spaarsaam gebruik :

*troos (wat soetsappig is)

konfrontasie (wat leerlinge op die verdediging plaas)

oordeel (waar die leerling self in staat is om te weet wat is reg en goed)

direkte advies (waar die leerling self 'n oplossing kan vind)

UITNODIGENDE LEER: SELFKONSEP EN REFLEKTERING

3.3	SESSIE 3: REFLEKTERING: SELFKONSEP EN REFLEKTERING _____	39
3.3.1	OEFENING 3. NIE-VERBALE AANDAG GEE EN REFLEKTERING _____	40
3.3.2	TEKS: UITNODIGENDE LEER EN LEERLINGE SE SELFKONSEP _____	44

REFLEKTERING - SELFKONSEP- UITNODIGENDE LEERDOELSTELLING:

Bevordering van leerlinge se selfkonsep deur uitnodigende leer.

VOORBEREIDING:

- (a) Oefening 3 (bladsy 40)
- (b) Oefen aandag gee, parafraseer en kommunikeer
- (c) Lees Teks: Uitnodigende Leer en Leerlinge se Selfkonsep (bladsy 44.)

SESSIE SE INHOUD:

- (a) Bespreek oefening 3 (nie-verbale aandag gee en reflektoring.)
- (b) Bespreek die effek van aandag gee en reflektoring uit klaservaring.
- (c) Bespreek leeswerk (Uitnodigende Leer en Selfkonsep)
- (d) Rolspel. Doel is om reflektoring te oefen.
Instruksie is: "Jy voel, want"
Inhoud kan ontleen word aan oefening 3, of aan klaskamerervaring.
- (e) Terugvoer oor rollespel.

HUISWERK:

- (a) Iets kies om Uitnodigend teenoor Self te wees.
- (b) Iets kies om Uitnodigend teenoor Leerlinge te wees bv. plek, program.
- (c) Doen Oefening 4 (reflektoring en dissipline)
- (d) Lees: Uitnodigende Dissipline op bladsy 52.

NIE-VERBALE AANDAG GEE EN REFLEKTERING

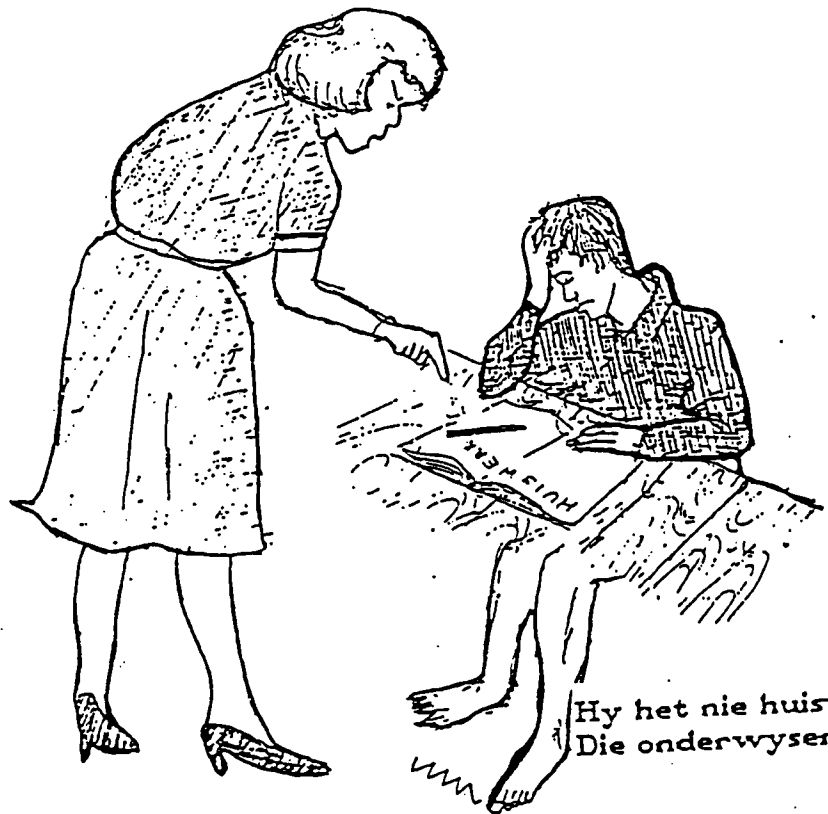
A. NIE-VERBALE AANDAG GEE (NAMETING)

1. Watter gevoel kommunikeer elk van die volgende gesigsuitdrukkings waarskynlik?

1a 1b 1c 1d



2. Wat kommunikeer die leerling waarskynlik in die volgende gevalle?

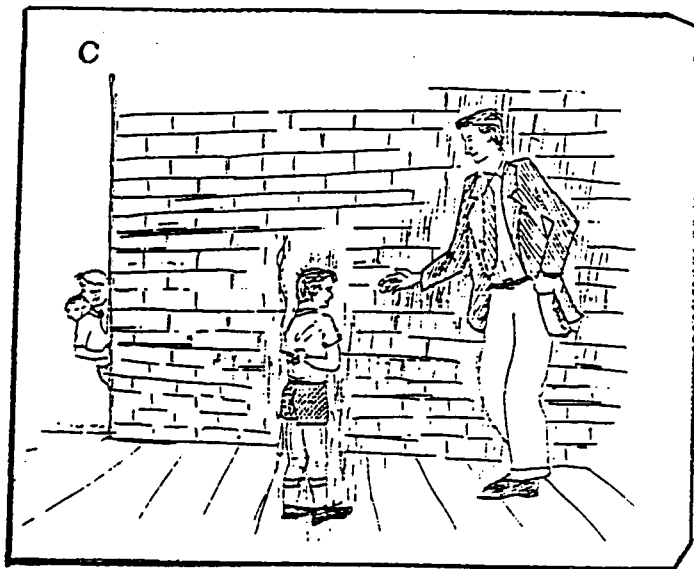


Hy het nie huiswerk gedoen nie.
Die onderwyser skel

2 (a)



hy sukkel met somme

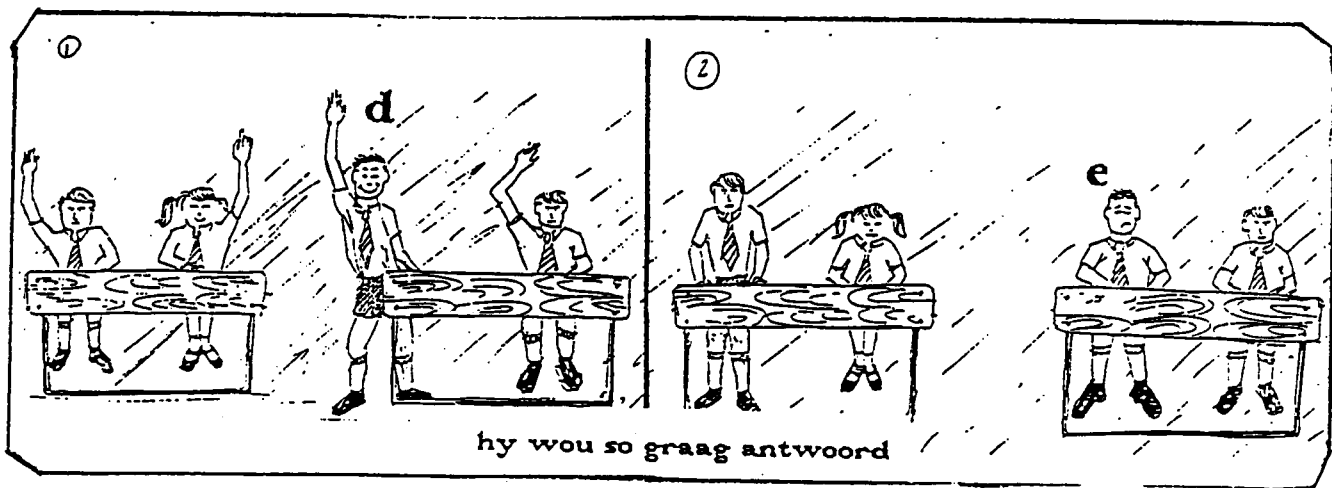


2(b)

Hy voelwant.....

2(c)

Hy voelwant.....



hy wou so graag antwoord

2(d)

Hy voelwant.....

2(e)

Hy voelwant.....

B. REFLEKTERING (VOOROEFFENING)

WAT KAN DIE ONDERWYSER IN DIE VOLGENDE GEVALLE

- (a) Sê
- (b) Doen?

3. Janine is 'n konsensieuse meisietjie wat moeite doen om haar somme netjies en korrek te doen. Janine sê: "Juffrou, kyk vir Graham, hy bly my hare trek".

(a) sê:

.....
.....
.....

(b) doen:

.....
.....
.....

4. Herbie het laasjaar gedruip. Hy is groot vir sy ouderdom. Hy sukkel met lees. Die die stilleesperiode. Hy het al twee keer opgestaan. Nou skop hy die kinders weerskante van hom se tasse op die vloer op en neer met sy voete.

(a) sê:

.....
.....
.....

(b) doen:

.....
.....
.....

5. *U is Craig se klasonderwyser. Dis u vryperiode. U kry vir die derde keer vir Craig naby die toilet. Hy probeer koes toe u amper in mekaar vasloop.*

(a) sê:

.....
.....
.....

(b) doen:

.....
.....
.....

6. *Gafsa is 'n groot donker meisie met 'n kwaai uitdrukking op haar gesig. Sy hardloop twee kleiner en tenger meisies onderstebo toe die klokkie lui vir die voedingskema se brood. Die een kleintjie val en Gafsa gee haar 'n klap.*

(a) sê:

.....
.....
.....

(b) doen:

.....
.....
.....

3.3.2 **UITNODIGENDE LEER EN LEERLINGE SE SELFKONSEP**

Uitnodigende Leer probeer leerlinge se selfkonsep verbeter. Kinders met 'n positiewe selfkonsep sien hulleself as bekwaam en verantwoordelik. Onderwysers se houding en reaksies op kinders speel 'n baie belangrike rol in die beeld wat kinders van hulleself het.

As onderwysers positiewe dinge van kinders verwag, leer kinders hulleself positief sien. Hulle tree dan daarvolgens op. Kinders presteer na gelang van die verwagtinge wat hulle onderwysers van hulle het.

(i) AANNAMES

Uitnodigende Leer berus op die volgende vier aannames: Leerlinge is bekwaam, verantwoordelik, waardevol, en het onontginde potensiaal.

Die term uitnodigend beteken in Latyn dat iets waardevols en kosbaar vir oorweging aangebied word. Die onderwyser stuur die uitnodiging om te leer aan die leerling. Die leerling kan dit aanvaar of nie. As die leerling die uitnodiging verwerp, verwerp hy nie die onderwyser nie. Die onderwyser hou nooit op om die uitnodiging te rig nie. Hy glo konstant dat die leerling bekwaam, verantwoordelik en waardevol is. Hy kommunikeer dit deur onvoorwaardelike positiewe aanvaarding, warmte, respek en empatie.

(ii) DIE UITNODIGENDE ONDERWYSER

Die uitnodigende onderwyser wat uitnodigende onderrig bied, vertrou homself en sy leerlinge, is doelgerig in sy eie lewe en die aanbieding van leerstof, respekteer homself en sy leerlinge, en hy is optimisties oor homself en sy leerlinge. Die onderwyser neem die verantwoordelikheid om 'n doelgerigte uitnodiging te rig.

(iii) UITNODIGENDE ONDERRIG KOM TOT UITING IN:

(a) PLEKKE

Die skool, die klaskamer, die toilette, die banke, die leefruimte
nooi kinders tot bekwame, verantwoordelike en nuttige gedrag.
Gaste wat gereeld genooi word en hulle soos goeie gaste gedra, word
later deel van die huishouding en doen soos die huismense doen.
Hulle help later met alles mee, na gelang van die voorbeeld van die
huismense. As onderwysers dus die voorbeeld stel om die skool se
leefruimte 'n uitnodigende plek te maak, kan leerlinge mettertyd
die verantwoordelikheid deel.

(b) PROGRAMME

Die lesse en aktiwiteite van uitnodigende programme is doelgerig,
beplan, gestruktureer en duidelik. Die leerinhoud pas by die kind
en sy leefomgewing.

(c) MENSE

Mense wat betrokke is by uitnodigende onderrig is bekwaam,
waardevol, verantwoordelik en eg.

(iv) TERREINE

Verder beklemtoon hierdie benadering 4 Terreine van uitnodigende leer.

(a) PERSOONLIK UITNODIGEND TEENOR SELF

Die uitnodigende onderwyser pamperlang homself. Hy spandeer tyd en
aandag aan sy eie behoeftes. Hy oefen sy stokperdjies, besoek sy
vriende, en doen die dinge wat hom plesier verskaf.

(b) PERSOONLIK UITNODIGEND TEENOR ANDER

In die klaskamer word aandag gegee aan leerlinge en ander persone se verjaarsdae, vreugdes en leed. Kaartjies en besoeke word beplan vir dankies en gelukwensinge. Afwesige leerlinge kry die boodskap dat hulle gemis word. Elke dag se klas kan begin word met staaltjies en die uitruil van belangrike sake.

(c) PROFESSIONEEL UITNODIGEND TEENOR SELF

Die onderwyser kan tyd en aandag bestee aan die word van 'n beter onderwyser. Hy praat met kollegas oor werksaangeleenthede, hy lees onderwysliteratuur, hy woon werkseminare by, en neem aktief deel aan vakbondaktiwiteite. Dit versterk sy professionele selfkonsep.

(d) PROFESSIONEEL UITNODIGEND TEENOR ANDER

Die onderwyser kan help dat die leerling as leerling ontwikkel. Hy kan help met studiemetodes en kan spesiale leertake aan spesifieke leerlinge opdra. Hy kan leerlinge help om vir hulleself sukseservarings te skep. Hy kan leerlinge die geleentheid gee om die dinge te doen wat hulle goed kan doen.

VOORBEELDE VAN UITNODIGENDE GEDRAG

*Gee verantwoordelikheid in die klaskamer aan leerlinge.
Gee leerlinge inspraak in die maak van reëls.
Gee ruimte vir leerlinge se individualiteit.
Respekteer leerlinge se voorkeure en kultuurverskille.
Help met groepvorming en kliekvorming van kinders wat by mekaar pas.
Kommunikeer positiewe dinge oor leerlinge aan ouers.
Inligting oor ander skole, geleenthede en gebeurlikhede kan aan leerlinge gekommunikeer word.
Hulle kan aangemoedig word om interessante geleenthede by te woon.
Onderwysers kan die leerlinge help om reëlings daarvoor te tref.
Die klas kan 'n museum begin.*

VOORBEELDE VAN NIE-UITNODIGENDE GEDRAG

Neerbuigend praat.

'n Honderd keer vra of leerlinge verstaan.

Leerlinge onderbreek.

Verdeelde aandag gee.

Sarkasme gebruik.

Ontoepaslike inligting vra.

Alles driebubbel opvolg.

Laat kom.

Beloftes nie nakom nie.

Sit en lesgee

'n Skreeustem gebruik

Lelike byname gebruik

Dikwels afwesig wees

Nasienwerk nie doen nie

Afwesigheid sonder meer

laat verbygaan.

UITNODIGENDE DISSIPLINEDOELSTELLING

Identifiseer groeipunte in die huidige toepassing van dissipline.

Identifiseer strategieë vir verbetering van dissipline.

VOORBEREIDING

1. Doen oefening 4: (Reflektering en Dissipline, op bladsy 49)
2. Lees teks : Uitnodigende Dissipline op bladsy 52
3. Doen iets om (a) Uitnodigend teenoor self te wees, en
(b) Uitnodigend teenoor leerlinge te wees.

AKTIWITEITE

Selekteer na behoefte uit die volgende moontlikhede:

- Bespreek huiswerk: effek van uitnodigend wees teenoor self
effek van uitnodigend wees teenoor leerlinge.
- Bespreek leeswerk: Uitnodigende dissipline
- Prosesseer groepslede se eie ervarings van dissipline in die klas.
- N.B.: Doen: Die identifikasie van groeipunte in dissipline.

HUISWERK

- Implementeer strategieë vir die verbetering van dissipline.
- Doen oefening 4: (Dissipline en konflikhantering).
- Lees Teks: Konflik in die Klaskamer
Doen veral die vraelys om u eie styl in konflikhantering te identifiseer.
- N.B.: Pos selfkontrakte oor betekenisvolle ander persoon.

REFLEKTERING EN DISSIPLINE

Wat kan die onderwyser in die volgende gevalle

(a) sê

(b) doen

A. REFLEKTERING

(Jy voel, want))

1. René is 'n presiese meisietjie en pas haar goed mooi op. André is 'n lewendige seuntjie wat in die moeilikheid bly. René: "Meneer, André vat my uitveër sonder om te vra"

(a) sê:

.....

(b) doen:

.....

2. Carmen sukkel met wiskunde. Sy lyk baie verwaarloos. In die wiskunde periode vat sy kort-kort iemand se uitveër. Haar boek se blaaie is al amper stukkend uitgegee.

(a) sê:

.....

(b) doen:

.....

3. Die klokkie het tien minute gelede gelui. U sien deur die venster hoe Robin aangeslenter kom. Dan gewaar u sy skaduwee voor die deur.

(a) sê:

.....

(b) doen:

.....
.....

4. Gafsa is groot en fris gebou. Janet sit by die voorste tafel in die kunsklas. Toe Gafsa in die paadjie wil afstap, stamp sy die rooi verf op Janet se tafeltjie om. Gafsa gee vir Janet 'n stoot.

(a) sê:

.....
.....

(b) doen:

.....
.....

B. DISSIPLINE

1. U is besig om les te gee. Lionel lyk of sy gedagtes in ander land is.

(a) sê:

.....
.....

(b) doen:

.....
.....

2. U kom 'n paar minute laat in die klas. Die meeste kinders is oral in die klas rond. Hoor en sien vergaan, en daar is 'n algemene roesemoes.

(a) sê:

.....
.....

b) doen:

.....
.....

3. *Dis nou al die hoeveelste keer dat Shamiela iemand se liniaal weggesteek het.*

(a) sê:

.....
.....

(b) doen:

4. *Soos dikwels vantevore, is Nadia se huiswerk uiters slordig gedoen. Dit is duidelik dat sy baie min moeite gedoen het.*

(a) sê:

.....
.....

(b) doen:

.....
.....

5. *Dis die finale uitdunne van die sport- of netbalseisoen. Die kinders wat u moet oppas, raas en skree en is die meeste van die tyd halfpad die veld in.*

(a) sê:

.....
.....

(b) doen:

.....
.....

TEKS:

3.4.2

UITNODIGENDE DISSIPLINE

VRYHEID VAN KEUSE

VERANTWOORDELIKHEID VIR GEVOLGE

INLEIDING

Ons is voorstanders van vryheid van keuse. Ons is ook voorstanders daarvan dat mense (en leerlinge) verantwoordelikheid dra vir die gevolge van hulle gedrag. Dit is ook die standpunt van die humaniste en die aanhangers van Uitnodigende Leer.

Leerlinge word uitgenooi om self dissipline toe te pas. Hulle moet dus uiteindelik hulleself kan dissiplineer.

Dit is die ideaal dat leerlinge vry sal word om te kies wat hulle wil doen en nie wil doen nie.

Leerlinge kan eers kies wat hulle wil doen, as hulle weet wat hulle mag doen. Reëls bepaal wat hulle mag doen en nie mag doen nie.

Leerlinge volg graag reëls na, as hulle weet waarom die reëls daar is, en as hulle weet wat die gevolge is, as reëls nie nagekom word nie.

As leerlinge vry is om te kies wat hulle wil doen, kies hulle dus ook die gevolge van hulle gedrag.

Vryheid van keuse word altyd beperk deur grense. Grense word bepaal deur wat prakties moontlik is, deur konsensus van wat wenslik is, en deur reëls. Reëls wat die grense van vryheid bepaal, gee sekerheid en sekuriteit. Dit gee die persoon binne die grense sekerheid van bewegingsvryheid. As die grense te beperkend gevoel word, kan reëls en grense onderhandel word.

Dissipline is 'n woord met positiewe sowel as negatiewe assosiasies. Aan die negatiewe kant word daar gesê dat dissipline outoritêr is, gesag afdwing, en leerlinge soos soldate dril. Sommige mense reken dat dit presies is wat nodig is.

Mense met positiewe assosiasies met dissipline sê dit gee orde, reëlmaat en rustigheid. Die kritici sê dis sieldodend.

GESONDE KLASKAMERDISSIPLINE

Die woord dissipline hou nou verband met moraliteit. In een van die oudste vorme van die woord, was dit geassosieer met dissipels. Dissipels volg iemand anders na. Die persoon wat nagevolg word, dien as model. Navorsing en die wetenskap van die sielkunde en die opvoedkunde sê dat leerlinge graag die voorbeeld van die onderwyser navolg, graag soos die onderwyser wil word. Dit gebeur as die leerling-onderwyser verhouding 'n goeie een is, as hulle met mekaar kan kommunikeer, as hulle mekaar respekteer, as hulle vir mekaar omgee. Die bedoeling is dat die leerling op die ou end vir die waardes van die onderwyser kies. Dit wil sê die leerling vorder van eksterne moraliteit na interne moraliteit; van eksterne dissipline na selfdissipline. As dit gebeur, het die onderwyser bygedra tot leerlinge se sedelike gewetensvorming.

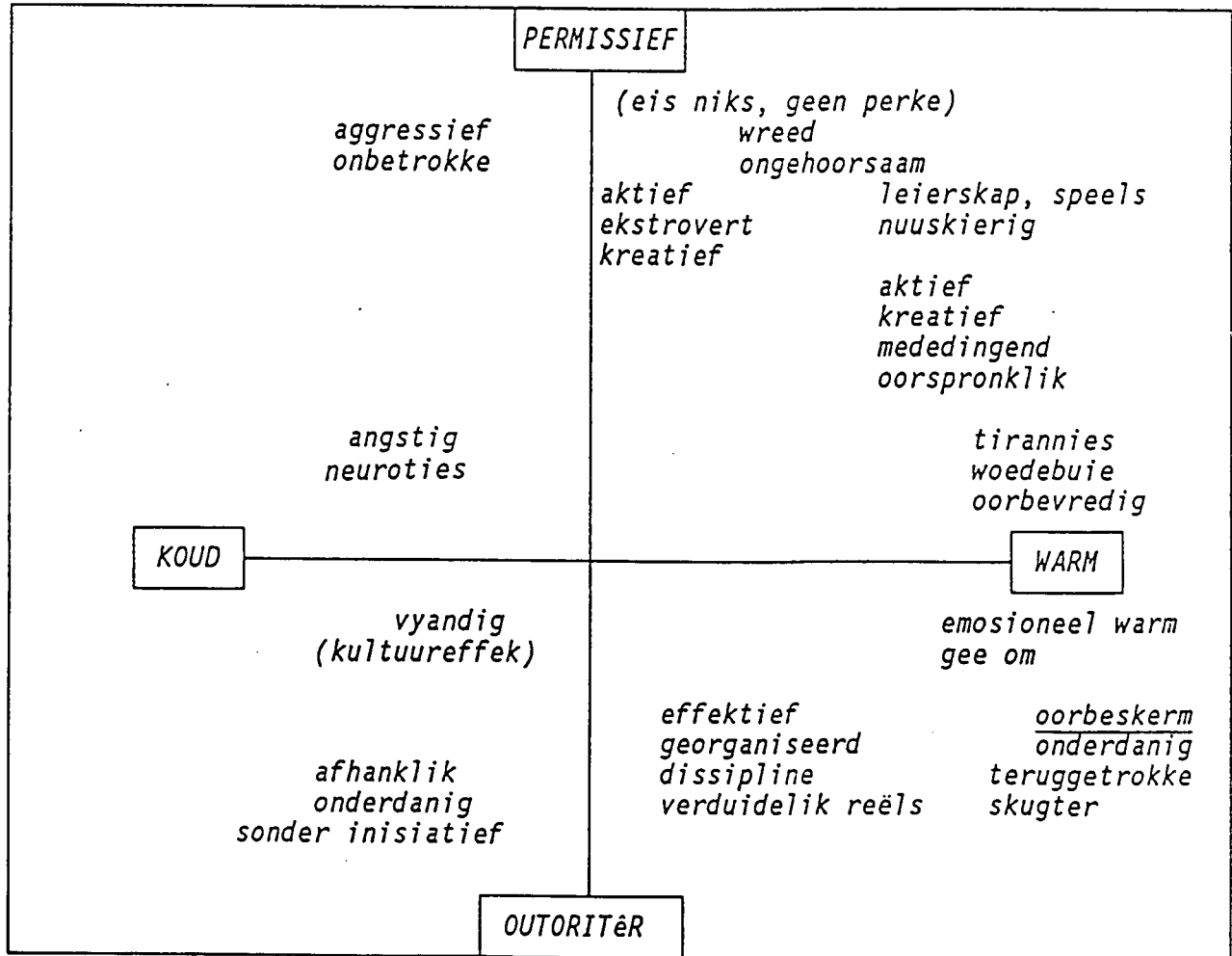
Oorweeg die volgende figuur:

(Die mate van beheer deur die onderwyser word voorgestel.

