# DIE ROL VAN SELFKONSEP EN IDENTITEIT IN BEROEPSKEUSE

**JOHANNES HENDRIK BOTHA, B.A., B.Ed., M.Ed., HOD**

Proefskrif voorgelê vir die graad Philosophiae Doctor
in die Departement Psigo-opvoedkunde, Voorligting en Ortopedagogiek
van die Fakulteit Opvoedkunde
aan die Potchefstroomse Universiteit vir Christelike Hoër Onderwys.

Promotor : Prof. J.L. Marais

Potchefstroom
1993

# SUMMARY

## THE ROLE OF SELF-CONCEPT AND IDENTITY IN CAREER CHOICE

The purpose of this research was to determine the connection between the self-concept, identity and career decision-making self-efficacy of Afrikaans-speaking high school pupils in the senior secondary phase. The part played by decision-making style, fear of commitment, IQ and scholastic achievement was also examined. The target group consisted of 156 std 9 boys and 229 std 9 girls.

The self-concepts of the pupils were determined by implementing existing questionnaires, whilst identity was evaluated by means of a translated and adapted version of the "Objective Measure of Ego-identity Status". Decision-making style was assessed by applying an instrument developed by the researcher. The fear of commitment of the target group was assessed by using a translated and adapted version of the "Fear of Commitment Scale". Furthermore the IQ of the pupils were tested with a standardised group test, and the average scholastic achievement was also taken into account. The results of the above-mentioned tests were correlated with the career decision-making self-efficacy of the pupils, which was determined with a translated and adapted version of the "Assessment of Career Decision-making Self-efficacy".

The study could discover no significant connections between the non-academic self-concept, IQ and average scholastic achievement and the career decision-making self-efficacy of the target group. Significant correlations were, however, found between academic self-concept, identity, decision-making style and fear of commitment and the career decision-making self-efficacy of the std 9 pupils.

In this research achieved identity was identified as the variable that made the greatest contribution of all the sub-set projections regarding the career decision-making self-efficacy of the target group.

It was recommended that the educational department, in co-operation with teacher advisers at educational aid centres, should develop self-concept and identity enrichment pro-

grammes for implementing at school level. The questionnaires which were developed in this research could be used to identify pupils in need for the above-mentioned programmes. Furthermore, parental guidance groups should be founded to enable teacher advisers at educational aid centres to inform parents about the importance of a positive self-concept and identity development of their children.

# DANKBETUIGING

My opregte dank en waardering gaan aan die volgende persone en instansies:

- My promotor, Prof. J.L. Marais vir sy inspirasie, opbouende kritiek en gewaardeerde leiding.
- Prof. H.S. Steyn en die personeel van die statistiese konsultasiediens aan die PU vir CHO vir hul hulp met die statistiese verwerking van die gegewens.
- Don en Diana Grieg vir hulle hulp met die verkryging van die vraelyste.
- Die personeel van die Ferdinand Postma Biblioteek vir hulle vriendelike diens.
- Die Transvaalse Onderwysdepartement vir toestemming verleen om die toetse by skole af te neem.
- Die RGN vir die beskikbaarstelling en toestemming verleen vir die gebruik van die Loopbaanontwikkelingsvraelys (LOV).
- Die hoofde en personeel van skole wat by die ondersoek betrek is vir hulle vriendelikheid en hulpvaardigheid.
- My familie en vriende vir hulle belangstelling en aanmoediging.
- Adele, Monique, Jolindi en Snippie vir hulle liefde, begrip en onderskraging.
- Mnr. P. Croucamp vir sy hulp met die taalversorging en proeflees van die studie.
- Mev. H. Snyman vir die taalversorging van die "summary".
- My Hemelse Vader, sonder wie ek tot niks in staat is nie.

# INHOUDSOPGAWE

Summary . . . . . ii

Dankbetuiging . . . . . iv

Lys van figure . . . . . xv

Lys van tabelle . . . . . xvi

**HOOFSTUK 1 : PROBLEEMSTELLING, DOEL EN PROGRAM VAN ONDERSOEK . . . . . 1**

1.1 ORIËNTERING . . . . . 1

1.2 PROBLEEMSTELLING . . . . . 2

1.3 DIE DOEL VAN DIE ONDERSOEK . . . . . 3

1.4 METODE VAN ONDERSOEK . . . . . 4

1.4.1 Literatuurstudie . . . . . 4

1.4.2 Empiriese studie . . . . . 4

1.5 PROGRAM VAN ONDERSOEK . . . . . 5

1.6 SAMEVATTING . . . . . 6

**HOOFSTUK 2 : TEORETISERING EN OMSKRYWING VAN DIE BEGRIPPE SELFBEELD, SELFKONSEP, IDENTITEIT EN AANVERWANTE BEGRIPPE . . . . . 7**

2.1 INLEIDING . . . . . 7

2.2 DIE PRAGMATIESE BENADERING VAN WILLIAM JAMES . . . . . 8

2.3 DIE HUMANISTIESE BENADERING . . . . . 9

2.3.1 Inleiding. . . . . 9

2.3.2 Gordon Allport se beskouing . . . . . 9

2.3.2.1 Die liggaamlike self . . . . . 10

2.3.2.2 Selfidentiteit . . . . . 10

2.3.2.3 Eiewaarde. . . . . 11

2.3.2.4 Selfuitbreiding . . . . . 11

2.3.2.5 Selfbeeld. . . . . 12

2.3.2.6 Die rasionele self . . . . . 12

2.3.2.7 Propriale strewe. . . . . 12

2.3.3 Abraham H. Maslow . . . . . 13

2.4 DIE FENOMENOLOGIESE BENADERING . . . . . 16

2.4.1 Inleiding. . . . . 16

2.4.2 Carl Rogers se selfteorie . . . . . 17

2.4.3 Snygg en Combs . . . . . 18

2.5 DIE PSIGO-ANALITIESE BENADERING . . . . . 19

2.6 DIE PSIGOSOSIALE BENADERING VAN ERIK ERIKSON . . . . . 20

2.6.1 Fase 1: Basiese vertroue teenoor wantroue (die eerste jaar) . . . . . 22

2.6.2 Fase 2: Outonomie teenoor skaamte en twyfel (die tweede en derde jaar) . . . . . 23

2.6.3 Fase 3: Inisiatief teenoor skuld (ongeveer drie tot ses jaar) . . . . . 24

2.6.4 Fase 4: Arbeidsaamheid teenoor minderwaardigheid (ongeveer sewe tot elf jaar) . . . . . 25

2.6.5 Fase 5: Identiteit teenoor identiteitsdiffusie (ongeveer twaalf tot twintig jaar) . . . . . 25

2.6.6 Fase 6: Intimiteit teenoor isolasie (ongeveer twintig tot vier-en-twintig jaar) . . . . . 27

2.6.7 Fase 7: Generatiwiteit teenoor stagnasie (ongeveer vyf-en-twintig tot sestig jaar) . . . . . 27

2.7 KRITIESE EVALUERING . . . . . 28

2.7.1 Inleiding. . . . . 28

2.7.2 Die pragmatiese benadering . . . . . 28

2.7.3 Die humanistiese benadering . . . . . 28

2.7.4 Die fenomenologiese benadering . . . . . 30

2.7.5 Die psigo-analitiese benadering. . . . . 30

2.7.6 Die psigososiale benadering van Erikson . . . . . 31

2.8 OPHELDERING VAN DIE BEGRIPPE SELFKONSEP, IDENTITEIT EN VERWANTE BEGRIPPE . . . . . 32

2.8.1 Die Ek. . . . . 32

2.8.2 Die Self . . . . . 32

2.8.3 Die ideale self. . . . . 33

2.8.4 Die selfbeeld. . . . . 34

2.8.5 Die selfkonsep. . . . . 34

2.8.6 Selfaktualisering . . . . . 37

2.8.7 Identiteit en selfidentiteit . . . . . 38

2.8.8 Identiteitsvorming . . . . . 39

2.8.9 Identiteitsdiffusie . . . . . 39

2.8.10 Beroepsidentiteitsvorming . . . . . 40

2.9 SAMEVATTING. . . . . 40

**HOOFSTUK 3 : BEROEPSKEUSETEORIEë EN DIE WAARDE DAARVAN VIR BEROEPSKEUSE . . . . . 41**

3.1 INLEIDING . . . . . 41

3.2 NIE-PSIGOLOGIESE BEROEPSKEUSETEORIEë . . . . . 41

3.2.1 Die toevallige beroepskeuseteorie . . . . . 41

3.2.2 Die ekonomiese teorie . . . . . 42

3.2.3 Die kultureel-sosiologiese teorieë . . . . . 42

3.3 DIE PSIGOLOGIESE BEROEPSKEUSETEORIEë . . . . . 42

3.3.1 Die trek-faktorbenadering . . . . . 42

3.3.2 Die psigodinamiese beroepskeuseteorieë . . . . . 43

3.3.2.1 Die psigo-analitiese beroepskeuseteorie . . . . . 44

3.3.2.2 Die behoefte-teorie . . . . . 45

3.3.3 Die ontwikkelings- of prosesbenadering . . . . . 47

3.3.3.1 Die teorie van Ginzberg . . . . . 47

3.3.3.2 Super se teorie . . . . . 50

3.3.4 Besluitnemingsteorieë . . . . . 54

3.3.4.1 Beskrywende modelle . . . . . 54

3.3.4.2 Voorskriftelike modelle . . . . . 57

3.4 DIE BEROEPSKEUSETEORIE VAN JOHN L. HOLLAND . . . . . 57

3.5 KRITIESE EVALUERING . . . . . 60

3.5.1 Die nie-psigologiese beroepskeuseteorieë . . . . . 60

3.5.2 Die psigologiese beroepskeuseteorieë . . . . . 61

3.5.2.1 Die trek-faktorbenadering . . . . . 61

3.5.2.2 Die psigodinamiese beroepskeuseteorieë . . . . . 62

3.5.2.3 Die ontwikkelings- of prosesbenadering . . . . . 63

3.5.3 Die besluitnemingsteorieë . . . . . 63

3.5.4 Die beroepskeuseteorie van Holland . . . . . 64

3.6 SAMEVATTING . . . . . 64

**HOOFSTUK 4 : 'N ONTWIKKELINGSPERSPEKTIEF OP DIE SELFKONSEP- EN IDENTITEITSVORMING VAN DIE KIND, MET BESONDERE VERWYSING NA DIE SENIOR SEKONDÊRE SKOOLLEERLING . . . . . 65**

4.1 INLEIDING . . . . . 65

4.2 DIE PSIGIESE EN LIGGAAMLIKE ONTWIKKELING VAN DIE KIND EN DIE VORMING VAN SY SELFKONSEP EN IDENTITEIT . . . . . 66

4.2.1 Die ontstaan en ontwikkeling van 'n selfkonsep en identiteit by die voorskoolse kind . . . . . 66

4.2.1.1 Oriëntering . . . . . 66

4.2.1.2 Die babatydperk (0-1 jaar) . . . . . 66

4.2.1.3 Die peutertydperk (1-3 jaar) . . . . . 67

4.2.1.4 Die kleutertydperk (3-6 jaar) . . . . . 69

4.2.1.5 Voorwaardes vir die vorming van 'n selfkonsep en selfidentiteit gedurende die voorskoolse fase . . . . . 71

4.2.2 Selfkonsep en identiteitsvorming by die skoolgaande kind . . . . . 74

4.2.2.1 Die laerskoolkind . . . . . 74

4.2.2.2 Die hoërskoolkind . . . . . 77

4.3 SAMEVATTING . . . . . 87

**HOOFSTUK 5 : DIE ROL VAN ENKELE EKSTRINSIEKE EN INTRINSIEKE FAKTORE IN DIE BEROEPSKEUSE VAN DIE SENIOR SEKONDÊRE SKOOLLEERLING** . . . . . **88**

5.1 INLEIDING . . . . . 88

5.2 EKSTRINSIEKE FAKTORE . . . . . 89

5.2.1 Die rol van die ouerhuis . . . . . 89

5.2.1.1 Aanvaarding en waardigheid . . . . . 89

5.2.1.2 Geborgenheid . . . . . 90

5.2.1.3 Emansipasie . . . . . 90

5.2.1.4 Verantwoordelike besluitneming . . . . . 90

5.2.2 Die rol van die skool . . . . . 91

5.2.3 Die rol van die portuurgroep . . . . . 92

5.2.4 Sosio-ekonomiese status en beroepskeuse . . . . . 93

5.2.5 'n Veranderende samelewing . . . . . 94

5.3 INTRINSIEKE FAKTORE . . . . . 96

5.3.1 Persoonlikheid . . . . . 96

5.3.2 Belangstelling . . . . . 97

5.3.3 Aanleg . . . . . 98

5.3.4 Lokus van beheer . . . . . 99

5.3.5 Geslag . . . . . 100

5.3.6 Vrees vir gebondenheid ("Fear of commitment") . . . . . 102

5.3.7 Angs . . . . . 103

5.3.8 Besluitnemingstyl . . . . . 104

5.3.9 Bevoegdheid tot selfstandige beroepskeuse (Career decision making self-efficacy) . . . . . 106

5.3.10 Selfkonsep . . . . . 107

5.3.11 Identiteit . . . . . 108

5.3.12 Studiehouding . . . . . 111

5.3.13 Motivering . . . . . 112

5.4 SAMEVATTING . . . . . 113

**HOOFSTUK 6 : METODE VAN ONDERSOEK . . . . . 114**

6.1 INLEIDING . . . . . 114

6.2 PROBLEEMSTELLING . . . . . 114

6.2.1 Die primêre navorsingsprobleem . . . . . 114

6.2.2 Die sekondêre navorsingsprobleme . . . . . 114

6.3 DOEL VAN DIE ONDERSOEK . . . . . 115

6.3.1 Die primêre doelstelling . . . . . 115

6.3.2 Die sekondêre doelstellings . . . . . 115

6.4 HIPOTESES . . . . . 115

6.5 METING . . . . . 116

6.5.1 Die Nuwe Suid-Afrikaanse Groeptoets (NSAG) . . . . . 117

6.5.2 Vraelys t.o.v. Besluitnemingstyl (vgl. bylae 1) . . . . . 118

6.5.3 Die Vrees vir Gebondenheid Vraelys (vgl. bylae 2) . . . . . 120

6.5.4 Die Adolessente-Selfkonsepskaal (ASKS) (vgl. bylae 3) . . . . . 122

6.5.4.1 Die ontwikkeling van die toets . . . . . 122

6.5.4.2 Die samestelling van die toetsitems . . . . . 123

6.5.4.3 Norme vir die ASKS . . . . . 126

6.5.5 Die Affekvraelys (vgl. bylae 4) . . . . . 128

6.5.6 Die Identiteitsontwikkelingsvraelys ("Objective Measure of Ego Identity Status" - OMEIS) (vgl. bylae 5) . . . . . 129

6.5.7 Die Beroepsekerheidsvraelys (vgl. bylae 6) . . . . . 134

6.6 DIE STEEKPROEF . . . . . 136

6.7 VERANDERLIKES . . . . . 137

6.7.1 Onafhanklike veranderlikes . . . . . 137

6.7.1.1 Die eksperimentele veranderlikes . . . . . 137

6.7.1.2 Die kontrole veranderlikes . . . . . 137

6.7.2 Die afhanklike veranderlike . . . . . 137

6.8 STATISTIESE TEGNIEKE . . . . . 137

6.9 SAMEVATTING . . . . . 138

**HOOFSTUK 7 : RESULTATE VAN DIE ONDERSOEK . . . . . 139**

7.1 INLEIDING . . . . . 139

7.2 HIPOTESES VAN TOEPASSING OP DIE EKSPERIMENTELE VERANDERLIKES . . . . . 139

7.3 HIPOTESES VAN TOEPASSING OP DIE KONTROLE VERANDERLIKES . . . 143

7.4 HIPOTESES VAN TOEPASSING OP DIE INTERKORRELASIONELE VERBANDE TUSSEN DIE EKSPERIMENTELE EN KONTROLE VERANDERLIKES EN DIE AFHANKLIKE VERANDERLIKE . . . . . 152

7.4.1 Interkorrelasionele verbande met die selfkonsep . . . . . 152

7.4.2 Interkorrelasionele verbande met identiteitsontwikkeling . . . . . 163

7.4.3 Interkorrelasionele verbande met besluitnemingstyl . . . . . 167

7.4.4 Interkorrelasionele verbande met vrees vir gebondenheid . . . . . 171

7.4.5 Interkorrelasionele verbande met geslag . . . . . 175

7.4.6 Interkorrelasionele verband met IK . . . . . 177

7.5 RESULTATE VAN DIE FAKTORANALISE . . . . . 178

7.5.1 Inleiding . . . . . 178

7.5.2 Faktore geïdentifiseer met die faktoranalise . . . . . 180

7.5.3 Identifisering van 'n moontlike beste deelversameling van voorspellers ten opsigte van bevoegdheid tot selfstandige beroepskeuse . . . . 180

7.6 SAMEVATTING . . . . . 182

**HOOFSTUK 8 : SAMEVATTING, GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS . . . . . 183**

8.1 INLEIDING . . . . . 183

8.2 SAMEVATTING . . . . . 183

8.3 GEVOLGTREKKINGS . . . . . 186

8.3.1 Inleiding . . . . . 186

8.3.2 Gevolgtrekkings ten opsigte van die verband tussen die eksperimentele veranderlikes en die afhanklike veranderlike . . . . . 186

8.3.3 Gevolgtrekkings ten opsigte van die verband tussen die kontrole veranderlikes en bevoegdheid tot selfstandige beroepskeuse . . . . . 186

8.3.4 Gevolgtrekkings met betrekking tot die inter-korrelasionele verbande tussen die eksperimentele en kontrole veranderlikes en die afhanklike veranderlike . . . . . 187

8.3.5 Gevolgtrekkings met betrekking tot 'n moontlike beste deelversameling van voorspellers ten opsigte van bevoegdheid tot selfstandige beroepskeuse . . . . . 189

8.4 AANBEVELINGS . . . . . 190

8.4.1 Aanbevelings vir opvoeders en opvoedkundiges . . . . . 190

8.4.1.1 Aanbevelings met betrekking tot die selfkonsepvorming en identiteitsontwikkeling van die kind . . . . . 190

8.4.1.2 Aanbevelings met betrekking tot besluitnemingstyl . . . . . 191

8.4.1.3 Aanbevelings met betrekking tot vrees vir gebondenheid . . . . 192

8.4.2 Aanbevelings ten opsigte van moontlike bestaande leemtes in die ondersoek . . . . . 193

8.5 SLOTGEDAGTE. . . . . 193

BRONNELYS . . . . . 194

BYLAE. . . . . 213

# LYS VAN FIGURE

FIGUUR 2.1: MASLOW SE HIëRARGIE VAN MENSLIKE BEHOEFTES . . . . . 14

FIGUUR 2.2: DIE SELFKONSEP . . . . . 18

FIGUUR 2.3: DIE AKADEMIESE EN DIE NIE-AKADEMIESE SELFKONSEP . . . 36

FIGUUR 3.1: DIE POLIGONALE MODEL VAN TIEDEMANN & O'HARA . . . . . 55

FIGUUR 3.2: HOLLAND SE HEKSAGONALE MODEL VAN DIE PSIGOLOGIESE OOREENSTEMMING EN WISSELWERKING TUSSEN PERSOONLIKHEIDSTIPES EN OMGEWINGSTIPES . . . . . 60

# LYS VAN TABELLE

TABEL 6.1: DIE VRAELYS TOV VAN BESLUITNEMINGSTYL MET DIE OOREENSTEMMENDE ITEMS VIR ELKE ONDERAFDELING ..... 119

TABEL 6.2: GROEPERING VAN ITEMS BY ELKE DIMENSIE VAN DIE ASKS .. 127

TABEL 6.3: NORME VIR DIE EERSTEJAARGROEP SE ROUPUNTE ..... 128

TABEL 6.4: NORME VIR DIE STANDERD 6-GROEP SE ROUPUNTE ..... 128

TABEL 6.5: ONDERAFDELINGS VAN IDEOLOGIESE IDENTITEITS-ONTWIKKELING MET DIE OOREENSTEMMENDE ITEMS ..... 133

TABEL 6.6: ONDERAFDELINGS VAN INTERPERSOONLIKE IDENTITEITS-ONTWIKKELING MET DIE OOREENSTEMMENDE ITEMS ..... 133

TABEL 6.7: DIE VIER STADIA VAN IDENTITEITSONTWIKKELING MET DIE OOREENSTEMMENDE ITEMS..... 134

TABEL 6.8: BEVOEGDHEDE TEN OPSIGTE VAN SELFSTANDIGE BEROEPSKEUSE MET DIE OOREENSTEMMENDE ITEMS..... 135

TABEL 6.9: AANTAL PROEFPERSONE - TOTALE POPULASIE ..... 136

TABEL 6.10: AANTAL PROEFPERSONE - UITEINDELIKE POPULASIE..... 136

TABEL 7.1: BYDRAE VAN NIE-AKADEMIESE SELFKONSEPVERANDER-LIKES TOT $R^2$ ..... 140

TABEL 7.2: BYDRAE VAN AKADEMIESE SELFKONSEPVERANDERLIKES TOT $R^2$ ..... 141

TABEL 7.3: BYDRAE VAN IDENTITEITSONTWIKKELING TOT $R^2$ ..... 142

TABEL 7.4: BYDRAE VAN BESLUITNEMINGSTYL TOT $R^2$ . . . . . 144

TABEL 7.5: KORRELASIE TUSSEN VREES VIR GEBONDENHEID EN BEVOEGDHEID TOT SELFSTANDIGE BEROEPSKEUSE . . . . . 145

TABEL 7.6: BYDRAE VAN NIE-AKADEMIESE SELFKONSEPVERANDERLIKES VAN SEUNS TOT $R^2$ . . . . . 146

TABEL 7.7: BYDRAE VAN NIE-AKADEMIESE SELFKONSEPVERANDERLIKES VAN DOGTERS $R^2$ . . . . . 147

TABEL 7.8: BYDRAE VAN AKADEMIESE SELFKONSEPVERANDERLIKES VAN SEUNS TOT $R^2$ . . . . . 148

TABEL 7.9: BYDRAE VAN AKADEMIESE SELFKONSEPVERANDERLIKES VAN DOGTERS TOT $R^2$ . . . . . 148

TABEL 7.10: BYDRAE VAN IDENTITEITSONTWIKKELING VAN SEUNS TOT $R^2$ . . . . . 150

TABEL 7.11: BYDRAE VAN IDENTITEITSONTWIKKELING VAN DOGTERS TOT $R^2$ . . . . . 150

TABEL 7.12: KORRELASIE TUSSEN IK EN BEVOEGDHEID TOT SELFSTANDIGE BEROEPSKEUSE . . . . . 151

TABEL 7.13: KORRELASIE TUSSEN GEMIDDELDE SKOLASTIESE PRESTASIE EN BEVOEGDHEID TOT SELFSTANDIGE BEROEPSKEUSE . . . . . 152

TABEL 7.14: BYDRAE VAN (1) NIE-AKADEMIESE SELFKONSEPVERANDERLIKES EN (2) IDENTITEITSONTWIKKELING TOT $R^2$ . . . . . 153

TABEL 7.15: BYDRAE VAN (1) AKADEMIESE SELFKONSEPVERANDERLIKES EN (2) IDENTITEITTSONTWIKKELING TOT $R^2$ . . . . . 154

TABEL 7.16: BYDRAE VAN (1) NIE-AKADEMIESE SELFKONSEPVERANDERLIKES EN (2) BESLUITNEMINGSTYL TOT $R^2$ . . . . . 155

TABEL 7.17: BYDRAE VAN (1) AKADEMIESE SELFKONSEP-VERANDERLIKES EN (2) BESLUITNEMINGSTYL TOT $R^2$ . . . . . 156

TABEL 7.18: BYDRAE VAN (1) NIE-AKADEMIESE SELFKONSEP-VERANDERLIKES EN (2) VREES VIR GEBONDENHEID TOT $R^2$ . . . . . 157

TABEL 7.19: BYDRAE VAN (1) AKADEMIESE SELFKONSEP-VERANDERLIKES EN (2) VREES VIR GEBONDENHEID TOT $R^2$ . . . . . 158

TABEL 7.20: BYDRAE VAN (1) NIE-AKADEMIESE SELFKONSEP-VERANDERLIKES EN (2) IK TOT $R^2$ . . . . . 159

TABEL 7.21: BYDRAE VAN (1) AKADEMIESE SELFKONSEP-VERANDERLIKES EN (2) IK TOT $R^2$ . . . . . 160

TABEL 7.22: BYDRAE VAN (1) NIE-AKADEMIESE SELFKONSEP-VERANDERLIKES EN (2) GEMIDDELDE SKOLASTIESE PRESTASIE TOT $R^2$ . . . . . 161

TABEL 7.23: BYDRAE VAN (1) AKADEMIESE SELFKONSEP-VERANDERLIKES EN (2) GEMIDDELDE SKOLASTIESE PRESTASIE TOT $R^2$ . . . . . 162