Ons kan ook sê: die mate van seggenskap van die leerling word voorgestel...)

Vergelyk dit dan met die daaropvolgende figuur.

<u>leerlinge se bydrae</u> → <i>laissez faire</i> <u>onderwyser se bydrae.....</u> ↓ laag	<u>hoog</u> ope opvoeding ? demokraties hoog
geprogrammeerde onderrig laag	tradisionele onderrig outoritêr laag



FASES IN UITNODIGENDE DISSIPLINE

1. VOORBEREIDING

Omdat die onderwyser goeie dissipline verwag, kommunikeer hy dit aan die leerling. Sy klaslokaal is netjies, kleurvol en aantreklik. Hy het sensitiwiteit vir die nie-verbale seine van die leerlinge. Die seine voorspel leerlinge se gevoelens en intensies. Die onderwyser se kennis van die leerlinge se ontwikkelingsfase en agtergrond, help hom in die voorspelling van leerlinge se gedrag. As leerlinge moeg is, kan rek- of strekoefeninge byvoorbeeld oorweeg word.

In sy beplanning, wat hy met leerlinge deel, verskaf hy struktuur. Leerlinge weet presies wat van hulle verwag word en wat hulle mag doen.

2. INISIEER/REAGEER FASE

Die onderwyser kan goeie dissipline inisieer deur voorkomend op te tree as hy op die seine van die leerlinge effektief reageer. Hy kan aan die leerlinge 'n uitnodiging tot gedissiplineerde gedrag rig deur bv. oogkontak, op te hou praat, verandering in tempo of toonhoogte van spraak, beweeg in die rigting van die ongedurigheid. Sterker seine soos kantoer toe stuur, of 'n briefie huis toe, regverdig gewoonlik nie die moeite nie - dit het te veel negatiewe newe-effekte. Dis wenslik om die leerling se naam te gebruik.

RIGLYNE VIR EFFEKTIEWE DISSIPLINE

Die volgende riglyne word uit baie vakwetenskappe onderskryf vir die skep en handhaaf van goeie dissipline.

HOUDING/STYL

Wees professioneel, ondersteunend, vriendelik, en voorbereid.

Toon selfvertroue. Wees goed voorbereid.

Gebruik byna elke minuut vir onderrig of kommunikasie.

Openbaar 'n warm gevoel vir kinders. Ken hulle huislike omstandighede en agtergrond. Openbaar respek vir leerlinge se gesinne.

Toon begrip vir gesinne se omstandighede.

Struktureer klaskameraktiwiteite duidelik.

Leerlinge moet presies weet wat van hulle verwag word.

Instruksies moet duidelik wees.

Verwag goeie dissipline van leerlinge.

REËLS

Verduidelik reëls aan leerlinge.

Dreigemente moet vermy word.

Reëls moet billik wees.

Reëls moet deur almal wat daarby betrokke is, onderskryf word.

Reëls kan saam met die klas gemaak word.

Reëls moet so min as moontlik wees.

Die reël moet as noodsaaklik beskou word.

Leerlinge moet weet waarom die reëls nodig is.

Die gevolge van die verbreking van reëls moet duidelik wees.

Die moontlikheid dat reëls vir spesiale omstandighede vooraf onderhandel kan word, moet duidelik wees.

Leerlinge kan verantwoordelik gemaak word vir die hou van reëls.

BELONING

VERSKAF SUKSESERVARINGS

Terugvoer moet konsekwent en duidelik wees.

Beloning kan vir gepaste gedrag gebied word.

Beloning kan verbaal wees.

Beloning kan ook nie-verbaal wees.

Beloning moet vir die leerlinge waardevol wees.

Onvanpaste gedrag moet nie beloon word nie.

Terugvoer moet onmiddellik na die ongewenste gedrag gegee word.

'n Alternatiewe gedragsvorm kan aan die hand gedoen word.

Alternatiewe gedrag kan ook onderhandel word.

STRAF

Straf word liewer nie voor maats toegedien nie.

Die straf moet pas by die oortreding.

Straf moet regverdig wees.

Straf moet in verhouding tot die oortreding wees.

Leerlinge mag self help met die bepaling van straf of beloning.

Betrek die ouers.

Betrek die leeromgewing.

Gee professionele ontwikkeling vir die personeel.

Die gevolge van effektiewe dissipline:

Leerlinge ervaar sekuriteit en veiligheid.

Leerlinge voel seker van hulleself en is daarom gelukkiger.

Leerlinge presteer beter.

Leerlinge ontwikkel kreatiwiteit, eksploratiewe spel en beter menslike verhoudings.

'n Gesonde klaskameratmosfeer ontwikkel.

DIE IDENTIFIKASIE VAN GROEIPUNTE IN DISSIPLINE

TEH EINDE DIE DISSIPLINE IN MY KLASKAMER TE VERBETER, ONDERNEEM EK OM VANAF DIE VOLGENDE LESDAG

(a) *meer dikwels*

1. _____

2. _____ en

(b) *minder dikwels*

1. _____

2. _____

Enige ander voornemens of opmerkings:

HUISWERK:

1. *Implementeer voorafgaande in die klas.
Let op die effek daarvan.
Vertel volgende week vir die groep daarvan.*
2. *Doen oefening 5: (Dissipline en konflikhantering)*



KONFLIKHANTERING

3.5	SESSIE VYF. KONFLIKHANTERING	_____	59
3.5.1	OEFENING 5. DISSIPLINE EN KONFLIKHANTERING	_____	61
3.5.2	TEKS: KONFLIK IN DIE KLASKAMER	_____	65

KONFLIKHANTERINGDOELSTELLING

Doen kennis omtrent konfliktsituasies op.

Ontwikkel begrip van die eie persoonlike bydrae tot konflik.

Identifiseer die eie kommunikasiestyl in konflikhantering.

Ontwikkel vaardigheid in die hantering van konflik.

VOORBEREIDING

- Implementeer gekose strategieë vir verbetering van dissipline, (die "groeipunte vir dissipline" wat in sessie vier identifiseer is).
 - Doen oefening 5 (dissipline en konflikhantering) - veral aandag aan: 'n konfliktsituasie".
 - Lees konflikhantering (doen veral die vraelys oor die identifisering van eie styl van konflikhantering)
- Gee aandag aan u selfkontrak wat u miskien al in die pos ontvang het. Dit word eers weer in sessie ses of in die laaste evalueringssessie onder oë geneem.

SESSIE

- Bespreek die effek van strategieë wat gebruik is om dissipline te verbeter. Indien nodig, gee aandag aan die items uit oefening 5.
- Bespreek die leeswerk kortliks:
 - 4 style in konflikhantering
 - Reëls vir konflikhantering
 - 12 struikelblokke in kommunikasie
 - Leerlinge se reaksie op bg.

- Prosesseer "'n Konfliktsituasie"

Gebruik die vyf alternatiewe en groepslede se voorkeure om die reëls van konflikthantering mee te implementeer totdat eenstemmigheid oor die doelstelling bereik is. 'n Groepslid kan die groepsleier wees. Enige ander konfliktsituasie kan gebruik word.

Evalueer deur middel van 'n gesprek hoe die hantering verloop het.

(Dieselfde konfliktsituasie word weer in sessie ses gebruik om

"Probleemoplossing" mee te prosesseer.

- Indien daar tyd beskikbaar is:

x Bespreek voorbeelde van konflikte uit groepslede se klasse.

x Gee aandag aan die selfkontrakte: vind u aanduidings van verandering in die rigting waarin u gekies het in die eerste ontmoeting?

HUISWERK (vir sessie ses)

- Iemand maak 'n muurkaart of transparant van "Implementering van Konflikthantering en Probleemoplossing"

Oefen konflikthantering in die klaskamer.

- N.B. Identifiseer 'n onopgeloste konfliktsituasie in die klaskamer.

- N.B. Doen Oefening 6 (Konflikthantering en besluitneming).

- Lees: Besluitneming as proses

DISSIPLINE EN KONFLIKHANTERINGOefening 5 a: Dissipline (nasorg)Wat kan die onderwyser in die volgende gevalle (a) sê en (b) doen?

1. U is besig om nuwe somme te verduidelik. Drie meisies giggel agter in die klas.

(a) sê:

.....

.....

(b) doen:

.....

.....

2. Die hoof het die onderwyser laat roep. Toe hy terugkom in die klas, gaan dit woelig daar. Niemand het eers agtergekom dat die onderwyser binnekom nie.

(a) sê:

.....

.....

(b) doen:

.....

.....

3. Dis pouse. 'n Klomp kinders lê halflyf oor die draad en hang soos vinke aan die draad. Twee honde baklei buite en die kinders moedig hulle fluks aan.

(a) sê:

.....

.....

(b) doen:

.....

.....

4. Dis al Meimaand en u het al tientalle kere die klas gevra om die inhoudsopgawe in hul stelwerkboeke op datum te bring terwyl u die onderwerp vir die dag se stelwerkperiode op die bord skryf. Toe u gereed is om met die les te begin, is daar steeds 'n paar wat nog nie eers hul boeke oop gehad het by die inhoudsopgawe nie.

(a) sê:

.....
.....

(b) doen:

.....
.....

OEFENING 5 b " 'n KONFLIKSITUASIE" (KONFLIK VOORAF)

Lees deur die volgende beskrywing van 'n situasie. Aan die einde is vyf moontlike maniere van doen.

Rangskik die vyf alternatiewe in die orde van u voorkeur. (Die manier waarop u die mees waarskynlik sal optree, kom eerste)

In die sessie sal die alternatiewe bespreek word.

Dit lyk asof Mark Davids niks van u hou nie. Hy doen niks waarop u die vinger kan lê nie, maar die ander kinders het al gesê dat hy gesigte agter u rug trek, en opmerkings oor u en u werk buite die klas maak. Dis die eerste dag van die Junie-eksamen. Mark het nou al vir die derde keer al sy skrifte op die grond laat val, en ontwrig die werk van die ander kinders. U voel dat u nou al genoeg gehad het. U gaan na Mark toe, en vra hom om sy papiere op die lessenaar te hou, omdat dit die werk van die ander kinders steur. Toe u omdraai, merk u grinnikke op die ander kinders se gesigte. Uit die hoek van u oog sien u hoe Mark opstaan en agter u rug vir u naboots.

Maak 'n rangorde van die volgende vyf alternatiewe..
Wees realisties!

1. Ek sal Mark ignoreer en na die tafel voor gaan. Ek sal vir hom 'n sitplek weg van die meeste ander leerlinge maak en probeer om alle verdere kontak met hom te vermy, tensy dit absoluut noodsaaklik is. Ek sal ook enige situasie vermy wat konflik kan veroorsaak, en hoop dat sy gedrag en houding as gevolg daarvan sal verander.
2. Ek sal omdraai en hom op heterdaad betrap. Ek sal aan hom sê dat ek nou genoeg gehad het van die nonsens en dat dit vir hom is om op te hou of uit te stap. As hy nie in staat is om in die klas saam te werk nie, sal hy miskien meer van die hoof se kantoor hou. Om ferm te wees en die pap dik aan te maak, sal gou sy gedrag verander.
3. Ek sal Mark vir die huidige ignoreer, omdat ek hom na my kant toe wil oorwen. Later sal ek vriendelik met hom praat, en vra wat sy stokperdjies is en of hy troeteldiere aanhou. Ek sal moeite doen om vriendelike gevoelens tussen ons op te wek. Dan sal hy harder probeer met sy werk en nie die klas ontwrig deur met my die gek te skeer nie.
4. Ek sal hom dadelik voor na die tafel toe neem en 'n ooreenkoms met hom aangaan dat hy sal ophou om die klas te ontwrig, en dat hy sal probeer om die werk te doen. Ek sal hom vir die week speelgrondprefek laat wees (iets wat hy al lankal wou wees). Ek sal volhou om maniere te soek om dinge wat hy graag wil doen te gebruik om mee te onderhandel sodat hy sy klaswerk kan doen.

5. *Ek sal hom voor na die tafel toe neem en die aandag op die konflik tussen ons vestig deur te beskryf hoe ek sy gedrag sien. Ek sal aan hom sê dat dit my kwaad maak en my ontstel. Ek sal aan hom verduidelik wat die probleem is, soos vanuit my perspektief gesien. Ek sal aan hom die effek op die ander leerlinge verduidelik en moontlike oplossings bespreek. Ek sal vir sy persepsie van die konflik vra. Ek sal ook aan hom vra wat sy gevoelens is. Ek sal aanhou om die situasie te bespreek totdat ons 'n oplossing gevind het waarvan ons al twee hou.*
-

TEKS:

3.5.2 KONFLIK IN DIE KLASKAMER

INLEIDING

Hierdie is die tweede laaste sessie in die kursus.

Die laaste en die tweede laaste sessies vorm saam 'n eenheid.

Tot dusver het ons in die kursus op onself gefokus sodat ons sensitief kan wees vir die bydrae wat ons en ons persoonlikheid in die klaskamer speel. Ons het ons sensitiwiteit vir ons leerlinge verhoog deur met aandag op aktiewe wyse na hulle te luister. Ons het aandag gegee aan die konteks wat ons klaskamerklimaat gee vir dissipline waarin die leerling graag kies om te wil saamwerk om klaskamerdoelstellings te bereik. Saam vorm dit die positiewe konteks waarin probleme opgelos kan word.

In die verhouding in die klaskamer, soos in enige ander verhouding, dra ons minstens die helfte by. Ons bydrae in ons verhoudings met ons leerlinge, die skoolhoof, ouers en kollegas word dus deur onself ook geskep. Dis waarskynlik dat ons heelwat sal kry van wat ons gee. Respek bring respek, aandag bring aandag, die manier waarop ons luister beïnvloed die manier waarop daar na ons geluister word, liefde bring liefde en intimiteit bring intimiteit.

In hierdie beginsel van wederkerigheid lê die sleutel tot die skep en die oplossing van konflik opgesluit. As die ander persoon se gedrag 'n respons op ons gedrag is, dan kan ons sy gedrag beïnvloed deur ons eie gedrag te verander.

IDENTIFISEER U EIE STYL IN KONFLIKHANTERING

Verskillende onderwysers gebruik verskillende strategieë in die hantering van konflik. Ons is gewoonlik nie bewus van hoe ons in konfliksituasies optree nie. Dit vind sommer vanself plaas. Die manier waarop ons gewoonlik optree, kan deur ons verander word, as ons wil. Ons moet egter eers bewus word van hoe ons optree.

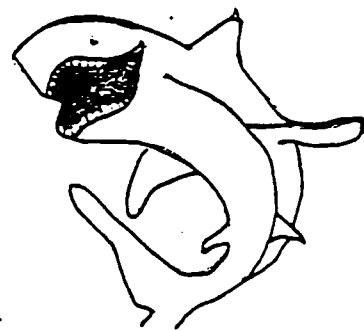
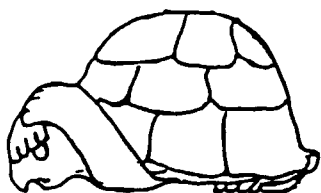
As 'n mens in 'n konfliksituasie betrokke is, is daar twee hoofaspekte wat in gedagte gehou moet word:

(a) Die bereiking van persoonlike doelstellings. 'n Mens beland in 'n konfliktsituasie omdat jy 'n doel het wat in konflik is met 'n ander persoon se doel. Jou doelstelling kan vir jou baie belangrik wees, of dit kan vir jou van min belang wees.

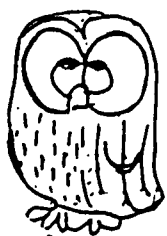
Hoe belangrik jou doelstellings en die verhouding met die ander persoon vir jou is, beïnvloed jou gedrag in 'n konfliktsituasie.

VYF MANIERE VAN OPTREE IN KONFLIKTSITUASIES

1. Die skilpad. (onttrek). Die skilpad kruip in sy dop in om konflik te vermy. Hy offer sy doelstellings en verhoudings op. Persone wat hierdie strategie gebruik, bly uit die pad van mense en leerlinge en kollegas met wie hulle in konflik is. Hulle voel hulpeloos. Hulle dink dis makliker om te onttrek.
2. Die haai. (dwing). Haaie probeer opponente oorrompel deur hulle te dwing om hulle oplossings te aanvaar. Hulle doelstellings is vir hulle baie belangrik, en die verhouding met hulle leerlinge, kollegas en ouers is vir hulle van minder belang. Hulle probeer ten alle koste hul eie doelstellings bereik. Hulle stel nie belang in die behoeftes van ander mense nie. Dit maak nie vir hulle saak of die leerlinge van hulle hou of hulle aanvaar nie. Haaie glo dat konflikte opgelos word as een gewen en een verloor het. Hulle wil self die wenner wees. Dit gee hulle 'n gevoel van trots en prestasie. Om te verloor, laat hulle swak voel. Hulle probeer wen deur aan te val, deur te oorrompel, deur ander te oorweldig en te intimideer.



3. Die Teddiebeer. (paai). Vir teddiebere is die verhouding van baie groot belang, en hulle doelstellings van minder belang. Hulle vind dit baie belangrik dat leerlinge, kollegas en ouers van hulle hou. Hulle is bang dat iemand sal seerkry. Hulle gee leerlinge hulle sin, net sodat leerlinge van hulle kan hou.
4. Die Jakkals. (kompromieë word aangegaan). Jakkalse is in middelmatige mate bekommerd oor beide verhoudings en doelstellings. Hulle gee deels hulle doelstellings prys en oorreed die ander persoon om ook 'n deel van die ander persoon se doelstelling prys te gee. Hulle is bereid om iets van hul eie doelstellings en verhoudings prys te gee om 'n ooreenkoms te bereik wat na beide partye se sin is.
5. Die Uil. (konfronteer). Uile heg baie waarde aan hulle eie doelstellings en verhoudings. Hulle sien konflikte as probleme wat opgelos moet word en soek 'n oplossing wat beide hul eie doelstellings en die doelstellings van die ander persoon bevredig. Hulle sien konflikte as maniere om die verhouding tussen twee persone te verbeter en die spanning tussen hulle te verminder. Hul probeer 'n bespreking aan die gang kry wat die konflik as 'n probleem identifiseer. Hulle probeer oplossings soek wat beide partye sal tevrede stel. Hulle rus nie voor hulle nie so 'n oplossing gevind het nie. Hulle is ook nie tevrede voordat die spanning en negatiewe gevoelens nie heeltemal opgelos is nie.



HOE EK IN KONFLIKSITUASIES OPTREE

Hieronder volg 'n aantal spreekwoorde. Spreekwoorde bevat tradisionele wysheid. Lees elk van die spreekwoorde versigtig. Gebruik die skaal wat nou volg om aan te toon hoe u dink dat u gewoonlik in 'n konfliktsituasie optree: Sit elke keer op die stippellyntjie een van die nommers 1 tot 5:

5 = Baie tipies van hoe ek in konfliktsituasies optree.

4 = Dikwels tipies van hoe ek in konfliktsituasies optree.

3 = Soms tipies van hoe ek in konfliktsituasies optree.

2 = Selde tipies van hoe ek in konfliktsituasies optree.

1 = Nooit tipies van hoe ek in konfliktsituasies optree nie.

Op die ou end skryf u weer die getalletjies in op die skaal wat na nommer 35 volg.

- 1. Dit is makliker om uit 'n rusie uit te bly, as om te onttrek as jy eers daar in is.
- 2. As jy nie iemand kan laat dink soos wat jy dink nie, moet jy hom maak doen soos wat jy doen.
- 3. 'n Sagte antwoord keer die grimmigheid af.
- 4. Die een hand moet die ander een was.
- 5. Kom nou sodat ons kan saam praat en die saak oplos.
- 6. As twee mense stry, is die een wat eerste ophou, die mees prysenswaardig.
- 7. Mag oorwin reg.
- 8. Gladde woorde baan gladde weë.
- 9. 'n Halwe eier is beter as 'n leë dop
- 10. Die waarheid is in kennis, nie in meerderheidsopinie nie.

- 11 Hy wat veg en weghol, leef om nog 'n keer te veg.
- 12 Hy wat sy vyande laat weghol, het goed gewen.
- 13 Vernietig jou vyande deur gaaf te wees.
- 14 'n Billike ruil voorkom rusie.
- 15 Niemand het die finale antwoord nie, maar elkeen het iets om by te dra.
- 16 Bly weg van mense wat van jou verskil.
- 17 Veldslae word gewen deur diegene wat glo in oorwinning.
- 18 Vriendelike woorde is baie werd en kos min.
- 19 'n Oog vir 'n oog en 'n tand vir 'n tand is billike spel.
- 20 Dis net die persoon wat gewillig is om sy monopolie op die waarheid prys te gee, wat ooit kan baat vind by die waarhede wat die ander ken.
- 21 Vermy twissieke persone, want hulle sal net jou lewe ongelukkig maak.
- 22 'n Persoon wat nie wil weghardloop nie, sal nie ander laat weghardloop nie.
- 23 Sagte woorde verseker harmonie.
- 24 Die uitruil van geskenke, maak goeie vriende.
- 25 As jy jou konflik uitbring en direk in die gesig staar sal die beste oplossing gevind word.
- 26 Die beste manier om konflik te hanteer, is om dit te vermy.
- 27 Sit jou voete neer daar waar jy van plan is om staan.
- 28 'n Sagte woord keer die grimmigheid af.
- 29 'n Halwe eier is beter as 'n leë dop.
- 30 Openheid, eerlikheid en vertrouwe, sal berge versit.
- 31 Daar is niks wat belangrik genoeg is, om oor te baklei nie.
- 32 Daar is net twee soorte mense in die wêreld: die wenners en die verloorders.

- 33 *As iemand jou met 'n baksteen slaan, slaan hom met 'n stukkie watte (draai ook die ander wang.)*
- 34 *As altwee halfpad toegee, word 'n regverdige vergelyk getref.*
- 35 *Deur te delf en te delf, word die waarheid blootgelê.*

<i>onttrekking</i>	<i>forseer</i>	<i>paai</i>	<i>kompromie aangaan</i>	<i>konfronteer</i>
..... 1.	..... 2.	..... 3.	..... 4.	..... 5.
..... 6.	..... 7.	..... 8.	..... 9.	..... 10.
..... 11.	..... 12.	..... 13.	..... 14.	..... 15.
..... 16.	..... 17.	..... 18.	..... 19.	..... 20.
..... 21.	..... 22.	..... 23.	..... 24.	..... 25.
..... 26.	..... 27.	..... 28.	..... 29.	..... 30.
..... 31.	..... 32.	..... 33.	..... 34.	..... 35.
.....Tot.	.....Tot.	.....Tot.	.....Tot.	.....Tot.

Hoe hoër die telling vir elke konflikstrategie, hoe meer dikwels is u geneig om die betrokke strategie te gebruik. Hoe laer die telling vir elke konflikstrategie, hoe minder dikwels gebruik u die betrokke strategie.

'n Moontlikheid:

Skryf elke groepslid se naam op 'n stukkie papier. Skryf op dieselfde stukkie papier die name van die dier (by die vyf strategieë van konflikhantering) wat u dink die beste by die persoon pas.

1. LUISTER MET AANDAG EN RESPEK VIR INHOUD EN GEVOEL.

Respek word betoon deur aandag te gee en te luister. Die geleentheid word geskep wanneer albei partye rustig is en ongestoord teenwoordig kan wees. Die tyd, plek, geleentheid en ingesteldheid word, waar dit moontlik is, met sorg voorberei. Basiese hoflikheid en bedagsaamheid word as byna vanselfsprekend aanvaar. Sensitiewiteit vir die boodskappe wat deur die eie en die ander se gesigsuitdrukking, gebare en stemtoon gedra word, bevorder effektiewe luister, en daarom die oplossing van die konflik.

Deur met respek en aandag te luister, kan die onderwyser die leerling(e) of die ander se perspektief ten volle waardeer. Die inhoud van wat die persoon oordra moet gehoor word. Die gevoelens wat hy oordra, moet gehoor word. Wat hy wil, en die redes daarvoor, moet gehoor word.

Die onderwyser wat effektief luister, doen moeite om die situasie deur die ander persoon se oë te ervaar. Die onderwyser wat konflik effektief oplos, luister totdat hy in die ander persoon se skoene staan. Hy probeer feite en fantasie skei. Hy let op oordrywing en halwe waarhede. Hy laat die ander persoon toe om sonder onderbreking klaar te praat. Eers dan sal hy opsom en saamvat wat die ander persoon gesê het, voordat hy sy eie siening deel.

2. KOMMUNIKEER BEGRIP VIR WAT DIE VORIGE SPREKER OORGEDRA HET.

"Jy voel want"

As hy sy eie siening stel, sal die onderwyser let op sy stemtoon, gebare, lyftaal, gesigsuitdrukking en woordkeuse. Hy sal steeds respek kommunikeer.

Hy sal sê wat hy bedoel, en bedoel wat hy sê. Hy sal kort en rustig wees. Hy sal 'n duidelike en ondubbelsinnige boodskap stuur.

Hy sal die aspekte van die ander persoon se boodskap waarmee hy saamstem, in sy eie boodskap insluit. Hy sal dit wat beide gemeenskaplik het, beklemtoon. Hy sal verandering in sy eie siening kommunikeer. Hy sal die twaalf blokkerings van goeie kommunikasie vermy (Sien bylae 4, op bladsy 96.)

Die bostaande stappe sal herhaal word totdat albei tevrede voel dat hul sienings gehoor en verstaan is en waardeer word.

4. FORMULEER 'n GESAMENTLIKE DOELSTELLING

Daar kan op hierdie stadium saam besluit word oor wat albei anders sou wou hê, d.w.s. oor wat die doelstelling van onderhandeling sal wees. Dan word die probleem definieer en kan 'n probleemoplossingsproses begin word.

Probleemoplossing as proses word in die volgende sessie geoefen. In voorbereiding daarop, kan "'n Konfliksituasie" (sien bladsy 59.) voorberei word.

Wanneer die gesprek vir konflikhantering deur die onderwyser inisieer word, kan 'n eerste stap wees om die problematiese gedrag goed te beskryf. Dit geld trouens ook as daar geleentheid is om hom vir konflikhantering of probleemoplossingsgedrag voor te berei.

Die volgende vrae kan helderheid bring: watter gedrag skep die konflik? In watter situasies kom dit voor? Hoe laat dit my voel? Die onderwyser kry dan duidelikheid oor hoe hyself die situasie sien. Dit help soms om sy eie siening te toets aan ander se siening deur met ander persone daaroor te praat.

Die onderwyser kan eers 'n leerling of ander persoon konfronteer as hyself duidelikheid oor die eie siening van die probleem probeer kry het. Dan maak hy 'n gespreksgeleentheid waar albei rustig is.

Hy sal nie tref-en-trap nie. Hy sal dus nie net sy saak stel en wegloop nie. Hy sal sy siening eerlik stel, sonder om te beskuldig of in die twaalf blokkerings vir goeie kommunikasie vas te val. Hy sal sy eie gevoelens, behoeftes en menings stel. Hy sal dit kort doen.

Ek-boodskappe word as besonder effektief beskou. Deur ek-boodskappe dra die onderwyser oor wat hy oor 'n situasie voel - nie wat hy oor die leerlinge voel nie. Hy kan bv. sê: "Ek het lank voorberei aan hierdie les, en nou doen leerlinge liewer hulle tuiswerk vir die volgende periode". Ek-boodskappe behou respek vir die ander persoon, blameer en beskuldig nie, en val nie in die slaggate van die twaalf blokkasies van goeie kommunikasie nie.

Daar is veral drie aannames met betrekking tot konflikhantering.

- (i) Konflik is onvermydelik. Konflik is deel van die klaskamer en die klaskamerlewe. Permanente onderdrukking van konflik is onmoontlik tensy daar 'n persoon is wat 'n almagtige godjie is. 'n Konflikvrye klaskamer stagneer. Konflik is bewys van openheid vir mekaar se meningsverskille. Oormatige konflik is disfunksioneel en ontwrigtend. Konflik kan net begryp word as die situasie en die konteks begryp word.
- (ii) Konflik in die klaskamer kan baie vorme aanneem. Daar kan konflik van mag ontstaan tussen 'n bendeleiertjie en die onderwyser. Die bendeleiertjie kan bekommerd wees oor sy status as leier as hy toegee, en die onderwyser kan bekommerd wees oor sy mag en status as onderwyser as hy toegee.

Roetinekonflik betref die roetine in die klaskamer. Dit gaan dan oor sake soos opruim, papiere in die asblik, die netjies hou van boeke, die stiptelike afhandel van klaswerk en huiswerk.

Krisiskonflik is weer meer dringend en vra sterker hantering.

Konflik ontstaan waar mense sterk van mekaar verskil, en tog met mekaar in kontak is, van mekaar afhanklik is, op mekaar aangewese is.

(iii) Die verloop van konflik is redelik voorspelbaar as daar nie op konstruktiewe wyse rigting aan die proses gegee word nie.

Vertraging in die hantering van konflik, bring spanning en druk.

Spanning en druk bring pyn en ontevredenheid. Die afloop van

konflik kan bv. verwydering bring, 'n skaakmatposisie skeep,

oorwinning of mislukking bring, tot kompromie of integrasie lei.

TWAALF STRUIKELBLOKKE IN GOEIE KOMMUNIKASIE

Gordon se TWAALF STRUIKELBLOKKE IN GOEIE KOMMUNIKASIE
(Vir meer detail, sien bylae 4 op p. 96 ...)

1. Beveel, eis, verplig.
2. Waarsku, tereg wys, dreig.
3. Moraliseer, preek.
4. Advies gee, suggesties gee, oplossings gee.
5. Redeneer, stry, logies beredeneer.
6. Kritiseer, van mening verskil, blameer, veroordeel.
7. Saamstem, positief evalueer, goedkeur, prys.
8. Skaam maak, lag vir, byname gee.
9. Interpreteer, ontleed, verklarings gee.
10. Simpatiseer, troos, ondersteun, verseker.
11. Vrae vra, ondervra, inligting soek.
12. Onttrek, die aandag aflei, gat maak.

Hieronder volg 'n paar voorbeelde van struikelblokke

Jy moet
Moenie skande op die skool bring nie.
Respekteer jou meerderes.
As jy nie, dan
Het jy al daaraan gedink dat
Ek het jou mos gesê.....
Jy het so baie potensiaal.....

LEERLINGE SE REAKSIES OP STRUIKELBLOKKE

onderdanig	bied weerstand
soetsappigheid	kul
konformisme	skryf af
fantasering	baasspelerig
regressie	praat teë
onderdanigheid	boelie
neem geen risiko's nie	
moenie-dat-hulle-jou-uitvang-nie houding	
rebelleer	
blameer ander	
stokkiesdraai	

BESLUITNEMING

3.6	SESSIE 6: BESLUITNEMING	_____	77
3.6.1	OEFENING 6: KONFLIKHANTERING	_____	78
3.6.2	TEKS: BESLUITNEMING AS PROSES	_____	80

BESLUITNEMINGDOELSTELLING:

- (a) Om kennis omtrent die besluitnemingsproses op te doen.
- (b) Om te oefen om groepsbesluite te fasiliteer en te evalueer.
- (c) Om meer duidelikheid te hê oor die neem van eie besluite.

VOORBEREIDING:

Doen oefening 5 (identifiseer 'n konfliktsituasie in die klas): beskryf hoe u besluit het wat om te doen, en wat u toe uiteindelik gedoen het.

Lees: Besluitneming as proses.

SESSIE:

- (a) Bespreek Leeswerk: Besluitneming as proses.
- (b) Bespreek huiswerk: identifikasie en hantering van konfliktsituasie.
- (c) Onderhandel evalueringstrategie vir kursus (sessie sewe) na aanleiding van "stappe in die probleemoplossingsproses".

Moontlikhede: opstel

ongestruktureerde of gestruktureerde vraelys

besprekingsessie

afsluitpartytjie + besprekingsessie

tikskaal

Evaluering in terme van bv. nuttigheid, aangenaamheid, leersaamheid, of;

Prosesseer 'n klasgebeure as voorbeeld van probleemoplossing.

HUISWERK:

VOORBEREIDING VIR EVALUERING:

HERHAAL VOOROEFENING

HERSIEN SELFBEKRYWING

KONFLIKHANTERING EN BESLUITNEMING

A. KONFLIKHANTERING

Beskryf op evaluerende wyse hoedat u die konflik wat u in u klaskamer identifiseer het, hanteer het. (Dink bv. aan u kommunikasiestyl, die kriteria vir effektiewe probleemoplossing, die twaalf struikelblokke in kommunikasie, leerlinge se reaksies). Probeer aandui wat u dink konstruktief verloop het. Dui ook aan wat u dink op 'n ander manier gedoen of gesê kon word.)

B. BESLUITNEMING

(i) Hoe het u besluit om die konflik wat u hierbo in A identifiseer het, te hanteer?

(ii) Dui in elk van die onderstaande gevalle die positiewe en die negatiewe gevolge aan.

1. Wat sal die gevolg wees as die juffrou huiswerk wat nie netjies gedoen is nie, opskeur en in die mandjie gooi?

positiewe gevolg.....die waarde daarvan.....

.....

negatiewe gevolgdie waarde daarvan

Wat weeg swaarder? met hoeveel?

2. Wat sal gebeur as die meneer die skêr in die seun se nekstertjie of kuif insteek?

positiewe gevolg die waarde daarvan

.....

negatiewe gevolgdie waarde daarvan

.....

Wat weeg swaarder?met hoeveel?

3. *Wat sal gebeur as die onderwyser "Jou dom ding", sê?*

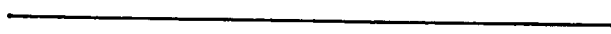
positiewe gevolg die waarde daarvan

.....

negatiewe gevolg die waarde daarvan

.....

Wat weeg swaarder? Met hoeveel?



DOELSTELLING

1. Om kennis omtrent besluitneming op te doen.
2. Om te oefen om groepsbesluite te fasiliteer en te evalueer.
3. Om duidelikheid te kry oor eie keuses wat gemaak word, en oor eie besluite wat geneem word.

INLEIDING

Om besluite te neem, beteken meesal dat 'n mens verskillende keuse-moontlikhede het. Die verskillende keuses het gewoonlik elkeen sy eie voor- en nadele. Elke keuse het sy eie gevolge. Elke mens wat 'n keuse maak, dra gewoonlik die gevolge van die keuse. Die gevolge van 'n keuse kring soms baie wyd uit. Die keuse om 'n kind uit die klaskamer te stuur, kan die kind se selfkonsep baie negatief beïnvloed. Hy kan voel dat hy verwerp word. Dit kan sommige kinders in die klas ongelukkig maak, dit kan die ouers en die hoof op die onderwyser se nek afbring. Dieselfde keuse kan die onderwyser die geleentheid gee om die les klaar te maak. Dit kan vir sommige kinders in die klas verligting bring, dit kan vir die onderwyser 'n "oorwinning" van die oomblik bring. Die onderwyser kan die voor- en nadele van hierdie een keusemoontlikheid oorweeg. Hy kan deur dieselfde proses gaan vir verskeie ander moontlikhede: die kind 'n pak slaë gee; daar en dan in die klaskamer voor al die ander kinders met die kind onderhandel; met die kind 'n ooreenkoms aangaan om op 'n sekere tyd oor die gebeure te praat, en heelwat ander.

Wanneer 'n persoon vir homself duidelikheid het oor waarom hy sekere dinge doen, neem hy meer geredelik verantwoordelikheid vir sy eie besluite en die gevolge daarvan. Al die stappe in 'n besluitnemingsproses geskied nie altyd ewe bewustelik nie. Daar is in elke geval nie altyd tyd voor nie.

STAPPE IN DIE BESLUITNEMINGSPROSES

1. Definieer die probleem
2. Dinkskrum moontlike oplossings
3. Evalueer die moontlikhede
4. Kies die beste moontlikheid
5. Beplan wie doen wat, wanneer
6. Stel die plan in werking
7. Evalueer die resultaat

STAPPE IN DIE BESLUITNEMINGSPROSES

Stappe in die besluitnemingsproses kan vooraf aan leerlinge in die klas verduidelik word. Aan die begin van 'n stap kan gesê word wat gaan gebeur. As die stap voltooi is, word weer gesê dat die stap voltooi is. Die volgende stap word dan verduidelik. Daar word dus elke keer gesê wat die volgende stap gaan wees, en wanneer die stap voltooi is. Dit word so in enige besluitnemingsproses gedoen waar daar 'n groep mense bymekaar is wat besig is om besluite te neem.

Gewoonlik word net persone wat direk betrokke is by die besluit, of wat 'n bydrae tot die proses kan lewer, by die proses ingesluit. Leerlinge wat dus inligting oor 'n besondere aangeleentheid kan verstrek, word ook betrek.

Soms is meer as een ontmoeting nodig voordat 'n besluit geneem kan word. Dis gewoonlik nie die moeite werd om na 'n volgende stap oor te gaan voordat die vorige stap nie doeltreffend afgehandel is nie.

Probleme in 'n klaskamer wat deur die onderwyser gevoel word, maar wat nie deur die leerlinge ook gevoel word nie, word gewoonlik nie doeltreffend hanteer deur die klas daarby te betrek nie. Dan is dit net die onderwyser se probleem, en nie die kinders s'n ook nie. Enkel persone en 'n groep, gaan in elk geval deur dieselfde fases in 'n besluitnemingsproses of 'n probleemoplossingsproses.

Net soos in alle aspekte van verhoudingsvaardighede, bly ek-boodskappe besonder doeltreffend. Dit word altyd versterk deur reflekerende luister.

STAP 1: DEFINIEER DIE PROBLEEM (IN TERME VAN BEHOEFTES, NIE IN TERME VAN OPLOSSINGS NIE.)

Hierdie stap kan meer as die helfte van die hele proses uitmaak. As die probleem eers duidelik omlin is, as daar eers eenstemmigheid oor is, is die saak al halfpad gewonne. Om die probleem duidelik te definieer, beteken om jou eie behoeftes eerlik te stel. Dit beteken ook om empaties na ander partye te luister en hulle standpunte te reflekteer. Die bedoeling is dat almal se behoeftes saamgevat kan word in 'n enkele probleemstelling.

Daar kan ook probeer word om in hierdie fase 'n duidelike doelwit te stel. Soms is daar meer as een probleem ter sprake, of meer as een doelwit wat bereik wil word. Dan kan daar ooreengekom word oor waaraan eerste aandag gegee kan word.

STAP 2: DINKSKRUM MOONTLIKE OPLOSSINGS

In 'n dinkskrum word elke moontlike en onmoontlike oplossing uitgedink. Dit maak nie saak hoe simpel, vergesog of onprakties die moontlikheid is nie. Daar word net probeer om so vinnig as moontlik so veel as moontlik alternatiewe idees uit te bring. Die klem is op hoeveelheid, nie op kwaliteit nie. In die volgende stap word elke moontlikheid, elke alternatief se meriete oorweeg.

Riglyne vir 'n effektiewe dinkskrum:

- (a) Nie evalueer nie. In hierdie fases word 'n idee nie evalueer nie. Geen oordeel word dus oor 'n idee uitgespreek nie. Om te sê dit sal nie werk nie, dis 'n dom idee, dit sal duur wees, dit het nie die vorige keer gewerk nie, dit klink oulik, ens., word nie toegelaat nie.
- (b) Niks word verduidelik nie. Om uit te brei oor 'n idee en daarop in te gaan; blokkeer nuwe idees.
- (c) Mik na die absurde, die ondenkbare. Dit vorm dikwels die kiem van die hoogs kreatiewe oplossings.
- (d) Idees kan kombineer word.
- (e) Idees kan gelys word. Soms is meer as een opskrywer nodig om die tempo vol te hou.
- (f) Idees bly naamloos. Elke persoon se idees word nie apart gelys nie. Daar word nie noodwendig op die ry af gegaan om by almal idees of ewe veel idees te kry nie.

STAP 3: EVALUEER ALTERNATIEWE

(alternatiewe is verskillende moontlikhede, verskillende moontlike oplossings) Alternatiewe word met mekaar vergelyk. Elke alternatief het beide positiewe en negatiewe gevolge. Dit kan teen mekaar opgeweeg word.

Enige iets wat by enige iemand negatiewe gevoelens opwek, word van die lys geskraap. Elkeen mag sê van watter idees hy hou en waarom. Daar word ook gesê van watter idees nie gehou word nie. Vrae wat gevra kan word is bv.: wat sal gebeur as dit gedoen word, sal almal tevrede wees, wat is die slaggate?

STAP 4: KIES DIE OPLOSSING OF KOMBINASIE VAN OPLOSSINGS WAT DIE MEESTE BEHOEFTE SAL BEVREDIG

Daar word rapporteer dat dit nie baie effektief is om te stem nie. Verloorders is dikwels in sulke gevalle swak gemotiveer, en trek nie saam nie. Daar kan aan lede gevra word watter moontlikhede hulle sou ondersteun en watter nie. Daar word gekyk na watter keuses saamval. As konsensus verkry kan word, word ondersteuning vir 'n gemeenskaplike keuse gevind. Dit help om die keuse wat gemaak is, op te skryf. Dit bring duidelikheid by almal. Lede kan gevra word om dit te onderteken. As 'n lid nie maklik teken nie, dui dit aan dat hy nog nie heeltemal vrede het nie.

STAP 5: BEPLAN WIE DOEN WAT, WANNEER, HOE, VOOR WANNEER

Van baie planne kom nie veel as die uitvoering nie deeglik beplan word nie. Dis soms nodig om die werksverdeling op te skryf. Vir baie mense dien dit net as verfrisser van die geheue.

STAP 6: STEL DIE PLAN IN WERKING

Dis dikwels nodig om die uitvoering van die plan te volg. Sommige mense voel dat hulle opgepas word as dit gebeur. Ander persone sien weer belangstelling en waardering as dit gebeur. Soms kan tussentydse spertye die proses van monitor en opvolg vergemaklik. Die verantwoordelikheid daarvoor kan verdeel word.

STAP 7: EVALUEER DIE RESULTAAT

Die belangrike vraag is: Is die doel bereik? Is die probleem opgelos?

As die antwoord ja is, is daar rede om fees te vier. As die antwoord nee is, het daar by enige van die voorafgaande fases fout ingesluip. Soms het dit al by stap een gebeur. Die hele proses word dan versigtig hersien om die fout op te spoor. Die proses kan eers weer in trurat gesit word.

Slaggate in die probleemoplossingsproses:

- 1. Reg aan die begin moet emosies eers uit die pad uit gekry word. Dit word gedoen deur reflekerend te luister totdat die persoon voel dat hy verstaan is, en dat sy punt ingesien is. Emosies blokkeer baie dinkwerk.*
- 2. Ondoeltreffende probleemhantering. Mense moet lank genoeg, aanvaardend genoeg luister om die probleem van die ander te begryp. Soms het elkeen nog nie sy probleem duidelik genoeg gestel nie.*
- 3. Te veel verduideliking en evaluering tydens die dinkskrum.*
- 4. Detail is nie genoeg uitgewerk nie. 'n Goeie verhouding is nie genoeg nie.*
- 5. Die proses is nie deeglik gemonitor nie. Daar is onuitgesproke onderliggende probleme wat die proses blokkeer.*

EVALUERING

3.7 SESSIE SEWE. EVALUERING

3.7.1 VOOROEFENING HERHAAL (NA-OEFENING) _ 87

3.7.2 SELFBESKRYWING (NA-OEFENING) _____ 88

3.7.3 TIKSKAAL _____ 89

3.7.4 AFSLUITING

AFSLUITING EN EVALUERING

DOEL: AFSLUITING EN EVALUERING

VOORBEREIDING: Herhaal Vooroefening

Selfbeskrywing

Tikskaal

Opsioneel: Oefening: besluitneming

SESSIE:

- Inhandiging en vergelyking van vooroefening
- Hersien selfbeskrywing deur middel van gesprek
- Oop gesprek oor kursus

Moontlike onderwerpe: nuttig of nie

pluspunte

punte van kritiek

duur van sessies

inhoud van sessies

hoeveelheid leeswerk

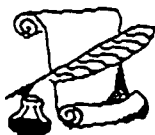
kwaliteit van leeswerk

hoeveelheid huiswerk

aard van huiswerk

Algemene suggesties vir herhaling van kursus.

DIPLOMAS!!!



WAT KAN DIE ONDERWYSER IN DIE VOLGENDE GEVALLE

(a) Sê:

.....

(b) doen:

.....

1. Trevor kap vir James met die potlood in die bo-arm. James vloek hom dat die onderwyser se ore tuit. Die meisiekinders spring op en "oe!" en "a!" en die seunskinders gryp vir Trevor en James vas.

(a)sê:

.....

(b)doen:

.....

2. Die onderwyser stuur vir Bernie en Craig kantoor toe. Hulle kom na 'n ruk met breë glimlagte klas toe en haal nog eers 'n paar narstreke in die klas se deur uit.

(a)sê:

.....

(b)doen:

.....

3. Die onderwyser kry pouse vir Keith in die klas. Hy krap in Kathy se boeketas.

(a)sê:

.....

(b)doen:

.....

SELFBEKRYWING OP VIR EVALUERING.

Vul eers die name van die eienskappe van die oorspronklike selfbeskrywing af in.

Ken dan u nuwe tellings op die skaallyn toe. Maak 'n kruisie by die nommertjie. Vul nou dieselfde nommertjie in onder "telling" op die stippellyntjies.

Vul die telling wat u op die oorspronklike selfkontrak belowe het, by die stippellyntjie onder "teiken" in.

Kry die verskil tussen telling en teiken en skryf dit in op die laaste stippellyntjie.

Vra as u hulp nodig het.

	telling teiken		verskil telling en teiken
	(..)	(..)	(+ of -)
Eienskap 1	(..)	(..)	(+ of -)
1-----1-----1-----1-----1-----1-----1			
1 2 3 4 5 6 7
Eienskap 2			
1-----1-----1-----1-----1-----1-----1			
1 2 3 4 5 6 7
Eienskap 3			
1-----1-----1-----1-----1-----1-----1			
1 2 3 4 5 6 7
Eienskap 4			
1-----1-----1-----1-----1-----1-----1			
1 2 3 4 5 6 7

Let daarop dat eienskappe 3 en 4 minder moes word. Die mate waarin dit minder geword het, word dus met + aangedui. Die mate waarin dit meer geword het, word met - aangedui. •

Maak elke keer 'n kruisie volgens die nommer van u keuse:

1 = NEE! = glad nie

2 = Nee = nee

3 = ?Nee = sê maar nee

4 = Ja/Nee = min of meer

5 = ?Ja = sê maar ja

6 = Ja = ja

7 = JA! = beslis ja

1-----2-----3-----4-----5-----6-----7

NEE! NEE NEE? JA/NEE JA? JA JA!