TABEL 7.24: BYDRAE VAN (1) IDENTITEITSONTWIKKELING EN (2) BESLUITNEMINGSTYL TOT $R^2$ . . . . . 163

TABEL 7.25: BYDRAE VAN (1) IDENTITEITSONTWIKKELING EN (2) VREES VIR GEBONDENHEID TOT $R^2$ . . . . . 164

TABEL 7.26: BYDRAE VAN (1) IDENTITEITSONTWIKKELING EN (2) IK TOT $R^2$ . . . . . 165

TABEL 7.27: BYDRAE VAN (1) IDENTITEITSONTWIKKELING EN (2) GEMIDDELDE SKOLASTIESE PRESTASIE TOT $R^2$ . . . . . 166

TABEL 7.28: BYDRAE VAN (1) BESLUITNEMINGSTYL EN (2) VREES VIR GEBONDENHEID TOT $R^2$ . . . . . 167

TABEL 7.29: BYDRAE VAN BESLUITNEMINGSTYL VAN SEUNS TOT $R^2$ . . . 169

TABEL 7.30: BYDRAE VAN BESLUITNEMINGSTYL VAN DOGTERS TOT $R^2$ . . 169

TABEL 7.31: BYDRAE VAN (1) BESLUITNEMINGSTYL EN (2) IK TOT $R^2$ . . . 170

TABEL 7.32: BYDRAE VAN (1) BESLUITNEMINGSTYL
EN (2) GEMIDDELDE SKOLASTIESE PRESTASIE TOT $R^2$ . . . . . 171

TABEL 7.33: KORRELASIE TUSSEN VREES VIR GEBONDENHEID
EN BEVOEGDHEID TOT SELFSTANDIGE BEROEPSKEUSE VAN SEUNS . . . . 172

TABEL: 7.34: KORRELASIE TUSSEN VREES VIR GEBONDENHEID
EN BEVOEGDHEID TOT SELFSTANDIGE BEROEPSKEUSE VAN DOGTERS. . . . 172

TABEL 7.35: BYDRAE VAN (1) VREES VIR GEBONDENHEID EN (2) IK
TOT $R^2$ . . . . . 173

TABEL 7.36: BYDRAE VAN (1) VREES VIR GEBONDENHEID
EN (2) GEMIDDELDE SKOLASTIESE PRESTASIE TOT $R^2$ . . . . . 174

TABEL 7.37: KORRELASIE TUSSEN IK EN BEVOEGDHEID
TOT SELFSTANDIGE BEROEPSKEUSE VAN SEUNS . . . . . 175

TABEL 7.38: KORRELASIE TUSSEN IK EN BEVOEGDHEID
TOT SELFSTANDIGE BEROEPSKEUSE VAN DOGTERS. . . . . 175

TABEL 7.39: KORRELASIE TUSSEN GEMIDDELDE SKOLASTIESE
PRESTASIE EN BEVOEGDHEID TOT SELFSTANDIGE BEROEPSKEUSE
VAN SEUNS . . . . . 176

TABEL 7.40: KORRELASIE TUSSEN GEMIDDELDE SKOLASTIESE
PRESTASIE EN BEVOEGDHEID TOT SELFSTANDIGE BEROEPSKEUSE
VAN DOGTERS . . . . . 177

TABEL 7.41: BYDRAE VAN (1) IK EN (2) GEMIDDELDE SKOLASTIESE
PRESTASIE TOT $R^2$. . . . . 177

TABEL 7.42: FAKTORE GEÏDENTIFISEER MET DIE FAKTORANALISE . . . . . 179

TABEL 7.43: BYDRAE VAN VERANDERLIKES IN 'N BESTE DEELVERSAMELING TOT $R^2$ . . . . . 181

# HOOFSTUK 1

## PROBLEEMSTELLING, DOEL EN PROGRAM VAN ONDERSOEK

### 1.1 ORIËNTERING

God het die mens as unieke wese geskape en aan hom opdrag gegee om die aarde te vul, dit te onderwerp en daaroor te heers. Die mens is dus (volgens 1 Kor. 3:9) 'n geroepe medewerker van God op aarde. Om van die mens 'n bekwame "medewerker" te maak, het God die mens toegerus met bepaalde vermoëns, talente en aanleg, waardeur hy homself in die kosmos kan realiseer en ontplooi tot volwasse persoonlikheid (Du Toit, 1985:52). Hierdie roeping van die mens deur God sal daarom ook die mens se benadering van elke beroep bepaal, en die gelowige sal sy beroep sien as 'n wagpos waarop hy deur God gestel is (Van der Walt, *et al.* 1980:105).

'n Beroepskeuse is daarom dan ook een van die belangrikste keuses waarvoor die kind in sy lewe te staan kom. Indien die kind in hierdie opsig 'n verkeerde keuse sou maak, kan die gevolge vir sy toekoms verrykend wees. Rehm (1990:122) stel dit as volg: "One of the saddest of phenomena occurs when a young individual finds no place in society, feels a chronic pain of loneliness, and feels of no worth to others." Te Groen (1988:21), asook ander navorsers (Amundson, 1989:132; Super, 1988:353; Downing & Dowd, 1988:149 en Blustein, 1987:64), gee te kenne dat die leerling normaalweg 'n beroep kies na aanleiding van sy selfkennis en kennis oor die beroepswêreld waaroor hy beskik.

Wat die kennis oor die beroepswêreld betref, is dit belangrik dat die kind in die hedendaagse samelewing bewus sal wees van die werkloosheidsvraagstuk wat tans aan die orde van die dag is. Volgens 'n ondersoek wat onlangs in Suid-Afrika voltooi is, waar die land in nege streke verdeel is en die persentasie werkloosheid per streek gedurende die tydperk 1985-1989 bepaal is, is bevind dat die totale persentasie werkloosheid in die land met 25,4% toegeneem het (Volschenk, 1991:12). Luidens die jaarverslag van die Posmeestergeneraal het die getal voltydse personeellede in sy diens vir die tydperk 1989-1990 met 0,67% gedaal (Senekal, 1990:33).

Ander resente bronne wat bewys lewer dat werksgeleenthede drasties aan die afneem is, kan as volg opgesom word: Teen 1995 kan die tekort aan werksgeleenthede met ongeveer 2,3 miljoen toeneem (Dept. van mannekrag 1991:486). Slegs een uit tien matrikulante kan geholpe raak wanneer hulle die skool verlaat (Brase, 1991:7). Weens rasionalisasie kan sowat 4000 poste by Absa in gedrang kom. Sedert 1989 is meer as 17000 werkers hul werk in die boubedryf kwyt, terwyl die klerebedryf gedurende 1992 4000 werkers afgedank het (Oosthuizen, 1992:10). Die aantal geregistreerde werkloses gedurende Mei 1991 was 202 946. In Mei 1992 was daar 275 200 geregistreerde werkloses. Hierdie getal het tot 315 384 gegroei teen Mei 1993 (Dept. van mannekrag, 1991-1993:2).

Wat die selfkennis van die kind betref, kan in hierdie verband aangetoon word dat talle navorsers (Barrett & Tinsley, 1977:302; Holland, 1981:234; Kishor, 1981:228; Taylor, 1985:549; Super, 1988:356; Ralph, 1987:14; Wallace & Walker, 1988:4 en Wallace & Walker, 1990:365) van mening is dat beroepskeuse die implementering van 'n persoon se selfkonsep (vgl. par. 2.8.5) is. Verder word die afleiding ook gemaak dat 'n leerling wat nie oor 'n duidelike selfidentiteit (vgl. par. 2.8.7) beskik nie, 'n groter kans staan om 'n ontoereikende beroepskeuse uit te oefen as dié leerling wat wel oor 'n duidelike selfidentiteit beskik (Munley, 1975:318; Hartman, *et al.* 1985:238; Blustein, 1987:64; Melgosa, 1987:385-386; Downing & Dowd, 1988:149; Blustein, *et al.* 1989:200 en Blustein & Phillips, 1990:166). Selfkonsep en selfidentiteit blyk dus twee grondliggende faktore te wees wanneer dit gaan om die uitoefening van 'n beroepskeuse.

## 1.2 PROBLEEMSTELLING

Op grond van voorafgaande kan onder andere die volgende probleme geformuleer word:

In Suid-Afrika bestaan daar huidiglik 'n groot werkloosheidsvraagstuk, waarmee die kind en alle opvoeders wat gemoeid is met die beroepskeuse van leerlinge rekening sal moet hou. Die vraag wat in hierdie verband allereers beantwoord moet word, voordat enige finale beroepskeuse gedoen word, kan as volg gepostuleer word: Watter werksgeleenthede is beskikbaar en sal vir die volgende paar dekades beskikbaar wees vir 'n betrokke leerling met bepaalde vermoëns, talente en aanleg?

Verder is dit ook 'n algemene opvatting by navorsers dat selfkennis van deurslaggewende belang is wanneer dit gaan om die beroepskeuse van leerlinge. Talle navorsers het dan ook in die verlede (veral in die VSA) tot die gevolgtrekking gekom dat beroepskeuse

in werklikheid die implementering van 'n persoon se selfkonsep is. 'n Duidelik gedefinieerde selfidentiteit word deur dieselfde en baie ander navorsers as 'n verdere bydraende faktor in dié verband genoem. Volgens genoemde navorsers kan geen indiwidu 'n selfstandige en korrekte beroepskeuse uitoefen wanneer die persoon se selfidentiteit nog nie behoorlik gevorm is nie. Met bogenoemde in gedagte moet daar nou met hierdie navorsing gepoog word om te bepaal wat die aard van die verbande (indien enige) tussen die selfkonsep, identiteit en beroepskeuse van die senior sekondêre skoolleerling (van wie daar verwag word om reeds oor genoegsame selfidentiteit te beskik om 'n selfstandige beroepskeuse te kan uitoefen) is.

Indien daar 'n verband tussen die selfkonsep, identiteit en beroepskeuse gevind kan word, kan aanbevelings ter bevordering van 'n positiewe selfkonsep en positiewe identiteitsvorming gemaak word, ten einde die leerling te ondersteun in sy persoonlikheidsvorming, sodat hy gereed sal wees om op die bestemde tyd 'n korrekte en verantwoordelike beroepskeuse te kan uitoefen.

In Suid-Afrika is stappe reeds gedoen om die probleem van werkloosheid reeds op skoolvlak die hoof te bied. 'n Sterk klemverskuiwing van die huidige akademies georiënteerde onderwys na beroepsgerigte onderwys en/of beroepsonderwys, die rasionalisering van die getal vakke en die uitskakeling van oorvleueling van vakinhoude, om onderwys meer bekostigbaar en beroepsgerig te maak, is byvoorbeeld in die nuwe konsepmodel vir onderwys voorgestel (Cairncross, 1991:2). Daar is egter nog weinig aandag geskenk aan die feit dat leerlinge dikwels verkeerde beroepe (beroepe waarvoor hulle nie geskik is nie en uiteindelik ongelukkig in is) kies as gevolg van 'n negatiewe selfkonsep en 'n swakontwikkelde selfidentiteit. Hierdie leerlinge beland dikwels op die werkloosheidslys. Dit is noodsaaklik dat leerlinge die regte vakke en beroepsrigting sal kies, ten einde hul vermoëns en talente optimaal te ontwikkel, en om uiteindelik die bes moontlike beskikbare beroep te kies. Om dit te kan bewerkstellig, is 'n positiewe selfkonsep en 'n goedontwikkelde selfidentiteit nodig, soos reeds aangetoon. Die bepaling van die aard van die verbande (indien enige) tussen die selfkonsep, identiteit en beroepskeuse blyk ook om hierdie rede belangrik te wees.

## 1.3 DIE DOEL VAN DIE ONDERSOEK

Die primêre doel met hierdie ondersoek is om vas te stel of daar verbande bestaan tussen die selfkonsep, identiteit en die beroepskeuse van senior sekondêre skoolleerlinge. Die sekondêre doelstellings in die onderhawige ondersoek is om te bepaal wat die aard

van die verbande tussen IK, gemiddelde skolastiese prestasie, geslag, besluitnemingstyl, vrees vir gebondenheid en die bevoegdheid tot selfstandige beroepskeuse van die toetspersone is.

Verder word daar ook met hierdie studie gepoog om 'n bydrae tot die opvoedkunde as wetenskap te lewer deur meetinstrumente met betrekking tot besluitnemingstyl, vrees vir gebondenheid, identiteitsontwikkeling en bevoegdheid tot selfstandige beroepskeuse beskikbaar te stel.

## 1.4 METODE VAN ONDERSOEK

In hierdie studie word van die eksperimentele, aangevul deur die deskriptiewe metode, gebruik gemaak. Agtergrondskennis word deur literatuurstudie verkry en die empiriese ondersoek voorsien kennis van gevalle wat bestudeer is.

### 1.4.1 Literatuurstudie

Die teoretiese agtergrondskennis word verkry deur die bestudering van gesaghebbende literatuur oor enkele teoretiese beskouings oor die selfkonsep, identiteit en beroepskeuse. Verder word ook aandag geskenk aan die ontwikkeling van die selfkonsep en identiteit by die kind tydens die skoolfase en die rol wat genoemde en aanverwante faktore speel in die beroepskeuse van leerlinge.

### 1.4.2 Empiriese studie

'n Ex post facto-benadering sal in hierdie ondersoek gevolg word. Gestandaardiseerde toetse, verkry vanaf die VSA, RGN en bestaande vraelyste sowel as vraelyste wat deur die navorser self opgestel is, sal aan die toetspersone, bestaande uit 'n ewekansig gekose groep van ongeveer 450 st.9-leerlinge van 'n aantal sekondêre skole in Wes-Transvaal, verskaf word om te voltooi. Met behulp van hierdie vraelyste en toetse kan objektiewe gegewens verkry word in verband met die leerlinge se selfkonsep, identiteit, intelligensiekwosiënt, besluitnemingstyl (vgl. par. 5.3.8), vrees vir gebondenheid (vgl. par. 5.3.6) en beroepsekerheid. Die geslag van die leerlinge word op die antwoordblad aangetoon, terwyl die akademiese prestasie vanaf die leerlinge se verslagkaarte by die skool verkry sal word.

Die resultate van die gestandaardiseerde toetse en die vraelyste sal met die leerlinge se beroepsekerheid (soos gemeet deur die beroepsekerheidsvraelys) in verband gebring word deur middel van meervoudige regressie- en variansie-analises, sodat daar tot bepaalde gevolgtrekkings en moontlike aanbevelings gekom kan word.

## 1.5 PROGRAM VAN ONDERSOEK

In hoosfstuk 1 is standpunt ingeneem ten opsigte van 'n Christelike lewens- en wêreldbeskouing en die probleemgebied is duidelik in fokus gebring. Hieruit het bepaalde probleemstellings voortgevloei, waarna die doelstellings van die studie en die metode van ondersoek uiteengesit is.

In hoofstuk 2 sal vyf van die algemene en meer bekende teorieë oor die selfkonsep en identiteit aandag geniet, naamlik die pragmatiese, die humanistiese, die fenomenologiese, die psigo-analitiese en die psigososiale benaderings. Ten slotte sal daar vanuit 'n Christelike lewens- en wêreldbeskouing in gesprek getree word met genoemde benaderings van die selfkonsep en identiteit, waarna die begrippe selfkonsep en identiteit en aanverwante begrippe ten laaste opgehelder sal word vir verdere gebruik in die studie.

In hoofstuk 3 sal aandag geskenk word aan enkele meer algemeen bekende beroepskeuseteorieë wat in die literatuur bestaan. In die onderhawige navorsing word van die volgende indeling gebruik gemaak: Die nie-psigologiese beroepskeuseteorieë, die psigologiese beroepkeuseteorieë en die beroepskeuseteorie van J.L. Holland. Die standpunte van verteenwoordigers van elk van bogenoemde beroepskeuseteorieë sal onder die soeklig geplaas word, sodat hierdie standpunte ook in die lig van die Skrif beoordeel kan word en die betekenis daarvan vir die beroepskeuse van die Christenopvoeder en die opvoedeling aan die lig kan kom.

In hoofstuk 4 sal die onderskeie ontwikkelingsfases wat die kind deurloop vanaf die babatydperk tot en met adolessensie, onder die loep geneem word. Daar sal aandag gegee word aan die psigiese en somatiese ontwikkeling van die kind. Onder die psigiese ontwikkeling sal die ontwikkeling van die selfkonsep en identiteit voor en tydens puberteit en adolessensie indringend bespreek word.

In hoofstuk 5 sal gekyk word na die rol wat enkele ekstrinsieke en intrinsieke faktore speel in die beroepskeuse van leerlinge.

Die rol wat die selfkonsep en identiteit in beroepskeuse speel, sal in besonder aandag geniet.

In hoofstuk 6 sal die empiriese ondersoek gemotiveer word. Die doel van die ondersoek, die metode van navorsing, die beplanning van die ondersoek, waaronder die keuse van skole, leerlinge en toetsmateriaal, sal uiteengesit word. Volledige inligting in verband met die toetsmateriaal wat gebruik word, sal ook in dié hoofstuk verskaf word.

In hoofstuk 7 sal die ondersoekresultate bespreek word. Gegewens wat uit die ondersoek en die toetse verkry is, sal getabelleer en gevolgtrekkings sal in die lig daarvan gemaak word. Veralgemenings sal met behulp van genoemde resultate gemaak word.

In hoofstuk 8 sal 'n samevatting van die hele ondersoek gegee word. Daar sal tot bepaalde gevolgtrekkings gekom word en aanbevelings sal aan die hand gedoen word met die oog op verdere navorsing en hulpverlening aan die kind. Moontlike tekortkominge wat in die navorsing mag bestaan, sal ook in hierdie hoofstuk uitgewys word.

## 1.6 SAMEVATTING

In hoofstuk 1 is die oriëntering van die ondersoek vanuit 'n Christelike lewens- en wêreldbeskouing benader. Die probleemgebied is afgebaken en 'n rasionaal vir die ondersoek is gegee. Die probleemstelling, doel, metode en program van ondersoek is uiteengesit.

Hoofstuk 2 sal handel oor enkele bekende teorieë oor die selfkonsep en identiteit. Teorieë wat onder die soeklig sal kom, is die volgende: Die humanistiese, die fenomenologiese, die psigo-analitiese en die psigososiale benaderings.

# HOOFSTUK 2

## TEORETISERING EN OMSKRYWING VAN DIE BEGRIPPE SELFBEELD, SELFKONSEP, IDENTITEIT EN AANVERWANTE BEGRIPPE

### 2.1 INLEIDING

Opvoedkundiges en psigoloë het deur die eeue heen belangstelling getoon in die "self" en persoonlikheidsteoretici het elk op 'n eie besondere wyse genoemde begrip omskryf en betekenis daaraan probeer heg. Alhoewel daar dus verskeie opvattinge oor die begrip selfkonsep (vgl. par. 2.8.5) in die literatuur voorkom, het die meeste navorsers tot die slotsom gekom dat die selfkonsep as motiverende krag van die persoonlikheid dien. Die indiwidu se optrede en wyses van leer sal dus tot 'n groot mate verband hou met sy idee van homself, of sy selfkonsep. Indien bepaal wil word tot watter mate die kind se selfkonsep en identiteit sy beroepskeuse beïnvloed, is dit noodsaaklik om eers te let op die onderskeie teorieë van die selfkonsep en identiteit, en die rol wat genoemde twee begrippe moontlik in die kind se beroepskeuse speel.

In hierdie hoofstuk word nie 'n volledige historiese oorsig oor die teorieë van die selfkonsep en identiteit verskaf nie, maar slegs enkele meer bekende en onlangse teorieë, wat vir die onderhawige ondersoek van belang is, word bespreek. William James se selfteorie word gebruik om die pragmatiese opvatting ten opsigte van die selfkonsep toe te lig. Gordon Allport en Abraham H. Maslow sal onder die humanistiese benadering bespreek word. Carl Rogers se selfteorie, asook die selfteorie van Snygg en Combs sal bespreek word om die fenomenologiese standpunt ten aansien van die selfkonsep en identiteit te verteenwoordig. Onder die psigo-analitiese benadering sal baie kortliks gekyk word na die selfteorie van Sigmund Freud. Omdat die psigososiale benadering van Erik Erikson van besondere belang vir die huidige ondersoek is, sal 'n meer omvattende bespreking in hierdie geval onderneem word.

Hierna word 'n kritiese evaluering ten aansien van die onderskeie teorieë onderneem, sodat bogenoemde teorieë onder andere ook vanuit 'n Christelike lewens- en wêreld-beskouing beoordeel en aangevul kan word. Ten besluite word die begrippe selfkonsep,

identiteit en aanverwante begrippe voortvloeiend uit die onderskeie benaderings, toegelig vir verdere gebruik in hierdie studie.

## 2.2 DIE PRAGMATIESE BENADERING VAN WILLIAM JAMES

William James (1950) kan ongetwyfeld beskou word as een van die voorlopers wat die bestudering van die self betref (Howes, 1987:8). James het hom veral bepaal by die onderskeie komponente van die self. In dié verband beweer hy: "Wherever two people meet, there are really six people present - there is each man as he sees himself, each man as the other sees him, and each man as he really is." (James, 1950, soos aangehaal deur Felker, 1974:23).

James onderskei verder ook volgens Du Toit (1980:19) tussen die kennende of empiriese self, die ek (me), en die self as kenner. Die empiriese self of objektiewe self het volgens James vier komponente, wat in dalende volgorde van belangrikheid geklassifiseer kan word, naamlik die geestelike self, die materiële self, die sosiale self en die liggaamlike self (Lambrechts, 1987:50-51).

Die geestelike self sluit die indiwidu se bewustheid van sy eie geestesprosesse in - sy denke, morele en godsdienstige aspirasies, asook gevoelens. Hierdie komponent van die self verwelkom of verwerp ervaringe wat die indiwidu beleef. Die materiële self het te make met alles wat die indiwidu besit, byvoorbeeld sy tuiste, familie, huis en al die fisiese objekte om hom. Die liggaamlike self is ook by die materiële self ingesluit. Die sosiale self behels die indiwidu se erkenning en reputasie wat hy in die oë van ander mense in sy omgewing het, asook sy identiteit.

Bogenoemde selwe kombineer volgens James om uiteindelik die indiwidu se siening van homself te vorm. James het die volgende wet ten opsigte van selfagting geformuleer: selfagting = sukses gedeel deur verwagtinge (James, 1950, soos aangehaal deur Lambrechts, 1987:51). Selfagting word dus gedefinieer in terme van die korrelasie tussen die werklike sukses en die verwagte sukses van die indiwidu. Die persoon se selfagting hang af van die mate waartoe hy sukses behaal het in wat hy wou wees en wou doen.

Die waarde van James se teorie is onder andere daarin geleë dat hy die interaktiewe aspekte van die self ontdek en uitgelig het. Verteenwoordigers van die humanistiese benadering het verdere lig op hierdie saak gewerp.

## 2.3 DIE HUMANISTIESE BENADERING

### 2.3.1 Inleiding

Hamachek (1985:25) toon aan dat die humanistiese psigologie in die vroeë 1960's as 'n teoretiese alternatief vir die psigo-analitiese en die behaviourisme ontstaan het. Verteenwoordigers van hierdie benadering bestudeer volgens Meyer (1987:19) die volledige mens in sy unieke verhouding tot die wêreld. Die belangrikheid van menslike ervaring, belewing en vryheid van keuse word ook beklemtoon. Volgens die humanistiese benadering is die mens 'n verantwoordelike wese wat bewustelik keuses uitoefen, terwyl hy op 'n dinamiese wyse daarna streef om sy potensiaal te verwesenlik.

Die self neem 'n sentrale plek in in die humanistiese benadering. Die drie kernbegrippe wat volgens Hamachek (1985:27) in hierdie verband onderskei kan word, is: self-aktualisering, selfverwesenliking en selfrealisering. Die dinamiese aard van die mens word dus weereens deur hierdie begrippe onderstreep.

Volgens Gerdes *et al.* (1981:57) is die humanistiese beweging onder leiding van Maslow begin. Allport word egter as die voorloper van hierdie benadering beskou, omdat sy idees wat reeds veel vroeër geformuleer is, in die humanistiese beweging herontdek en bevestig is. Die teorieë van Gordon Allport en Abraham H. Maslow word vervolgens onder die loep geneem.

### 2.3.2 Gordon Allport se beskouing

Allport se belangstelling in die uniekheid van die indiwiduele mens en sy pogings om juis dit te ondersoek en te beskryf, is die sentrale tema van sy teorie. Allport het geglo dat die verklaring van die uniekheid van elke mens die hoofdoelwit van die sielkunde behoort te wees en daar is dan dikwels ook na sy teorie as die "sielkunde van die indiwidu" verwys (Möller, 1980:118). Volgens Allport (1955:19-24) is die mens verder ook doelbewus op die toekoms gerig, terwyl hy opsetlik sekere oogmerke en ideale, wat hy self gekies het, nastreef. Die mens se belangstelling en strewes rig sy gedrag.

Omdat teoretici verskeie opvattinge oor die begrippe self en ego gehuldig het, het Allport verkies om genoemde begrippe met die term proprium te vervang, om sodoende verwarring te voorkom. Die proprium omvat alle aspekte van die persoon wat van hom 'n unieke indiwidu maak (Hergenhahn, 1980:154). Allport verkies daarom ook om van die propriale funksies van die mens te praat. Hy beskou die proprium as daardie aspekte

van die persoonlikheid wat verwys na die sentrale, intieme deel van die mens se ervaringswêreld wat op die "ek" of "my" betrekking het in terme waarvan sekere ervarings vir die mens persoonlike betekenis kry en hom intiem betrokke laat voel. Dit is wat uniek is aan die persoon, wat hom anders maak as alle ander mense (Möller, 1980:129).