1. Sessie 1 - Die Eienskappe van die Goeie Onderwyser

1.1 Ek het 'n idee gekry van die eienskappe van 'n goeie onderwyser

1-----2-----3-----4-----5-----6-----7

1.2 Ek het vir myself ontwikkelingsdoelstellings gestel

1-----2-----3-----4-----5-----6-----7

1.3 Ek het my ontwikkelingsdoelstellings na my sin bereik

1-----2-----3-----4-----5-----6-----7

2. Sessie 2 - Nie-verbale sensitiwiteit

2.1 Ek is meer sensitief vir leerlinge se nie-verbale seine

1-----2-----3-----4-----5-----6-----7

2.2 Ek is meer sensitief vir my eie nie-verbale seine

1-----2-----3-----4-----5-----6-----7

3. Sessie 3 - Reflektering

3.1 Ek kan leerlinge se gevoelens meer akkuraat waarneem

1-----2-----3-----4-----5-----6-----7

3.2 Die kan die woorde vind om begrip aan leerlinge te kommunikeer

1-----2-----3-----4-----5-----6-----7

4. BYLAES

- 4.1 BYLAE 1. DIE STANDERD DRIE-LEERLING _____ 92
- 4.2 BYLAE 2. INSTRUKSIES VIR AANDAG GEE EN NIE-AANDAG GEE NIE ____ 94
- 4.3 BYLAE 3. 'N LYS VAN MOONTLIKE GEVOELENS _____ 95
- 4.4 BYLAE 4. THOMAS GORDON (T.E.T.) SE "TWAALF STRUIKELBLOKKE BY KOMMUNIKASIE" _____ 96

4.1 BYLAE 1

DIE STANDERD DRIE-LEERLING

(GEBRUIK SAAM MET TEKS: KOMMUNIKASIE IN DIE KLASKAMER)

Hieronder volg 'n paar eienskappe wat tipies van standerd drie leerlinge is.

1. **LIGGAAMLIK** ontwikkel hulle taamlik geleidelik, eweredig, en sterk. Hulle is lekker gesond. Hulle het baie energie. As dit nie konstruktief gekanaliseer word nie, kan hulle baie kwaad doen. Hulle speel graag, is spelerig en het baie lewensvreugde. Hulle bruis behoorlik.
'n Vinnige groeiperiode kom by die wat 'n bietjie gouer ontwikkel. Dan kan hulle baie lomp wees, dinge laat val of stamp. Seuns wat baie vinnig ontwikkel, word deur hul maats as leiers beskou. Meisies wat baie vinnig ontwikkel, kan gespot word dat hulle vroeg vrot is. Hulle kan skaam of aggressief word.
2. **VERSTANDELIK:** Hul geheuekapasiteit is fenomenaal. Hul is krities en sien maklik foute raak. Hulle is nuuskierig. Hulle verkies realistiese sake bo fantasie. Hulle stel belang in die vaardighede wat volwassenes gebruik, en soek geleentheid om dit te probeer. (spit, kook, stofsuig, motor bestuur, ens.) Hulle kan reëls en die redes daarvoor begryp. Hulle probeer soms hul eie reëls maak en onderhandel. Hulle kan dinge sorteer en in kategorieë plaas. Hulle kan abstrakte konsepte bemeester. Hulle geniet grappe. Alle kinders dink nie op dieselfde manier nie. Party is baie impulsief, en leer deur ervaring. Ander wil weer alles eers presies uitdink voordat hulle iets doen. Dis waaarom hul soms langer vat om te begin. Alle kinders kan ook nie ewe lank stilsit of konsentreer nie. Kinders leer deur hul oë, deur hul ore, en deur te doen.
3. **EMOSIONEEL:** Soms lyf dit asof hulle oppervlakkig is en nie vir ander mense kan voel nie. Die verstand is by hulle belangriker as gevoel. Daarom lag hulle maklik vir ander se leed.

4. *DIE MAATSGROEP: Aanvaarding is vir hulle belangrik. Seuns se groepe is meesal groter, meer gestruktureer, en hiërargies georden. Meisies se maats is minder, meer intiem, meer gelyk. Dis vir beide geslagte baie belangrik om maats te hê.*
5. *DIE GESIN is 'n basis wat op die agtergrond skuif, veral as dit daar goed gaan. As dit nie goed gaan nie, probeer kinders dit wegsteek. Leerlinge van hierdie ouderdom versamel graag dinge. Hulle doen graag die dinge wat hulle goed doen. Hulle ontwikkel 'n positiewe selfkonsep as daar vir hulle positiewe ervarings en suksesveranderings in die lewe is.*
6. *DIE ONDERWYSER kan bydra deur elke kind in sy klas in terme van die eienskappe hierbo te ken. Hul kan help om vir elke kind die geleentheid te skep om gereeld sukses te ervaar. As die leerling krediet kry vir alles wat hy goed doen, en waar nodig gehelp word, help die onderwyser hom om 'n stewige suksesidentiteit te ontwikkel. 'n Suksesidentiteit kan as teenvoeter dien vir die negatiewe uitwerking van beperkende sosio-ekonomiese omstandighede.*

4.2 BYLAE 2

INSTRUKSIES VIR:

MODELLERING VAN "AANDAG GEE" EN "NIE AANDAG GEE" NIE

(VIR GEBRUIK BY SESSIE TWEE)

In 'n rollespel gee die "onderwyser" in die rollespel eers vir twee minute aandag. Dit wil sê hy hou oogkontak, gebruik sy postuur om aandag en respek te kommunikeer, toon dit ook deur sy gebare en voortsettingsresponse. As hy wel 'n respons gee, herformuleer hy die inhoud en die gevoel van die ander persoon deur response soos: jy voel, dit lyk vir jou asof, en so meer. Dit wil sê hy parafraseer en reflekteer.

In die volgende twee minute doen hy presies die teenoorgestelde: hy skuif bv. sy stoel agtertoe, hy verbreek oogkontak vir lang tye, hy fokus op 'n stippeltjie stof op sy kleredrag, vryf sy oë, keer sy liggaam weg van die persoon af, vou sy arms, en so meer.

As hy iets sê, is dit 'n taamlike irrelevante vraag wat hy vra, of hy vertel iets uit sy eie verwysingsraamwerk, of maak 'n opmerking oor iets in die leesstof wat voorberei moes word.

Die res van die groepslede kan as waarnemers dien. Hul observasies kan agterna bespreek word. Ook van die ander persoon word sy subjektiewe ervaring van die twee situasies van aandag gee en nie-aandag-gee-nie, gevra.

'n LYS VAN MOONTLIKE GEVOELENS

(VIR GEBRUIK BY VERAL SESSIE DRIE)

aanvaar	prysenswaardig	eerlik
lieftalig	goed	dom
dankbaar	hulpvaardig	onnosel
kwaad	skuldig	betrokke
angstig	vandalisties	gretig
aangetrokke	gaaf	verlang
verveeld	lui	gretig
tuis	ywerig	genadig
mededingend	optimisties	versoenend
verdedigend	vergewensgesind	geduldig
teleurgesteld	spyt	jammer
vry	aspris	sedig
gefrustreerd	geabsorbeer	konsentreer
skuldig	nuuskierig	bedagsaam
hoopvol	toegewyd	opgewonde
seergemaak	teleurgesteld	simpatiek
minderwaardig	waardeloos	nuttig
intiem	onselfsugtig	agterdogtig
jaloers	onseker	geamuseerd
bly	gerus	vreedsaam
eensaam	energiek	dankbaar
verworpe	lighoofdig	vrolik
afgesit	seergemaak	belas
opgewonde	lomp	radeloos
gerespekteer	treurig	vasgedruk
hartseer	ontevrede	ontsteld
tevrede	verlore	verneuk
skaam	ongemaklik	goedkoop
meerderheid	verneder	simpel
veroordeel	verkeerd	opstandig
vertrouend	jaloers	vies
bewonder	naar	lighartig
waardierend	stout	slim
broederlik	onbekwaam	hulerig
verantwoordelik	sterk	moedig
toegewy	honger	moeg
samewerkend	alleen	verstote
billik	bekommerd	sonder vriende
lojaal	leeg	onwelkom
getrou	brutaal	angstig
vaderlik	opgewerk	wreedaardig
vergewensgesind	wraaksugtig	entoesiasties
vriendelik	gretig	beïndruk
vrygewig	verstom	sprakeloos
sag	oorweldig	aangemoedig
galant	bekwaam	rusteloos
goed	bewend	paniekerig
grasieus	lughartig	skaperig
deftig	moerig	gal

4.4 BYLAE 4

12 STRUIKELBLOKKE IN KOMMUNIKASIE

(OORSPRONG: THOMAS GORDON VAN T.E.T.)

(T.E.T. = Teacher Effectiveness Training)

1. Beveel, eis.

Hierdie houding dra aan die leerling die boodskap oor dat hy nie vertrou word nie. Hy kry nie 'n keuse in wat hy wil doen nie.

Die onderwyser se mag word beklemtoon.

Bv.: "Maak dat julle uit die gang uit kom"

"Sorg dat die huiswerk netjies gedoen is".

Die effek is dat vrees vir die onderwyser kan ontwikkel. By baie kinders word woede opgewek. Dan baklei hulle terug. Hulle toets die wil van die onderwyser. Woede-uitbarstings kan volg.

2. Waarsku, dreig, teregwys.

Hierdie boodskappe is baie soos bevels en eise. Die negatiewe gevolge van gedrag word beklemtoon.

"As jy nie harder werk nie, sal jy druip".

"Jy beter ophou met jou nonsens".

Die effek is dat leerlinge bang, onderdanig en vyandig kan word.

Hulle kom in die versoeking om te sien of die belofte nagekom word.

3. Moraliseer, preek, wys op moete en moenies.

Die klem val op eksterne beheer en gesag, d.w.s. op plig.

"Moenie skande op die skool bring nie."

"Jy mag nie lelik van jou meerdere dink nie."

Leerlinge bied dan dikwels weerstand. Soms word skuldgevoelens opgewek wat leerlinge laat voel dat hulle sleg is.

Raad gee en suggesties en oplossing voorstel.

Die implikasie is dat leerlinge nie vir hulleself kan dink nie.

"Ek dink jy behoort"

Die effek is dikwels dat leerlinge afhanklik van die onderwyser raak.

Hulle leer nie om vir hulleself te dink nie.

5. Arguenteer, oorreed met logika.

Hierdie benadering kan leerlinge minderwaardig, ondoeltreffend en ondergeskik laat voel. Dan hou hulle op met luister en verdedig hulle eie standpunt nog sterker.

6. Kritiseer, veroordeel, blameer, van mening verskil.

Hierdie soort boodskap laat leerlinge dom, minderwaardig, sleg, en waardeloos voel. Hulle speel dan liewer veilig, steek hulle ware gevoelens weg, en gaan elders hulp soek. Hy kan ook kwaad word. As die leerling baie dikwels negatiewe kritiek kry, bring dit by hom die geneigdheid om baie groot risiko's te neem wat baie groot negatiewe gevolge kan bring.

7. Loof, prys, positief evalueer.

As die lofprysing nie in ooreenstemming met leerlinge se selfkonsep is nie, plaas dit 'n baie swaar las op hulle.

"Jy is altyd so goed voorberei."

"Jou werk is baie netjies".

Sommige leerlinge raak weer afhanklik van die gedurige positiewe terugvoer.

8. Name gee, tot spot maak, almal oor een kam skeer.

"Jy's te baasspelerig". "Kyk vir slim meneer".

Hierdie benadering benadeel leerlinge se selfkonsep ontsettend baie.

Leerlinge stem meesal nie met die name saam nie, en gee weer aan die onderwyser onregverdige name.

9. *Ontleed, interpreteer, diagnoseer.*

Wanneer die onderwyser dit doen, verklaar hy waarom die leerling sus of so is. Hierdie alwetende houding van die onderwyser laat die leerling ontsettend minderwaardig voel. Dit weerhou die leerlinge daarvan om spontaan en ope met die onderwyser te wees.

10. *Simpatiseer, troos, ondersteun.*

"Môre sal jy beter voel". "Moenie so bekommerd wees nie".

Sulke boodskappe ontken die gevoelens wat die leerlinge ervaar en die intensiteit daarvan. Leerlinge voel dan dat die onderwyser hom nie verstaan nie, en hou op om te kommunikeer.

11. *Invra, navraag doen, onder kruisverhoor neem.*

Leerlinge voel dat party soorte vrae hulle probeer vang. Hulle voel dan dat die onderwyser hulle wantrou en agterdogtig is. Dikwels voel leerlinge dan bedreig en in 'n hoekie vasgekeer.

12. *Onttrek, aflei, sarkasme, lag, die aandag aflei.*

Hierdie soorte reaksies van die onderwyser is besonder vernietigend wanneer die leerling praat oor iets wat vir hom ernstig is. Dit dra gebrek aan respek oor. Leerlinge voel dan seergemaak en verwerp. Al steek hulle die gevoelens goed weg, kom dit weer later op 'n ander manier na vore.

N.S. Baie van bogenoemde soorte reaksies het hulle nut, tyd en plek. Hulle moet egter in uitsonderlike gevalle gebruik word, en dan op 'n wyse en in situasies waar die onderwyser redelik seker van hul positiewe uitwerking kan wees. In die algemeen, is die negatiewe resultate wat hierdie soort reaksies oplewer, baie meer as die positiewe wins wat dit lewer.

FASILITEERDERS VAN KOMMUNIKASIE

- 1. Passiewe Luister. Laat die persoon klaar praat. Gee hom genoeg ruimte.*
- 2. Erken wat hy sê deur kopknikke en "Hm=hm" en "ja-ja" te sê.*
- 3. Rig aan hom die uitnodiging om te praat - veral op nie-verbale wyse.*
- 4. Aktiewe luister. Praat saam met hom. Herhaal wat hy gesê het in ander woorde. Daardeur word bewys dat sy boodskap gehoor is.*



B R O N N E L Y S

- Allan, J. & Dyck, P. (1983). Improving school climate through cross grade interactions. Elementary School Guidance and Counseling, 18(2), 137-146.
- Asbury, F.R. (1984). The empathy treatment. Elementary School Guidance and Counseling, 18(2), 181-187.
- Ashley, M.J. & Mehl, M.C. (Compilers) (1987). INSET in South Africa. Cape Town: Tops.
- Ashton, P.M.E., Henderson, E.S., Merrit, J.E. & Mortimer, D.J. Teacher education in the classroom (initial and in-service). London: Croom Helm.
- Basset, P.C. (1976). Administrative evaluation of humanistic teacher behaviours (Doctoral dissertation, University of Massachusetts). Dissertation Abstracts International, 37(4-A) 2086.
- Bassey, M. (1986). Does action research require sophisticated research methods? In D. Hustler & T. Cuff (Eds), Action research in classrooms and schools (pp. 18-21). London: Allen & Bacon.
- Bring, J.R. & Cherry, A.L. (1987). Assessment of student teachers by college supervisors. Psychological Reports 61, 175-283.
- Bolster, A. (1983). Toward a more effective model of research on teaching. Harvard Educational Review, 53, 294 -308.
- Carlson, J. & Thorpe, C. (1984). The growing teacher. New Jersey: Prentice Hall.
- Dreikurs, R. & Cassell, P. (1974) Discipline without tears. New York: Hawthorn/Dalton.
- Duke, D.L. (1980). Managing student behaviour problems. Columbia: Teacher Press.
- Duke, D.L. & Meckel, A.M. (1984). Teacher's guide to classroom management. New York: Rand House.
- Easton, P. (1985). Making school-centered inset work. A school education pack for teachers. London: Croom Helm.
- Egan, G. (1986). The skilled helper. A systematic approach to effective helping. (3rd ed.). Monterey: Brooks Cole.
- Gordon, T. (1974). Teacher effectiveness training. New York: Peter H. Wyden.
- Gordon, T. (1975). Parent effectiveness training. (P.E.T.). New York: New American Library.
- Harris, B.M. (1980). Improving staff performance through in-service education. Boston: Allyn & Bacon.
- Hawkins, J.D., Doueck, H.J. & Lishner, D.M. (1988). Changing teaching practices in mainstream classrooms to improve bonding and behaviour of low achievers. American Education Research Journal, 25(1), 30-50.

- Henderson, E. (1978). The evaluation of in-service teacher training. London: Croom.
- Hoover, K.H. (1982). The professional teacher's handbook. A guide for improving instruction in today's middle and secondary schools.
- Hustler, D., Cassidy, T. & Cuff, E.C. (1986). Action research in classroom and schools. London: Allen & Unwin.
- Kagan, J. & Lang, C. (1978). Psychology and education. An introduction. New York: Bruce Javonich. Harcourt.
- Lang, M. (1988, April). Invitational learning program for college student teachers. Paper presented at American Research Association Convention in New Orleans.
- Lewin, P., Nelson, R.E. & Tollefson, R. (1983). Teacher attitudes toward disruptive children. Elementary School Guidance and Counselling, 17, 188-198.
- Little Invite Letters (1988), 3(1), 8(1, 2 & 4). The Invitational Alliance for Invitational Education. Greensboro: Department of Education, University of Carolina.
- Maher, C.A. & Illbach, R. (1985). Implementing school psychological service programs: description and application of the Durable Approach. Jnl. of School Psychology. 23, 81-89.
- Pickering, M. (1985). Interpersonal communication constructs and principles: application in clinical work. In C.S. Simon, Communication skills and classroom success (pp. 95 - 112). London: Taylor & Francis.
- Purkey, W.W. & Schmidt, J.J. (1988). The inviting relationship. An expanded perspective for professional counselling. New Jersey: Prentice Hall.
- Purkey, W.W. & Strahan, D.E. (1988). Positive discipline: A pocketful of ideas. National School Education.
- Raths, L.E., Harman, M. & Simon, S.B. (1978). Values and teaching. Working with values in the classroom. (2nd ed.) Columbus: Merrill.
- Ryans, D.G. (1960). Characteristics of teachers. Washington: American Council on Education.
- Ryans, D.G. (1964). Research on teacher behaviour in the context of teacher characteristics. In B. Bidder (Ed.): Contemporary research on teacher effectiveness (pp. 67-101). New York: Holt Rinehart.
- Sadker, M & Sadker, D.M. (1980). Teachers make the difference. New York: Harper & Row.
- Schoeman, J.B. (ongedateer). A training programme in mental health service delivery for teachers. Medunsa University.
- Shapiro, S.B. (1985). An empirical analysis of operating values in humanistic education. Journal of Humanistic Psychology, 15(1), 94-108).
- Simon, C. (1985). Communication skills and classroom success. London: Taylor & Francis.

Simon, S.B., Howe, L.W. & Kirschenbaum, H. (1978). Values clarification. A handbook of practical strategies for teachers and students. New York: Dodd Mead.

Spelling, K. (1981). Final summary. In A. Salmon (Ed.), The evaluation of in-service education and training of teachers. Lisse: Swetz Zeitlinger.

Swart, G.G. Hantering van discipline. Nou blad. Natalese Onderwysersunie.

Veeneman, S.A. (1981a). Evaluation of a teaching-learning program based on interaction analysis and micro teaching. In A. Salmon (Ed.): The evaluation of in-service education and training of teachers. (A report of the education research workshop held in Strasbourg 20-23 October 1980 in co-operation with the Royal Danish School of Educational Studies) (pp. 29-57). Lisse: Swets & Zeitlinger.

Williams, P. (Ed.) (1974). Behaviour problems in school. A source book of readings. London: Hodder & Stoughton.

Wilson, J.H. (1986). The invitational elementary classroom. Springfield: C. Thomas.

Zahn, G.L., Kagan, S. & Widaman, K.F. (1986). Co-operative learning and classroom climate. Jnl. of School Psychology, 24, 351-362.

1992 094 012 0102



N
92 11 22

UOVS - SASOL-BIBLIOTEK



199209401201220200018

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

Univ. van die
Oranje-Vrystaat
BLOEMFONTEIN
20 APR 1993
UOVS SASOL BIBLIOTEEK

T 372.146 MEY

Psigo-opleiding

PROGRAM VIR OUERS

*Bylae B
Proefskrif
Sielkundige bemagtiging van
laerskoolleerkrigte, leerlinge
en hul ouers
Departement Sielkunde UOVS*

*joan meyer
desember 1991*



Wat sal tog van hierdie kindjie word?
Lukas 1, vers 66.

Skets: Saxie Williams

Sketse deur Zaxie Williams
en ook deur Daniel Springveld
en sy maat.

INHOUDSOPGAWE

Voorwoord	3
Inleiding	4
Week 1: ORIËNTASIE	6
Leeswerk 1: Is kinders Engeltjies of Duiweltjies?	12
Praktiese Oefening 1	16
Week 2: 'N LIEFDEVOLLE KLIMAAT	22
Praktiese Oefening 2	29
Week 3: LUISTER EN VERSTAAN	38
Praktiese Oefening 3	45
Week 4: OUERS PRAAT	48
Praktiese Oefening 4	53
Week 5: DISSIPLINE	47
Praktiese Oefening 5	65
Week 6: KINDERS LEER BY OUERS	68
Praktiese Oefening 6	75

VOORWOORD

1. Hierdie program is 'n aangepaste weergawe van Wat maak ek met my kind? (Heyns, 1986).

Hierdie weergawe vra minder leeswerk, en is afgestem op ouers op die randgebiede van die Kaapse Vlakte.

Ouers wat belang stel in die omvattender Wat maak ek met my kind? word aangemoedig om dit by hulle boekwinkel te bestel. Hulle kan dit baie nuttig en insiggewend vind. Groepleiers word in elk geval sterk aangeraai om dit saam met hierdie aangepaste weergawe te gebruik.

2. Die doel van hierdie program is nie om 'n handboek oor kinderopvoeding te wees nie. Daarvoor is daar ander, baie meer geskikte tekste.

Die doel van die program is wel om die basis te probeer lê vir 'n gesonde verhoudingsklimaat tussen ouers en kinders. Dis die bedoeling dat 'n gesonde verhoudingsklimaat kommunikasiekanale tussen ouers en kinders vestig en oop hou.

INLEIDING

Hierdie program is bedoel vir ouers wat glo dat hulle kinders in liefde moet opgroei om selfstandig en verantwoordelik te word. Dis 'n program vir ouers wat hulle kinders goed wil voorberei vir 'n moderne lewe sodat hulle beter in staat kan wees om in Suid-Afrika vir hulleself 'n gelukkige toekoms uit te werk.

Elke ouergemeenskap, elke gebied het sy eie probleme, sy eie kenmerke en sy eie manier van dinge doen. Tog is daar dinge wat orals voorkom. Daar is sake wat vir alle ouers dieselfde is. Hierdie program probeer om te konsentreer op sake wat vir alle ouers dieselfde is, en wat vir alle ouers belangrik is.

Baie ouers hou nie baie van lees nie. Baie ouers het nie tyd om te lees nie. Ouers wat graag meer lees, baie meer inligting wil hê, word aangeraai om Wat maak ek met my kind? van professor P.M. Heyns te gebruik in die plek van hierdie program, of aanvullend tot hierdie program. In die meeste gevalle word in altwee programme presies dieselfde beginsels gegee. Selfs die voorbeelde wat gebruik word, is in die meeste gevalle identies.

Hierdie program is afgestem op die ouers van die groot woonbuurte op die rand van stedelike Kaapstad. Dit bly belangrik dat die programleier die ouergemeenskap ken of leer ken. Dan kan voorbeelde en aspekte wat beklemtoon word aangepas word by die gemeenskap wat bedien word. Dit kan selfs nodig wees om die materiaal vir aanbieding en die wyse van aanbieding van week tot week voor te berei en aan te pas. Dit sal verseker dat die program relevant bly, en ook verseker dat deurgaans rekening gehou word met die praktiese realiteit van die besondere gemeenskap.

Die program is so saamgestel dat dit bedoel is vir groepsbyeenkomste waarin beginsels en ervarings bespreek word. 'n Enkele ouer behoort dit ook op sy eentjie te kan gebruik.

WEEK 1

ORIËNTASIE

As u alleen werk, gaan dadelik na punt 2.