Die volgende sewe funksies word deur Allport (1955:41-51) onderskei: die liggaamlike selfbesef, die besef van voortdurende selfidentiteit, selfagting (of eiewaarde), die uitbreiding van die self, die selfbeeld (of selfsiening), die rasionele self en die propriale strewe. Allport beklemtoon dit dat hierdie funksies van die mens nie ingebore is nie, maar dat dit ontwikkel deur 'n proses van ryping, leer, differensiasie en integrasie, dit wil sê nuwe vermoëns moet geïntegreer word tot 'n eenheid. Die ontwikkeling van die propriale funksies geniet vervolgens aandag.

#### 2.3.2.1 Die liggaamlike self

Die baba leer homself geleidelik onderskei van alles om hom soos wat sy ervaringswêreld uitbrei. Die besef van 'n eie liggaam begin groei nog voordat hy begin praat. Die volgende ervaringe waardeur die liggaamlike self van die baba ontwikkel, kan onderskei word: hy leer dat sekere sensasies binne homself ontstaan (bv. honger); frustrasie (deur te huil gaan die honger nie weg nie, iets van buite moet dit bevredig); kinestetiese sensasies ('n baba van 'n paar maande byt sy toon raak en huil omdat hy seergekry het) (Möller, 1980:129).

Die liggaamlike self ontwikkel dwarsdeur die lewe, namate die indiwidu se kennis van en ervaringe met sy liggaam uitbrei. Uiteindelik vorm die persoon 'n voorstelling van hoe sy liggaam behoort te wees of hoe hy graag wil hê dat dit moet wees. Du Toit (1985:27) wys in hierdie verband op die probleme waarmee die adolessent te make het. Die adolessent se veranderende liggaam en intense liggaamlike selfervaring kan volgens genoemde outeur 'n groot invloed op die kind se selfkonsep uitoefen. So kan enige vorm van afwyking van die normale of enige vorm van fisieke gestremdheid byvoorbeeld 'n geweldige negatiewe effek op die indiwidu se selfkonsep hê. Hierdie aspek sal in hoofstuk 4 verder beklemtoon word.

#### 2.3.2.2 Selfidentiteit

Selfidentiteit het te make met die vraag "wie en wat is ek?" Die kind leer nou woorde soos "ek" en "my" en sy eie naam ken en hy besef dat hy dieselfde persoon bly, al verander sy ervaringswêreld en sy voorkoms (Hergenhahn, 1980:154).

Volgens Lambrechts (1987:70) is die propriale funksie van die selfidentiteit dus gesetel in die stel idees wat jy gebruik om jouself te definieer. Dit gaan dus oor die vraag wie en wat jy is en die wete dat jy nog dieselfde persoon bly, al is daar 'n tydsverloop.

#### 2.3.2.3 Eiewaarde

In die literatuur word die begrip eiewaarde dikwels as sinoniem vir selfkonsep gebruik, hoewel dit in der waarheid 'n belangrike aspek van die selfkonsep is. Kortliks verwys eiewaarde na die indiwidu se beoordeling van sy waarde as persoon (Möller, 1980:130). Eiewaarde word gewoonlik beskryf in terme soos skaam, trots, bekwaam, hoogmoedig, minderwaardig, ambisieus, ensovoorts.

Allport (1955:44-45) gee te kenne dat die kind se gevoel van eie waarde op ongeveer tweejarige ouderdom begin ontwikkel. Die kind se gevoel van eiewaarde kom in hierdie stadium tot uiting in die vorm van negativisme wanneer hy self dinge wil doen, sonder die hulp van volwassenes.

Die terugvoering wat die kind ontvang en die hantering van die kind deur sy ouers gedurende hierdie tydperk, is van besondere belang vir die ontwikkeling van 'n gevoel van eiewaarde. Eiewaarde ontwikkel egter ook dwarsdeur die persoon se lewe weens sy interaksie met die omgewing - veral as gevolg van die terugvoering wat hy oor sy suksesse en mislukkings kry. By die tweejarige hou die gevoel van eiewaarde byvoorbeeld verband met 'n behoefte aan outonomie, terwyl dit by die sesjarige aan suksesvolle kompetisie met en goedkeuring van die portuurgroep gekoppel word (Möller, 1980:130-131).

#### 2.3.2.4 Selfuitbreiding

Volgens Hergenhahn (1980:154) begin selfuitbreiding vanaf ongeveer die vierde jaar ontwikkel, wanneer die self uitgebrei word na eksterne objekte. Die kind begin nou besef dat nie net sy liggaam aan hom behoort nie, maar ook dinge soos byvoorbeeld sy speelgoed en troeteldiere. Die kind voel volgens Möller (1980:132) in so 'n mate betrokke by sake of persone wat deel is van sy self, dat hy trots voel as sy skool byvoorbeeld presteer, en dit versterk weer sy gevoel van eiewaarde. Hierdie gevoel van selfuitbreiding en betrokkenheid by dinge kom dwarsdeur die lewe voor. Die volwassene identifiseer byvoorbeeld met sy kerk, volkslied of sekere organisasies. As een van hierdie aspekte van jou uitgebreide self aangeval word, reageer die mens asof die self aangeval word.

### 2.3.2.5 Selfbeeld

Die selfbeeld begin tussen die ouderdomme vier tot ses jaar ontwikkel. Du Toit (1985:28) toon aan dat Allport drie komponente van die selfbeeld onderskei. Die kind word ten eerste bewus van sy eie vermoëns en hy vergelyk homself met ander kinders. Ten tweede word die selfbeeld gevorm deur die verwagtinge wat ander persone van hom koester. Laastens formuleer die kind vir homself doelstellings wat deel word van sy selfbeeld. Kortliks probeer die kind dus antwoorde kry op die vrae: Hoe is ek? Watter soort persoon is ek? Die begrip selfbeeld (soos Allport dit sien) moet volgens Möller (1980:132) nie verwar word met eiewaarde nie. In hierdie geval is daar sprake van 'n algemene, morele beoordeling van die persoon.

Möller toon verder ook aan dat daar op hierdie stadium nog nie duidelik onderskeid getref kan word tussen die selfbeeld en die gewete van die kind nie. Die kind voel egter ongelukkig as hy agterkom dat hy nie die soort persoon is wat hy behoort te wees nie, of nie dinge doen in ooreenstemming met die tipe persoon wat hy dink hy is nie. Daar word dus drie aspekte van die selfbeeld onderskei: 'n selfbeeld soos hy is, soos hy homself sien (die ware self); 'n beeld soos hy graag wil wees, dit wil sê sy aspirasies vir homself (ideale self); en 'n beeld van hoe hy behoort te wees (volgens die standaarde van die samelewing).

### 2.3.2.6 Die rasionele self

Die rasionele self as propriale funksie begin ongeveer op sesjarige ouderdom ontwikkel. Die kind begin nou die probleme in sy omgewing oplos deur denkend op te tree. In 'n sekere sin begin die kind nou nadink oor sy denke (Hergenhahn, 1980:155). Die indiwidu kan nou dus begin om standpunt in te neem en persoonlike oortuigings ontwikkel.

Allport (1955:45-45) stel dit dat hierdie begrip baie ooreenstem met Freud (vgl. par. 2.5) se definisie van die ego. Dit behels ook funksies soos die oplos van probleme, beplanning en toetsing van gedagtes aan die werklikheid en dit gaan hand aan hand met die ontwikkeling van ander propriale funksies.

### 2.3.2.7 Propriale strewe

Volgens Allport (1955:50) tree die finale aspek van die proprium gedurende adolessensie na vore. Die kern van die adolessent se identiteitskrisis is die vind van bepaalde lewens-doelstellings. Hy begin nou vir die toekoms beplan en in hierdie opsig verkry die

selfbeeld 'n nuwe dimensie wat voorheen heeltemal afwesig was. Die persoon bemoei hom in hierdie stadium van sy leeftyd met langtermyndoelstellings, sodat hy sy lewe georganiseerd en betekenisvol kan inrig (Hergenhahn,1980:155).

Die uiteindelike doel van al bogenoemde fases van ontwikkeling is volwassenheid. Allport (1955:47-51) beskou 'n volwassene as 'n persoon wat betrokke raak by aktiwiteite buite homself, ideale nastreef ten spyte van ongunstige omstandighede, in staat is tot objektivering, realisties kan waarneem en iemand wat beskik oor religieuse of ander waardes wat vir hom die grondslag vorm vir alles wat hy doen.

Ten slotte moet gesê word dat bogenoemde aspekte nie losstaande van mekaar gesien moet word nie. Elke aspek verwys na 'n intieme deel van die totale selfervaring, maar uiteindelik funksioneer al hierdie aspekte as 'n geheel saam in die persoon se selfaktualisering.

Soos by Allport, neem die self ook 'n sentrale plek in in die teorie van Maslow.

### 2.3.3 Abraham H. Maslow

Maslow se unieke bydrae tot die humanistiesgeoriënteerde benadering ten opsigte van die self is daarin geleë dat hy hom eerder bemoei het met "normale" mense as met mense wat persoonlikheidsprobleme ondervind - "Maslow undertook to supply the other half of the picture, the brighter, better half, and to round out a portrait of the whole person" (Hamachek, 1986:94). Hy het ook geglo dat verskillende teorieë vir elk van bogenoemde twee groepe ontwikkel behoort te word.

Maslow se bydrae tot die ontwikkeling van die selfkonsep kan in twee hoofmomente saamgevat word. Ten eerste beklemtoon hy die kind se behoeftes aan veiligheid, liefde en aanvaarding (Maslow, 1954:90-91). Tweedens vestig hy die aandag op die belangrikste motiveringsfaktor van die mens, naamlik selfaktualisering (Maslow, 1954:91-92). Vervolgens 'n bondige uiteensetting van genoemde twee hoofmomente.

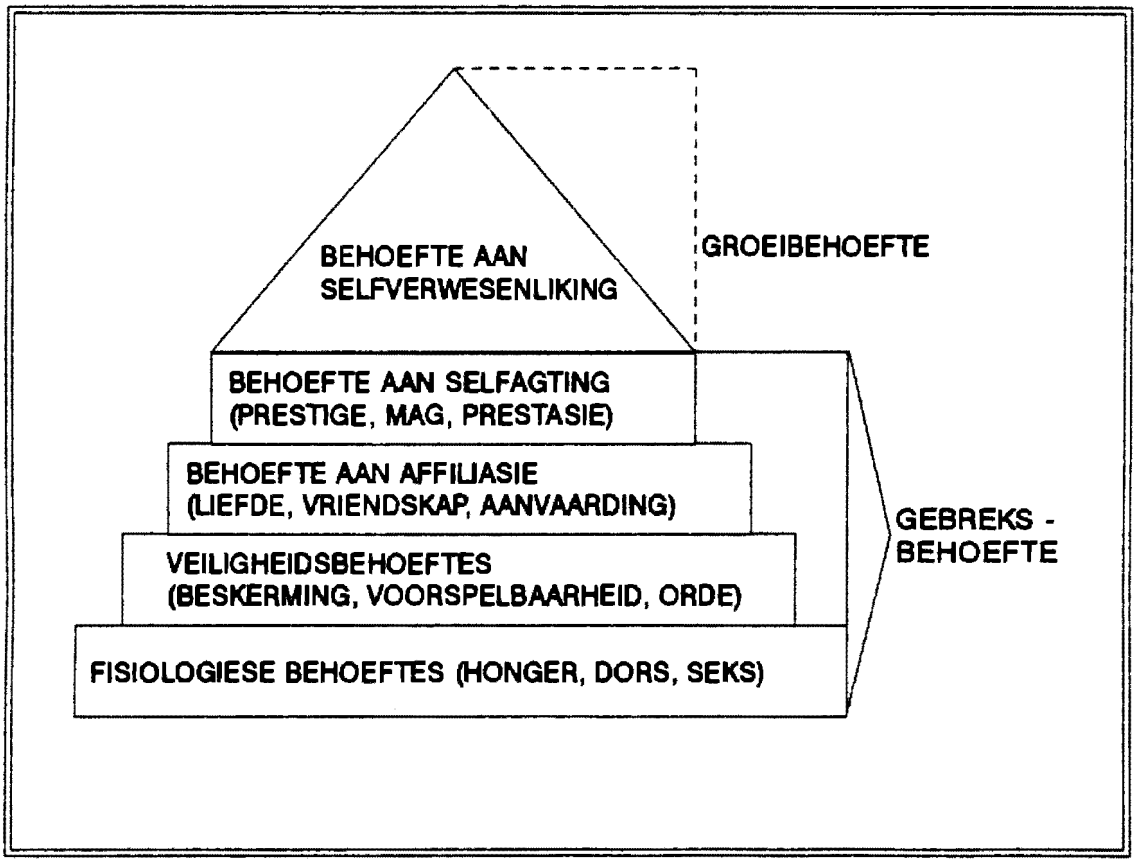
Maslow (1954:80-91) het 'n hiërargie van menslike behoeftes daargestel wat vanaf die mees basiese behoeftes van die mens tot by die hoogste vorme van menswees wat bereik kan word, ontwikkel. Maslow onderskei vyf kategorieë van behoeftes in hierdie verband:

- Fisiologiese behoeftes (aan voedsel, water, ensovoorts).
- Veiligheidsbehoeftes (aan beskerming en sekuriteit).

- Die behoefte aan liefde en om iewers tuis te hoort (om deur 'n groep aanvaar te word en om met geliefdes te verkeer).
- Die behoefte aan agting (om te presteer, om mag en prestige te hê).
- Die behoefte tot selfaktualisering of selfverwesenliking (om innerlik te groei, om te word wat jy kan word).

Skematies kan Maslow se behoeftehiërargie as volg voorgestel word (Du Toit, 1985:31):

**FIGUUR 2.1: MASLOW SE HIËRARGIE VAN MENSLIKE BEHOEFTES**




Maslow noem die eerste vier behoeftes die gebreksbehoeftes en die laaste een, naamlik die behoefte aan selfverwesenliking, die groeibehoefte. Volgens (Maslow (1954:82) is die veronderstelling nie dat 'n behoefte eers volkome bevredig moet word voordat daar oorgegaan word tot 'n behoefte van 'n hoër orde nie. Die meeste mense word slegs gedeeltelik bevredig en terselfdertyd gedeeltelik onbevredig gelaat in al hul basiese behoeftes. Maslow stel dit ook dat hoe hoër die mens op beweeg in die hiërargie van behoeftebevrediging, hoe minder is die behoefte tot volkome bevrediging.

Hergenhahn (1980:335) toon aan dat die fisiologiese behoeftes direk verband hou met oorlewing. Wanneer hierdie behoeftes nie bevredig word nie, domineer dit die indiwidu se ganse lewe. In die moderne samelewing speel die fisiologiese behoeftes volgens genoemde outeur egter selde 'n oorheersende rol, aangesien die moderne mens gewoonlik nie probleme ondervind om hierdie behoeftes te bevredig nie.

As die fisiologiese behoeftes bevredig is, tree die volgende behoefte te voorskyn: die veiligheidsbehoefte. Die gevoede kind voel nou byvoorbeeld ook 'n behoefte om beskerm te word, hy voel 'n behoefte aan die betroubaarheid en bereikbaarheid van iemand wat hom versorg. Wanneer hierdie behoefte nie bevredig word nie, kan hoër behoeftes gedomineer word. So 'n kind is dan byvoorbeeld bang om met ander kinders te speel, bang om van sy ouers geskei te wees, bang vir die donker, ensovoorts. 'n Gebrek aan veiligheid verhinder die totstandkoming van behoeftes van 'n hoër orde. In later jare neem hierdie behoefte meesal die vorm van 'n verlange na finansiële veiligheid aan (Maslow, 1954:84).

Wanneer die fisiologiese en veiligheidsbehoeftes van die indiwidu bevredig is, ontwikkel hy 'n behoefte aan liefde en aanvaarding. Die geselskap van byvoorbeeld sy vriende, sy vriendin, sy vrou en kinders word nou opgesoek. Aanvaarding in 'n groep en liefdevolle betrekkinge met mense in die algemeen, is dus in hierdie stadium van besondere belang (Hergenhahn, 1980:335). Die persoon kan selfs nou vergeet dat hy vroeër, toe hy honger gely het, liefde as onnodig en onbelangrik geag het (Maslow, 1954:89).

Genoegsame bevrediging van die behoefte aan liefde en aanvaarding, lei tot die behoefte aan selfagting en waardering. Die gevoel van eiewaarde en selfrespek is van groot belang vir die gesonde ontwikkeling van die selfbeeld van die indiwidu. Die persoon moet kan voel dat hy by ander respek en waardering afdwing. Maslow (1954:91) beklemtoon dat dit van kardinale belang is dat hierdie behoefte bevredig sal word, want:

> "Satisfaction of the self-esteem need leads to feelings of self-confidence, worth, strength, capability and adequacy, of being useful and necessary in the world. But thwarting of these needs produces feelings of inferiority, of weakness, and of helplessness."

Die verwesenliking van die hoogste behoefte, naamlik selfverwesenliking, word ervaar wanneer die voorafgaande behoeftes genoegsaam bevredig is.

Die behoefte aan selfverwesenliking berus nie op 'n gebrek aan iets nie, maar verteenwoordig 'n aktiewe poging van die mens om uitdrukking te gee aan al sy vermoëns, talente en potensialiteite. Maslow (1954:91) stel dit as volg: "A musician must make

music, an artist must paint, a poet must write if he is ultimately to be at peace with himself. What a man can be he must be".

Maslow se teorie hou belangrike implikasies in vir die doeltreffende selfkonsepvorming van die kind. Du Toit (1985:33) toon aan dat mislukkings om die behoefte aan selfagting te bevredig, 'n minderwaardigheidsgevoel, 'n swak selfkonsep en 'n verlies aan ego-identiteit tot gevolg het. Daarteenoor sal 'n suksesvolle bevrediging van die behoefte aan selfagting weer die selfwaarde en selfvertroue van die indiwidu verhoog.

## 2.4 DIE FENOMENOLOGIESE BENADERING

### 2.4.1 Inleiding

Een van die grondliggende opvattings van die fenomenologie is dat gedrag nie net beïnvloed word deur belewinge van die verlede en die hede nie, maar ook deur die betekenis wat die indiwidu persoonlik aan hierdie ervaringe gee. Fenomenologie het dus in wese te make met die persoon se persepsies van die werklikheid en nie net met die die werklikheid op sigself nie (Burns, 1979, soos aangehaal deur Howes, 1987:14). Die fenomenologiese benaderingswyse is dus volgens Burns (1982:19) 'n perspektief wat die mens probeer begryp deur te let op die wyse van hoe die persoon homself sien; hoe sy innerlike belewinge sy unieke persepsie van sy omgewing sy wese beïnvloed.

Lambrechts (1987:66) gee te kenne dat die fenomenologiese metode dus 'n onbevoor-oordeelde houding impliseer. Daar word probeer verstaan hoe die indiwidu homself beskou; hoe sy gevoelens, behoeftes, waardes, oortuigings en unieke persepsies van sy omgewing hom beïnvloed om op 'n spesifieke wyse op te tree.

Vir Meyer (1987:22) het hierdie benadering besondere implikasies vir die opvoeding en onderwys. Die leerling met 'n negatiewe selfkonsep sien byvoorbeeld geen uitdaging in die toets of eksamen nie. Hy beleef dit as 'n situasie wat slegs mislukking inhou. As gevolg hiervan gaan hy hom nie goed genoeg voorberei vir die toets of eksamen nie, sodat hy weereens die situasie as 'n mislukking gaan beleef. Hierdeur word die inisiële hipotese omtrent homself weer bevestig. 'n Negatiewe persepsie het dus tot gevolg dat die daaropvolgende gedrag sal verseker dat die persepsie geldig bewys word.

Fenomenoloë wat 'n groot bydrae gelewer het tot die teorieë oor die selfkonsep was veral Carl Rogers en Snygg en Combs.

### 2.4.2 Carl Rogers se selfteorie

Die teorie van Rogers is 'n uitgebreide persoonlikheidsteorie waarin die sleutelkonsepte die self, die fenomenele veld en die organisme is (Lambrechts, 1987:67). Met "organisme" bedoel Rogers volgens Möller (1980:87) die mens as geheel, as psigofisiese eenheid, dit wil sê liggaam en persoonlikheid is 'n eenheid en funksioneer as 'n eenheid - as 'n organisme. Die fenomenele veld daateenoor, het weer te make met die ganse ervaringswêreld en verwysingsraamwerk van die indiwidu (Hamachek, 1986:93). Die sentrale konsep van Rogers se teorie is egter die self. Daarom word Rogers se persoonlikheidsteorie ook 'n self-teorie genoem. Hamachek (1986:93) onderskei verder ook die volgende hoofkomponente in die self-teorie van Rogers:

- Die self strewe na konsekwentheid.
- 'n Persoon se gedragswyses is konsekwent met sy self.
- Belewinge wat nie konsekwent met die self is nie, word ervaar as bedreiginge en word afgewys of ontken.
- Die self vertoon veranderinge as gevolg van leer en volwassewording.

Möller (1980:95) maak melding van twee belangrike begrippe in Rogers se teorie, naamlik kongruensie en inkongruensie. Kongruensie tussen die self en ervaring vind plaas wanneer die betekenis van bepaalde ervarings gesimboliseer word en in hierdie vorm deel uitmaak van die selfstruktuur. Die persoon in 'n toestand van kongruensie is oop en vatbaar vir nuwe ervarings: hy voel nie bedreig nie, sien homself en sy wêreld as realisties en handhaaf harmoniese verhoudinge met andere. Dit is Rogers se siening van volwassenheid en hy beskryf dit met die uitdrukking "volwaardige, funksionerende persoon". Inkongruensie daarteenoor, verwys na die teenstrydigheid tussen die selfbeeld en die werklike ervarings van die persoon.

Sover dit die selfkonsep van die kind aangaan, postuleer Rogers dat die suigeling in sy wisselwerking met die omgewing gaandeweg begrippe bou van homself, van die omgewing en van die relasie tussen hom en die omgewing (Du Toit, 1985:38). Die jong kind wat byvoorbeeld liefde, toegeneentheid en sorg van sy ouers ontvang, put volgens Möller (1980:88) bevrediging daaruit en ontwikkel gunstige gevoelens - die kind evalueer homself gunstig vanweë sy ouers se optrede. Ontvang die kind egter nie die nodige liefde, toegeneentheid en sorg van sy ouers nie, mag dit vir hom die implikasie inhou van: "Jy is sleg" - 'n ongunstige evaluasie. Hierdie ervaring vorm uiteindelik 'n betekenisvolle deel van die kind se fenomenele veld en is die kern van die ontwikkeling van die self (Du Toit, 1985:38-39; Lamprecht, 1988:17-19).

Rogers se idee van die indiwidu as "the fully functioning person" beklemtoon die positiewe aspekte van menswees, naamlik die strewe van die mens na volwassenheid, gesosialiseerdheid en selfaktualisering (Meyer, 1987:23).

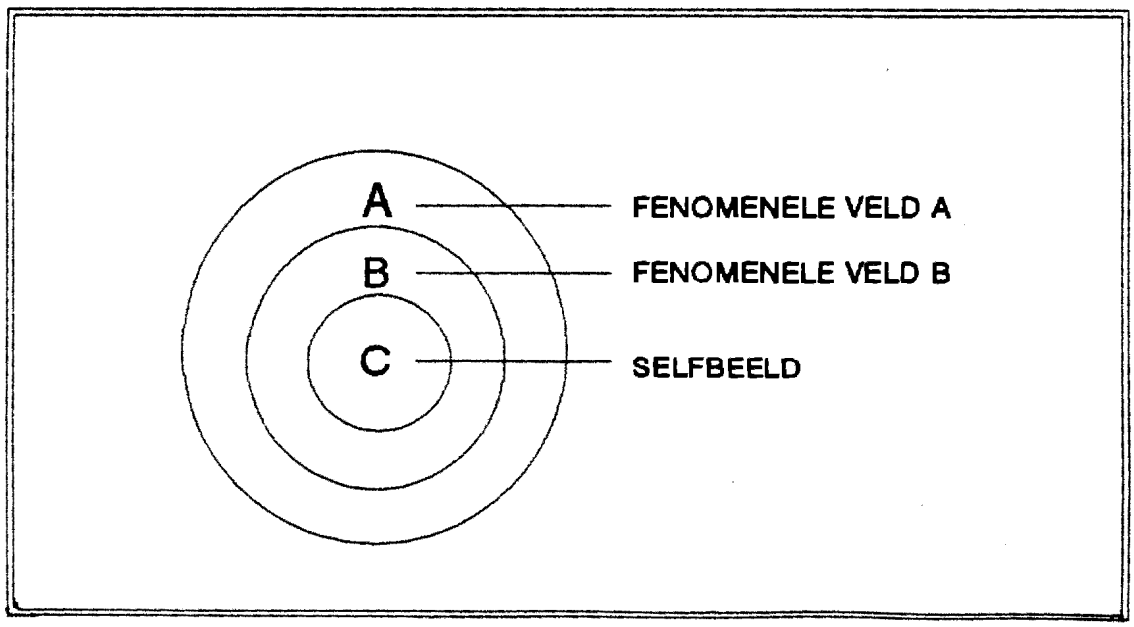
### 2.4.3 Snygg en Combs

Snygg en Combs beskou die selfkonsep as die sentraalste en hoofkenmerk van die fenomenele veld: "...these concepts of the self are for any individual the very core of personality... the self concept is the self no matter what". Die fenomenele veld is volgens genoemde outeurs die totaliteit van alle ervaringe waarvan die indiwidu op 'n gegewe oomblik bewus is. Die fenomenele self differensieer uit die fenomenele veld, dit wil sê uit sy ervaringe en het slegs betekenis binne die totaliteit van die ervarings (Du Toit, 1985:42).