1. Kennismaking en voorstelling.

Die groepleier kan 'n byeenkoms begin deur homself voor te stel. Die groepleier stel die bedoeling en aard van die kursus baie duidelik. Hy vind aansluiting by die groep deur begrip en waardering uit te spreek vir die moeilike en belangrike taak van ouerskap. Sommige ouergemeenskappe ken nie mekaar nie. Bekendheid met mekaar kan waar dit nodig is, fasiliteer word: identifiseer byvoorbeeld die straat waarin iemand woon en in watter klas die kind is. Identifiseer byvoorbeeld die area waarvandaan hulle getrek het, hoe lank hulle reeds in die betrokke gebied woon, waar hulle werk.

2. Identifiseer areas van kommer.

(a) As u alleen werk:

Maak 'n lysie van dinge wat u pla oor u kind of kinders. Probeer dan om soos die program aangaan, elke keer die beginsels wat behandel word, op u bekommernisse toe te pas. Dit help altyd om met iemand anders daaroor te praat. Dit maak nie saak of 'n mens met die bure praat, of met familie of vriende nie. Dis net altyd belangrik om te praat oor enige iets wat 'n mens bekommernis gee. Gedeelde smart is halwe smart. Gedeelde vreugde is dubbele vreugde.

U kan nou verder lees by punt 3.

(b) As daar in 'n groep gewerk word:

Ouers kry die geleentheid om te sê wat hulle pla. Hulle kan byvoorbeeld sê wat kinders doen, of nie doen nie, waaroor hulle bekommerd is. Die sake wat ouers noem kan gebruik word om verder in die program as voorbeelde te bespreek.

3. Inligting oor:

VOORWAARDES VIR GESONDE KOMMUNIKASIE.

Vir 'n gesonde verhouding met kinders, is daar sekere voorwaardes wat nagekom moet word. Hierdie voorwaardes werk in enige verhouding. Dit werk in die huwelik, dit werk tussen bure, dit werk tussen vriende. Dit werk selfs by die werk ook.

(a) Aandag gee. 'n Mens se liggaamshouding, stemtoon en oogkontak wys of jy aan iemand aandag gee. As 'n mens met jou kind wil praat help dit om vir 'n oomblik eers die ding waarmee jy besig is, te los. Dan draai 'n mens ook nog na die kind toe, jy kyk na hom toe, en jou gesig wys dat jy belang stel in die saak waaroor julle praat. Dis belangrik om iets te vind om saam met kinders te doen. Dit moet verkieslik 'n kind-iets wees. Dit moet iets wees wat vir die kind lekker is.

(b) Respek. Voordat 'n mens 'n kind roep om iets te kom doen, is dit belangrik om eers vas te stel waarmee hy besig is. 'n Mens kan met jou kind net so beleefd praat soos jy met vreemdelinge, of die onderwyser, of iemand in die poskantoor sal praat. Ook 'n kind verdien goeie maniere en respek.

(c) Liefde. 'n Mens kry van jou kinders wat jy aan hulle gee. As 'n mens vir iemand liefde gee, dan gee jy vir hulle wat jy vir jouself sou gee. Dan behandel jy hulle soos wat jy self graag behandel sou wou wees.

4. Oefen die voorwaardes vir goeie kommunikasie.

(a) As u alleen werk:

As u alleen werk, kan u 'n maat kry vir die oefening. Anders kan u dit probeer met enige iemand met wie u 'n gesels kry.

Kyk na die persoon met wie u praat, los eers die ding waarmee u besig is, herhaal so elke nou en dan wat die ander een gesê het. Probeer om u asemhaling saam met syne te laat val. Na 'n kort rukkie doen u presies die teenoorgestelde: kyk weg, draai u lyf weg, begin vroetel met u hande.

Kyk of daar 'n verskil is wanneer u aandag gee en wanneer u nie aandag gee nie.

U kan nou verder lees by punt 5.

(b) In 'n groepsbyeenkoms:

Een van die ouers in die groep kan gevra word om te vertel van een van die probleme van sy kind of kinders wat hom pla. Die groepleier is gewoonlik 'n persoon wat baie goed kan aandag gee en luister. Die groepleier luister dan eers met volle aandag en respek. Na 'n rukkie begin hy vroetel en wegkyk. Hy kan selfs sy lyf skuins draai of iets anders beginne doen.

Vervolgens word die ervaring van die oefening in die voorafgaande paragraaf bespreek. Die persoon wat oor die probleem gepraat het, kan eers vertel of hy die hele tyd ewe lekker gepraat het. Miskien het hy opgelet dat die groepleier opgehou het met luister. Miskien kan hy sê of dit hom affekteer het. Die groepslede kan dan bespreek wat gebeur as iemand aandag gee en wat gebeur as iemand nie aandag gee nie.

5. Kontrak.

(a) As u alleen werk: Selfs as 'n mens alleen werk, help dit as jy 'n afspraak met jouself maak. Dit help om 'n sekere tyd uit te sit om aan die program te werk. 'n Mens het minstens 'n uur in 'n week nodig. In die uur sal 'n mens sit en lees of skryf. As 'n mens nie kan skryf nie, maak dit ook nie so baie saak nie.

Altesaam hou die program vir ses weke aan.

U kan nou verder lees by punt 6.

(b) In 'n groepsbyeenkoms:

Daar moet in die groep ooreen gekom word oor dinge soos die volgende:

- (i) Die plek waar saamgekom sal word.
- (ii) Die tyd wat die byeenkomste sal begin.
- (iii) Hoe lank die byeenkoms sal duur.
- (iv) Hoeveel keer ontmoet sal word.

Die ideaal is dat daar ses byeenkomste is. Minstens drie is nodig. Elke sessie duur omtrent 'n uur en 'n half. Dit help as almal die leeswerk en die huiswerk doen. Die groepe werk net lekker as alle groepslede hulle kant bring.

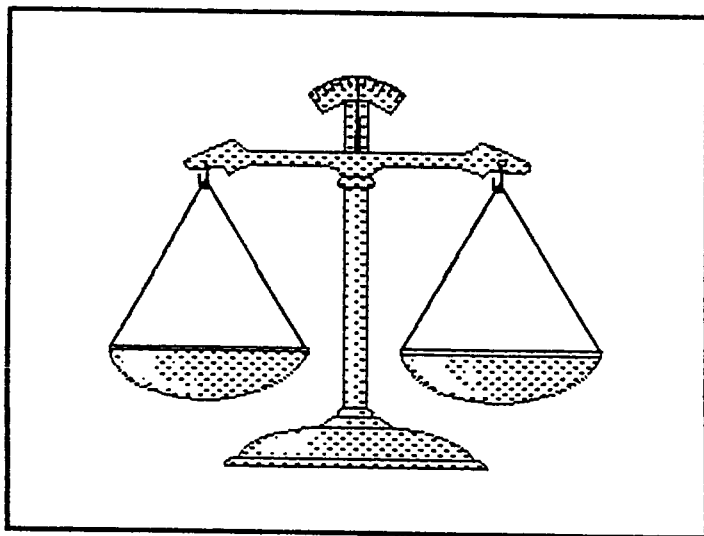
6. Poster.

Op die volgende bladsy is 'n poster wat u kan uitskeur en êrens in die huis ophang waar u dit maklik elke dag sien. Dit help nogal om hom so elke dag of twee te skuif. Dan bly hy in 'n mens se gedagtes.

Die poster wys hoe 'n mens 'n kind kan bederf as jy dink dat jou kind net altyd 'n engeltjie is. Die poster wys ook hoe swaar 'n kind kry as 'n mens hom altyd net behandel asof hy 'n duiweltjie is.

7. U huidige siening van u kind.

Op die volgende bladsye is leeswerk en huiswerk vir sewe dae. Dit kan u help om te besluit of u tot dusver u kind meesal as 'n engeltjie gesien het, en of u hom meesal as 'n duiweltjie gesien het.



Poster 1

Engeltjies of Duiweltjies?

'n Kind wat altyd sy sin kry,
word bederf



'n Kind wat baie straf kry,
word 'n duiweltjie



LEESWERK 1:

IS KINDERS ENGELTJIES
OF DUIWELTJIES?

INLEIDING

Dis al moeiliker om kinders groot te maak. Die wêreld verander baie vinnig. Dit lyk asof kinders al onbeskofter word. Wat eers lelik en verkeerd was, lyk nou baie keer goed en reg. Dis nie altyd maklik om te weet hoe om 'n goeie ouer te wees nie.

Alle ouers wil graag goeie ouers wees. Goeie ouers wil nog altyd aan hulle kinders liefde gee. Goeie ouers wil nog steeds vir hulle kinders gehoorsaamheid leer. Goeie ouers wil nog steeds aan hulle kinders leiding gee.

1. Party ouers dink kinders is engeltjies.

Sulke ouers dink hulle kindertjies is te pragtig en kan niks verkeerd doen nie. Hul gee meesal hul kinders se sin. Hul bederf baie keer hul kinders. Tog dink hulle dat hulle vir die kinders liefde gee.



2. Party ouers dink kinders is duiweltjies.

Sulke ouers is baie keer baie streng.

Hulle straf hulle kinders met mening.

Hulle onthou net dat kinders in sonde

ontvang en gebore is. Sulke ouers se

kinders word baie keer net ja-broers wat

nie vir hulleself dink nie. Sulke kinders word partykeer

baie opstandig as hulle groter word.



3. 'n Liefdevolle ouer versorg en vertroos.

'n Liefdevolle ouer vra gehoorsaamheid.

Ook God vra gehoorsaamheid van sy kinders.

God is 'n God van liefde. Daarom ontferm

hy hom oor sy kinders en sorg vir hulle.

Ouers wys vir kinders liefde uit hoe hulle

met hulle kinders praat, hoe hulle na hulle kinders luister

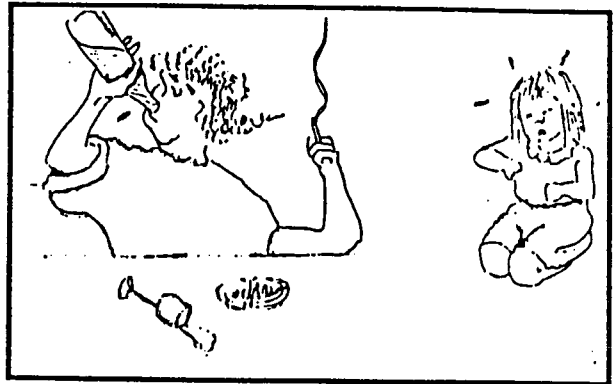
en hoe hulle na hul kinders kyk.



Liefdevolle ouers kry 'n balans tussen liefde en straf.

4. 'n Kind wat nie liefde kry nie, kwyn.

Hy groei nie so mooi soos
hy kan groei nie.



5. Ouers stel mooi voorbeelde.

Ouers wat vir hul kinders 'n mooi voorbeeld is, het gehoorsame kinders. 'n Kind wil graag met sy ouers spog. 'n Kind is gehoorsaam aan sy ouer as hy sy ouers kan respekteer. 'n Kind is gehoorsaam as hy 'n mooi voorbeeld van sy ouers kry.

6. Kinders besluit.

Kinders kan self besluit oor dinge wat by sy ouderdom pas. As hy mag besluit oor wat hy wil doen en hoe hy dit wil doen, verskaf sy ouers goeie leiding.

7. Reëls.

Goeie reëls is nodig. Goeie reëls is regverdig. Elke huis het reëls nodig. Elke kind moet weet wat die gevolge is as reëls verbreek word. Elke kind moet weet hoekom

sekere reëls nodig is. Reëls gee vir die kind sekerheid oor wat hy mag doen, wanneer hy dit mag doen, en hoe hy dit mag doen. Hy weet ook wat die gevolge sal wees as hy sekere dinge doen. Hy weet ook wat die gevolge sal wees as hy sekere dinge nie doen nie.

OPSOMMING VAN LEESWERK 1:

1. Is kinders engeltjies of duiweltjies?
2. Gee liefde.
3. Wees 'n voorbeeld.
4. Kinders besluit.
5. Reëls is regverdig en bekend.

PRAKTIESE OEFENING 1

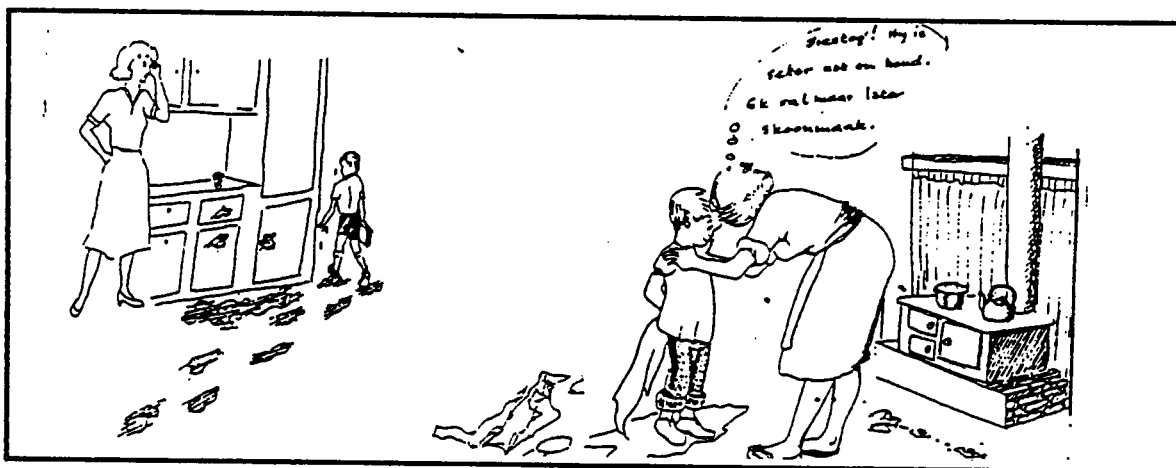
IS KINDERS ENGELTJIES OF DUIWELTJIES?

LEES DIE VOLGENDE EN BEANTWOORD DIE VRAE AAN DIE EINDE:

(Nommers 1 en 2 word in die sessie bespreek)

1. Die kind is so 10 of 12 jaar oud. Dit reën buite. Die kind kom binne met sy vuil skoene en nat klere. Hy maak alles vuil in die kombuis.

(a) Ma A dink: Sies tog, hy is seker nat en koud. Ek sal maar later skoonmaak.



Is Ma A te streng of te slap?

.....

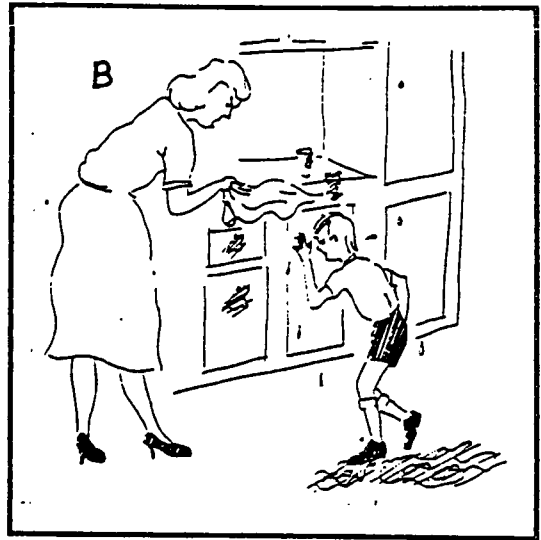
.....

.....

(b) Ma B word baie kwaad, pluk hom rond en slaan hom met die vatdoek en sê: "Kyk wat vang jy aan! Wie moet nou hierdie gemors skoonmaak?"

Is Ma B te streng of te slap?

.....
.....
.....
.....
.....



2. Bespreek die ouers se gedrag in die volgende voorbeeld:

Die klas se seuns nooi die meisies vir 'n braai. Hulle gaan met die bus en die trein. Of anders gaan die een se neef vir hulle met die bakkie wegbring. Ma dink die seuns drink al. Sy het hulle al met stokke en ysters op die landjie gesien. Hulle sê hulle dogter mag nie saamgaan nie. Die dogter is baie ongelukkig.

.....
.....
.....

(Blaai asseblief om vir die voorbeelde wat u by die huis gaan doen.)

3. PRAKTIESE OEFENINGE OM BY DIE HUIS TE DOEN

Hier onder is vir elke dag van die week een sakkie om oor te dink. U MOET VERAL DAG 7 DOEN.

DAG 1.

Sê Pa die regte ding vir André?

André leen sy pa se motorgereedskap om by Lenore hulle se huis te gaan help kar regmaak. Sy pa sê dis 'n moet dat hy tienuur terug moet kom en die gereedskap saambring huis toe.

.....
.....
.....

DAG 2.

Wat dink u van die volgende huisreëls?

1. Seunsvriende mag nie in die meisies se kamer kuier nie.

.....
.....
.....

2. Janine wat in standerd sewe is, moet altyd weet waar Jacques is en wat hy doen. Jacques is drie jaar oud.

.....
.....
.....

3. Dis 'n moet dat die kinders moet vra voordat hulle brood vat. Hulle moet ook vra voordat hulle enige iets van iemand anders gebruik.

.....
.....
.....

4. Almal in die huis moet sê waarnatoe hulle gaan en wanneer hulle so naastenby terug verwag kan word.

.....
.....
.....

DAG 3

Wat dink u van die kleintjies se gedrag?

Die kleintjies speel tog te oulik met Fanie se skoolboeke.

.....
.....
.....

DAG 4

Wat dink u van die ma se gedrag?

Die ma het haar kinders baie lief. Sy sê vyftig keer op die dag vir hulle wat hulle nie moet doen nie. Sy sê een keer op die dag vir die kinders dat sy lief is vir hulle.

.....
.....
.....

DAG 5

Hoe voel u oor Grant?

Grant kan saans enige tyd in die huis kom. Hy kan ook enige tyd van die skool af kom.

.....
.....
.....

DAG 6

Wat dink u van Lenore se gedrag?

Lenore trek ma se skoene en Carol se baadjie aan dorp toe. Sy lyk baie mooi daarmee.

.....
.....
.....

DAG 7

(a) Het u tot dusver te maklik vir die kinders ingegee?

(b) Was u tot dusver te streng met die kinders?

VIR GROEPSBESPREKING IN DIE BYEENKOMS:

Dink veral oor u antwoord by Dag 7. Ons sal in die byeenkoms daaroor praat.

Ons kan ook oor voorbeelde by ons eie huis praat.

Ons kan ook oor die ander dae se voorbeelde praat.

HOE VOEL U OOR WAT ONS TOT DUSVER GEDOEN HET?

WEEK 2

'N LIEFDEVOLLE KLIMAAT

DOEL: DIE SKEP VAN "JA-GEVOELENS"

DIE MAAK VAN REËLS
(Vryheid met verantwoordelikheid)

Poster 2 kan hier help. Poster 2 is op bladsy 27.

Elke ouer het sy kind lief. Baie ouers vra: "Wat moet ek doen sodat my kind kan weet dat ek hom liefhet?" Party ouers dink dat hulle hulle kinders soos engeltjies moet behandel. Baie ouers dink dat kinders voel hulle ouers het hulle lief as hulle alles mag doen wat hulle wil. Baie tieners kla weer dat hulle ouers nie weet wat hulle doen nie. Dit lyk vir hulle asof hulle ouers nie omgee nie. Ander ouers dink weer dat hulle liefde wys deur kinders gedurig en goed te tugtig en te vermaan.

'N LIEFDEVOLLE KLIMAAT

'n Liefdevolle klimaat laat kinders blom en straal.

Daar is veral drie dinge wat kinders laat blom:

1. Positiewe boodskappe (Lof en prys).
2. Besluite wat hulle selfstandig mag neem.
3. Verantwoordelikheid.

1. Positiewe boodskappe

Ja-gevoelens en nee-gevoelens

Ja-gevoelens is lekker gevoelens. Skryf sommer hier 'n paar neer:

Ja-gevoelens laat 'n mens mooi dinge doen. Dit maak kinders hulpvaardig en blymoedig.

Nee-gevoelens is onaangenaam. Skryf hier 'n paar neer:

Nee-gevoelens laat kinders lelike dinge doen. Dit laat hulle lieg en steel en stokkies draai. Dit laat hulle dinge breek.

Ouers wil aan hulle kinders ja-gevoelens gee.

'n Kêrel wat wil hê sy nooit moet weet hoe hy oor haar voel, hy sê vir haar mooi dinge. 'n Mens hoor dikwels: die liefde is blind. Die liefde maak dat 'n mens meer op die goeie as op die lelike konsentreer. Elke kind, elke mens het mooi dinge. Party kinders het mooi oë of tande of vingers. Party kinders kan goed hardloop of sing of teken of naaldwerk doen.

(a) Positiewe boodskappe gee vir kinders ja-gevoelens. Ouers wat positiewe boodskappe vir kinders gee, sê elke dag vir die kind as iets goed en mooi is. En 'n mens kan nie juis 'n kind verneuk nie. Hy hoor sommer aan jou stem, of sien in jou oë, of in jou wenkbrou, of aan jou mond se trek as jy dit nie bedoel nie.

(b) "Moenie" bring nee-gevoelens. 'n Kind wat te veel "moenies" hoor, voel nikswerd. Hy kry nie selfvertrouë nie. As 'n kind baie nee-gevoelens ervaar, doen hy lelike en verkeerde dinge. Dit gebeur ook as kinders te veel skel kry.

(c) Aanvaar kinders se foute. Kinders het foute. Niemand is volmaak nie. Ons is almal in sonde ontvang en gebore. As 'n kind heeldag van sy foute hoor, glo hy later dat hy sleg en nikswerd is. Dan begin hy later slegte en nikswerd dinge doen. Hy vergeet dan skoon van sy mooi eienskappe.

As die mooi dinge meer aandag kry as die foute, sien 'n mens die foute al minder raak.

2. Selfstandige besluite.

Dis tog te lekker om self te mag besluit wat jy wil doen en hoe jy dit wil doen. Dis so lekker om te kies of jy 'n rooi of 'n geel lekker wil hê. Dis so lekker om te kies of jy nou gaan slaap en of jy later gaan slaap. Jy moet net weet wat die gevolg gaan wees van wat jy kies.

Hoe kleiner die kind, hoe meer neem die ouer die besluite. Hoe groter die kind, hoe meer besluite mag hy neem. Die besluite wat die kind mag neem, moet pas by sy ouderdom en sy vermoë. Ouers en kinders kan saampraat oor besluite. Die gevolge van elke besluit kan uitgepraat word. Dis ook hoe huisreëls ontstaan wat almal gelukkig hou.

3. Verantwoordelikheid en straf.

'n Kind wat positiewe boodskappe ontvang, het selfvertroue. Hy weet wat hy kan doen en wat nie. 'n Kind wat besluite mag neem, en die gevolge daarvan ken, is nie bang vir verantwoordelikheid nie.

So 'n kind is nie bang vir straf nie. Hy doen dinge omdat hy dit wil doen, en omdat hy glo dat dit vir homself en vir ander goed is. Hy weet hoekom hy sekere dinge behoort te doen en ander dinge nie. Hy het uit sy ouers se voorbeeld geleer.

'n Kind wil weet waar hy aan of af is. Hy wil weet wat hy mag doen en wat hy nie mag doen nie. Dit gee vir hom sekerheid en selfvertroue. Dan weet hy self wanneer hy reg doen en wanneer hy verkeerd doen. Dan kan hy ook self kies wat hy wil doen.

As hy ook weet wat die gevolge is van wat hy doen, is hy nie bang vir straf nie. Hy hoef nie bang te wees nie, want hy weet wat om te verwag. Hy weet ook dat wat met hom gaan gebeur, hy self veroorsaak het.

Ouers gee vir kinders mooi voorbeelde. Dan respekteer die kind die ouer. Dan wil die kind graag soos die ouer wees. Dan doen hy ook die goeie en die mooi dinge wat die ouer doen.

4. Gebruik poster 2 om die volgende dinge te doen:

Poster 2 is op bladsy 28.

4.1 Skryf 'n paar mooi eienskappe van u kind neer:

.....
.....

Maak geleentheid om dit gereeld onder sy aandag te bring.

4.2 Is daar 'n paar dinge waarvoor u kind verantwoordelikheid kan neem, en waaroor hy besluite mag neem?

(Onthou dit beteken dat hy self moet weet wat om te doen, wanneer om dit te doen, en hoe om dit te doen.)

.....
.....

4.3 Ken hy die gevolge as hy nie sy verantwoordelikheid nakom nie?

.....