Die fenomenele self "includes all those parts of the phenominal field which the individual experiences as part characteristic of himself (Snygg & Combs, 1949:58). Du Toit (1985:58) toon aan dat die self-as-subjek en die self-as-objek dus ineensmelt. Dit is 'n objek, omdat dit uit selfervaringe bestaan en dit is 'n proses, omdat dit 'n aspek is van die fenomenele veld wat alle gedrag bepaal.

Snygg & Combs (1949:58) stel die selfkonsep as volg voor:

**FIGUUR 2.2: DIE SELFKONSEP**



Persoonlikheidsteoretici van die psigo-analitiese benadering het verdere lig op die begrippe selfkonsep en identiteit gewerp.

## 2.5 DIE PSIGO-ANALITIESE BENADERING

Sigmund Freud is allerweë bekend as die vader van die psigo-analise. Die psigo-analitiese teorie word ook as die eerste formele persoonlikheidsteorie beskou.

Die struktuur van die menslike persoonlikheid word deur Freud in terme van drie dimensies beskryf, naamlik die id, die ego en die superego. Die id verteenwoordig die onbewuste wat hoofsaaklik strewe na bevrediging van verdronge wense en begeertes en wat sterk gevoelsmatig gelaai is. Hierdie dimensie van die menslike persoonlikheid besit geen sin vir waardes nie, hou nie rekening met die werklikheid nie en streef na algehele bevrediging van die instinkte. Die basis van die persoonlikheid word gevorm deur die id-dimensie en by geboorte is die persoonlikheid slegs in biologiese of id-vorm aanwesig. Volgens Freud is die pasgebore baba so ingestel op die bevrediging van die biologiese behoeftes dat hy heeltemal oorheers word deur sy id-instinkte (Ewen, 1980:18).

Daar is by die pasgebore baba geen sprake van 'n konsep van die self of van 'n konsep van die omgewing nie, aangesien die baba weinig of geen begrip vir die werklikheid het (Ewen, 1980:18). Tydens die id-dimensie is daar by die pasgebore baba dus nog geen sprake van identiteit of selfkonsep nie, aangesien dit nog deel uitmaak van die onbewuste.

Die ego-dimensie van die persoonlikheid kan (volgens Freud) beskou word as die beheersentrum van die menslike persoonlikheid (Massey, 1981:36). Massey toon ook aan dat die id volgens die genotbeginsel en die ego volgens die werklikheidsbeginsel funksioneer. Interaksie tussen die id en die omgewing vind toenemend plaas namate persoonlikheidsontwikkeling plaasvind om sodoende kontak met die werklikheid te bewerkstellig. Dit dra daartoe by dat die ego uit die id ontwikkel (Meyer *et al.*, 1988:46-47).

Die baba leer gou om tussen homself en sy omgewing onderskeid te tref, omdat daar nie altyd aan die genotbeginsel toegegee kan word nie. Hy raak verder ook bewus van sensasies binne homself. Dit kom neer op 'n inkohatiewe konsepvorming van homself as mens en van 'n eksterne werklikheid. Die baba word algaande bewus dat hy iemand is met 'n eie identiteit. Hierdie bewuswording gee uiteindelik aanleiding tot die vorming van 'n selfidentiteit (Meyer, *et al.*, 1988:62-63).

Freud beskou die derde dimensie van die persoonlikheid, naamlik die superego, as die morele aspek van die persoonlikheid (Meyer *et al.*, 1988:47). Die taak van die superego is daarin geleë dat dit bevrediging volgens die morele, etiese, godsdienstige en ander aanvaarbare norme van die samelewing bewerkstellig. Die ouer tree op as normdraer wat bepaalde waardes aan die kind voorhou en voorleef. Deur die proses van identifikasie begin die kind hom algaande met hierdie norme identifiseer. Identifikasie met die ouer vind aanvanklik deur middel van nabootsing plaas. Algaande begin die kind egter self onderskeid tref tussen die behoorlike en die onbehoorlike. Uiteindelik word die ouerlike kontrole met 'n self- en morele kode vervang. Die superego verteenwoordig dus die normatiewe, die etiese en die gewete in die mens wat oor jare heen deur talryke norme en waardes vasgelê word (Meyer, *et al.* 1988:69).

Op grond van bogenoemde kan afgelei word dat identifikasie 'n besondere plek inneem in die identiteitsvormingsteorie van Freud. Freud was dan ook een van die heel eerste navorsers wat die begrip "identifikasie" gebruik het. Die kind kry reg deur sy lewe met baie identifikasiefigure te make, waarvan die belangrikste seker die ouer en die onderwyser is. Die teorie van Freud is dus vir die opvoeding en onderwys van besondere belang (Meyer, *et al.*, 1988:69).

Die seksuele drifte van die mens speel volgens Freud 'n oorheersende rol in die persoonlikheidsvorming van die indiwidu. Hy impliseer dat die seksuele identiteit die belangrikste komponent van persoonlike identiteit vorm (Corsini, 1984:24).

Die kind ontdek deur middel van eksperimentering met en hantering van sy eie liggaam sy eie seksuele identiteit. Die adolessent begin geleidelik sy selfliefde kanaliseer tot werklike objekte en betoon liefde om altruïstiese redes soos seksuele aantrekking, sosialisering, beroepsbeplanning, die huwelik en beplanning vir die toekoms (Meyer, 1971:27). In hoofstuk 4 sal hierdie aspekte meer in besonder aandag geniet.

Erik Erikson as verteenwoordiger van die psigososiale benadering is algemeen daarvoor bekend dat ook hy 'n belangrike bydrae gelewer het tot bestaande identiteitsvormingsteorieë.

## 2.6 DIE PSIGOSOSIALE BENADERING VAN ERIK ERIKSON

Erikson (1959) het sy teorie op die benadering van Freud (vgl. par. 2.5) gebaseer. Hy verwys dan ook na Freud se teorie as "die rots" waarop al die daaropvolgende teorieë gebou is. Erikson het sekere basiese begrippe van Freud se teorie aanvaar, ander uitgebrei

of verander en nuwe begrippe bygevoeg (Cronjé & Theron, 1982:5). Vir die doel van hierdie ondersoek sal slegs enkele belangrike aspekte rakende die self en identiteit (volgens Erikson se opvatting) beklemtoon word.

Erikson vestig die aandag veral op die belangrike rol wat die ego speel. Hy beskryf die ego as die sentrale, gedeeltelik onbewuste, organiserende struktuur van die persoonlikheid. Volgens Erikson toets die ego alle waarnemings en inligting en selekteer herinneringe, om sodoende sy identiteit ooreenkomstig te vestig, te herevalueer of te verander. Erikson (1963, soos aangehaal deur Cronjé & Theron, 1982:8) toon aan dat dit die funksie van die ego is om 'n sintese te vorm tussen:

- die veranderende self ("changing self") - dit bestaan uit die liggaamself, ideale self en rolbeelde bv. die identifikasie met 'n geslagsrol.
- die self waarvan afstand gedoen word ("abandoned selves") - dit bestaan uit identifikasies wat uitgedien is, psigoseksuele energie en vermoëns wat as gevolg van die sosiale rol nie gerealiseer kan word nie.
- die verwagte self ("anticipated selves") - as gevolg van ontwikkeling ontstaan nuwe verwagtinge ten opsigte van die self.

Volgens Erikson (1968;1974) ontwikkel die persoon tydens puberteit 'n nuwe beeld van homself en hy verwerp sekere identifikasies, behou ander en integreer dit met sy selfbeeld - hy bou dus 'n persoonlike identiteit op. Hierdie nuwe identiteit word ook beïnvloed deur die samelewing se erkenning van die jong indiwidu. Identiteitsvorming is dus volgens Erikson 'n proses van toetsing, selektering en integrering van selfbeelde wat voortspruit uit psigososiale faktore, ontwikkel tydens die kinderjare en voortgaan tot die voltooiing van die lewensiklus.

Uit voorafgaande is dit duidelik dat Erikson hoofsaaklik op identiteitsvorming konsentreer. Hy verkies dan ook om die term identiteit, eerder as die term self te gebruik. Hy kritiseer terme soos selfkonsep, selfagting en selfkonsepsie, omdat dit volgens hom op 'n statiese houding dui, terwyl hy dit graag as 'n dinamiese handeling beskou (Erikson, 1959:23).

Protinsky (1982:73) postuleer dat Erikson veral drie soorte identiteite in sy konsep van selfidentiteit onderskei, naamlik:

- persoonlike identiteit - die indiwidu word bewus van 'n eie indiwidualiteit of eie karakter en dat daar kontinuïteit ten opsigte van sy ontwikkeling binne 'n spesifieke tyd en ruimte bestaan - hy word bewus van sy bestaan.

- groepidentiteit - die persoon poog om 'n betekenisvolle verhouding met sy portuurgroep te handhaaf.
- filosofiese identiteit, wat verwys na die spesifieke betekenis wat die lewe vir 'n persoon inhou.

Erikson beklemtoon dit dat ontwikkeling voortdurend plaasvind. Maier (1978:86) stel dit as volg: "For Erikson there is constant motion. An individual has neither a personality nor a character structure; a person is always a personality in the making, developing and redeveloping." Elke ontwikkelingstadium in die lewe van die indiwidu gaan volgens Erikson gepaard met 'n psigo-sosiale krisis of keerpunt. So 'n krisis bied aan die indiwidu die geleentheid en die uitdaging om sy vermoëns in te span, die krisis te bemeester en sodoende te ontwikkel (Erikson, 1978(a):282-283). Erikson (1978(b):67-107) onderskei die volgende agt stadia van identiteitsgroei gedurende die hele lewensloop van die mens:

- Basiese vertroue teenoor wantroue (van geboorte tot ongeveer 1 jaar).
- Outonomie teenoor skaamte en twyfel (van ongeveer 1 tot 3 jaar).
- Inisiatief teenoor skuld (van ongeveer 3 tot 6 jaar).
- Arbeidsaamheid teenoor minderwaardigheid (van ongeveer 6 tot 11 jaar).
- Identiteit teenoor identiteitsdiffusie (ongeveer 11 tot 20 jaar).
- Intimiteit teenoor isolasie (van ongeveer 20-25 jaar).
- Generatiwiteit teenoor stagnasie (van ongeveer 25 tot 65 jaar).
- Ego-integriteit teenoor wanhoop (van ongeveer 65 jaar af).

Die suksesvolle of onsuksesvolle voltooiing van hierdie stadia het belangrike implikasies vir die verdere ontwikkeling van die indiwidu. Gedurende die kinderjare moet daar byvoorbeeld 'n vertrouensverhouding tussen ouer en kind tot stand gebring word, voordat die kind selfversekerd genoeg sal voel om na outonomie te strewe (Lambrechts, 1987:64). Hierdie aspek sal in hoofstuk 4 bespreek word. Vir die doel van hierdie ondersoek word voorts aandag geskenk aan slegs die eerste 7 fases van ontwikkeling.

### 2.6.1 Fase 1: Basiese vertroue teenoor wantroue (die eerste jaar)

Volgens Erikson (1978(b):106-107) sal voldoende ouerliefde die kind se veiligheidsgevoel gedurende die eerste fase versterk, sodat wantroue omskep word in vertroue. Erikson sê:

> "The early interactions between mother and child builds a cradle of faith (and) permits a mother to respond to the needs and demands of the baby's body and

> mind in such a way that he learns once and for all to trust her, to trust himself and to trust the world" (Erikson, 1959 soos aangehaal deur Maier, 1978:93).

Hierdie basiese vertroue vorm vir Erikson (1959:56) die vertrekpunt en dit is die hoeksteen van alle verdere persoonlikheidsontwikkeling by die kind. Dit stel die kind in staat om te eksploreer ten opsigte van die onbekende. Die tande, die hande en die oë begin in 'n toenemende mate 'n groter rol speel. Algaande raak die kind bewus van homself en 'n eie identiteit begin vorm aanneem. Die kind met 'n sterk basiese vertroue ervaar volgens Erikson (1963:247) "... a willingness to let the mother out of sight without undue anxiety or rage, because she has become an inner certainty as well as an outer predictability."

Erikson wys verder ook daarop dat indien daar nie op 'n gereelde basis en op vasgestelde tye aandag gegee word aan die basiese behoeftes van die kind (soos byvoorbeeld honger, pyn en angs) nie, verloor die kind vertroue in die moeder, sy omgewing en in homself. Gevolglik ontwikkel 'n gevoel van wantroue by die kind en hy ervaar die wêreld as 'n onvoorspelbare en bedreigde plek. As gevolg van die wantroue en gebrekkige sosiale interaksie wat daar by die kind bestaan, kan sy identiteitsvorming nie na wense geskied nie en elke nuwe situasie word as 'n angssituasie beleef.

Wanneer daar egter in die kind se basiese behoeftes voorsien word, sal die kind 'n gevoel van vertroue ervaar teenoor homself, sy omgewing en andere, en hy sal vervul wees met die hoop dat daar aan sy behoeftes voldoen sal word. Hy sal baie meer positief ingestel wees op die onbekende, selfs al behels dit nuwe situasies waar hy moontlik mag misluk. Wanneer hierdie ingesteldheid by die kind aanwesig is, kan aanvaar word dat die krisis van vertroue teenoor wantroue met redelike sukses deurloop is en dit is 'n belangrike voorwaarde vir die hantering van die volgende krisis, naamlik dié van outonomie teenoor skaamte en twyfel (Erikson, 1978(b):107).

### 2.6.2 Fase 2: Outonomie teenoor skaamte en twyfel (die tweede en derde jaar)

In hierdie fase begin die kind self keuses uitoefen, hy beplan sy eie optrede en eis dat sy planne uitgevoer word. Osche (1983:22) toon aan dat hierdie drie aspekte die kern van hierdie fase, en dus ook van die persoon se identiteitsvorming, vorm.

Die kind moet in hierdie stadium gelei word om self keuses uit te oefen en om outonoom op te tree. As gevolg van talle sosiale reëls en eise in die huisgesin, kom die kind dikwels in konfrontasie met die ouers. Indien die ouers te streng gedurende hierdie fase sou optree, sodat die kind nie genoegsame geleentheid sou kry om sy eie wil te

vorm nie, kan die kind aan homself begin twyfel. Die kind wat aan homself twyfel kan nie selfstandig optree nie. Omdat die indiwidu tydens hierdie stadium min beheer oor sy eie lewe het, bestaan die gevaar dat oormatige identifikasie kan plaasvind, sodat die persoon se eie unieke identiteit nooit vergestalt word nie.

Wanneer die kind in hierdie stadium telkens daaraan herinner word dat hy 'n mislukking is en dat hy nie aan die sosiale eise van die ouers voldoen nie, ondervind hy volgens Erikson (1959:68) 'n gevoel van skaamte of selfbewustheid. Die persoon twyfel in homself en raak al hoe meer afhanklik van ander persone.

Wanneer die ouer gedurende hierdie stadium met die nodige beslistheid optree, sal die kind aangespoor word tot die ontwikkeling van 'n relatiewe mate van outonomie (Erikson, 1978(b):106-107). Die belangrikste taak van die ouer gedurende hierdie fase bestaan daarin dat die kind op 'n simpatieke wyse gelei sal word, ten einde konflikte in sy lewe sinvol te verwerk. Genoegsame ruimte aan die een kant en ferme optrede aan die ander kant is noodsaaklik, ten einde duidelike grense vir die kind se outonome wil daar te stel. Wanneer die kind hierdie fase suksesvol deurloop het, is hy volgens Erikson (1968:114) 'n onafhanklike indiwidu wat selfstandig keuses kan uitoefen en die gevolge van sy keuses kan bepaal.

### 2.6.3 Fase 3: Inisiatief teenoor skuld (ongeveer drie tot ses jaar)

Gedurende hierdie fase behoort die beginsel van doelgerigtheid te realiseer, aangesien die kind in geen ander stadium van sy lewe meer doelgerig is as juis tydens dié fase nie (Erikson, 1963:255). Erikson (1959:78) gee te kenne dat die persoon met inisiatief en ondernemingsgees kompetisie geniet, dat hy meer doelgerig werk en dat hy ingestel is op die bemeestering van sy leefwêreld. Die wyse waarop 'n persoon inisiatief openbaar, besorg aan so 'n persoon waaghouding om sodoende sy identiteitstruktuur uit te brei.

Tydens hierdie fase ontwikkel daar ook by die kind volgens (Osche, 1983:24) 'n skuldgevoel, 'n gevoel van reg of verkeerd. Wanneer die ouers te streng is of te veel toelaat ten opsigte van tradisionele grense, word die kind se inisiatief gedemp, hy tree minder doelgerig op en vertoon 'n passiewe gedragspatroon. Die passiewe persoon toon op sy beurt 'n gebrek aan ambisie, is nie taakgeoriënteerd nie en het as gevolg daarvan 'n gebrekkige identiteitsvorming.

In die derde fase is dit die taak van die ouer om toe te sien dat die kind 'n sin vir deelname, verantwoordelikheid en inisiatief ontwikkel. Dit sal slegs geskied as die

ouers voldoende ruimte toelaat, sodat daar nie onnodig skuldgevoelens by die kind ontstaan nie. Die suksesvolle of onsuksesvolle voltooiing van hierdie fase het belangrike implikasies vir die vierde fase, naamlik dié van arbeidsaamheid teenoor minderwaardigheid.

### 2.6.4 Fase 4: Arbeidsaamheid teenoor minderwaardigheid (ongeveer sewe tot elf jaar)

Maier (1978:106) gee te kenne dat bevoegdheid gedurende hierdie fase by die persoon moet realiseer. Hoe meer suksesvol 'n persoon is, hoe meer bevoegd raak hy en hoe groter is die moontlikheid vir suksesvolle identiteitsvorming. Volgens Erikson (1968:122) ontwikkel daar nou 'n behoefte by die indiwidu om allerhande take te bemeester en om produktief te wees. Die mate waartoe die persoon genoemde take suksesvol bemeester en die graad van erkenning wat hy daarvoor ontvang, sal bepaal tot watter mate hy in die toekoms arbeidsaam sal wees.

Gevoelens van minderwaardigheid en onbevoegdheid ontstaan wanneer 'n persoon nie arbeidsaam is nie (Erikson, 1968:124). Mislukking op hierdie terrein, het ook verdere implikasies vir die sosialisering van die indiwidu. Wanneer die persoon nie arbeidsaam is nie, impliseer dit ook mislukking op sosiale gebied, met die gevolg dat sy identiteitsvorming nie na wense verloop nie.

In hierdie stadium sal die status van die kind dus tot 'n groot mate bepaal word deur die goedkeuring van die huisgenote en die portuurgroep. Indien die nodige leiding en goedkeuring ontbreek, kan die kind nou reeds minderwaardigheidsgevoelens ontwikkel. Voortdurende aanmoediging en die nodige erkenning behoort die kind egter te help in sy stryd teen minderwaardigheid.

### 2.6.5 Fase 5: Identiteit teenoor identiteitsdiffusie (ongeveer twaalf tot twintig jaar)

Die vyfde fase verteenwoordig adolessensie, waartydens die oorgang na volwassenheid realiseer. Du Toit (1985:35) gee te kenne dat Erikson veral met sy werk oor die adolessent bekendheid verwerf het. Erikson lê veral klem op die adolessent se identiteitskrisis as 'n sentrale probleem gedurende hierdie stadium. Die krisis wat op die vorming van die selfidentiteit betrekking het, word gewoonlik gedurende adolessensie bereik en die keuse waarvoor die adolessent te staan kom, is aan die een kant identiteitsvorming (vgl. par. 2.8.8) of aan die ander kant identiteitsdiffusie (vgl. par. 2.8.9).

Die adolessent gaan deur 'n oorgangstadium, in 'n poging om die krisis op te los. Hierdie oorgangstadium word die psigososiale moratorium genoem (Morgan & Faber, 1982:204). Die psigososiale moratorium is self 'n krisis - dit is 'n fase van stryd, konflik, herevaluering en herdefiniëring van die persoon se talente, bekwaamhede, identifikasies, lewenswyse, verhoudinge, filosofie en waardes. Seker die belangrikste besluit wat die adolessent tydens hierdie fase moet uitoefen, is sy beroepskeuse. Dit is 'n tydperk waartydens die adolessent soek, bevraagteken en met verskillende rolle en geloofstelsels eksperimenteer (Gerdes, *et al.*, 1981:81).

Louw (1990:460-461) toon aan dat die adolessent dikwels in opstand kom teen die aanvaarde norme van sy samelewing. Die samelewing bied aan die adolessent grasie vir sy soektog na 'n eie identiteit, nie alleen deur formele opvoedkundige inrigtings daar te stel nie, maar ook om aan die adolessent sekere vryhede toe te staan.

Vir Erikson (1977:219) is 'n ideale oplossing van die identiteitskrisis geleë in 'n sintese tussen die twee pole, identiteit en identiteitsverwarring of -diffusie. Dit impliseer dat die indiwidu sekerheid moet hê oor sy eie identiteit en dat hy bewus moet wees van ander identiteitskeuses wat hy kon gemaak het, asook ander moontlikhede wat in hom skuil. Indien die adolessent nie in staat is om 'n eie identiteit volgens die algemene waardes en verwagtinge van sy samelewing te vorm nie, kan hy moontlik 'n negatiewe identiteit ontwikkel. Dit gee dikwels daartoe aanleiding dat die adolessent met enigiets identifiseer wat direk in stryd is met dit wat van hom verwag word.

Gordon (1975:283) postuleer voorts dat die adolessent (volgens Erikson se teorie) in sy strewe en vorming van 'n eie identiteit, voortdurend besig is om sy selfkonsep te herdefinieer. Hy ontdek nuwe aspekte van homself, wysig en verander sy selfkonsep en tree na vore met 'n nuwe sin vir identiteit. Gordon toon verder ook aan dat die adolessent se sin vir identiteit en sy selfkonsep 'n duidelike begrip insluit van hoe hy by sy portuurgroep inpas. Indien veral sy liggaamlike ontwikkeling afwyk van dit wat hy idealiseer of verskil van dié van sy maats, het dit 'n negatiewe invloed op sy selfkonsep (Hurlock, 1973:38). Meer hieroor in paragraaf 4.2.2.2(b).

Uit bogenoemde word dit duidelik dat die begrippe identiteit en selfkonsep baie nou verwant is aan mekaar. Identiteitsvorming (volgens Erikson) blyk 'n dinamiese proses en 'n komplekse gebeure te wees wat die vorming van die selfkonsep in 'n groot mate beïnvloed. Wanneer die persoon homself ken, weet wie hy is en waarheen hy op pad is, is dit 'n bewys dat hy hierdie fase suksesvol deurloop het. Die regte opvoedingsklimaat wat dit vir die kind moontlik maak om optimaal te figureer, behoort deur alle opvoeders

wat op hierdie vlak bemoeienis met die kind maak, geskep te word, ten einde positiewe selfkonsep- en identiteitsvorming by die kind te bewerkstellig.

### 2.6.6 Fase 6: Intimiteit teenoor isolasie (ongeveer twintig tot vier-en-twintig jaar)

Intimiteit verwys in hierdie geval nie net na seksuele intimiteit nie, maar dit sluit ook interpersoonlike verhoudinge in. Persone wat interpersoonlike verhoudinge as bedreigend beleef, gaan oor in selfversonkenheid. Dit gee aanleiding tot 'n gevoel van sosiale leegheid en isolasie (Erikson, 1978(b):107).

Die jong volwassene sal slegs gereed wees vir intimiteit, dit wil sê ware betrokkenheid by ander persone in die huwelik en by die werksituasie, wanneer 'n redelik duidelike identiteit reeds gevorm is. Dit is belangrik dat liefde tydens hierdie fase realiseer en die persoon moet bereid wees om sy liefde met ander persone te deel (Erikson, 1968:138). Wanneer ware identiteit nog nie by die persoon gevorm is nie, is hierdie persoon volgens Osche (1983:32) bang dat hy iets van homself sal moet prysgee as hy by 'n persoon of saak betrokke raak. By so 'n persoon kan identiteitsvorming nie na wense verloop nie en stagnasie vind plaas.

### 2.6.7 Fase 7: Generatiwiteit teenoor stagnasie (ongeveer vyf-en-twintig tot sestig jaar)

Generatiwiteit is een van die eienskappe van 'n psigies-gesonde volwassene en word gekenmerk deur belangstelling in die volgende generasie, hetsy as ouer, as opvoeder, of as iemand wat produktiewe werk van die een of ander aard verrig (Gouws *et al.*, 1979:100). Dit gaan dus om 'n persoon se bydrae wat hy as ouer, vader, moeder, onderwyser, predikant, ensovoorts kan lewer tot die ander persone in die gemeenskap. Waar dit in die vorige fase om die realisering van liefde gehandel het, gaan dit hier om die realisering van sorg by die indiwidu.

Wanneer generatiwiteit nie in die lewe van 'n persoon aanwesig is nie, is daar weereens sprake van stagnasie (Erikson, 1968:138). Osche (1983:33) gee te kenne dat daar by hierdie persone 'n gevoel van selfsug, betekenisloosheid, ontoereikendheid en 'n gebrek aan belangstelling in die toekoms aanwesig is. Die generatiewe persoon se lewe ontplooi egter optimaal en identiteitsvorming realiseer betekenisvol.