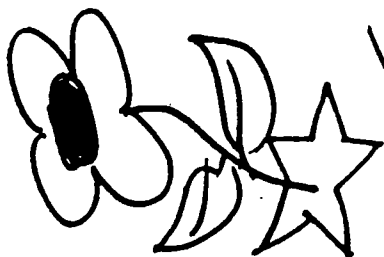
4.4 Maak geleentheid om te praat oor die gevolge van sy besluite. Wanneer gaan u met hom praat?

Het u toe al met u kind gepraat?

(Die poster word pragtig as die kinders dit inkleur.)

Poster 2

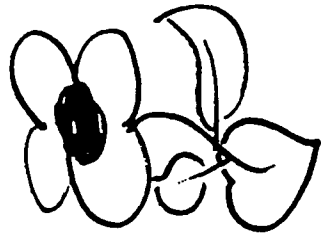
Liefde is...



KIND SE NAAM

KIND SE NAAM

KIND SE NAAM



KIND SE NAAM

Lief vir mekaar net soos ons is.

Reëls

3.

1.

2.

4.

- 1. Skryf onder elke kind se naam drie mooi eienskappe van die kind neer.
- 2. Skryf vier huareels neer. Huareels is dinge wat vir almal belangrik is, bv. Here jou kiere. Sondag gaan ons kerk toe.
- 3. Se elke dag vir die kind een van sy mooi eienskappe

PRAKTIESE OEFENING 2

'N LIEFDEVOLLE KLIMAAT

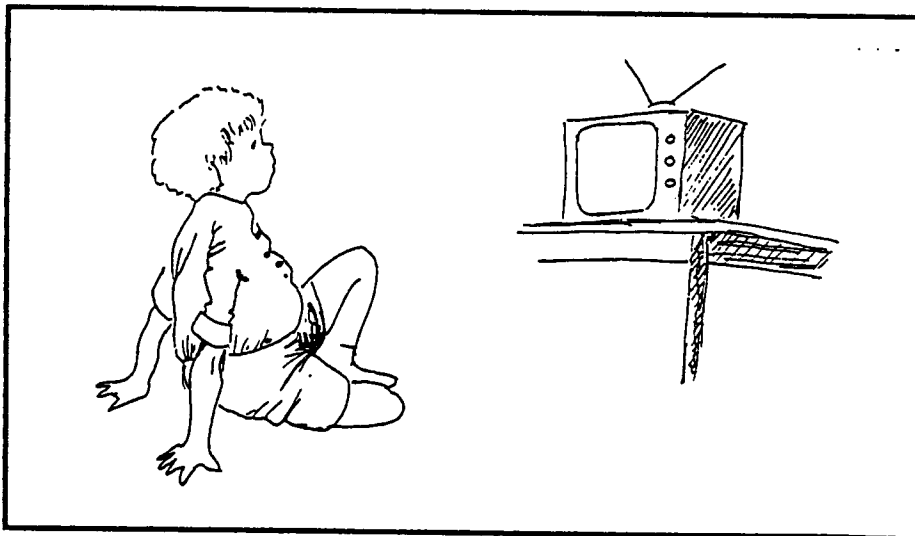
Doen vir seker nommers 1, 3 en 6.

In 'n liefdevolle klimaat, stel die ouer homself in die posisie van die kind. Hy gee aandag. Hy sien die saak uit die kind se posisie. Hy kan hom verbeeld hoe die kind oor die saak voel.

Word daar in die volgende gevalle 'n liefdevolle klimaat geskep? Hoekom dink u so?

1. Ma: "Johnnie, kom nou weg daar voor die T.V. en gaan doen jou huiswerk".

.....
.....



2. (a) Pa aan sy dogter (Stemtoon: belangstellend, toegeneë): "Ronel, hoe het dit toe met die eksamen gegaan waarvoor jy so bang was?"

.....
.....

(b) Ronel: "Die toets was vreeslik moeilik. Ek kan niks reg doen nie. Ek gaan druipe."

Ma: "My kind, jy verbeel jou net jy kan dit nie doen nie. Jy moenie tou opgooi nie."

.....
.....

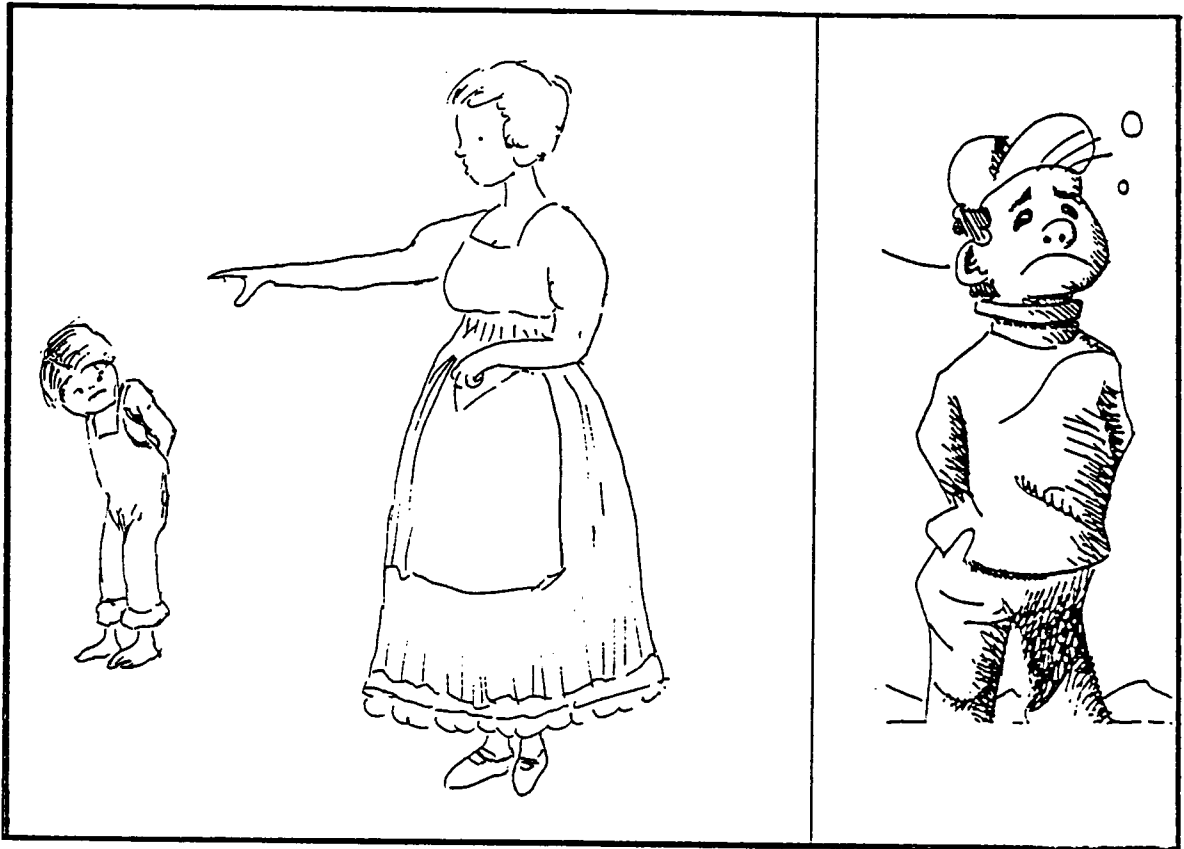
(c) Pa: "Ag meisie, standerd drie is maar moeilik. Jy moet maar sê as ons of iemand op 'n manier kan help, soos help met die huiswerk, of vir juffrou vra om ekstra klasse te gee".

.....
.....

3. Ma aan seun wat so pas die hele bottel tamatiesous uit sy hand laat val het:

(a) "Kyk wat het jy nou gedoen. Kan jy nie vir my vra om te help nie?"

.....
.....



(b) Ma: "Oeps, dis nou 'n ongeluk. Kom ons maak gou skoon".

.....
.....

4. (a) Enid, 12 jaar oud, kondig aan dat sy nie meer netbal gaan speel by die skool nie.

Ma: "Dis nou sommer nonsens. Eendag gaan jy my verwyt dat ek jou toegelaat het om op te hou. Ek sê, jy gaan aan!"

.....
.....

(b) Pa: "Enid, as jy my beloop om verder netbal te speel, koop ek vir jou 'n nuwe kassetspeler vir Kersfees."

.....
.....

(c) Ma: "Enid, dit lyk my jy het belangstelling in netbal verloor. Wil jy nie net nog vir die seisoen aanhou en seker maak dat jy regtig nie meer lus is nie?"

.....
.....

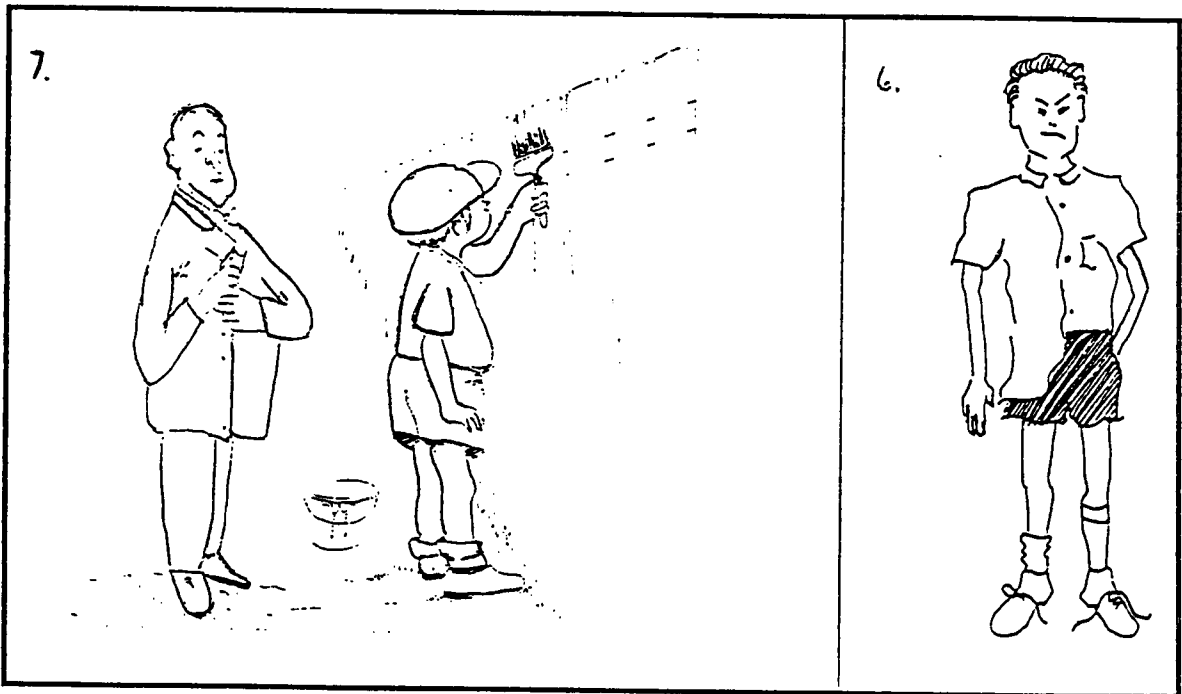
5. Marlene doen nie te goed op skool nie. Sy hoor hoe haar ma vir die buurvrou sê: "Jean, Marlene se suster, werk tog so hard. Sy wil graag tussen die eerste vyf staan. Sy is mos ons slim kind."

.....
.....

6. Brian stap deur die sitkamer terwyl daar gaste is. Die pa sê: "Kom hier, Brian, groet jy dan nie mense nie?"

.....
.....

7. Randy verf die hek. Die pa is gretig dat Randy goed moet verf, sodat hy ook eendag 'n verwer kan word. Die pa gee gedurig raad: "Kyk wat jy doen!" "So moet jy die ding vashou!" "Konsentreer man!" ens.



.....
.....

8. Diana kom met haar skoolrapport by die huis. Sy druipeen vak. Die pa sê: "Ek weet jy voel baie sleg, maar ons is tevrede, ons weet jy doen jou bes."

.....
.....

9. (a) Die ma aan Wilma: "Die gordyne is nou regtig klaar en stukkend. Wat dink jy kan ons daaromtrent doen?"

.....
.....
.....

(b) Ma aan Valerie: "Wat se kos dink jy kan ons nou vir vanaand maak?"

.....
.....
.....

(c) Pa aan Glynn: "Wat dink jy van die *"mass meeting"* van gisteraand?"

.....
.....
.....

10. Die ma aan Susan wat op pad is disko toe met haar maters: "Ek weet ek hoef my nie te bekommer nie - jy weet wat is reg en wat nie."

.....
.....
.....

VIR GROEPSBESPREKING IN DIE BYEENKOMS:

(a) Ouers gee voorbeelde van wat in die week by die huis gebeur het. Die voorbeelde kan bespreek word. So kan ouers van mekaar leer hoe om 'n liefdevolle klimaat vir kinders te skep.

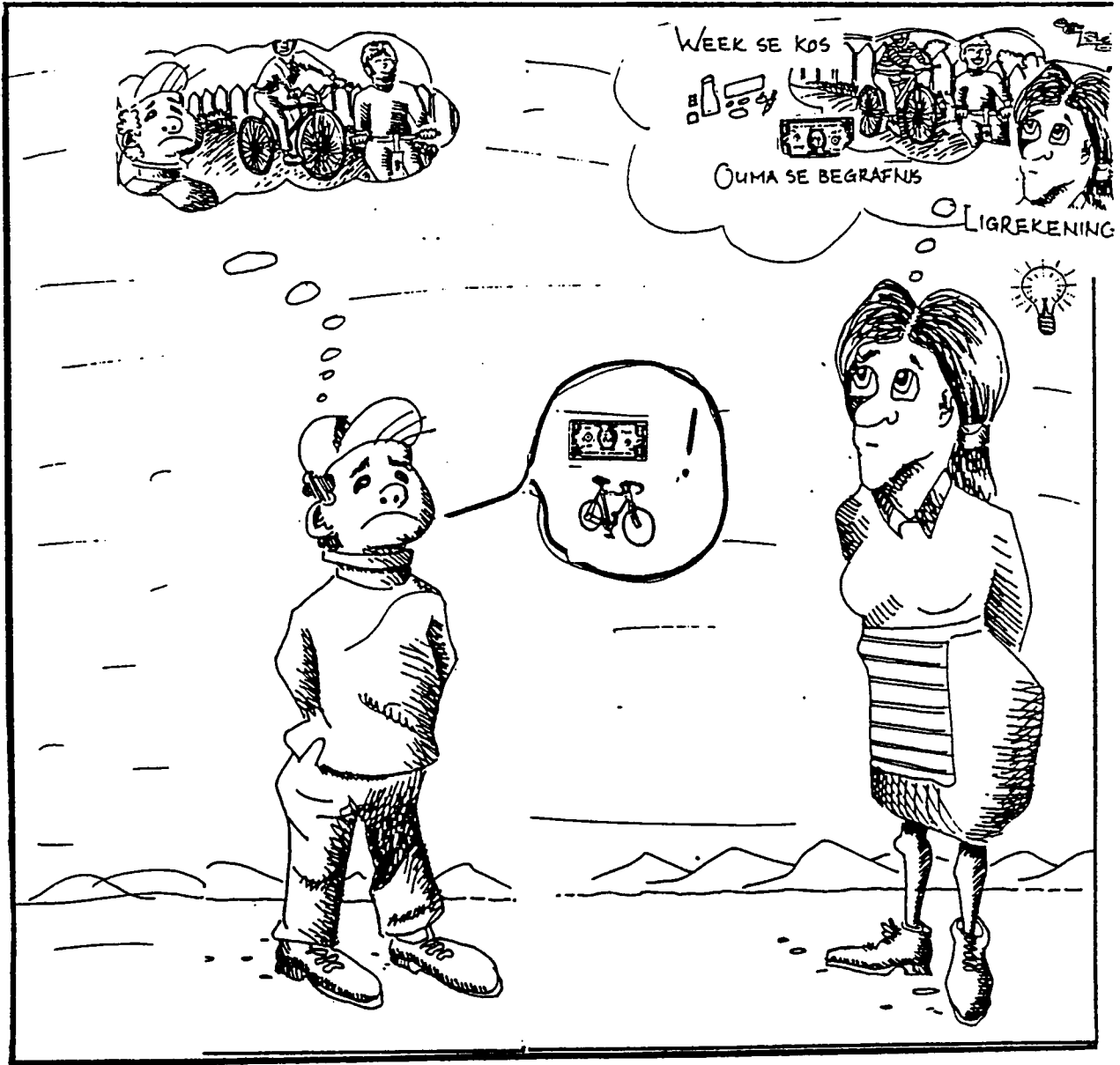
(b) Die ouers kan as groep saam die volgende vraag beantwoord:

WAT HET ONS TOT DUSVER GELEER?



LUISTER EN VERSTAAN

"Jy voel.....want....."



Ma sê:

Jy voel,, want ;Jy sal spyt en hartseer wees as jy nie Saterdag kan saam gaan see toe nie.

Feit is ;Pa het kort week gewerk.
Ons moet Ouma se kis betaal.
Die ligrekening het gekom.

Ek voel,, want ;Ek wens jy kan Saterdag op 'n fiets saam met jou maats see toe gaan.

WEEK 3

LUISTER EN VERSTAAN

(Hoe luister ek na my kind?)

DOEL: OM KINDERS SE GEVOELENS TE VERSTAAN.

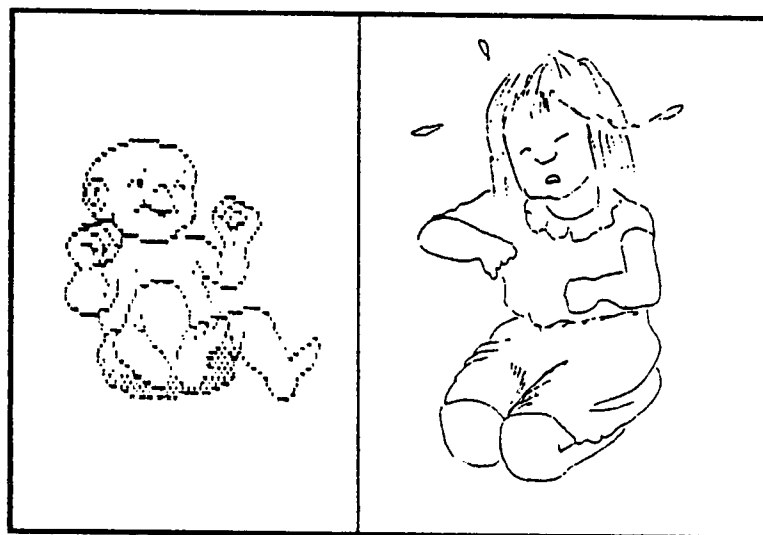
Kinders het gevoelens. Hulle voel ook wat grootmense voel. Hulle voel bly, vrolik, opgeruimd, moedig, sterk, mooi, bekwaam en selfstandig. Soms voel hulle mismoedig, skaam, kwaad, honger, alleen, ontevrede en bang. Hulle wys hulle gevoelens deur wat hulle doen. Hulle wys dit ook met hulle oë, met hulle mond, met hulle stem, met die uitdrukking op hulle gesigte en met hulle asemhaling. Hulle hande en arms, skouers, voete en bene, help ook om te sê wat hulle voel. As hulle bang is, hardloop hulle weg. As hulle kwaad is, klap hulle deure en slaan met stokke soos hulle loop. Dan skop hulle ook honde en blikke en klippe en alles wat voorkom. As hulle bly is, stamp hulle soms met hulle voete en klap hulle hande.

Ouers wat na hulle kinders luister, sien hierdie dinge raak. Hulle verstaan wat die tekens beteken. Hulle verstaan hulle kinders se nie-verbale kommunikasie van gevoelens. Hulle verstaan wat hulle kinders sonder woorde sê.

Dis maklik om sulke tekens te verstaan. 'n Kind wat op en af spring, kan opgewonde wees, maar hy kan ook ongeduldig wees.

Om te weet wat 'n kind voel, moet 'n mens ook weet wat rondom hom gebeur of gebeur het. Jy moet weet of die hond hom jaag en of sy maats hom dreig, en of dit miskien die onderwyser is wat hom druk.

'n Mens weet as jy kyk en sien. 'n Mens weet nog beter as jy die kind kans gee om te vertel. 'n Mens weet as jy tyd maak om te luister, as jy aandag gee. Kennis van die situasie help om gevoelens te verstaan.

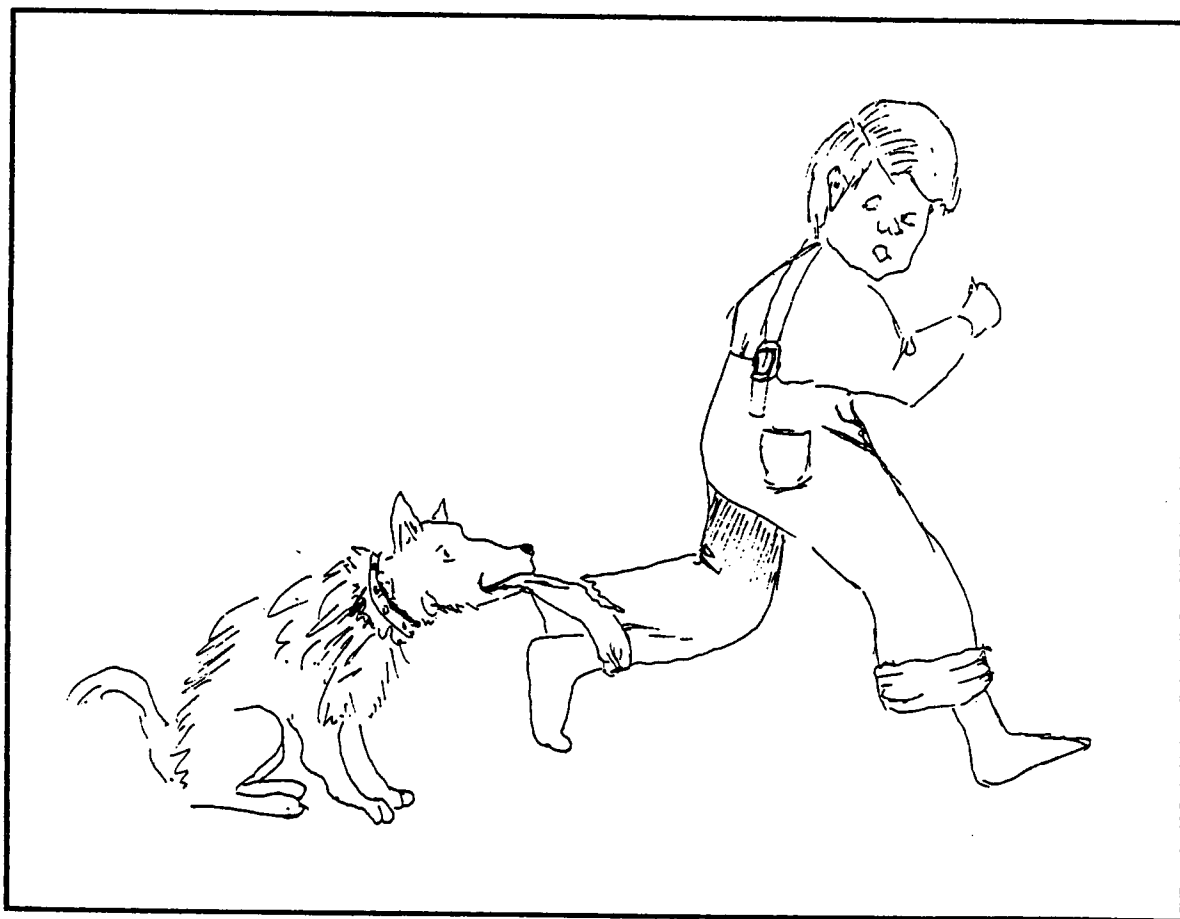


OM GOED TE VERSTAAN

Om goed te verstaan, verbeel jy jou dat jy in die kind se skoene is. Verbeel jou dat jy die kind in die storiëtjie hieronder is.

Die storie van die hond.