Alhoewel verteenwoordigers van die humanistiese, fenomenologiese, psigo-analitiese en psigososiale benaderings besondere bydraes gelewer het tot bestaande teorieë oor die

self, gaan die genoemde teorieë egter ook mank aan bepaalde tekortkominge. Daar word voorts gepoog om hierdie tekortkominge uit te wys.

## 2.7 KRITIESE EVALUERING

### 2.7.1 Inleiding

Alhoewel daar in die huidige navorsing uitgegaan word vanuit 'n Christelike opvoedingsdoel en 'n Christelike mensbeskouing (vgl. par. 1.1), impliseer dit geensins dat die oë gesluit word vir dit wat deur navorsers met ander oortuigings blootgelê is oor die vraagstuk van die selfkonsep en identiteit nie. Trouens, daar word met wetenskaplike openheid gebruik gemaak van die bydraes wat hulle gelewer het. Om egter te verhoed dat hierdie bydraes slegs mensgerig en/of eensydig bly, is dit noodsaaklik dat die genoemde teorieë geëvalueer word.

### 2.7.2 Die pragmatiese benadering

William James as verteenwoordiger van die pragmatiese benadering onderskei tussen die geestelike, materiële en sosiale komponente van die self en hy wys op die interaksie van bogenoemde komponente. James word dan ook veral uitgesonder as die sielkundige wat die interaktiewe aspekte van die selfkonsep ontdek en uitgelig het. Die feit dat James ook 'n geestelike komponent (waarby godsdiens ingesluit is) in sy selfkonsepteorie onderskei, is vir die Christen-opvoeder van besondere belang, aangesien die hartsreligie van die indiwidu sy ganse menswees insluit (Van der Walt, 1983:8-9).

James laat egter na om aan te toon wat die implikasies van die onderskeie hartsreligieë vir die sielkunde en die opvoedkunde is. Hy neem dus nie standpunt in in dié verband nie en mis daarom die uiteindelike doel van die mens se bestaan op aarde.

### 2.7.3 Die humanistiese benadering

Vanuit 'n Christelike oogpunt gesien, gaan die humanistiese benadering mank aan etlike tekortkominge. Verteenwoordigers van hierdie benadering plaas besondere klem op menslike ervaring, belewing en die vryheid van die indiwidu. Die mens word ook beskou as 'n verantwoordelike wese wat selfstandig keuses kan uitoefen en wat dus self sy sake kan reël.

Vir die Christen-opvoeder is selfstandigheid, verantwoordelikheid en ervaring ook van groot belang wanneer keuses uitgeoefen moet word. Die mens kan egter nie net aan homself oorgelaat word om dinge te ervaar, te beleef en op grond daarvan keuses uit te oefen nie. Die mens leef in 'n in-sonde-gevalle wêreld en is van nature geneig tot die kwade. Wanneer die mens dus nie ook die hulp en leiding van sy Skepper vra wanneer hy selfstandig en verantwoordelik keuses moet uitoefen nie, is die kanse goed dat hy op die pad van die ewige dood kan beland. Die mens kan slegs verantwoordelik optree en keuses uitoefen wanneer hy in noue kontak met sy Skepper leef, en wanneer hy rekening hou met sy eie geneigdheid tot die sonde.

Allport se teorie is vanuit verskeie oorde gekritiseer. Allport word daarvan beskuldig dat hy onwetenskaplik is in sy benadering, aangesien hy die uniekheid van die indiwidu so verabsoluteer, dat veralgemening van een persoon na 'n ander onmoontlik is (Hergenhahn, 1980:162). Möller (1980:153) maak ook daarvan melding dat Allport die mens se subjektiewe ervarings nie genoeg benadruk nie. Hy beklemtoon uniekheid baie sterk, maar dit kom na vore in die organisasie van persoonlikheidstrekke. Insig in die kwaliteit van die ervarings is vir hom egter nie noodsaaklik vir 'n begrip van uniekheid nie.

Vir Allport is die proprium die intiemste, sentraalste aspek van die mens se persoonlikheid (vgl. par. 2.3.2). Van der Walt (1983:8-9) toon egter aan dat die kern van die mens se persoonlikheid sy hart is. Die mens word volgens genoemde outeur religieus gegryp in sy hart en al sy optrede en handelinge word bepaal deur die religie wat op sy hart beslag gelê het. Die implikasie hiervan vir die Christen-opvoeder is dat die Heilige Gees in die mens se hart woon en dat die mens as gevolg daarvan poog om die eer van God te soek en om die goeie na te streef.

Ook Maslow is daarvan beskuldig dat hy onwetenskaplik was in sy benadering, aangesien hy van ongekontroleerde en onbetroubare navorsingstegnieke gebruik gemaak het. Sy gevolgtrekkings oor selfaktualisering was verder ook slegs van toepassing op 'n klein groepie mense, wat so gekies is dat sy teorie bewys kon word (Hergenhahn, 1980:349). Hergenhahn stel dit ook dat Maslow se etiese oorweginge met sy logika vermeng geraak het en dat hy 'n "do-gooder" was. Hy was dus eerder 'n "religious reformer" as 'n "objective scientist."

Vir die opvoeding en onderwys is die behoefteteorie van Maslow van besondere belang. Die kind het onder andere veral 'n behoefte aan veiligheid, liefde en aanvaarding. Die mens se lewe gaan egter om veel meer as 'n hiërargie van behoeftes. Die hoogste vorm van menswees is verder ook nie selfaktualisering of selfverwesenliking (vgl. fig. 2.1)

nie, maar word eerder bereik wanneer die mens in alles wat hy doen en bedink die eer van God en sy naaste soek.

### 2.7.4 Die fenomenologiese benadering

Rogers het sy grootste bydrae gelewer op die gebied van die psigoterapie. Naas Freud het Rogers die grootste bydrae gelewer op hierdie gebied (Hergenhahn, 1980:321). Möller (1980:114) gee te kenne dat Rogers se teorie oor die selfkonsep verder ook aanleiding gegee het tot intensiewe navorsing. Hoewel verskeie teorieë oor die selfkonsep geformuleer is, het niemand waarskynlik meer as juis Rogers tot 'n beter begrip van die selfkonsep bygedra nie. Daar kan egter verskeie punte van kritiek teen Rogers se teorie ingebring word. Huidiglik is slegs kritiek wat betrekking het op die Christelike opvoeding en onderwys ter sprake.

Volwassenheid, gesosialiseerdheid en selfaktualisering is ook vir die Christen-opvoeder positiewe aspekte van menswees. Die "volwaardig funksionerende persoon" (vgl. par. 2.4.2) is egter sonder die geloof in Christus ondenkbaar. Geen mens op aarde kan volwaardig funksioneer as hy nie as allereerste doelstelling die eer en verheerliking van God het nie.

Om die mens se ervaringswêreld te beperk (soos Snygg en Combs) slegs tot dié ervaringe waarvan die indiwidu op 'n gegewe oomblik bewus is, sou 'n geringskatting wees van die mens as kroon van God se skepping. Die mens is in sy ervaringswêreld nie net bewus van die aardse en tydelike nie, maar ook van die ewige. Hy is verder nie slegs "subjek" en "objek" (vgl. par. 2.4.3) op aarde nie, maar ook koning, priester en profeet van God.

### 2.7.5 Die psigo-analitiese benadering

Volgens Freud word die ego-dimensie beskou as die beheersentrum van die mens se persoonlikheid, terwyl die superego die morele aspek van die mens se lewe beheer. Verder beweer Freud ook dat die superego die normatiewe, die etiese en die gewete van die mens verteenwoordig (vgl. par. 2.5). Volgens hierdie uitgangspunte is die mens volkome in beheer van sy eie persoonlikheidsvorming, terwyl hy self ook die morele, die normatiewe en die etiese aspekte van sy lewe beheers.

Volgens die Christelike beskouing is die mens 'n gebroke wese, omdat die beeld van God in die mens verduister is (Du Toit, 1985:43). Indien die mens dus self in beheer

van sake soos sy eie persoonlikheidsvorming, morele en normatiewe aspekte van sy lewe geplaas word, sou ook hierdie sake beïnvloed word deur die gebrokenheid van die mens en sou die mens uiteindelik verlore gaan. Vir die Christen-opvoeder is dit belangrik dat God in beheer van veral die morele en normatiewe aspekte van die mens se lewe moet wees, terwyl die beheersentrum van die mens se persoonlikheidsvorming veel eerder geleë moet wees in die riglyne wat in die Woord van God gevind word.

Freud gee te kenne dat die seksuele drifte van die mens 'n oorheersende rol speel in die persoonlikheidsvorming van die indiwidu, dat seksuele identiteit die belangrikste komponent van persoonlike identiteit is en dat die kind deur middel van eksperimentering sy eie seksuele identiteit ontdek.

Vir die Christen-opvoeder is genoemde bewerings 'n oorbeklemtoning van die seksuele. Die seksuele aspek van die indiwidu kan geensins geïgnoreer word nie, maar dit mag in geen stadium 'n oorheersende rol in persoonlikheidsvorming en persoonlike identiteit speel nie, aangesien dit slegs 'n deel uitmaak van die totale persoonlike identiteit van die indiwidu. Omdat die mens van nature 'n sondige wese is, sou dit onverantwoordelik wees van enige opvoeder om toe te laat dat die kind deur middel van eksperimentering sy eie seksuele identiteit ontdek. Die kind moet in liefde en in die lig van die Skrif onderrig word, ook wat die seksuele sy van sy persoonlikheidsvorming betref, sodat hy tot die oortuiging sal kom dat die seksuele (net soos al die ander aspekte van sy menswees) ook moet voldoen aan die verwagtinge wat God in sy Woord aan die mens stel. Ten slotte ook 'n evaluering van die psigososiale benadering.

### 2.7.6 Die psigososiale benadering van Erikson

Wanneer gekyk word na begrippe soos psigologiese ontwikkeling, egosterkte, psigologiese geskiedenis, identiteit, identiteitskrisis en lewensiklus, wat oorspronklik deur Erikson gebruik is, is dit duidelik dat Erikson se teorie 'n groot invloed op die psigologie sowel as die opvoedkunde uitgeoefen het. Roazen (1976, soos aangehaal deur Hergenhahn, 1980:135) waarsku egter dat Erikson sy teorie nie op feite gegrond het nie, maar dat hy ons slegs voorsien het van 'n stel teorieë. Ten spyte hiervan word die teorie van Erikson as een van die mees bruikbare teorieë beskou wat ooit ontwikkel is (Hergenhahn, 1980:135).

Erikson beskou die ontwikkeling van die selfkonsep en identiteit as 'n dinamiese proses wat in verskillende stadia van die mens se lewe ontwikkel. Hy onderskei ook sekere moeilike fases (of krisisse) gedurende die lewensloop van die mens. Hierdie beskouing

vestig die aandag onder andere op die moeilike stadium wat die adolessent moet deurloop op sy weg na volwassenheid. Erikson laat egter na om melding te maak van die feit dat die indiwidu nie slegs aan homself oorgelaat is om die genoemde krisisse te hanteer nie, maar dat dit dikwels slegs die reddende genade van God is wat die mens deur moeilike fases van ontwikkeling help en wat uiteindelik daartoe lei dat die persoon as volwaardige volwassene kan funksioneer.

Met bogenoemde in gedagte, kan daar nou ter samevatting voortgegaan word om die begrippe selfkonsep, identiteit en verwante begrippe duideliker toe te lig vir verdere gebruik in die onderhawige ondersoek.

## 2.8 OPHELDERING VAN DIE BEGRIPPE SELFKONSEP, IDENTITEIT EN VERWANTE BEGRIPPE

### 2.8.1 Die Ek

Jacobs (1982:16-17) onderskei tussen "ek" en "my" in hierdie verband. Die "ek" kan volgens hom gesien word as die geestelike dimensie van die persoon wat slegs bestaan in sy geïntegreerdheid met die ander dimensies van persoon wees. Daarom kan dit slegs geken word as afgeleide konstruk, omdat dit verhoudinge vorm met die self en die wêreld en dit die stu- en stuurkrag agter al 'n mens se handelinge is. Die "ek" is daardie aspek van die self wat die suiwer ego is, of die subjek wat aktief ervaar, waarneem, voel, dink, besluit, onthou en beplan. Die "ek" is in elke daad en gedagte van die mens aanwesig. Daarteenoor is die "my" die objek van ondervinding wat vir die bewussyn bekend is.

### 2.8.2 Die Self

Rogers (1965:498) definieer die self soos volg: "... as a result of interaction with the environment, and particularly as a result of evaluation interaction with others, the structure of self is formed - an organized, fluid, but consistent conceptual pattern of perceptions of characteristics and relationships of the "I" or the "me", together with values attached to the concepts." Uit die verdere definiëring van die self blyk dit ook dat Rogers die "ek" beskou as 'n geïntegreerde deel van die self. Daar kan dus nie sprake wees van 'n geestelike ek en tegelykertyd ook die self wat as subjek en objek teenwoordig is nie.

Jacobs & Vrey (1982:18) onderskei op hulle beurt weer tussen die self as subjek, maar ook as objek. Die self as subjek word gesien as die ek wat homself verwesenlik, aangesien die self kan redeneer en daar met die self geredeneer kan word. Die self vertoon dus 'n geestelike komponent, aangesien die ek die belewingsentrum van die self is. Die self is dus nie denkbaar sonder die ek nie, en die ek sonder die self nie. Die self as objek kan beskou word as dit waarop die bewussyn gerig kan word. Die self as objek verwys dus na die fisiese struktuur van die self, naamlik die liggaam.

Le Roux (1979:20) definieer die self as volg: "Die self is in sy veelfasettigheid die totaliteit van wie en wat ek is as persoon en van dit wat ek myne kan noem."

Alhoewel daar dus verskeie beskouinge oor die self in die literatuur bestaan, is dit duidelik dat die self as die kern van die persoonlikheid beskou kan word.

### 2.8.3 Die ideale self

Volgens Grobler (1973:52) is die kognitiewe sowel as die affektiewe aspekte van die selfkonsep by die ideale self betrokke. Die aspirasies wat 'n persoon van homself koester is in die ideale self opgesluit, daarom is Van Zyl & Van der Walt (1978:17) van mening dat die ideale self noodsaaklik is vir die ontwikkeling van die persoonlikheid van enige indiwidu. Identifikasie speel in hierdie verband ook 'n groot rol, aangesien dit aan veral die kind riglyne verskaf waarvolgens hy kan optree. Hy kan dus in sy ontwikkeling besluit watter gedrag hom geval en hoe hy graag sou wou wees (Van Zyl & Van der Walt, 1978:15).

Sukses en mislukkings speel 'n groot rol speel by die ideale self, aangesien die kind daaruit kan aflei tot watter mate hy suksesvol was in sy bereiking van sy ideale self (Vrey, 1979:67). In dié verband skryf Aarts (1964:29):

> "Het ideale zelf ontwikkelt zich in de loop van de persoonlikheidsontwikkeling tot een geheel van waarden, dat mens zou willen bereiken of waarnaar hij streeft ... Het ideale zelf heeft daarom een motiverende betekenis voor het gedrag; het bepaald mee hoe men zich zelf ziet".

Die ideale toedrag van sake (veral in die skoolsituasie) sou wees dat daar kongruensie is tussen dit wat die kind van homself dink (selfkonsep, selfbegrip) en dit wat hy meen dat hy graag wil wees. Die mate van diskrepansie tussen die selfkonsep en die ideale self kan beskou word as 'n meting van die kind se self in terme van selfaanvaarding of selfverwerping (Van Zyl & Van der Walt, 1978:19).

### 2.8.4 Die selfbeeld

In die literatuur maak sommige navorsers wel onderskeid tussen die begrippe selfbeeld en selfkonsep. Clemes & Bean (1981:23) toon aan dat die verskil tussen selfkonsep en selfbeeld kognitief en affektief van aard is. Selfkonsep is die kognitiewe deel van die self, terwyl selfbeeld die affektiewe deel van die self is. Selfbeeld verwys dus na die gevoel omtrent jouself en hoe hoog die mens homself aanslaan (Pretorius, 1988:41).

Die selfbeeld van die indiwidu word gevorm deur interaksie met die omgewing en veral deur middel van ervaringsinteraksie met ander mense. Dit kom basies daarop neer dat die persoon homself sien soos hy reken dat ander mense hom sien (Du Toit, 1985:5).

Allport (1955:47) onderskei op sy beurt drie aspekte van die selfbeeld, naamlik die beeld van jouself soos jy "is", soos jy "behoort te wees" en soos jy "graag wil wees". Elkeen van hierdie aspekte ondergaan deur die totale lewe van die mens veranderinge, namate die persoon en die samelewingseise en -invloede verander. Die selfbeeld is dus nie staties nie, maar wissel ooreenkomstig die omstandighede waarin die mens hom bevind (Du Toit, 1985:20).

Uit bogenoemde blyk dit dat die selfbeeld van 'n indiwidu die gevoel of ingesteldheid is wat hy jeens homself het. Hierdie gevoel of ingesteldheid word deur die indiwidu gevorm, terwyl hy in interaksie met ander mense, hetsy sy ouers, onderwysers of sy portuurgroep, verkeer. Die ingesteldheid van die persoon teenoor homself sal uiteindelik bepaal of hy vir homself aanvaarbaar is of nie. Verder blyk dit ook dat die selfbeeld dinamies van aard is en dat dit deur die hele lewe van die mens tot 'n meerdere of mindere mate verander, namate die indiwidu en sy omstandighede verander.

### 2.8.5 Die selfkonsep

Meyer (1983:9) postuleer dat die selfkonsep die vertrekpunt van die persoon se verhoudinge in sy leefwêreld vorm; daarom is die selfkonsep hoogs betekenisvol vir die indiwidu. Rogers (1951:136) gee 'n baie omvattende definisie van die selfkonsep:

> "The self-concept or self-structure may be thought of as an organized configuration of perceptions of the self which are admissable to awareness: It is composed of such elements as the perceptions of one's characteristics and abilities; the percepts and concepts of the self in relation to others and the environment, the value qualities which are perceived as associated with experiences and objects; and goals and ideals which are perceived as having positive or negative valence."

Volgens Meyer (1983:9) is die selfkonsep "... 'n evaluering van die identiteit aan die hand van subjektiewe norme wat oorwegend affektief is."

Uit bogenoemde definisies is dit duidelik dat die persoon oor kennis (kognitief) moet beskik, sowel as gevoelens (affektief) en evaluasies van homself en sy eienskappe.

Burns (1982:29) voeg hierby ook nog die uniekheid van elke indiwidu se selfkonsep as hy beweer dat die selfkonsep die somtotaal van 'n persoon se sieninge omtrent sy self is. Hierdie sieninge bestaan volgens Burns uit opvattinge, evaluerings en gedragstendense van die indiwidu ten opsigte van sy selfkonsep. Die implikasie hiervan is dat die persoon bepaalde houdinge ten aansien van sy selfkonsep openbaar wat uniek is vir elke undiwidu.

Du Toit (1980:6) beskryf die selfkonsep voorts as: "...'n georganiseerde konfigurasie van persepsies en konsepsies wat die indiwidu oor homself het op grond van sy eie subjektiewe waarneming en op grond van hoe ander hom waarneem, naamlik oor:

- sy selfidentiteit
- sy vermoë en onvermoë
- sy bekwaamhede en onbekwaamhede
- sy kwaliteite en tekortkominge
- die goed- en afkeuring wat hy van ander ontvang
- die erkenning of miskenning wat hy van ander ontvang
- sy reputasie in die verlede en die huidige status wat hy beklee
- sy prestasies en mislukkings
- die doelstellings en ideale wat hy nastreef, ensovoorts."

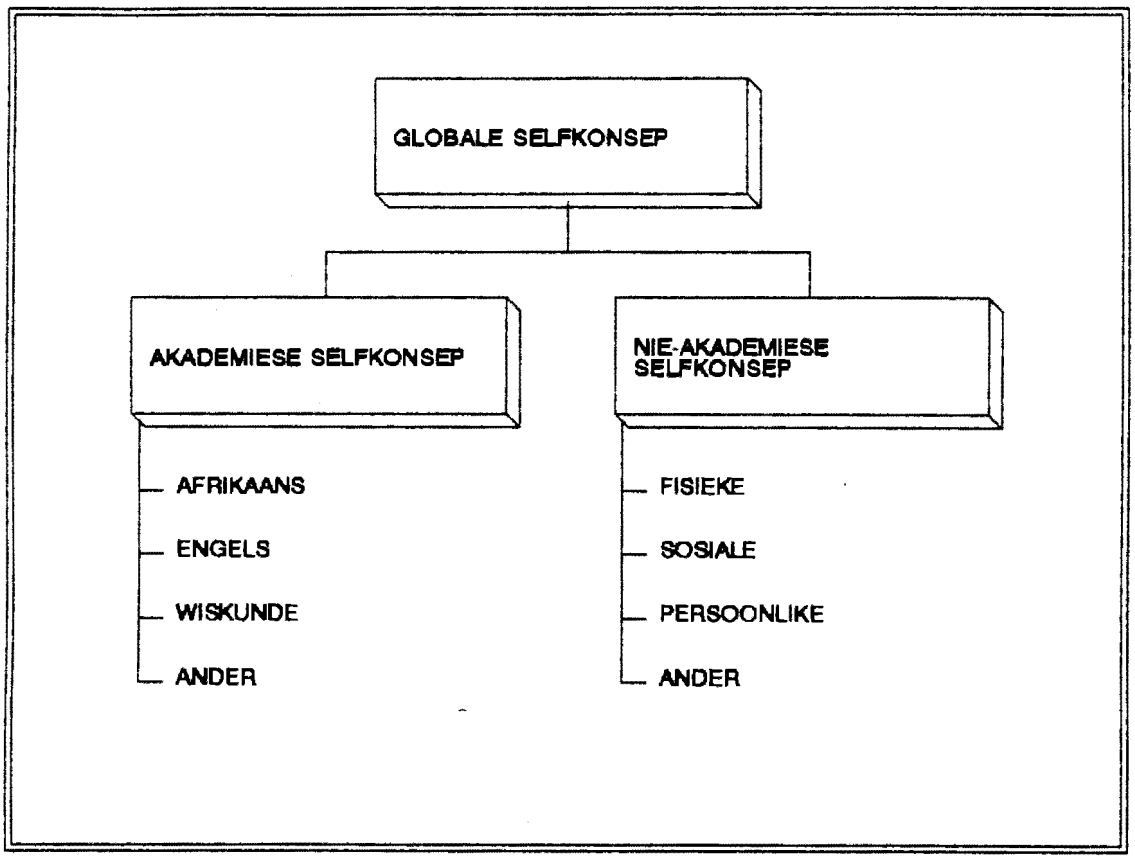
Opsommend kan gesê word dat die selfkonsep sekere opvattings of teorieë is wat die indiwidu oor homself het, betreffende sy vermoëns, sy selfidentiteit, bekwaamhede, kwaliteite, prestasies, ensovoorts. Hierdie teorieë van die persoon oor homself kan positief of negatief wees en dit begin wanneer die indiwidu homself met ander vergelyk en besef dat hy uniek en anders as ander indiwidue is. Die selfkonsep blyk dus teorieë te wees wat voortspruit uit die indiwidu se waardering van sy positiewe en negatiewe eienskappe en vermoëns.

Du Toit (1985:24) toon aan dat die waardering van die indiwidu van homself (ten opsigte van sy eie eienskappe en vermoëns) feitlik in al die verskillende fasette van die mens se lewe plaasvind. Die selfkonsep (of globale selfkonsep) is dus 'n komplekse

samestelling van die verskillende dimensies van die self wat kognitiewe, evaluerende en affektiewe aspekte vertoon.

Met die evaluering van die selfkonsep van die toetspersone, sal daar in hierdie studie daarom onderskeid gemaak word tussen die akademiese selfkonsep en die nie-akademiese selfkonsep. Du Toit (1985:24) stel dit as volg voor:

**FIGUUR 2.3: DIE AKADEMIESE EN DIE NIE-AKADEMIESE SELFKONSEP**




Alhoewel daar dus 'n onderskeid tussen die begrippe selfbeeld en selfkonsep bestaan, kan hierdie twee begrippe nooit van mekaar geskei word nie. In die onderhorige navorsing word bogenoemde twee begrippe daarom as sinoniem beskou.

In die verdere verloop van hierdie ondersoek sal die klem geplaas word op die rol wat die selfkonsep speel in beroepskeuse (vgl. veral ook par. 5.3.10).

### 2.8.6 Selfaktualisering

Volgens Vrey (1979:48) impliseer selfaktualisering: "... die persoon se doelbewuste pogings om al die moontlikhede van sy selfbeeld te realiseer".

Die voorwaarde van selfaktualisering is volgens genoemde outeur die algehele betrokkenheid by 'n taak wat vir die persoon sinvol is. Hierdie betrokkenheid moet sodanig wees dat selftransendensie kan plaasvind. Vrey (1979:46) toon aan dat die persoon wat sy selfkonsep krampagtig moet beskerm, homself nie kan vergeet nie. As die selfkonsep, wat die integrerende deel van die persoonlikheid is, sodanig is dat die persoon vanweë sy selfkonsep homself sien as onbekwaam, verworpe en geminag, dan sal hierdie negatiewe selfkonsep hom strem in sy selfaktualisering. Die selfaktualiseerder daarteenoor, is mens in die volle sin van die woord, en aanvaar homself, sodat daar nie ruimte is vir skuld, angs, skaamte en aggressiewe gevoelens nie. Vanweë sy realistiese selfpersepsie aanvaar hy homself, sodat bepaalde onvermoëns of onbeperkte vermoëns nie die eie waarde aantas of sy selfbeeld in gedrang bring nie (Meyer, 1983:10; Pretorius, 1989:20-23).