Die hond jaag jou. Jy kruip deur die draad. Jy spring oor die hek. Jou enigste skoolbroek haak en skeur. Jy hardloop by die huis in en klap die deur toe. Jy stamp per ongeluk die koffie op die tafel om. Jy gaan lê op die bed en jou asem jaag.



Die ouer se reaksie:

Verbeeld jou nou dat jy die ma in die kombuis is. Die kind hardloop by jou verby. Wat sal jy sê?

As jy die ma is wat in die kombuis staan toe die kind verbyhol, en jy kyk deur die venster, en jy sien die hond staan en blaf nog anderkant die draad, kan jy sê: "Jy was darem nou baie benoud."

As jy die ma is wat niks deur die venster kon sien nie, kan jy na 'n rukkie kamer toe gaan en sê: "Jy moes darem nou baie vinnig huis toe hol." Dan sal jy die storie hoor.

Om die storie te hoor, moet jy luister, aandag gee en respek wys. Die kombuis moet maar eers gelos word. Jy moet by hom gaan sit. Jy moet na hom kyk. Jy moet so nou en dan jou kop knik en "O!" en "Sjoe!" en "Jislaaik!" sê. Om die storie en die gevoel te verstaan, moet jy kyk na sy oë, sy hande, sy skouers, sy mond. Jy sal ook luister na sy stemtoon.

As jy die ma in die kombuis is, en jy hoor nie, dan sê jy: "Kyk hoe lyk jou broek!", of: "Sies vir so 'n koffiegemors," of: "Heng, maar dis 'n onbeskofte kind!"

Hoe voel die kind wat hoor: "Jy was darem nou benoud"?
Hy voel (vul in).

Hoe voel die kind wat hoor: "Magistraat, maar die kind is onbeskof!"? Hy voel (vul in).

Vir eers sê die ouer nie dadelik hoe hy voel nie. Ons sê eers niks van die koffie en die broek nie. Ons kom later daarby. Dis net eers belangrik dat ons kan sê:

"Jy voel nou, want"

WAT DINK U DAT DIE KINDERS IN DIE VOLGENDE GEVALLE VOEL?

1. Hy het dit reggekry om loshande op die muur te loop.
Hy voel, want
.....

2. Sy groot broer het hom geklap.
Hy voel, want
.....

3. Sy klein broertjie het die grootste stuk sjokolade gekry.
Hy voel, want
.....

4. Hy het die kleingeld op pad huis toe laat wegraak.

Hy voel, want

.....



5. Hy het nie gevra nie, maar hy het dit vir die eerste keer reggekry om 'n eier te bak.

Hy voel, want

.....

Vul die volgende in:

GEVOELENS VAN KINDERS	SITUASIES WAT HULLE SO LAAT VOEL	TEKENS WAT WYS WAT HULLE VOEL
1.
2.
3.
4.

U kan maar die lysie baie langer maak.

Op die volgende bladsy is 'n paar oefeninge vir huiswerk. Miskien kan u elke dag net een van die voorbeelde invul wat die ouer sal sê. Doen byvoorbeeld op Dag Een Shamiela, en op Dag Twee weer Jean.

PRAKTIESE OEFENING 3

LUISTER EN VERSTAAN

Doen asseblief vir seker B en C.

A. Die volgende ouers wil graag vir hulle kinders wys dat hulle die kinders se gevoelens verstaan. Wat kan hulle sê om vir die kinders te wys dat hulle geluister het en dat hulle verstaan? ("Jy voel, want,")

1. Shamiela se hare is al droog en afgebreek van al die reguit maak.

Ma:.....
.....

2. Jean: "Ek is klaar met skool. Ek gaan nie nog my tyd verder mors nie. Ek kry tog niks reg nie."

Ouer:.....
.....

3. Grant: "Pa maak nie reg nie. Almal het "jackets", net nie ek nie."

Pa:.....
.....

4. Bernie: "Hoe oud moet 'n mens wees voor jy vir die sokkerspan kan speel?"

Pa:.....
.....

5. Graham: "Louwtjie is sommer die onderwysers se witbroodjie. Daarom dat hy by die patrollie-oorgang kan staan."

Pa:.....
.....

6. Helen: "Ek gaan nooit weer met Marion speel nie. Sy sê ek is vet."

Ma:.....
.....

7. Enrico: "Die skoolreëls is sommer "junk". Hulle maak van die skool 'n tronk."

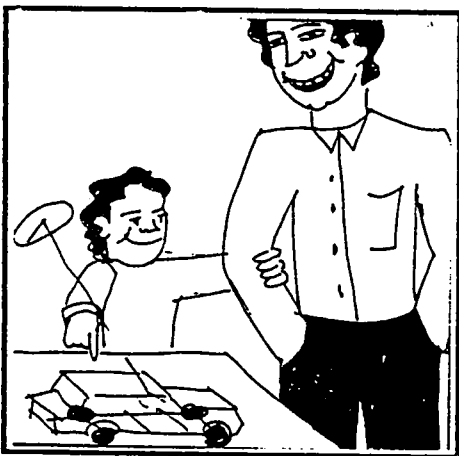
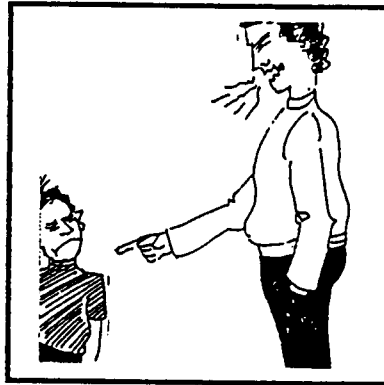
Ma:.....
.....

B. Noem 'n paar dinge wat by die huis gebeur het.

Wat het u gesê en gedoen?

Hoe het dit die kind(ers) laat voel?

C. Die voorbeelde sal in die groep bespreek word.



WEEK 4

OUERS PRAAT

("Hoe praat ek met my kind?")

DOEL: OM RUSIE TE VOORKOM

As ouers preek, vermaan, tereg wys, slaan kinders se ore toe. Hulle hou op om te luister. As ouers kort en duidelik praat, leer kinders om te luister.

Kinders kan nie raai wat ouers bedoel nie. Vermy jy-boodskappe. Stuur ek-boodskappe. Op die volgende bladsy is 'n paar dinge wat ouers dikwels sê. Langsaan staan wat ouers bedoel.

Ouers sê: ("Jy-boodskappe")	Ouers bedoel: ("Ek-boodskappe")
<p><u>Jy moet</u> harder leer, anders gaan jy druij. Ek wens jy wil meer leer.</p>	<p>Ek is bekommerd oor jou skoolwerk. Ek is bang jy druij.</p>
<p><u>Jy moenie</u> so baie daai kind opsoek nie. Sy het 'n slegte invloed op jou.</p>	<p>Ek is bekommerd oor daai kind se invloed op jou. Sy vloek. Sy groet nie. Ek sal gerus en bly wees as jy nie so baie daar kom nie.</p>
<p><u>Jy is 'n pes.</u> Kyk hoe lekker skyn die son. Gaan speel buite. (Die ouer gee name vir die kind.)</p>	<p>Ek wil nou graag werk. Ek kan nie werk as jy my hinder nie. Ek sal bly wees as jy gaan speel of iets anders doen.</p>
<p>Jy lyk nie mooi met daardie haarstyl nie. Dit pas jou nie.</p>	<p>Ek hou nie so baie van daardie haarstyl nie. Dit laat jou nie so mooi soos altyd lyk nie.</p>

Moeilikheidmakers as 'n mens praat:

"Jy-boodskappe" soos die volgende wêk "nee-gevoelens" by kinders:

Bevele: "Jy moet"

Vermanings: "Jy moenie"

Dreigemente: "As jy nie, dan"

Vrae vra sonder om te sê hoekom jy die vraag vra:

"Hoekom doen jy nie jou huiswerk nie?"

"Waar kom julle nou vandaan?"

"Wat maak jy nou?"

"Waarnatoe gaan julle?"

Die gevolg is dat kinders toe slaan. Hulle verdedig hulleself. Hulle doen nog erger dinge. Hulle word dikmond. Hulle vertel nie weer nie. Hulle kan ook begin lieg, steel of stokkiesdraai.

Praatmaniere wat werk:

Die ouer kan met die manier waarop hy praat, baie liefde in sy kind wakker maak. Die ouer wat ja-gevoelens by kinders wakker maak, se stemtoon en woorde wat hy kies, wys respek vir die kind. So 'n ouer gee vir kinders inligting en feite. Hulle sê vir kinders wat in die ouerhart is. So 'n ouer sê wat hy voel en hoekom hy so voel.

OUERS WAT GOED LUISTER, EN GOED PRAAT, DOEN DIE VOLGENDE:

1. Luister eers met aandag en respek. Gee hom kans om die hele storie te vertel. Knik so nou en dan met die kop. Of skud dit. Sê woorde soos "hm", "ja-ja", en "sjoe" tussen-in. Dit wys jy luister, maar onderbreek nie sy gedagtes nie.

2. Som op wat die kind gesê het. Sê vir hom: "Jy voel, want"

3. Gee 'n ek-boodskap. Sê vir hom wat u voel of dink. Gee vir hom inligting. Sê hoekom u so voel. Sê: "Ek voel, want"

4. Praat min. Praat kort. Praat duidelik. Kyk na die kind as u met hom praat. Staar stil om met hom te praat.

5. As dit 'n spesiale ernstige saak is, wag die regte tyd af. Die regte tyd is meesal as almal in 'n goeie bui is en wanneer daar nie steurnisse sal wees nie.

DIE EFFEK VAN "EK-BOODSKAPPE":

1. 'n Liefdesklimaat.
2. Kinders met selfvertroue.
3. Selfstandige kanse vir kinders om self te besluit wat om te doen.



PRAKTIESE OEFENING 4

OUERS PRAAT

Doen vir seker B en C.

A. Maak ek-boodskappe vir die volgende voorbeelde:

Sê wat die ma in die gevalle hier onder kan sê en doen. Verbeel u elke keer dat u die ma of pa is, en wat die ma of pa dink en voel. "Jy voel, want" is handige beginpunte om in te vul wat die pa of ma sê.

1. Cindy kom opgewonde in die huis. Sy sê haar ma moet kom kyk. Buitekant het 'n kar die bure se hond omgery.

Die ma:
.....
.....

2. Carmen: "Ek het solank die rok gestryk en opgevou."
Die rok is 'n sondagrok wat nie 'n yster wil sien nie en ook nie opgevou wil wees nie.

Die ma:
.....
.....

3. Pa gaan "D.J." ("disc jockey") wees by die sokkerdans.
Pa probeer musiek aanmekaar las op 'n bandopnemer ("tape").
Clive is eintlik die ekspert met die bandopnemer en draai
tydig en ontydig aan die knoppies.

Die pa:.....
.....
.....

4. Christa se kamer is baie deurmekaar. Die ma is al
keelvol daarvoor.

Die ma:
.....
.....

5. Doreen is haastig om haar T.V. program te kyk en los
die borde en goed net so op die tafel. Dis haar werk om
skoon te maak.

Die ma:
.....
.....

B. Noem voorbeelde van hoe daar rusie by u by die huis gekom het. Wat sou dinge anders laat gebeur het?

1.
.....
2.
.....
3.
.....

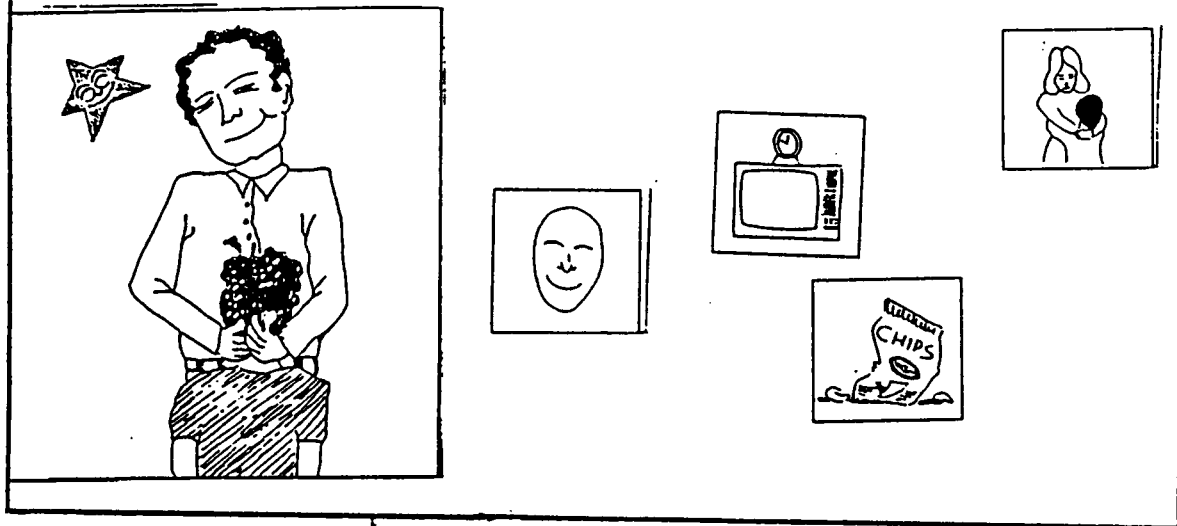
C. Gee voorbeelde van kere toe u vir die kinders gesê het wat u dink. Wanneer en hoe het dit gebeur? Het dit uitgewerk? Hoekom?

1.
.....
2.
.....
3.
.....

B EN C SAL IN DIE GROEP BESPREEK WORD.

DISSIPLINE

Beloon



REËLS



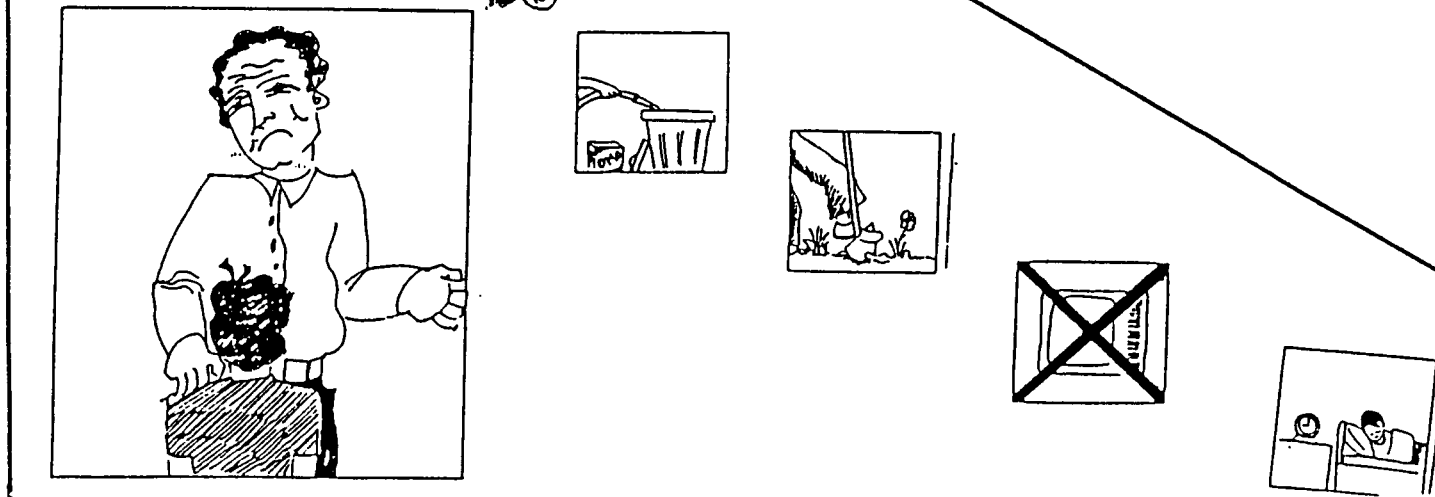
Poster 4

Min
Duidelik
Bekend

REGVERDIG



Straf



WEEK 5

DISSIPLINE

("Wat doen ek met my kind?")

DOEL: OM TE LEER OM "VERKEERDE GEDRAG" TE HANTEER.

Liefdevolle ouers wat met respek en aandag praat en luister, het maar min probleme met dissipline. Dis omdat reëls duidelik is. Dis omdat kinders weet waarom hulle sekere dinge moet doen en nie moet doen nie. Dis omdat die reëls bekend is. Dis omdat die reëls onderhandel is. Kinders gedra hulle meesal goed as hulle self kies wat hulle kan doen, en as hulle weet wat die gevolge van hulle gedrag is.

Wat vandag reg is, moet môre ook reg wees. As die kind vandag maar net die skêr mag gebruik sonder om te vra, moet dit môre ook O.K. wees as hy dit doen.

Wat vandag verkeerd is, moet môre ook verkeerd wees. As dit vandag verkeerd is om met jou mond vol kos te praat, is dit môre ook verkeerd.

ROETINE GEE SELFVERTROUE EN SEKURITEIT EN VEILIGHEID.

BELONING



Beloning bring
"ja-gevoelens".

Beloning werk beter as straf. Kinders doen graag dinge wat goeie gevolge vir hulle het. Gedrag wat beloon word, doen kinders graag oor en oor.

Daar is baie maniere waarop ouers hulle kinders kan beloon. 'n Mens gee vir die kinders iets waarvan hulle hou. Of jy laat hulle iets doen waarvan hulle hou. Die meeste kinders hou daarvan om bietjie later op te bly, om na sekere televisieprogramme te mag kyk, om geliefkoosde kos op sy bord te kry (dareem nie vyf dae agtermekaar pampoen nie), of om ekstra sakgeld, of sjokolade te kry. Hul hou ook van 'n uitstappie, of om as spesiale vergunning iets te mag doen wat hy nog nie vantevore toegelaat is nie. Om 'n kind te kan beloon, moet 'n ouer weet waarvan sy kind hou en nie hou nie.

U KEN U KIND DIE BESTE. SKRYF 'N PAAR MANIERE
NEER WAAROP U HOM/HAAR KAN BELOON.

*(Dit kan groot of klein beloninkies wees. Dan het u
somer 'n paar gedagtes reg vir wanneer hy/sy mooi
gedrag toon).*

STRAF



Straf bring dikwels
"nee-gevoelens".

Straf kan ook "ja-gevoelens" bring:

Straf werk eintlik net regtig as kinders iets aspris gedoen het. As iets per ongeluk gebeur het, is dit nie die kind se skuld nie. As hy net per ongeluk iets omgestamp het, verdien hy nie straf nie.

Die rede vir die straf wat die kind kry, word aan die kind verduidelik. As hy nie verstaan waarom hy gestraf word nie, dan doen hy die verkeerde ding weer.

Straf word gegee dadelik na die verkeerde ding gedoen is. Veral kleiner kinders vergeet skoon later waarom hulle gestraf word.

Regverdige straf maak nie kinders nydig nie. Die straf kan by die oortreding pas. 'n Klein oortredinkie het gewoonlik 'n klein straffie nodig. As die klein oortredinkies gereeld hok geslaan word, kry hulle nie kans om groot oortredings te word nie.

Straf werk nie as die ouers kwaad is nie. Straf word in liefde gegee. As die ouer eintlik jammer is dat hy moet straf, kan hy dit vir die kind sê. Dis die daad wat gestraf word, nie die kind nie.

Troos kan na straf gegee word. Die ma kan maar die trane afdroog of die kind styf vashou.

Daar is baie maniere van straf. Straf is enige iets wat vir die kind onaangenaam is. Hier volg 'n paar voorbeelde: minder televisie kyk, meer werk doen by die huis, vroeër bed toe, minder na die maats toe gaan.

U ken u kind die beste. Hoe kan u hom straf?

(Dit kan groot of klein straffies wees. Dan het u sommer 'n paar dinge reg vir wanneer hy 'n klein stoutigheidjie doen en vir wanneer hy 'n groot stoutigheid doen.)

.....
.....
.....
.....

PAKGEE (Lyfstraf)

A. BEGINSELS VIR PAKGEE

1. Pakgee word vir groot noodgevalle gebêre.

'n Pak kan gegee word vir dinge wat die kind aspris gedoen het. 'n Pak kan gegee word vir iets wat die kind goed weet dat dit verkeerd is. 'n Pak kan probeer word as 'n ander vorm van straf nie gehelp het om die gedrag te laat ophou nie.

'n Pak word dus meesal gegee vir iets wat die kind al vantevore gedoen het, en waaroor daar al baie met hom gepraat is. Dit kan miskien ook die beste raad wees as die kind vooraf geweet het dat dit iets is waarvoor hy gaan pak kry.

2. 'n Pak wat belowe word, word gegee. 'n Ouer kom altyd

sy beloftes aan sy kinders na. Kinders wil weet waar hulle aan en af is. Hulle wil hulle ouers kan vertrou.

3. 'n Mens gee met respek pak. 'n Mens slaan nie sommer

enige plek en met enige ding nie.

4. Praat en pakgee pas by mekaar.

Dis meesal beter om die praatwerk vooraf te doen. Dan sê jy sag en ordentlik hoe lelik die gedrag was. Dan sê jy net so ordentlik hoe hartseer of skaam of ongelukkig die lelike ding jou maak. Dan sê jy hoekom die ding so lelik en verkeerd is. Dan sê jy hoe dit die persoon aan wie die ding gedoen is, laat voel. Dan vra jy dat dit tog nie weer moet gebeur nie. Jy sê hoe spyt jy is dat dit nodig is dat die kind pak kry. Daar kan desnoods nog tydens die pak ook so 'n paar kort dingetjies gesê word.

'n Grootmens slaan nie aan 'n kind as die grootmens kwaad voel nie.

'n Mens slaan nie 'n kind ongelukkig nie.

Baie mense glo dat meisies bo die ouderdom van agt, nie meer behoort pak te kry nie.

5. Beloning en straf kan met kinders onderhandel word.

Daar kan met die kind ooreengekom word, watter belonings volg op watter gedrag. Daar kan ook met die kind ooreengekom word watter straf volg op watter gedrag.

Dis belangrik dat die kind weet wat die gevolge van sy gedrag gaan wees. Dan kan hy self kies wat hy gaan doen en hoe hy dit gaan doen.

B. VERKEERDE GEDRAG

Soms doen kinders verkeerde dinge net om aandag te kry. As ouers die verkeerde gedrag ignoreer, is die lekkerte van die verkeerde gedrag vir die kind weg. Dan doen hy nie so dikwels weer die verkeerde gedrag nie. Dan kan hy mos self sien dat dit nie werk nie.

As 'n kind die gevolge dra van wat hy doen, vind hy aan sy eie lyf uit hoekom die ding verkeerd is en hy dit liever nie moet doen nie. 'n Ouer sal darem net wil seker wees dat die kind nie ongelukkig seerkry nie.

Verkeerde gedrag kan vervang word met positiewe gedrag. As die ouers byvoorbeeld agterkom dat 'n kind Vrydae middag kwaad doen, kan sake so gereël word dat hy Vrydag met iets anders moet besig wees. Die iets anders moet vir hom lekker wees. Hy kan byvoorbeeld Vrydae na ouma toe gestuur word om met iets te help waarvoor hy beloon word. Die nuwe reëlings moet met hom onderhandel word.

Maak 'n lysie van gedragsprobleme by die huis.
Skryf langsaan neer wat u omtrent elkeen kan doen.

Probleme kan in die groep bespreek word.

'n Mens kan dink aan die voordele en nadele van elke plan.