Maslow (1970:149-180) wys op die volgende eienskappe van selfaktualiseerders:

- Hulle is realisties georiënteerd.
- Hulle aanvaar hulleself en andere soos hulle is.
- Hulle is spontaan in denke, emosies en gedrag.
- Hulle is probleemgerig, eerder as selfgerig.
- Hulle is onafhanklik en standvastig selfs al staar hulle verwerping of ongewildheid in die gesig.
- Hulle is nie slegs besorg oor die welsyn van hulleself en hulle onmiddellike familie nie, maar ook oor die welsyn van die mensdom in die geheel.
- Hulle stig intieme persoonlike verhoudinge met andere, eerder as valse, oppervlakkige verhoudinge.
- Hulle diepgewortelde sin vir etiese waardes dien as vertrekpunt vir hulle gedrag.
- Hulle het 'n goeie sin vir humor wat nie ten koste van ander ingespan word nie.
- Hulle is besonder kreatief.
- Hulle is minder geneig tot konformiteit.

Uit bogenoemde blyk dit dat die selfaktualiseerder homself aanvaar en dat hy nie slegs op homself gerig is nie, maar ook op sy medemens en die probleem voorhande. Die persoon wat homself beskou as 'n gestremde wat nie kan nie, sal nooit bokant sy

gestremdheid uitstyg nie, maar bly ook 'n geestelike invalide. Die gestremde wat homself egter evalueer as iemand met moontlikhede, het bykans geen perke aan sy selfaktualisering nie (Meyer, 1987:34). Selfaktualisering is dus slegs moontlik indien die persoon sy lewenstaak sinvol vind. Suksesvolle selfaktualisering kan dus as een van die belangrikste voorwaardes vir 'n korrekte beroepskeuse beskou word.

### 2.8.7 Identiteit en selfidentiteit

Die woord "identiteit" is afgelei van 'n antieke Griekse woord wat oorspronklik "gesig" beteken het, maar wat later 'n "masker" aangedui het, net soos die Latynse woord "persona". Die betekenis is later verruim om ook "rol" in te sluit (Gerdes *et al.*, 1981:77).

Vrey & Jacobs (1982:96) beskou die selfidentiteit as die antwoord op die vraag "Wie is Ek?" Selfidentiteit veronderstel dus volgens hulle 'n kognitiewe aspek, want in antwoord op die vraag "Wie is Ek?" word kennis veronderstel. Hierdie kennis moet sodanig wees dat andere 'n persoon kan ken soos hy homself ken. Samevattend definieer Vrey & Jacobs (1982:96) selfidentiteit as volg: "Soos daar een self is, is daar een selfidentiteit met 'n verskeidenheid identiteitselemente wat met die selfaktualisering van die persoon ontplooi."

Erikson (1968:19) beskou selfidentiteit as "... a subjective sense of invigorating sameness and continuity". Volgens hom is die verwerwing van die identiteit slegs via identifikasie verwerklikbaar, maar die identiteit wat uiteindelik deur die jeugdige verwerf word, kan nie beskou word as die som van die identifikasies waarmee hy hom in sy ontwikkelingsverloop vereenselwig het nie. Elke kind verwerk sy identifikasies op sy eie manier. Erikson verdeel die selfidentiteit in drie onderafdelings, naamlik die persoonlike identiteit, groepidentiteit en filosofiese identiteit (vgl. par. 2.6).

Die hoogtepunt van identiteitsvorming word gedurende adolessensie bereik wanneer die jeugdige veral as gevolg van sy kognitiewe ontwikkeling nou kan nadink oor sy handelinge. Dit stel hom in staat om sekere houdings en oortuigings wat deur identifikasie met andere gedurende sy kinderjare ervaar is, te bevraagteken en om 'n duidelike beeld te vorm van sy eie, unieke attribute, waardes, belange en behoeftes. Die opheffing van identifisering impliseer dus dat die indiwidu volwassenheid bereik het (Du Toit, 1985:19).

### 2.8.8 Identiteitsvorming

Volgens Gerdes *et al.* (1981:76) is die mens, sy aktiwiteite, sy belewing en selfs sy persoonlikheid aan voortdurende verandering onderworpe. Die enigste aspek wat relatief-gesproke tot 'n mate konstant bly, is sy gevormde identiteit. Erikson (1971:22) omskryf identiteitsvorming as 'n proses wat aan die een kant in die kern van indiwiduele menswees, en aan die ander kant in die persoon se betrokke gemeenskapskultuur werksaam is:

> "... a process of simultaneous reflection and observation, a process taking place on all levels of mental functioning, by which the individual judges himself in the light of what he perceives to be the way in which others judge him in comparison to themselves..."

Erikson toon verder ook aan dat soos die kind vorder na volwassenheid, daar ingrypende veranderinge ten opsigte van die kind se fisieke groei, geslagtelike ryping, kognitiewe, emosionele en sosiale ontwikkeling plaasvind. Sy gevormde identiteit is uiteindelik die somtotaal van sy identifisering met en die invloed van die betekenisvolle ander mense in sy lewe.

Wanneer identiteitsvorming nie suksesvol verloop nie, tree identiteitsdiffusie na vore.

### 2.8.9 Identiteitsdiffusie

Bester (1992:10) beskryf identiteitsdiffusie as: "...'n onvermoë by 'n mens om identiteit te vorm. Vir die identiteitsdiffuse persoon is dit moeilik om die vraag "Wie is ek?" te beantwoord." Bronson (1959:414 in Bester, 1992:10) toon verder aan dat die identiteitsdiffuse persoon min kontinuïteit in sy lewe ervaar en hy is onseker oor die verwantskap tussen vroeëre en huidige kenmerke van die self. Hierdie persone fluktueer buitengewoon met betrekking tot hulle gevoelens oor hulleself.

'n Gebrek aan kontinuïteit laat 'n persoon onseker voel omdat hy nie weet wat hy te wagte kan wees nie. Dit is juis dan ook om hierdie rede dat die identiteitsdiffuse persoon wantrouig oor sy toekoms voel (Murray, 1964:269 in Bester, 1992:10). Die identiteitsdiffuse persoon sal dus baie moeilik 'n beroepskeuse kan uitoefen. Meer hieroor in paragraaf 5.3.11.

### 2.8.10 Beroepsidentiteitsvorming

Vir elke kind is beroepsidentiteitsvorming noodsaaklik om later tot selfaktualisering in sy beroepslewe te kan kom. Van der Stoep & Louw (1978:18) is van mening dat die jong kind reeds op 'n vroeë leeftyd sterk beroepsbewus is.

Die kind se beroepsidentiteitsvorming is volgens Te Groen, (1988:40) gekoppel aan al sy agtergrondskennis, agtergrondsvooroordele en geslagsrolverwagtinge. Wanneer die kind in standerd vyf is, moet hy noodwendig al 'n keuse begin maak ten aansien van sy verdere skoolloopbaan. Later kies hy vakke wat 'n sekere studierigting aandui en uiteindelik word 'n voorlopige beroepskeuse uitgeoefen. Slegs wanneer die kind oor genoegsame selfkennis en beroepskennis beskik, is laasgenoemde moontlik.

Dit is die taak van elke opvoeder om toe te sien dat die kind oor 'n realistiese selfkennis en beroepskennis sal beskik, ten einde die regte beroepskeuse uit te oefen. Indien die leerling se beroepsidentiteitsvorming nie na wense verloop nie, bestaan die moontlikheid dat die kind sy lewe lank soekend sal wees, aangesien beroepsidentiteitsvorming moontlik een van die belangrikste voorwaardes vir 'n suksesvolle beroepskeuse is.

## 2.9 SAMEVATTING

In hierdie hoofstuk is die soeklig geplaas op enkele teorieë van die selfkonsep en identiteit. Die hoofmomente van elke teorie is uitgewys, waarna die teorieë geëvalueer en standpunt ingeneem is. Daarna is die selfkonsep, identiteit en verwante begrippe duideliker geformuleer, sodat dit in perspektief geplaas kon word vir verdere gebruik in hierdie navorsing.

In hoofstuk 3 sal daar aandag geskenk word aan enkele beroepskeuseteorieë. Daar sal weereens gepoog word om die waarde en tekortkominge van hierdie teorieë uit te wys.

# HOOFSTUK 3

## BEROEPSKEUSETEORIEë EN DIE WAARDE DAARVAN VIR BEROEPSKEUSE

### 3.1 INLEIDING

Soos reeds in die program van ondersoek aangedui, sal daar in hierdie hoofstuk aandag geskenk word aan enkele algemene en meer bekende beroepskeuseteorieë wat in die literatuur voorkom. Die vraag waarvoor vorige navorsers almal te staan gekom het en wat aanleiding gegee tot die formulering van 'n eie beroepskeuseteorie, is: waarom kies 'n persoon 'n bepaalde beroep? Verskeie outeurs en navorsers huldig verskillende standpunte ten opsigte van die faktore wat beroepskeuse bepaal of beïnvloed. In die gedeelte wat volg, sal aangetoon word watter antwoord enkele meer bekende navorsers op bogenoemde vraag verskaf het.

### 3.2 NIE-PSIGOLOGIESE BEROEPSKEUSETEORIEë

Verteenwoordigers wat hierdie benadering ondersteun, gaan van die standpunt uit dat beroepskeuse deur eksterne of omgewingsfaktore, en nie deur 'n persoon se innerlike potensialiteite soos intelligensie of belangstelling nie, bepaal word. In hierdie verband word onderskei tussen die toevallige, ekonomiese en sosiologiese beroepskeuseteorieë (Crites, 1969:79-90).

#### 3.2.1 Die toevallige beroepskeuseteorie

In kort kom hierdie teorie daarop neer dat onkontroleerbare (of "an unplanned exposure to a powerful stimulus") die persoon se beroepskeuse bepaal (Ginzberg, 1963:19 in Malan, 1987:21). Die persoon is dus nie daartoe in staat om selfstandig 'n besluit rakende sy beroepskeuse te kan uitoefen nie. Voorbeelde van toevallighede wat die beroepskeuse van 'n indiwidu kan bepaal is onder andere: onverwagse siekte, die erf van geld, die uitbreek van oorlog ensovoorts. Faktore soos byvoorbeeld intelligensie en

sosio-ekonomiese status word nie beskou as toevallighede nie, aangesien die invloed daarvan op en die verhouding tot beroepskeuse ingevolge die teorie, bekend is.

### 3.2.2 Die ekonomiese teorie

In hierdie geval word die volkome vryheid van die persoon vooropgestel. Die indiwidu kies eenvoudig daardie beroep wat vir hom die meeste ekonomiese voordele inhou. Crites (1969:82) gee te kenne dat daar hier sprake is van die klassieke ekonomiese beginsel, naamlik dat die beroepsdistribusie van werkers in die arbeidsmark 'n funksie van vraag en aanbod is, soos weerspieël in die verskillende inkomstes van beroepe.

### 3.2.3 Die kultureel-sosiologiese teorieë

Soos wat die naam aandui, gaan dit by hierdie teorieë hoofsaaklik oor die invloed wat die kultuur en gemeenskap uitoefen op beroepskeuse. Die rol wat eksterne faktore, soos byvoorbeeld dié wat verband hou met ouerlike opvoedingspraktyke en die waardesisteem wat die persoon daaruit ontwikkel, die sosio-ekonomiese status van die gesin, die skool wat die persoon bywoon, die spesifieke gemeenskap en subkultuur waarin die kind grootword en die Westerse of Oosterse leefwyse waaraan hy blootgestel word, word in die kultureel-sosiologiese teorieë beklemtoon (Crites, 1969:84-90).

## 3.3 DIE PSIGOLOGIESE BEROEPSKEUSETEORIEë

### 3.3.1 Die trek-faktorbenadering

Parsons (1909) se publikasie "Choosing a vocation" het die grondslag gelê vir die trek-faktorbenadering (Du Toit, 1988:24). Watson (1984:16) toon aan dat Parsons in sy benadering hoofsaaklik fokus op die mate waartoe 'n indiwidu se persoonlikheidstrekke pas by die vereistes wat in 'n bepaalde beroep gestel word. Du Toit (1988:25) som die benadering van Parsons in die volgende drie hoofmomente op:

- die verkryging van selfkennis ten opsigte van houdings, vermoëns, belangstellings, aanlegte, aspirasies en beperkings en die redes daarvoor;
- die verkryging van inligting oor die vereistes van verskillende beroepsrigtings; en
- die integrasie van inligting oor die indiwidu en die werksomgewing.

Die volgende komponente van beroepsvoorligting is dus volgens Weinrach (1979:60) by die benadering van Parsons van belang: psigometriese toetsing, verskaffing en die inwin van beroepsinligting en die koppeling van die selfinligting met beroepsinligting. Osipow (1983:9) gee daarom dan ook te kenne dat die werk van Parsons, sowel as dié van ander aanhangers van die trek-faktorbenadering soos byvoorbeeld Kitson (1925) en Hull (1928), daartoe gelei het dat toetsinstrumente soos belangstellingsvraelyste en aanlegtoetse ontwikkel is.

Brown *et al.* (1990:17) beklemtoon verder ook die gevolgtrekkings waartoe Klein en Weinrach (1977) gekom het:

- Elke indiwidu het 'n stel unieke persoonlikheidstrekke wat deur middel van meetinstrumente op 'n betroubare wyse gemeet kan word.
- Bepaalde beroepe vereis sekere spesifieke eienskappe van 'n werker om suksesvol te kan wees in 'n gekose beroep.
- Beroepskeuse is 'n openhartige proses en dit is moontlik om 'n gepaste beroep by elke tipe persoonlikheid te identifiseer.
- Hoe nader die ooreenkoms tussen die persoonlikheidseienskappe van die persoon en die vereistes wat gestel word in die beroep, hoe groter is die kans op sukses (waar sukses dui op produktiwiteit en werksbevrediging).

Ondersteuners van die trek-faktorbenadering beskryf loopbaanontwikkeling dus as 'n bewuste kognitiewe proses, aangesien die indiwidu kognitief selfinligting en beroepsinligting integreer, alvorens 'n besluit geneem of 'n beroepskeuse gemaak word.

### 3.3.2 Die psigodinamiese beroepskeuseteorieë

Volgens die psigodinamiese teorieë maak motiverings- of prosesveranderlikes die belangrikste deel uit van beroepskeuse (Malan, 1987:24).

Brown *et al.* (1990:104-105) beklemtoon in dié verband die groot rol wat spontaneïteit en spel (as motiveringsfaktore) speel in beroepskeuse. Genoemde outeurs maak verder ook nog melding van die volgende proposisies ten aansien van beroepskeuse (Brown *et al.*, 1990:109-118):

- Die mate waartoe daar samesmelting tussen werk en spel sal wees, word bepaal deur die indiwidu se ontwikkelingsgeskiedenis en die hoeveelheid dwang en inspanning wat teenwoordig is.

- 'n Persoon se lewe kan beskou word as 'n reeks beroepskeuses wat die indiwidu se pogings om die ideale sintese tussen sy self en sy beroepskeuse, reflekteer.
- Die mees suksesvolle manier om beroepskeuse en intrinsieke motivering te verenig, word bereik deur 'n stelsel wat voorsiening maak vir die kombinering van lewenstyle of karaktereienskappe met die ontwikkelingsaspekte van die indiwidu.
- Die wortels van die persoonlike aspekte ten opsigte van beroepsontwikkeling reik dikwels tot in die vroegste jare van ontwikkeling van die indiwidu.
- Elke indiwidu poog om 'n eie identiteit te ontwikkel waarin bepaalde aspekte van die vader sowel as die moeder geïnkorporeer is. Uiteindelik beskik die persoon egter oor elemente wat eie en uniek aan sy self is.
- Een van die belangrikste bronne wat verwarring en twyfel by beroepskeuse teweegbring, is geleë in die twyfel en onvergenoegdheid wat die persoon teenoor sy self mag beleef.

Crites (1969:91-97) onderskei twee teorieë wat as psigodinamies geklassifiseer kan word, naamlik die psigo-analitiese en die behoefteteorie.

### 3.3.2.1 Die psigo-analitiese beroepskeuseteorie

Volgens verteenwoordigers van hierdie benadering is beroepskeuse die gevolg van die psigodinamiese aard van die mens se persoonlikheid. Die rol van onbewuste motiveringstoestande tree sterk op die voorgrond en beroepskeuse word dus grootliks gedoen op grond van onbewuste motiewe (Malan, 1987:24).

Die Freudiaanse gedagte van sublimering word deur verteenwoordigers soos Brill (1949) en Bordin, Nachmann en Segal (1963) beklemtoon. Volgens hierdie standpunt bevredig die indiwidu deur middel van sublimering sy basiese lewensimpulse. Lang (1958:690 in Zaaiman, 1977:38) toon in hierdie verband aan dat 'n slagter of chirurg byvoorbeeld 'n onderliggende sadistiese persoonlikheid kan hê, terwyl onderwysers dalk die onderwys kies om ontslae te raak van verdronge aggressie, sonder dat dit te veel kritiek uitlok. Zaaiman (1977:38-39) beklemtoon verder ook die besondere rol wat identifikasie en egosterkte (as onbewuste motiveringstoestande) speel in beroepskeuse.

Beroepskeuse is dus in die psigo-analitiese denkrigting 'n minder belangrike faset van persoonlikheidsontwikkeling, aangesien beroepskeuseprobleme slegs aandag geniet omdat dit psigopatologie impliseer (Osipow, 1983:43).

### 3.3.2.2 Die behoefte-teorie

Roe (1956) het die werk van verskeie fisiese, biologiese en sosiale wetenskaplikes bestudeer om te bepaal tot welke mate beroepskeuse 'n gevolg is van persoonlike ontwikkeling op 'n vroeë stadium. Haar teorie kom in wese daarop neer dat die indiwidu se genetiese agtergrond 'n groot invloed op sy vermoëns uitoefen en dat hierdie vermoëns tot 'n groot mate die aard van beroepskeuse bepaal (Watson, 1984:28).

Die indiwidu erf dus volgens Osipow (1983:15) die geneigdheid om psigiese energie in 'n spesifieke rigting te kanaliseer. Hierdie kanalisering van psigiese energie, tesame met ervarings in die kinderjare, vorm die algemene gedragstyl wat 'n indiwidu ontwikkel om sodoende sekere behoeftes te kan bevredig. Die bepaalde gedragstyl wat die indiwidu op hierdie manier ontwikkel, oefen dan 'n groot invloed uit op die persoon se beroepskeuse. Roe leun in haar opvatting oor behoeftebevrediging sterk op die behoeftehiërargie van Maslow (vgl. par. 2.3.3).

Die volgende faktore word dus volgens Roe (1968:132-135) as belangrik geag by beroepskeuse:

- **Die indiwidu se genetiese potensiaal en die konsep van die kanalisering van psigiese energie**

Elke persoon se genetiese samestelling vorm die basis vir sy belangstellings en vermoëns, wat weer direk verband hou met sy beroepskeuse. Die belangrikheid van interaksie tussen die genetiese samestelling, die kanalisering van psigiese energie en die omgewing waarin die persoon ontwikkel, word sterk deur Roe benadruk.

- **Die verhouding tussen beroepskeuse en die ervaringe uit die vroeë kinderjare**

In hierdie verband huldig Roe (1968:137) drie benaderings met betrekking tot die opvoedingsmetodes wat die ouers aanwend:

- Emosionele versmoring
  Emosionele versmoring behels oorbeskerming van die kind aan die een kant en die stel van te hoë eise aan die ander kant. Die oorbeskermde kind leer onmiddellike behoeftebevrediging van die laer orde behoeftes (vgl. Maslow) aan en die be-

vrediging van die kind se behoeftes word nou gekoppel aan 'n afhanklikheidsgevoel van ander.

Hierdie kinders kies volgens Roe (1968:137) beroepe waarin hulle afhanklik is van die beloning deur ander persone om te verseker dat hulle behoeftes bevredig word. Die kunstenaarsberoep is 'n voorbeeld hiervan.

- Verwerping van die kind
  Verwerping in hierdie geval kan dui op emosionele verwerping of fisieke verwaarlosing. Die gevolg hiervan is dat die kind sy gedrag eerder op objekte, as op mense rig. Die kind rig daarom sy belangstelling in 'n wetenskaplike of meganiese rigting om te verseker dat hy nie van mense afhanklik raak nie.

- Aanvaarding van die kind
  Die kind word in hierdie geval as 'n gelyke in die huisgesin aanvaar en sy basiese en ander behoeftes word bevredig. Ontwikkeling tot onafhanklikheid word in hierdie gesin by die kind aangemoedig. Hierdie kind ontwikkel 'n vertroue in mense en rig daarom sy gedrag eerder op mense as op objekte. Beroepe waar diens aan mense gelewer moet word, word deur hierdie persone vooropgestel, byvoorbeeld die onderwys, haarkappery, verpleging ensovoorts.

Uit die teorie van Roe blyk dit dus duidelik dat die opvoedingsgesitueerdheid wat die kind beleef tot 'n groot mate sal bepaal watter beroepskeuse hy sal uitoefen. Aangesien elke kind 'n eie persoonlikheid en belangstellings het, beleef hy die ouers se opvoedingstyl en die opvoedingsituasie in geheel op 'n eie besondere wyse. Al hierdie faktore lei daartoe dat 'n indiwidu se omgewing en sy ervarings uit sy omgewing verskil van dié van 'n volgende persoon. Afgesien van die situasie wat die kind ervaar, hetsy aanvaarding, verwerping of oorbeskerming, ontwikkel hy nogtans basiese houdings, belangstellings en vaardighede, wat uitdrukking vind wanneer hy 'n beroepskeuse maak (Peters & Hansen soos aangehaal deur Du Toit, 1988:28).

□ **Die rol van behoeftestrukture**

Soos reeds vermeld, verwys Roe in haar beroepskeuseteorie na die hiërargie soos Maslow dit omskryf. Sy is van mening dat die sterkste van behoeftes van besondere belang is by beroepskeuse. Sy gee ook te kenne dat dat daar in ons samelewing geen ander situasie is wat potensieel meer geskik is om bevrediging van behoeftes op alle vlakke te bereik, as beroepskeuse nie (Roe soos aangehaal deur Du Toit, 1988:28).

Osipow (1983:20) toon aan dat Roe se teorie baie navorsing ten opsigte van persoonlikheidsontwikkeling en beroepsbesluitneming aangewakker het. Alhoewel haar teorie 'n sterk psigoanalitiese ondertoon het, versag haar siening ten opsigte van die behoefte-strukture genoemde ondertoon.

### 3.3.3 Die ontwikkelings- of prosesbenadering

In teenstelling met sommige trek-faktor- en psigodinamiese teorieë, is beroepskeuse volgens die ontwikkelings- of prosesbenadering nie 'n eenmalige opsie wat op 'n spesifieke tydstip in die mens se lewe uitgeoefen word nie. Beroepskeuse is volgens ondersteuners van hierdie benadering 'n aaneenlopende proses wat uit verskillende beroepsgerigte besluite bestaan. Die twee belangrikste teoretici wat hierdie teorie huldig is sekerlik Ginzberg en Super.

#### 3.3.3.1 Die teorie van Ginzberg

Ginzberg, Ginsburg, Axelrad en Herma (1951) was van die eerste persone wat loopbaan-ontwikkeling as 'n proses beskryf het. Stead (1988:29) gee te kenne dat Ginzberg en sy medewerkers se teorie ontwikkelingsgeoriënteerd is en dat dit ontwikkel is toe die trek-faktorbenadering in populariteit afgeneem het.

In hierdie teorie het Ginzberg en sy medewerkers gepoog om aan te toon hoe verskeie faktore vanuit die omgewing en faktore wat binne die mens self geleë is op mekaar inwerk, sodat die persoon uiteindelik tot 'n finale besluit ten opsigte van sy beroepskeuse kan kom (Powell, 1990:13). Stead (1988:30) toon aan dat die volgende drie hoofmomente in die teorie van Ginzberg en sy medewerkers onderskei kan word:

- Beroepskeuse is 'n deurlopende proses wat ontwikkel vanaf die tydperk voor puberteit tot in laat adolessensie, wanneer die finale beroepskeuse uitgeoefen word.
- Beroepskeuse is 'n onomkeerbare proses. Hoe langer die indiwidu in 'n bepaalde rigting werksaam is, des te moeiliker raak dit om van beroepsrigting te verander.
- Beroepskeuse is 'n proses wat noodwendig in 'n kompromie moet eindig, aangesien die persoon sy vermoëns, belangstellings en waardes moet verenig. Dit impliseer dat die indiwidu nie altyd die mees ideale beroep sal kan kies nie.

Ginzberg *et al.*(1951) onderskei die volgende fases in die beroepskeuseproses:

- Die fantasiefase (voor 11 jaar)
- Die tentatiewe fase (11-18 jaar)
- Die realistiese periode (18-24 jaar)

Dit is belangrik om daarop te wys dat daar geen definitiewe afbakening ten aansien van ouderdom gemaak kan word nie, as gevolg van die feit dat alle kinders indiwidueel uniek is ten opsigte van intellektuele vermoëns, potensiaal en ryping. Die indeling van Ginzberg moet ook in hierdie lig beskou word. Vervolgens 'n bondige uiteensetting met betrekking tot elke fase.

□ **Die fantasiefase (voor 11 jaar)**

Beroepswense is in hierdie stadium 'n onderdeel van spel en fantasie. Daar is dus nog geen realiteitskoppeling nie. Soos die sosialiseringsproses vorder, poog die kind om aan al hoe meer aktiwiteite deel te neem wat moontlik die goedkeuring van sy ouers wegdra (Ginzberg *et al.*, 1951:61).

Du Toit (1988:12) postuleer in hierdie verband dat die kind gedurende hierdie fase die werklikheid, asook sy eie vermoëns en potensiaal ignoreer. Hy besit ook geen tydsperspektief nie. Die speloriëntasie verander egter geleidelik na werkoriëntasie wat die kind in staat stel om die volgende ontwikkelingsfase te betree.

□ **Die tentatiewe fase**

Die tentatiewe fase val in vier subfases uiteen, wat elk verskil ten opsigte van beroepsontwikkelingstake (Te Groen, 1988:66-68):

- Die belangstellingsfase (ongeveer 11-12 jaar): die tipe aktiwiteite waarmee die kind hom in hierdie fase besig hou is tot 'n groot mate nog gekoppel aan "likes" en "intrinsic pleasure" (Ginzberg *et al.*, 1951:75) en keuses word op grond hiervan uitgeoefen.
- Die kapasiteitstadium (ongeveer 12-14 jaar): in hierdie stadium begin die kind sy vermoëns met dié van ander kinders van sy ouderdomsgroep vergelyk. Hy begin nou om sy vermoëns en belangstellings te oorweeg en te evalueer, alhoewel sy eie behoeftebevrediging steeds op die voorgrond staan (Ginzberg *et al.*, 1951:75).
- Die waardestadium (ongeveer 15-16 jaar): tydens hierdie stadium kom die kind tot die besef dat werk meer betekenis het as slegs die blote bevrediging van eie

behoeftes en hy word bewus van gemeenskapsdiens. Die tydsbesef word verder ook verbreed in dié sin dat 'n beroep langtermynimplikasies inhou in die plek van dag-tot-dag aktiwiteite (Du Toit, 1988:12).

- Die oorgangstadium (ongeveer op 17 jaar): hierdie is die laaste subfase van die tentatiewe tydperk waartydens die adolessent sy belangstellings, vermoëns en waardes met mekaar in verband bring om sodoende 'n realistiese beroepskeuse te maak en om verantwoordelikheid vir sy keuse te aanvaar.
  Vir die doel van die onderhawige ondersoek is hierdie fase van besondere belang, aangesien die proefpersone wat in die ondersoek betrek sal word in hierdie stadium van hulle beroepsontwikkeling verkeer.

□ **Die realistiese fase**

By die realistiese fase onderskei Ginzberg *et al.* (1951:95-96) ook tussen drie subfases, naamlik:

- Die eksplorasiestadium
  Hierdie stadium behels die toetrede tot 'n opleidingsinstansie, na 'n deeglike evaluering van die geleenthede wat beskikbaar is. Die indiwidu moet egter nog besluit watter belangstellingsveld werklik die sterkste na vore tree en daarom word 'n mate van buigsaamheid nog in hierdie stadium by die persoon opgemerk.

- Die kristalisasiestadium
  Dit is tydens hierdie stadium dat die persoon betrokke is by 'n spesifieke vakgebied en dat klaarheid ten aansien van 'n besliste beroepskeuse uitkristaliseer.

- Die spesifikasiestadium
  Gedurende hierdie stadium kan die indiwidu sy beroepskeuse verder afbaken. Hierdie is die finale stadium voordat die toetrede tot 'n beroep plaasvind. Volgens Ginzberg en sy medewerkers bereik nie alle mense hierdie stadium nie.

Ginzberg *et al.* (soos aangehaal deur Osipow, 1983:197-198) erken dat indiwiduele verskille ten opsigte van die verskeidenheid keuses wat oorweeg word en die tyd wat kristallisering plaasvind, bestaan. Volgens genoemde outeurs kan dit aan biologiese, psigologiese en omgewingsfaktore toegeskryf word. Daarom maak sekere persone reeds vroeg in hul lewe een beroepskeuse, terwyl ander meer keuses oorweeg alvorens 'n definitiewe beroep gekies word. Sekere indiwidue kan byvoorbeeld ook reeds tydens

die tentatiewe fase 'n finale beroepskeuse uitoefen, terwyl ander eers baie later tot so 'n stap kan oorgaan.

Du Toit (1988:14) gee te kenne dat Ginzberg en sy medewerkers se teorie aanleiding gegee het tot verdere navorsing wat 'n herformulering van hierdie teorie tot gevolg gehad het. Die herformulering van Ginzberg en medewerkers teorie kom in wese op die volgende neer:

- beroepskeuse is 'n proses wat oop bly solank as wat die indiwidu besluite ten opsigte van 'n loopbaan of loopbane moet neem;.
- beroepkeuse is 'n omkeerbare proses, aangesien sekere faktore kan veroorsaak dat beroepsgerigte gedrag of besluite gewysig moet word;
- die indiwidu selekteer gewoonlik 'n beroepsgeleenthheid wat hom die kans bied om die beste uiting aan sy belangstellings, vermoëns en waardes te gee.

Vervolgens 'n samevatting van die teorie van Super, ten einde die ontwikkelings- of prosesbenadering verder toe te lig.

### 3.3.3.2 Super se teorie

Du Toit (1988:14) gee te kenne dat Super seker die persoon is wat die meeste geskryf het oor beroepskeuse en loopbaanontwikkeling. Herr & Cramer (1979:92) beklemtoon dit dat Super se teorie is:

> "... probably the developmental approach which has received the most continuous attention, stimulated the most research, influenced most pervasively the field of vocational psychology, and is the most comprehensive."

Super slaag volgens Du Toit (1988:14) daarin om konsepte van die trek-faktorbenadering, selfkonsepteorie en ontwikkelingspsigologie met mekaar in verband te bring in 'n poging om 'n teorie van loopbaanontwikkeling te formuleer. Sy teorie strek oor drie areas heen, naamlik die differensiële sielkunde, die ontwikkelingsielkunde en die selfkonsepteorie.

- Die differensiële sielkunde
  Super (1968:17) is van mening dat elke persoon oor die potensiaal tot sukses in meer as een beroep beskik. Hy beweer dat elke mens se aanlegte en belangstellings patrone vorm en dat wanneer die indiwidu 'n bepaalde beroep sou kies

waar die vereistes wat die beroep stel in ooreenstemming met sy eie eienskappe is, beroepstevredenheid ervaar word.

- Die ontwikkelingsielkunde
  Super leun in hierdie geval swaar op die teorie van Buehler (1933). Volgens die teorie van Buehler vorm die mens se aanpassingswyse in een lewenstadium die basis vir dié in daaropvolgende lewenstadiums.

- Die selfkonsepteorie
  Vir die doel van die onderhawige ondersoek is hierdie gedeelte van Super teorie van besondere belang (vgl. par. 5.3.10). Opvattinge wat in hierdie ondersoek gehuldig word ten aansien van die rol van die selfkonsep in beroepskeuse, stem grootliks ooreen met hierdie gedeelte van van Super se teorie.

Volgens Super (1957:196) ontwikkel daar 'n beroepselfkonsep by kinders op dieselfde wyse as wat hul algemene selfkonsep ontwikkel. Interaksie en identifikasie met volwassenes tree dus in hierdie geval ook sterk op die voorgrond. Super stel dit verder ook dat elke kind gewikkel is in 'n soeke na 'n beroep wat in ooreenstemming met sy eie geëvalueerde self is: "In choosing an occupation one is, in effect, choosing a means of implementing a self concept." (Super, 1957:196).

Die kind doen dus ervaring op deur middel van nabootsing en identifikasie met die ouers wat uiteindelik meehelp met die vorming van sy selfkonsep. In die huisgesin en in die skool kry die kind die geleentheid om verskillende rolle te speel. Dit lei daartoe dat hy homself ontdek en dat sy eie belangstellings na vore tree. Sodoende kry die kind 'n beeld of konsep van homself. Uiteindelik integreer die kind alle inligting wat hy oor homself het om 'n selfkonsep of selfbeeld te vorm. Hierdie selfbeeld of selfkonsep word ook in die beroepskeuse wat die leerling uitoefen, uitgeleef, aangesien die selfkonsep gedurig geweeg word teenoor die vereistes wat die onderskeie beroepe stel (Du Toit, 1988:15).

Super (1957) onderskei voorts tussen die volgende stadiums van ontwikkeling met betrekking tot beroepskeuse:

□ **Die groeistadium (0-14 jaar)**

Tydens hierdie stadium word die kind se selfbeeld gevorm deur middel van identifikasie met belangrike persone in die huisgesin en op skool. In die vroeëre fase van hierdie

stadium speel fantasie en die basiese behoeftes van die kind 'n oorheersende rol. Soos wat die indiwidu se vermoëns en belangstellings egter ontwikkel en sy sosiale deelname toeneem, begin die kind tot 'n toenemende mate sy kwaliteite opweeg teenoor die eise wat moontlike beroepe van sy keuse stel. Drie subfases kan tydens hierdie stadium van ontwikkeling onderskei word:

- Fantasie (4-10 jaar)
  Die basiese behoeftes van die kind tree nou oorheersend op die voorgrond, terwyl die kind homself uitleef deur middel van rolspel.

- Belangstelling (11-12 jaar)
  Die kind se aspirasies en aktiwiteite word grootliks bepaal deur sy voor- of afkeure.

- Bekwaamheid (13-14 jaar)
  Die kind se vermoëns neem nou toe soos wat hy ontwikkel en hy begin nou die doel en betekenis van beroepsbeoefening besef.

□ **Die eksplorasiestadium (15-24 jaar)**

Hierdie stadium word gekenmerk deur toenemende selfeksplorasie en die kind kom tot die besef van die belangrikheid van die uitoefening van die korrekte beroepskeuse. Die volgende substadiums word in hierdie geval aangetref:

- Die tentatiewe substadium (15-17 jaar)
  Oorweging word geskenk aan behoeftes, belangstellings, vermoëns, waardes en werksgeleenthede. Dit gee aanleiding tot die uitoefening van tentatiewe beroepskeuses wat in fantasie en bespreking uitgeleef word.

- Die oorgangsubstadium (18-21 jaar)
  Soos wat die indiwidu tot 'n toenemende mate sy selfkonsep implementeer in tentatiewe beroepskeuses, begin werklikheidsoorwegings toenemend 'n groter rol speel.

- Die proefstadium (22-24 jaar)
  Hierdie stadium word ook deur Super & Jordaan (1973:3) die "little commitment stage" genoem. Die persoon oefen nou vir die eerste keer 'n finale beroepskeuse uit, nadat beskikbare werksgeleenthede asook sy vermoëns en belangstellings in oorweging geneem is.

□ **Die vestigingstadium**

Gedurende hierdie stadium poog die indiwidu om homself te vestig in die beroepswêreld. Soos wat die persoon ervaring opdoen, word die selfkonsep algaande met die beroep in verband gebring. Die persoon verwerf algaande beter vaardighede, sy status verhoog en uiteindelik bereik hy sy volle potensiaal in die beroep waarin hy staan. Twee substadiums, naamlik die proefneming- en vorderingsubstadium, word in hierdie geval onderskei.

- Die proefnemingsubstadium (25-30 jaar)
  Gedurende hierdie tydperk bepaal die indiwidu of sy gekose beroep, en die omstandighede rondom die beroep, is soos wat hy gedink het dit sal wees. Dit kan dus gedurende hierdie tydperk gebeur dat die persoon sy aanvanklike beroepskeuse in heroorweging sal neem en dat hy selfs van beroep sal verander.

- Die vorderingsubstadium (31-44 jaar)
  Wanneer die persoon duidelikheid en tevredenheid met betrekking tot sy beroep gekry het en hy tot 'n sekere mate vordering in sy beroep gemaak het, word 'n poging aangewend om sy posisie in die betrokke beroep te stabiliseer. Super beskou hierdie jare as die mees kreatiewe jare in die mens se beroepslewe.

□ **Die behoudstadium (45-64 jaar)**

Gedurende hierdie stadium poog die indiwidu om sy posisie, wat hy in die vorige substadium bereik het, te handhaaf.

□ **Aftakeling (vanaf 65 jaar)**

Die werksaktiwiteit verander soos wat die persoon se fisieke en verstandelike vermoëns afneem. Die volgende substadiums word onderskei:

- Vertraging (65-70 jaar)
  Die werkstempo neem af en die persoon het nou reeds afgetree, of is in die proses van aftrede. Dit kan egter ook gebeur dat die werksaktiwiteit reeds vanaf die behoudstadium begin afneem. Gedurende hierdie tydperk beoefen persone dikwels deeltydse beroepe om die leemte van hulle oorspronklike beroep te probeer vul.

- Uitdienstreding (Vanaf 71 jaar)
  Soos in al die vorige stadiums, word groot variasies van persoon tot persoon aangetref. Uitdienstreding is egter die uiteinde van alle werkende indiwidue.

Watson (1984:36) maak die opmerking dat die groot veranderinge wat gedurende die sestiger en sewentigerjare in die beroepswêreld aanwesig was, daartoe gelei het dat Super (1974; 1976 en 1980) sy teorie herhaaldelik moes aanpas. So het hy byvoorbeeld die dinamiese aard van die onderskeie stadiums herbeklemtoon en aangetoon dat baie mense in die vestiging of behoudstadiums dikwels weer betrokke kan raak by eksplorasie of groei-aktiwiteite. Verder kan dit ook gebeur dat die indiwidu sy hele beroepslewe in heroorweging neem en dat hy weer van voor af met 'n nuwe beroep begin. In so geval sal die persoon weereens vorige stadiums moet deurloop in sy loopbaanontwikkeling. Alhoewel Super in sy werk hoofsaaklik op die eksplorasiestadium fokus, het meer onlangse navorsers die klem verskuif na die vestigingstadium.

Aangesien die ganse beroepskeuseontwikkeling uiteindelik op besluitneming berus, het navorsers meer lig op hierdie aspek van beroepskeuse gewerp.

### 3.3.4 Besluitnemingsteorieë

Volgens Du Toit (1988:18) verskaf die besluitnemingsteorieë 'n ordelike metode om die konseptualisering van beroepsgedrag te beskryf. Besluitneming word deur verteenwoordigers van hierdie benadering as die belangrikste funksie van beroepsgerigte gedrag beskou. Weinrach (1979:188-189) verdeel die besluitnemingsteorieë in twee groepe, naamlik:

- Beskrywende modelle, wat 'n beeld gee van die "natuurlike" gewone manier waarvolgens beroepe gekies word. Die model van Tiedemann en O'Hara (1963) kan as voorbeeld van 'n beskrywende besluitnemingsteorie dien.
- Voorskriftelike modelle wat metodes of reëls aan die hand doen om persone te help om beter beroepskeuses te kan maak, byvoorbeeld die modelle van Katz (1966) en Kaldor en Zytowski (1969).

#### 3.3.4.1 Beskrywende modelle

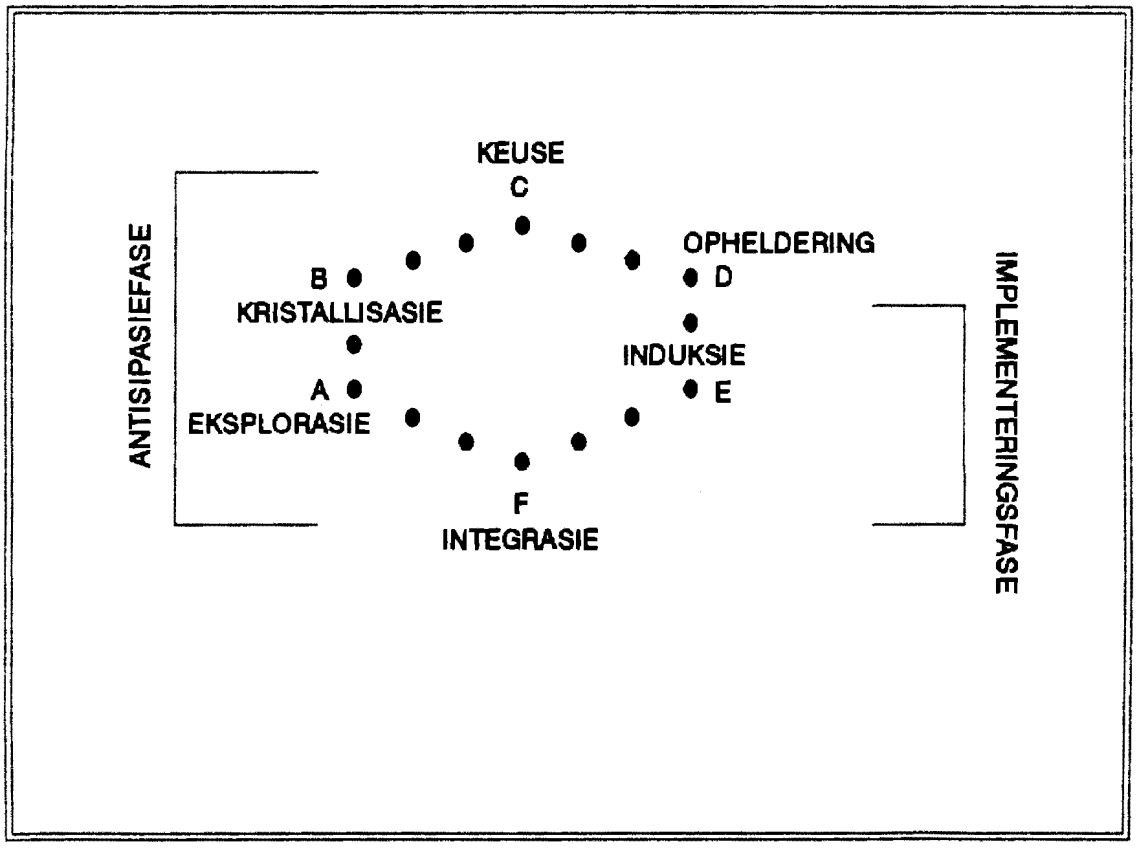
Aanvanklik het Tiedemann & O'Hara (1963:iv) ook die selfkonsepmodel van Super (1953) aanvaar in hulle beskouing van loopbaanontwikkeling. Met die verskyning van Erikson (1959) se se teorie (vgl. par. 2.6), waarin Erikson die belangrikheid van iden-

titeitsontwikkeling in beroepskeuse beklemtoon het, het Tiedemann en O'Hara ook tot 'n groot mate in hulle model hierdie benadering gevolg (Brown *et al.*, 1990:310-311). Genoemde teoretici se model vertoon dus elemente van Super sowel as Erikson se benaderings ten opsigte van beroepskeuse.

In die lig van bogenoemde is dit duidelik waarom Tiedeman & O'Hara (1963:iv) loopbaanontwikkeling definieer as 'n proses waartydens beroepsidentiteit (dit wil sê waar die selfbeeld en identiteit in verband gebring word met 'n beroep) gevestig word deur middel van differensiasie en integrasie soos wat situasies en probleme (met betrekking tot beroepskeuse) gekonfronteer word. Loopbaanontwikkeling impliseer volgens genoemde teoretici 'n proses van opeenvolgende besluite, waarvan die uiteindelike doelwit die formulering van 'n ego-identiteit ten opsigte van 'n beroep is.

Tiedemann & O'Hara (soos aangehaal deur Harris-Bowlsby & Rayman, 1978:34) stel die totale besluitnemingsproses voor deur middel van 'n poligonale model (vgl. fig. 3.1). Volgens hierdie model bestaan daar twee fases van besluitneming, naamlik antisipasie (wat die keuse van die beroep voorafgaan) en implementering. By elk van hierdie twee fases word weer twee subfases onderskei. Die besluitnemingsproses neem 'n aanvang wanneer die indiwidu 'n probleem ondervind en besef dat hy 'n besluit moet neem.

**FIGUUR 3.1: DIE POLIGONALE MODEL VAN TIEDEMANN & O'HARA**



□ **Die antisipasiefase**

Hierdie fase word onderverdeel in die volgende subfases: eksplorasie, kristallisasie, keuse en verheldering.

- Eksplorasie
  Gedurende hierdie fase val die klem op fantasering en die evaluering van beroepskeuses is nog nie realisties nie.

- Kristallisasie
  Vae en onduidelike alternatiewe begin nou na vore tree in die proses van kristallisasie. Daar word meer waarde geheg aan sekere doelwitte en oorweging word in die lig van hierdie doelwitte gedoen.

- Keuse
  Die persoon oefen nou 'n finale keuse uit nadat alle alternatiewe in oorweging geneem is.

- Verheldering
  Die voor- en nadele van die keuse wat gemaak is, word nou teen mekaar opgeweeg, alvorens die keuse geïmplementeer word.

□ **Die implementeringsfase**

Die subfases wat in hierdie geval onderskei word, is: induksie, reformasie en integrasie.

- Die induksiefase
  Die indiwidu implementeer nou sy keuse wat hy uitgeoefen het en tree toe tot 'n beroep.

- Reformasie
  'n Gevoel van selfversekerdheid gee in hierdie stadium daartoe aanleiding dat die indiwidu toenemend aan groepsaktiwiteite deelneem.

- Integrasie
  Die beeld wat die persoon van homself tydens sy optrede in die beroep en tydens deelname in groepsverband kry, word geïntegreer by ander oorwegings en 'n ekwilibrium word bereik. Hierdie toestand kan 'n leeftyd of slegs enkele minute

lank duur. Indien die ekwilibrium versteur sou word, word die ganse besluitnemingsproses herhaal.

#### 3.3.4.2 Voorskriftelike modelle

Hierdie modelle funksioneer nie noodwendig as beroepskeusemodelle nie en is slegs daarop gerig om praktiese wenke te verskaf oor hoe besluite geneem kan word. Die meeste van hierdie praktiese modelle (soos byvoorbeeld dié van Gelatt, Katz, Kaldor & Zytowski en Herr & Cramer) kom daarop neer dat die indiwidu besef hy moet 'n besluit neem waarvoor hy inligting benodig. Die doel van die besluit gee 'n aanduiding watter tipe inligting versamel moet word (Du Toit, 1988:21).

Teoretici van die besluitnemingsteorieë veronderstel dus dat die persoon 'n beroep kies wat vir hom die meeste voordele en die minste verlies inhou. 'n Belangrike konsep in besluitnemingsteorieë is volgens Pietrofesa *et al.* (1980:200) dat daar nie net een nie, maar 'n aantal beroepskeusemoontlikhede vir elke persoon is om te oorweeg.

## 3.4 DIE BEROEPSKEUSETEORIE VAN JOHN L. HOLLAND

Die teorie van Holland (1959) kan nie as nie-psigologies of psigologies geklassifiseer word nie, maar eerder as struktureel-interaktief (Du Toit, 1988:30). Hierdie teorie het ontstaan uit die trek-faktor-benadering en die klem word gelê op die indiwidu se verhouding met die omgewing. Weens die aard en omvattenheid van Holland se teorie word vervolgens ook lig op hierdie benadering gewerp.

Die teorie van Holland (1966; 1973) kan in die volgende hoofmomente saamgevat word:

- Alle persone kan as een van ses persoonlikheidstipes geklassifiseer word, naamlik: realisties, ondersoekend, artisties, sosiaal, ondernemend of konvensioneel.
- Daar word onderskei tussen ses tipes ooreenstemmende werksituasies of werksomgewings: realisties, ondersoekend, artisties, sosiaal, ondernemend of konvensioneel.
- Mense kies werksomgewings wat hulle in staat stel om hulle vaardighede en vermoëns, asook hulle waardes en benaderings, in die werksituasie uit te leef.
- Die indiwidu se gedrag word beïnvloed deur die interaksie wat bestaan tussen persoonlikheid en werksomgewing.

Vervolgens 'n kort uiteensetting van die onderskeie persoonlikheidstipes en ooreenstemmende werksomgewings soos deur Holland (1985[a] en 1985[b]) saamgevat.

- **Die realistiese tipe**

Hierdie persoonlikheidstipe verkies om eerder met voorwerpe as met mense te werk. Die realistiesgeoriënteerde persoon toon dikwels 'n duidelike aversie ten opsigte van opvoedkundige, intellektuele, sosiale en kreatiewe aktiwiteite. Dit gee daartoe aanleiding dat 'n gebrek aan sosiale, opvoedkundige en verbale vaardighede by hierdie persone teenwoordig is. Take wat handvaardighede en fisieke krag vereis, soos byvoorbeeld werktuigkundige, boer, gereedskapmaker en tekenaar, geniet by hierdie persoonlikheidstipe voorrang.

- **Die ondersoekende tipe**

Ondersoekende persone geniet die manipulering van woorde en simbole met behulp van intellektuele vaardighede. Hierdie indiwidue is analities, weetgierig en sistematies in hulle benadering. Voorbeelde van beroepe wat die ondersoekende persoon beoefen is onder meer dié van chemikus, ingenieur, fisikus en apteker.