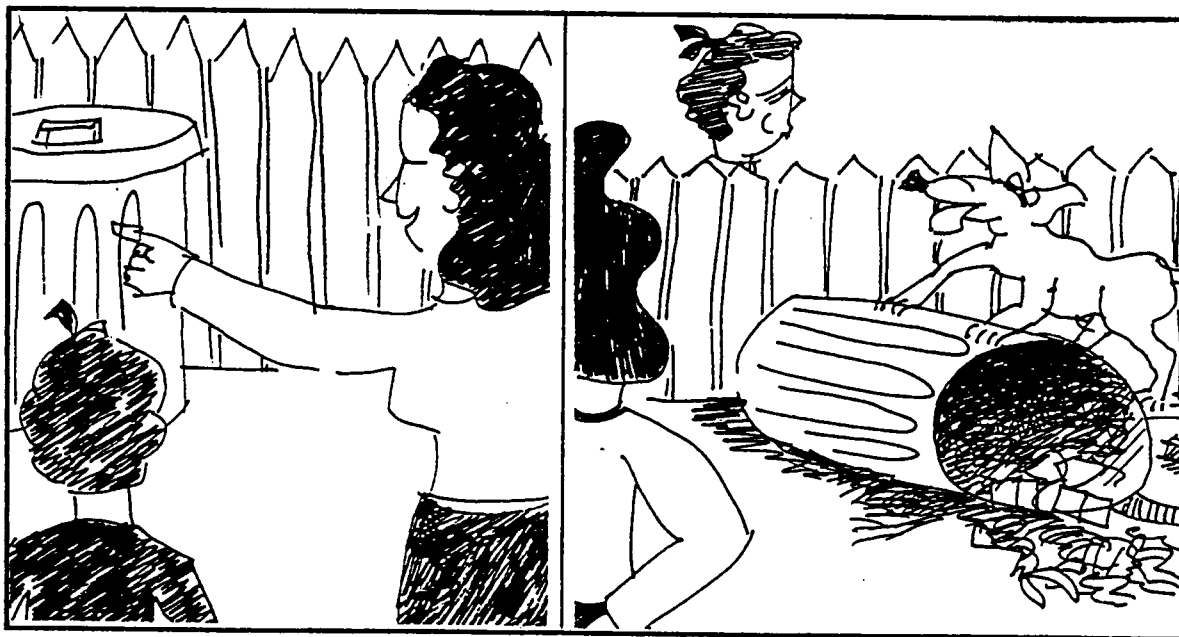
PRAKTIESE OEFENING 5

Wat kan die ouers in die volgende gevalle omtrent die kinders se gedrag doen?

1. Hendrik is groot en sterk. Hy en sy kenootjies loop elke middag rond om te kyk wat hulle kan doen.

.....
.....
.....

2. Dis Tony se werk om die vullisdrom te versorg. Soms vergeet hy om die ding in te bring, soms vergeet hy om die ding uit te sit. Ander kere sit hy weer nie die baksteen op die deksel nie en dan smyt die honde die ding om. Elke keer is dit iets anders wat probleme veroorsaak.



.....
.....
.....

3. Die seuns speel ten spyte van waarskuwings dat dit hulle kan seer maak, weer met klappers.

.....
.....
.....

4. Ethel kerm pal oor 'n romp wat gekoop moet word. Ma het al verduidelik dat sy dit eers oor twee maande met haar verjaarsdag kan kry.

.....
.....
.....

5. Graham doen selde skoolwerk. Hy doen dit nou rustig by die tafel.

.....
.....
.....

6. Die seuns vat weer die kleintjies se brood af. Die kleintjies is in trane.

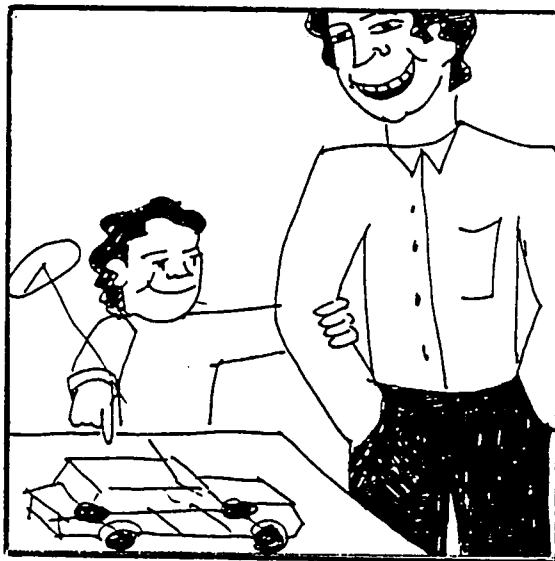
.....
.....
.....

7. Sonia se kamer is baie deurmekaar. Sy hou haar doof vir haar ma se ontevredenheid.

.....
.....
.....

8. Bertie het 'n oulike draadkarretjie self gemaak.

.....
.....
.....



9. Peter weier om saans op te hou T.V. kyk. Hy raak dikwels sommer net daar aan die slaap.

.....
.....
.....

WEEK 6

KINDERS LEER BY OUERS

(Hoe lei ek my kind?)

DOEL: SODAT OUERS KAN NADINK OOR WAT KINDERS UIT
DIE OUERS SE VOORBEELD LEER



WOORDE WEK, VOORBEELDE TREK

'n Ouer het meer kennis van die lewe en van die wêreld as kinders. Die probleem is hoe kan ouers hulle kennis aan kinders oordra. Ouers wil kinders graag leer op 'n manier wat die kind selfstandig en wys maak. Die kind moet die ouer kan en wil glo. Die kind moet sinnigheid in die goeie en die mooi dinge kry. Hy moet die goeie dinge doen omdat hy dit self wil doen. Dit help nie 'n kind doen die goeie en mooi dinge net om sy ouers en onderwysers bly te maak nie. Dit help nie die kind wil maar net in die grootmense se goeie boekies bly nie.

Kinders doen wat hulle ouers doen. Ouers wat kaartspelers is, se kinders word kaartspelers. Ouers wat vloek, se kinders ken baie en sterk vloekwoorde. As pa's stoele en hekke en drade regmaak, doen die kinders dit ook.

Die dinge waaroor ouers gesels, die dinge waarin ouers hulle tyd, geld en energie sit, is die dinge wat vir kinders belangrik word. Dieselfde geld vir die mense wat ouers aanhang. As hulle die bendeleier bewonder en aanhang, sal die kinders dit ook doen. Dieselfde gebeur met sportmanne of mense wat goed bekend is in die omgewing.

As ouers wil hê kinders moet mooi dinge doen, help dit as die ouers dit eerste doen. Dit help om dinge saam te doen. Dit help nie 'n ouer wil hê die kind moet die sypaadjie vee, as die ouers self nooit die sypaadjie vee nie.

Dit help nie om kinders te forseer of te dwing om iets te doen nie. Dan doen hulle dit net dikbek en net solank die ouers agter hulle staan. Hulle doen graag dinge wat hulle goed kan doen. Hulle doen graag dinge wat vir hulle lekker is om te doen.

Leer kinders hoe om dinge te doen.

In vandag se wêreld moet 'n mens selfs leer om wasgoed te was en te stryk. Alles word nie uitgedroog nie. Party snitte en materiale wil nat opgehang wees. Alles word nie gestryk nie. Vir party goed moet die yster amper koud wees. Ander goed wil weer natgespat wees.

KINDERS LEER UIT OUERS SE VOORBEELD:

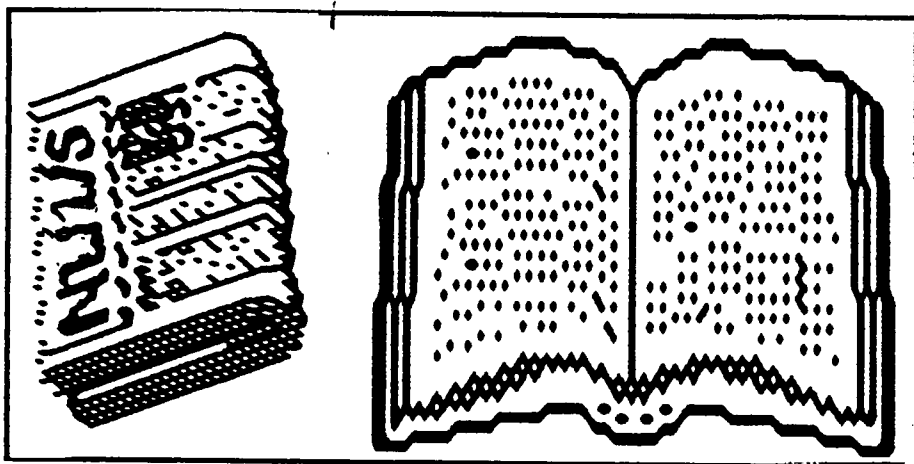
Dogters leer by hulle ma's om oulike vrou tjies te word.

Seuns leer by hulle pa's om oulike mans te word.

Seuns leer by hulle pa's hoe om goeie pa's te word. As ons seuns en dogters nie by ons leer hoe om goeie ouers te word nie, gaan onskleinkinders maar eendag 'n droewigetyd hê.

"OOK OUERS KAN LEER!"

Ouers wat self niks weet nie, kan nie vir hulle kinders leer nie. Moderne ouers weet van spaar en van polisse en van stemreg. Ouers het kennis nodig van sake in die wêreld en die land. Anders lag die kinders vir hulle. Dan wil die kinders nie wees soos die ouers nie. Dan wil hulle nie by die ouers leer nie.



Ouers kan hulleself leer. Ouers kan leer deur na die radio te luister. Ouers kan leer deur koerant te lees, al is dit ook die koerant wat om die vis gedraai was. Ouers kan leer deur met mekaar te gesels. Ouers kan leer deur na kinders te luister.

'n Kind kan leer deur dinge self te doen of te help doen. So kan 'n kind byvoorbeeld leer om met geld te werk as die broodgeld en die melkgeld in 'n dingetjie gebêre word. Saam met die geld word 'n papier en potlood gebêre. Elkeen

wat iets gaan koop, moet opskryf wat hy gekoop het en hoeveel dit gekos het. So kan mooi boek gehou word van die geld. Die bedrag wat uitgegee is, word afgetrek van die bedrag wat daar was. So weet almal altyd presies hoeveel geld daar is, en waarvoor dit gebruik is.

Sulke dinge help die kind om verantwoordelik en selfstandig groot te word.

Hoe leer kinders maklik?

1. Dinge kan stap vir stap aangeleer word. Aan die begin help die kind net met dinge wat vir hom lekker en maklik is. Eers help die dogter net om die deegbak uit te lek. Later mag sy klits. Eers baie later help sy met die skoonmaak van die goed wat gebruik is.

2. Kinders moet weet hoekom dinge op 'n sekere manier gedoen word. Sommer terwyl die ma die kos wegpak, kan sy sê sy sit nou die melk in die yskas want melk word sleg as dit warm kry. Maar die kondensmelk sit sy sommer op 'n rakkie, want dit kom niks oor nie. Sy moet net onthou om dit in 'n pierinkie water of so te sit, as sy miere gewaar. Die ma onderrig die kind praat-praat.

Net so kan die kind gesels-gesels agterkom hoekom ouers dink mens loop maar liever wye draaie om 'n disko; en hoekom ouers dink dis nie waffers as kinders kinders kry nie.

3. Uitdagings, versoeke en aanmoediging en lof werk ook wondere met kinders se lus om dinge te doen.

4. 'n Ooreenkoms werk ook wondere. 'n Bepaalde beloning kan byvoorbeeld belowe word as die kind iets regkry. Die kind kan byvoorbeeld 'n fliekuitstappie belowe word as hy dit regkry om 'n lewensvatbare potplant 'n bepaalde tyd aan die lewe te hou.

'n Kind hou daarvan om te weet waar hy staan. As hy byvoorbeeld belowe word dat hy iets spesiaals aan die einde van die week kry as hy elke dag sy kombuistakies gedoen het, kan dit hom leer om netjies in die kombuis te word.

'n Mens moet net versigtig wees dat die kind nie dinge op die ou end net vir beloning doen nie. Groot kinders word gewoonlik nie betaal vir werk in die huis nie. Net so word 'n ma nie betaal vir die dinge wat sy doen nie. Dit word liefdestake.

OPMERKINGS:

1. Huisgodsdienst bind gesinne saam.
2. Oor seks kan betyds in die huis gepraat word. Kinders het vroeg inligting nodig oor hoe tieners wat baba's het, nie vorder in die lewe nie. Dit kan ook onder hulle aandag gebring word dat baba's van tienerouers, nie so goed in die lewe vaar nie.

DINK

As u nou so aan die mense se gewoontes by die huis dink, skryf 'n paar goeie gewoontes neer.

Goeie gewoontes in ons huis:

.....
.....
.....

In die beste huise is daar altyd nog iets wat mooier kan word. Skryf 'n paar gewoontes neer wat u dink nog kan verbeter of heeltemal kan verander.

.....
.....
.....

PRAKTIESE OEFENING 6

Noem dinge wat die ouer in die volgende gevalle kan doen:

1. Die ouers is lief vir familie en vir vriende. Hulle wil graag by hulle kinders ook hierdie liefde aankweek.

.....
.....
.....

2. Clinty wil baie graag 'n leerbaadjie hê. Sy pa dink die geld kan liever op 'n jersey of 'n blazer uitgegee word.

.....
.....
.....

3. Henna oefen vir die skoolkonsert. Sy het nie meer lus om haar versies te leer nie.

.....
.....
.....

4. Liesl sukkel met liggaamsoefening. Nou wil sy nie meer L.O. by die skool doen nie.

.....
.....
.....

5. Lynette is geensins in die huishouding geïnteresseerd nie. Die ma is bekommerd daaroor.

.....
.....
.....

6. Pieter weet nie wat om met homself aan te vang en hoe om die tyd om te kry nie. Hy vra vir sy ma: "Wat kan ek doen?"

.....
.....
.....

7. Anne het altyd 'n ekskuus hoekom sy nie met die huiswerk kan help nie.

.....
.....
.....

8. Die ouers is bekommerd oor Penelope. Sy is nie haar ma se mooiste kind nie, sy is lomp en doen nie te waffers op skool nie. Haar hare is al droog en kort afgebreek van al die reguit maak.

.....
.....
.....

9. Die ouers kom agter dat die kinders nie meer wil saamgaan as hulle vir familie gaan kuier nie.

.....
.....
.....

10. Terwyl die ma Gary se kamer aan die kant maak, kry sy kondome. Dit lyk asof hy dit probeer wegsteek het.

.....
.....
.....

11. Sonia en 'n seun wat heelwat ouer as sy is, is besig om baie dik met mekaar te raak. Haar ouers is baie bekommerd. Hulle vertrou nie die outjie so lekker nie.

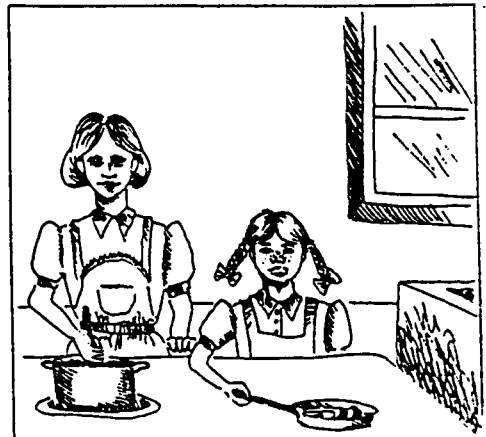
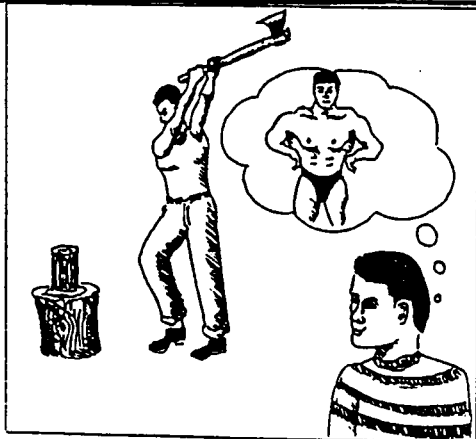
.....
.....
.....

AS U TERUGDINK OOR DIE AFGELOPE SES WEKE:

1. Is dinge by die huis dieselfde as ses weke gelede?
2. Wat is dieselfde?
3. Wat is anders?
4. Watter nut het u besoeke hier gehad?

SOMMER VIR 'N BONUS:

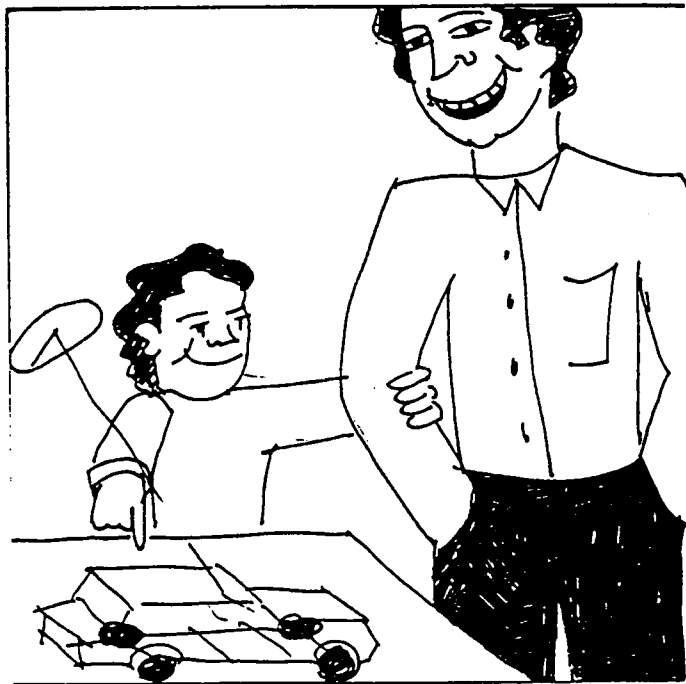
Kies een van die gewoontes wat u wil verander, dan dink u saam met u gesin daaroor. Op die volgende bladsy is 'n vormpie wat u daarmee kan help.



OM PROBLEME IN DIE GESIN OP TE LOS

Reëls: Die stappe wat nou verduidelik gaan word, werk net goed as daar ooreengekom word oor die volgende dinge:

1. Wat die saak is wat almal graag wil verander.
2. Net een praat op 'n slag.
3. Elkeen praat heeltemal klaar voordat die ander een praat.
4. Niemand praat meer as twee minute op 'n slag nie.
5. Almal luister met respek en aandag as iemand praat.
6. Een wat wil praat, som eers op wat vooraf gesê is.



STAPPE OM 'N PROBLEEM OP TE LOS

Soms is baie gesprekke nodig om deur een ou stappie te kom.

Stap 1: Bepaal die probleem.

Kom ooreen wat die probleem is. Wees baie presies. Sê presies wat die moeilikheid is. Almal moet saamstem oor wat die probleem nou eintlik is. Almal moet saamstem oor wat dit is wat verander moet word.

Die probleem is:

.....
.....

Skryf neer wat elkeen wil hê:

.....
.....

Stap 2: Dink aan alle moontlike en onmoontlike oplossings.

Hoe meer en hoe vinniger, hoe beter. Dit maak nie saak hoe simpel of snaaks 'n oplossing klink nie.

N.B. Dis nie nou nodig om te herhaal wat die vorige een sê nie.

.....
.....

Stap 3: Praat oor al die oplossings.

Dink of elke oplossing kan werk of nie kan werk nie.

Probeer sê hoekom dit kan werk of nie kan werk nie.

.....
.....

Stap 4: Kies een plan.

Almal kom ooreen om te probeer om die plan te laat werk.

Stap 5: Besluit wie doen wat. Besluit wanneer en hoe dit
gedoen sal word. Een kan kyk dat alles gedoen word. Maak
'n tyd wanneer alles gedoen moet wees.

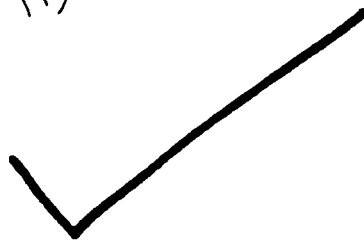
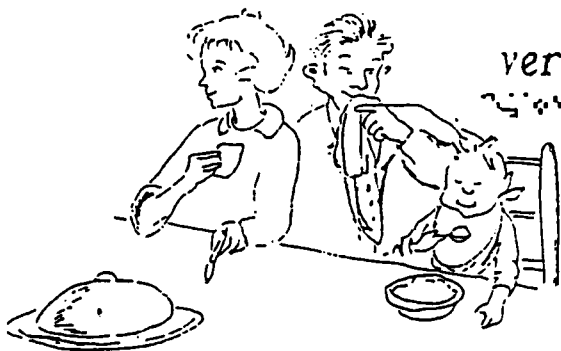
Stap 6: Kyk of die plan gewerk het.

As die plan nie gewerk het nie, was daar fout by een van die
stappe.

1. Miskien was die probleem nie duidelik bepaal nie.
 2. Miskien is die beste oplossing nie tussen die moontlik-
hede wat genoem is nie.
 3. Miskien is die besluite wat geneem is, nie uitgevoer
nie.
 4. As 'n mens eers weet by watter stap die fout ingekom
het, dan kan 'n mens dit regmaak.
-

Poster: Liefde =

versorg en troos



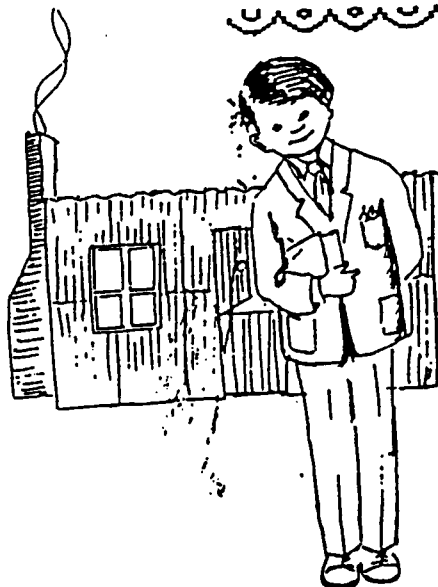
geluk



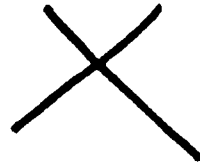
en



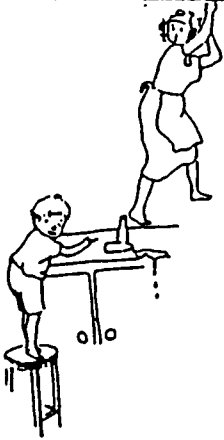
sukses



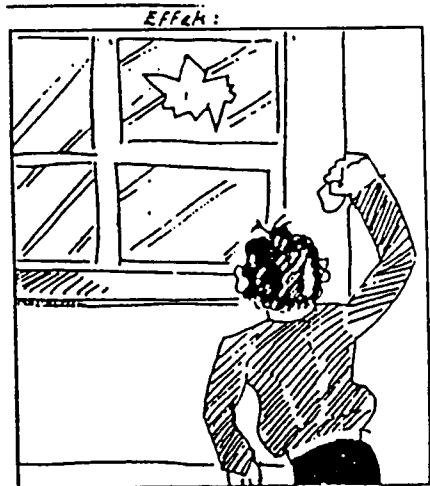
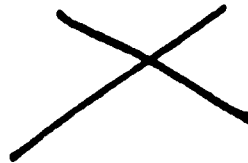
Poster: Liefde + Dissipline (reëls) = Goeië Ouers



Te min reëls
= sonder reëls en pligte



Te veel straf
= te min liefde



BIBLIOGRAFIE

- Dinkmeyer, D. & McKay, G. (1976). Systematic training for effective parenting. Circle Pines: American Guidance Services.
- Dreikurs, R. & Cassell, P. (1974). Discipline without tears. New York: Hawthorn.
- Eloff, M.E. (1982). Die evaluering van 'n ouerleidingprogram. Ongepubliseerde M.A. skripsie. Randse Afrikaanse Universiteit, Johannesburg.
- Fine, M. (Ed.)(1980). Handbook on parent education. New York: Academic Press.
- Gordon, T. (1975). Parent effectiveness training. (P.E.T.). New York: New American Library.
- Heyns, P.M. (1986). Wat maak ek met my kind? Kaapstad: Lux Verbi.
- Lamprecht, C. (1988). My kind 'n wenner. Kaapstad: Tafelberg.
- Nelson-Jones, R. (1983). Practical counseling skills. London: Holt, Rinehart & Wilson.
- Pickering, L. (1983). Ouers! Luister! Johannesburg: Perkskor.
- Pickering, L. (1983). Seuns gesels. Kaapstad: Perskor.
- Remocker, A.J. & Storch, E.T. (1982). Action speaks louder. (3rd ed.). Edinburgh: Churchill Livingstone.
- Saunders, A. & Remsberg, B. (1987). Leer jou kind stres hanteer. Kaapstad: Lux Verbi.