- **Die artistiese tipe**

Hierdie persone is geneig om onsosiaal, vroulik, introversief, emosioneel, impulsief en inskiklik te wees. Hulle het 'n afkeur aan take wat roetine en sistematiese aktiwiteite vereis. Hulle toon 'n voorkeur vir die bemeestering van artistiese vaardighede, hetsy 'n taal, kuns, musiek of drama. Kenmerkende beroepe van hierdie persoonlikheidstipe is musikant, kunstenaar, akteur en balletdanser.

- **Die sosiale tipe**

Die sosiale tipe persone geniet dit om met mense om te gaan. Hulle beskou hulleself as sosiaal, opgeruimd, taktvol, selfaanvaardend en populêr, en hulle het 'n positiewe selfkonsep. Hierdie persone hou hulle hoofsaaklik besig met die bemeestering van vaardighede wat verband hou met opvoedkundige bedrewenheid en die versorging en opleiding van mense. Beroepe soos verpleegster, onderwyser en maatskaplike werker word deur hierdie persoonlikheidstipe gevolg.

□ **Die ondernemende tipe**

Hierdie persoonlikheidstipe is avontuurlustig, entoesiasties, vrymoedig, aggressief en oortuigend. Die ondernemende persoon heg waarde aan leierskap, mag, status en verantwoordelikheid. Die ontwikkeling van leierskapsvaardighede, goeie interpersoonlike verhoudinge en oorredingsvermoë geniet voorrang by hierdie persoonlikheidstipe. Tipiese beroepe wat hieronder resorteer, is byvoorbeeld politikus, eiendomsagent en verkoopsman.

□ **Die konvensionele tipe**

Die konvensionele tipe persoon tree georganiseerd, korrek, sistematies en verantwoordelik op in sy omgewing. Dié persoon kom netjies en konserwatief voor en tree met respek op teenoor gesagsfigure. Klerklike en roetinetake en vaardighede word deur hierdie indiwidue vooropgestel. Kenmerkende beroepe is in hierdie geval dié van boekhouer, bankier en klerk.

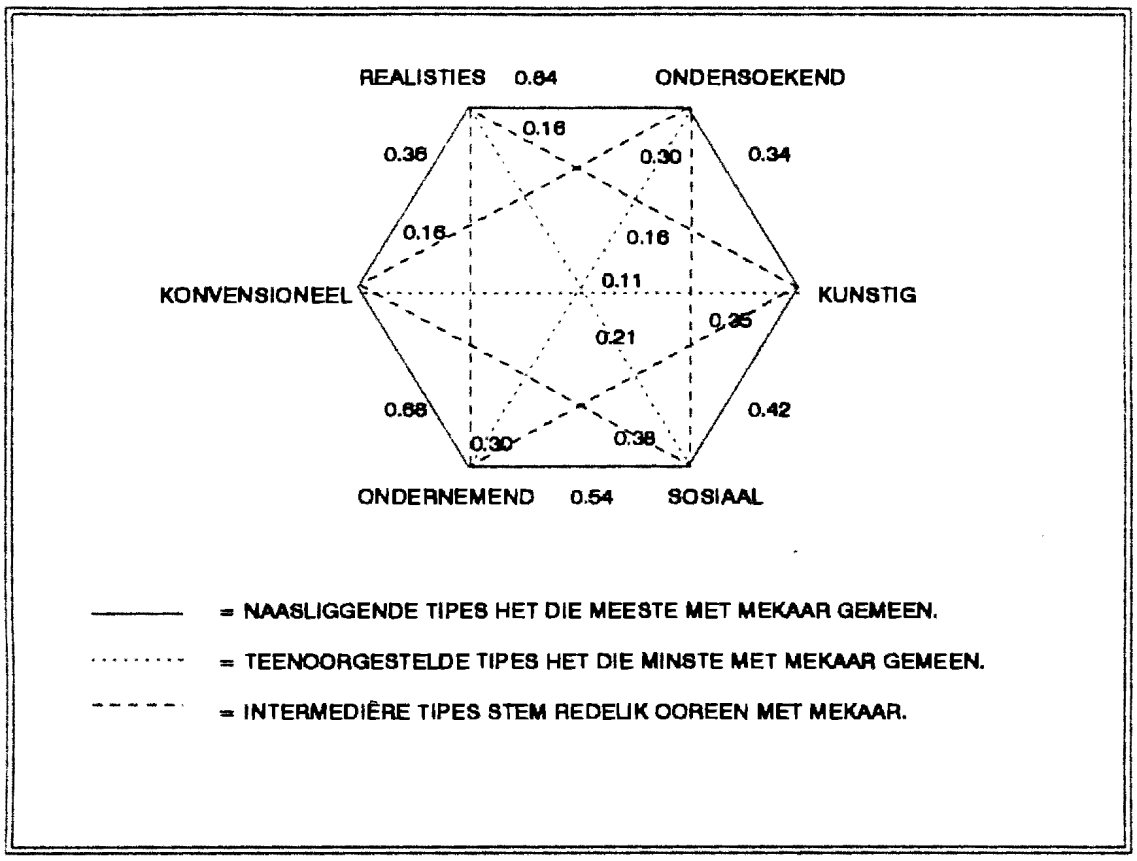
Holland het bogenoemde persoonlikheidstipes afgepaar met ooreenstemmende tipes werksomgewings deur middel van vraelyste. Op hierdie wyse kon Holland 'n persoon se primêre en sekondêre georiënteerdheid ten opsigte van 'n bepaalde beroep bepaal. Om te bepaal of die persoon wel die korrekte keuse uitgeoefen het, het Holland (1973:23) verder gebruik gemaak van die Heksagonale model (vgl. figuur 3.2). Met behulp van hierdie model kon Holland die mate van ooreenstemming tussen die persoonlikheidstipe en die omgewingstipe vasstel.

Indien dit sou gebeur dat 'n indiwidu positief georiënteerd is ten aansien van twee of meer persoonlikheidstipes, of daar nie ooreenstemming is tussen persoonlikheidstipe en omgewingstipe nie (byvoorbeeld wanneer die persoon se omgewingsfaktore sy gekose beroep na aanleiding van sy persoonlikheidstipe totaal verhoed), ondervind die indiwidu probleme om 'n beroepskeuse te maak. Indien die persoon wel 'n keuse sou uitoefen, is die moontlikheid groot dat hy van beroep sal verander, of dat hy selfs sy ganse lewe lank onsekerheid ten opsigte van sy beroepskeuse sal beleef.

Uit die voorafgaande gedeelte is dit duidelik dat persoonlikheidsteoretici elk vanuit hul eie perspektief 'n besondere bydrae gelewer het tot die beroepskeuseteorieë. Verder blyk dit ook dat die onderskeie navorsers mekaar wedersyds beïnvloed het met betrekking tot hulle opvattings oor beroepskeuse, of dat die een aan die ander die basis voorsien het waarop hy sy teorie voortgebou het. Dit is egter ook waar dat daar etlike leemtes teenwoordig is in die teorieë wat bespreek is. In die gedeelte wat volg sal gepoog word

om die waarde van elke teorie aan te toon, maar ook om bestaande leemtes in die onderskeie teorieë bloot te lê.

**FIGUUR 3.2: HOLLAND SE HEKSAGONALE MODEL VAN DIE PSIGOLOGIESE OOREENSTEMMING EN WISSELWERKING TUSSEN PERSOONLIKHEIDSTIPES EN OMGEWINGSTIPES**




## 3.5 KRITIESE EVALUERING

### 3.5.1 Die nie-psigologiese beroepskeuseteorieë

Dit is inderdaad die geval dat eksterne faktore 'n rol speel in beroepskeuse, soos wat aanhangers van die toevallige-beroepskeuseteorie beweer. Om egter te aanvaar dat die indiwidu se beroepskeuse bepaal word deur die invloed van eksterne faktore alleen, is eensydig en kortsigtig. Die mens beskik onder andere ook oor 'n eie belangstelling, aanleg, intelligensie, persoonlikheid en onderskeidingsvermoë wat hom in staat stel om selfstandig en verantwoordelik op te tree. Die mens is dus nie slegs aan die toeval van omgewingsfaktore uitgelewer nie, maar is ook toegerus om op 'n verantwoordelike wyse sy potensiaal te laat realiseer en om sy roeping op aarde te vind.

Aanhangers van die ekonomiese teorie stel die volkome vryheid van keuse deur die indiwidu voorop. By die keuse van 'n beroep is ekonomiese voordele volgens genoemde teoretici die belangrikste oorweging. Ook hierdie beskouing is eensydig, omdat materiële gewin as die belangrikste enkele faktor in beroepskeuse oorbeklemtoon word. Die uitsluitlike doel van die mens op aarde is nie selfverryking in materiële sin nie, maar veel eerder roepingsvervulling tot eer van God.

Dat kultureel-sosiologiese faktore 'n rol speel in beroepskeuse, kan nie weggeredeneer word nie. Wanneer genoemde faktore egter oorbeklemtoon word en interne faktore soos aanleg, belangstelling en intelligensie misken word (soos in die geval van die kultureel-sosiologiese benadering), het die mens weereens te make met 'n eensydige beskouing ten opsigte van sy beroepskeuse.

Alhoewel teoretici van die psigologiese benadering besondere bydraes gelewer het tot bestaande beroepskeuseteorieë, kan etlike leemtes ook in hierdie geval geïdentifiseer word.

### 3.5.2 Die psigologiese beroepskeuseteorieë

#### 3.5.2.1 Die trek-faktorbenadering

Volgens Crites (1981:49) en Osipow (1983:9) is die waarde van die trek-faktorbenadering daarin geleë dat dit die aandag gevestig het op die psigologiese aard van beroepskeuse. Die gebruik van psigologiese meetinstrumente het verder ook hieruit voortgespruit.

Verteenwoordigers van hierdie benadering het nie slegs die invloed van omgewingsfaktore in beroepskeuse beklemtoon nie, maar ook interne faktore soos die persoonlikheidstrekke van die indiwidu. Selfkennis en beroepskennis word dus in aanmerking geneem. O'Hara (1963, soos aangehaal deur Herr & Cramer, 1979:29) wys daarom dan ook daarop dat die trek-faktorbenadering altyd relevant sal wees, aangesien uiteindelike besluitneming die integrering van beroepskennis en selfkennis impliseer.

Die belangrikste kritiek wat teen hierdie benadering geopper kan word, is dat dit relatief staties van aard is (Watson, 1984:18). Alhoewel teoretici van hierdie benadering erkenning verleen aan die feit dat persone verander en ontwikkel gedurende die kinderjare, maak dit nie voorsiening vir die ontwikkeling en veranderinge in die lewe van die volwassene en veranderinge in die omgewing nie.

Dit blyk dus dat lede van die trek-faktorbenadering in hulle benadering wel verder gevorder het as verteenwoordigers van die nie-psigologiese benadering met hulle eensydige opvattings ten opsigte van beroepskeuse. Die kompleksiteit van die mens word egter deur die trek-faktorteorieë ontken, en daaruit voortvloeiend, die behoeftestruktuur van die mens (vgl. Maslow, 1954). Verder word ook nie voldoende voorsiening gemaak vir die rol wat sosiologiese faktore in beroepskeuse speel nie (Zaaiman, 1977:36). Hierby kan ook nog die invloed van die religie wat op die hart van die indiwidu beslag gelê het, gevoeg word. As gevolg van die relatief eenvoudige basis van die trek-faktorteorie het teoretici tot 'n toenemende mate hierdie benadering begin verwerp.

### 3.5.2.2 Die psigodinamiese beroepskeuseteorieë

Die waarde van die psigo-analitiese teorie is volgens Malan (1987:25) onder andere geleë in die omvattende aard en die integrering daarvan by die psigologie in die geheel.

Onbewuste motiewe speel wel tot 'n meerdere of mindere mate 'n rol in beroepskeuse, maar geen enkele determinant hetsy bewus, voorbewus of onbewus kan alleen verantwoordelik wees vir 'n persoon se beroepskeuse nie (Zaaiman, 1977:39). Hier is dus weereens sprake van 'n eensydige benadering ten opsigte van beroepskeuse. Omdat beroepskeuse vir die Christen-gelowige ook roepingsvervulling impliseer, sal onbewuste motiewe in elk geval eers in die lig van die Skrif gesuiwer moet word alvorens dit 'n rol kan speel in beroepskeuse. Roepingsvervulling kan nie aan sublimering (vgl. par. 3.3.2.1) gelykgestel word nie.

Malan (1987:27) verleen erkenning aan die behoefteteorie van Roe as hy beweer dat die teorie omvattend is in dié sin dat dit persoonlikheidsontwikkeling sowel as beroepskeuse insluit. Verder lê Roe ook klem op die verhouding tussen verskillende vlakke van behoeftes en beroepe, terwyl sy ook nog fokus op die belangrike invloed wat die ouers op die kind se beroepspersepsies het. Du Toit (1988:29) toon egter aan dat alhoewel die teorie van Roe baie omvattend is, dit nie operasioneel van aard is nie. Roe verskaf volgens genoemde outeur eerder faktore en gedrag wat beroepskeuse voorafgaan, as wat sy wenke of nuttige gebruiksprosedures vir 'n beroepsvoorligtingsituasie aan die hand doen. Osipow (1983:33) toon daarom dan ook tereg aan dat die teorie van Roe uiteindelik eerder 'n persoonlikheidsteorie as 'n teorie van beroepskeuse is.

### 3.5.2.3 Die ontwikkelings- of prosesbenadering

Die waarde van Ginzberg se teorie vir beroepsvoorligting lê volgens Malan (1987:29) onder andere in die beklemtoning van die prosesgedagte met betrekking tot beroepskeuse, die rol van belangstellings, vaardighede en waardes in beroepskeuse, asook die emosionele ontwikkeling wat die proses kenmerk. Ginzberg se teorie stel normatiewe inligting met betrekking tot beroepsvoorligting beskikbaar deurdat ontwikkelingstake onder die aandag van die beroepsvoorligter gebring word, en hy gevolglik probleme kan identifiseer wat moontlik tydens sekere ontwikkelingsfases mag ontstaan (Du Toit, 1988:14).

Die Ginzberg-teorie kan egter op verskeie punte gekritiseer word. Kritiek word onder meer ingebring teen die beperkte hoeveelheid proefpersone wat Ginzberg by sy ondersoek betrek het, wat boonop slegs uit gegoede omgewings afkomstig was. Dit blyk dat die teorie ontwerp was om vooropgestelde teoretiese verwagtinge te bevestig (Osipow, 1983:201). Du Toit (1988:14) toon verder ook aan dat Ginzberg nie duidelike voorligtingsdoelwitte of -prosesse definieer nie, maar hy beskryf slegs die ontwikkeling van 'n indiwidu deur die verskillende ontwikkelingsfases. Spesifieke beroepsvoorligtingstegnieke wat gebruik kan word indien probleme tydens die onderskeie ontwikkelingsfases voorkom, word ook nie verskaf nie.

Osipow (1983:185) gee te kenne dat Super se teorie hoogs sistematies en goed gestruktureerd is, en dat die meeste navorsers veral sy model van selfkonsepontwikkeling, ondersteun. Genoemde outeur toon ook aan dat Super se teorie tot 'n groot mate geldend is vir die ontwikkeling van enige verdere model van selfkonsepontwikkeling in beroepskeuse. Die selfkonsepteorie van Super het dus volgens die meeste persoonlikheidsteoretici geen betekenisvolle leemtes nie. Juis om hierdie rede word die teorie van Super as van besondere belang vir die huidige ondersoek beskou.

### 3.5.3 Die besluitnemingsteorieë

Dudley & Tiedemann (1977 soos aangehaal deur Malan, 1987:33) som die waarde van die Tiedemann-O'Hara-model soos volg op: die model beklemtoon die prosesgedagte in beroepskeuse, dit beklemtoon die rol van die selfkonsep in beroepskeuse, dit verskaf 'n uiteensetting van die reeks besluite wat die persoon in die loop van sy loopbaanontwikkeling maak en poog om 'n gerekenariseerde stelsel van beroepsbesluitneming daar te stel.

Osipow (1983:213) stel dit egter dat hierdie model meer filosofies van aard is en dat dit nie loopbaanontwikkelingsgeoriënteerd is nie. Osipow beskryf die model ook as kwasie-wiskundig, gekompliseerd en moeilik verstaanbaar.

Dit blyk dus dat die model van Tiedemann en O'Hara, weens die teoretiese en gekompliseerde aard daarvan, nie baie praktiese gebruikswaarde vir loopbaanontwikkeling het nie.

### 3.5.4 Die beroepskeuseteorie van Holland

Du Toit (1988:46-47) toon aan dat Holland se teorie baie navorsing tot gevolg gehad het en dat Holland in sy teorie toetsbare konstrukte en die funksies daarvan wat onderliggend aan beroepsgedrag is, beskryf. Genoemde outeur gee ook te kenne dat Holland se teorie verder goed geïntegreer is in psigometriese instrumente (die SDS-vraelys), 'n klassifikasiestelsel (Dictionary of Occupational Codes) en 'n gerekenariseerde loopbaanvoorligtingstelsel (Discover Career Guidance System).

Osipow (1983:112-113) wys egter daarop dat een van die belangrikste leemtes in die teorie van Holland die afwesigheid van 'n verklaring van die proses van persoonlikheidsontwikkeling is. Osipow toon aan dat Holland wel die persoonlikheidstipes volledig beskryf, maar dat hy nalaat om te verklaar hoé of hoékom 'n spesifieke persoonlikheidstipe ontwikkel. Osipow stel dit ook dat Holland nie spesifieke tegnieke voorstel waarvolgens beroepsvoorligting gedoen kan word nie.

Die belangrikste ooreenkoms tussen die onderskeie teorieë is dat daar in al die teorieë gepoog word om beroepsgedrag te verklaar of te verduidelik, terwyl die meeste teorieë slegs daarin slaag om beroepsbesluitneming te beskryf, eerder as om dit te verklaar.

## 3.6 SAMEVATTING

In hierdie hoofstuk is daar gepoog om enkele beroepskeuseteorieë, wat op die onderhawige ondersoek van toepassing is, toe te lig. Die hoofmomente van elke teorie is aangetoon en die waarde daarvan vir beroepsvoorligting is beklemtoon. Ten slotte is ook 'n kritiese evaluering ten opsigte van die genoemde teorieë onderneem, waar enkele positiewe en negatiewe aspekte van elke teorie aan die lig gekom het. Die volgende hoofstuk sal handel oor die ontwikkeling van die selfkonsep en identiteit van die kind, vanaf geboorte tot en met adolessensie.

# HOOFSTUK 4

## 'N ONTWIKKELINGSPERSPEKTIEF OP DIE SELFKONSEP- EN IDENTITEITSVORMING VAN DIE KIND, MET BESONDERE VERWYSING NA DIE SENIOR SEKONDÊRE SKOOLLEERLING

### 4.1 INLEIDING

In hierdie hoofstuk sal aangetoon word in watter mate selfkonsep- en identiteitsvorming by die kind beslag kry. Ten einde 'n duidelike beeld van die kind se vordering na volwassenheid te verkry, dit wil sê die verwerwing van 'n eie selfkonsep en identiteit, word sy volwassewording in 'n aantal ontwikkelingsfases ingedeel. Dit moet egter beklemtoon word dat hierdie ontwikkelingsfases nie as absoluut beskou moet word nie, want vanweë die uniekheid van elke persoon bestaan daar 'n groot mate van indiwiduele verskille in elke ontwikkelingstydperk. Verder maak verskillende outeurs ook van verskillende indelings gebruik, sodat elkeen sy eie ouderdomsgrense en kenmerke vasstel.

Vir die doel van hierdie ondersoek word daar van die volgende indeling gebruik gemaak: Ten eerste word onderskeid getref tussen die voorskoolse en die skoolgaande fases. Verder val die voorskoolse fase in die volgende subfases uiteen: Die babatydperk (vanaf geboorte tot ongeveer 1 jaar), die peutertydperk (van 1 jaar tot ongeveer 3 jaar) en die kleutertydperk (van 3 jaar tot ongeveer 6 jaar). Die skoolgaande fase word in die volgende subfases verdeel: Die laerskoolkind (waaronder die junior en senior primêre leerling resorteer) en die hoërskoolkind (waaronder die ontwikkelingskenmerke van die junior en senior sekondêre skoolleerling aandag sal geniet). Besondere klem sal geplaas word op die selfkonsep- en identiteitsvorming van die senior sekondêre skoolleerling, aangesien beroepsidentiteitsvorming juis tydens hierdie stadium van die kind se ontwikkeling beslag kry.

## 4.2 DIE PSIGIESE EN LIGGAAMLIKE ONTWIKKELING VAN DIE KIND EN DIE VORMING VAN SY SELFKONSEP EN IDENTITEIT

### 4.2.1 Die ontstaan en ontwikkeling van 'n selfkonsep en identiteit by die voorskoolse kind

#### 4.2.1.1 Oriëntering

Ten einde volwaardig mens te word, word daar van die kind verwag om die onderskeie dimensies van sy selfkonsep te ontwikkel, asook 'n groot aantal identiteite (Campher, 1990:65). Aangesien die verskillende dimensies van die selfkonsep en die onderskeie identiteite wat die kind deur sy lewensloop ontwikkel op psigiese sowel as liggaamlike vlak beslag kry, word hierdie twee aspekte in die gedeelte wat volg afsonderlik bestudeer.

#### 4.2.1.2 Die babatydperk (0-1 jaar)

Die baba word sonder 'n selfkonsep en identiteit gebore en hy is by geboorte nie bewus van homself as 'n persoon nie. Daar bestaan vir die baba dus nog geen onderskeid tussen ek en nie-ek nie, van waar ek ophou en waar die wêreld begin nie (Gericke, 1986:11). Die normaalgeskape baba beskik egter oor al die fisieke eienskappe wat die grondslag lê vir fisieke groei en die psigiese eienskappe wat die vorming van 'n eie persoonlikheid sal verseker.

□ **Liggaamlike ontwikkeling**

Die baba belewe sy liggaam aanvanklik as iets vreemds. Hy begin egter gou sy eie liggaam ontdek deur met sy mond, tone en vingers te speel en sodoende begin hy bewus word van gevoelens omtrent homself (Campher, 1990:66). Die baba reageer volgens Lambrechts (1987:86) refleksief (bv. suig en slukbewegings) en toon diffuse aktiwiteite waarby alle spiere betrokke is. Hy word grootliks gemotiveer deur die behoefte om ongemak en pyn te verminder en om plesier of gemak te vermeerder. Hy begin dan ook besef dat bevrediging en genot afhanklik is van iemand wat van die "my" onderskei kan word en tref sodoende onderskeid tussen "my" en "moeder" (Gerdes *et al.*, 1981:72).

Van der Westhuizen (1985:229) gee te kenne dat alhoewel die baba se wêreldbeeld om sy liggaam sentreer, hierdie "liggaamsgesentreerde beeld" geleidelik plek maak vir ander mense en dinge se indrukke op die persoonsbeeld. Op ongeveer ses maande

begin die baba kruip en op ongeveer een jaar begin hy loop. Gedurende hierdie tydperk vermeerder die lengte van sy liggaam met 'n derde en sy massa verdriedubbel. Die baba se toename in ruimtelike mobiliteit bring hom in nouer kontak met dinge en belangrike ander persone soos sy ouers, broers en susters. Die kind se eksplorasie en sosialiseringsmoontlikhede brei dus uit namate sy bewegingsmoontlikhede toeneem (Meyer, 1987:50).

Meyer (1983:16) toon aan dat die mate waarin die baba se gedrag die bewondering en aanprysing van andere uitlok, die basis lê vir sy selfkonsep en selfidentiteit.

□ **Psigiese ontwikkeling**

Volgens Erikson (1978(b):106-107) is basiese vertroue die kern van 'n gesonde persoonlikheid en dit vorm die basis vir latere ontwikkeling (vgl. par. 2.6.1). Tydens die eerste ontwikkelingstadium wat Erikson die orale periode noem, is die baba se eerste groot taak die opbou van vertroue in die persoon of persone van wie hy afhanklik is. Die moeder se hantering van die baba is veral gedurende hierdie tydperk van besondere belang. Indien die moeder konsekwent liefdevol bly, die baba se "woede" laat bedaar en 'n aangename gewilligheid aan die dag lê om sy behoeftes te bevredig, ontwikkel die baba 'n vertroue dat sy moeder vir hom sal sorg. Sodoende ontwikkel hy 'n gevoel dat hy aanvaar word. Sou die baba egter uitermatig lank moes wag of berispe word vir die ongerief wat hy veroorsaak, of selfs sy moeder se irritasie aanvoel, kan hy 'n gevoel van eensaamheid en verlatenheid begin ervaar (Mol, 1984:32).

Die aard en tipe interaksies wat die baba met belangrike ander persone het, het dus belangrike implikasies vir die vorming van 'n selfkonsep en identiteit. Wanneer die kind ervaar dat hy erkenning van ander persone geniet, sal hy 'n gevoel van eiewaarde opbou en toenemend besef dat hy oor 'n uniekheid beskik wat hom verskillend van ander persone maak. Hierteenoor kan enige gedrag wat veroorsaak dat die baba homself negatief ervaar, daartoe lei dat hy 'n lae selfwaarde begin ontwikkel (Gericke, 1986:12).

#### 4.2.1.3 Die peutertydperk (1-3 jaar)

□ **Liggaamlike ontwikkeling**

Teen die tyd dat die kind die peuterstadium bereik, het hy reeds baie dinge omtrent homself geleer. Hy is nou bewus van sy verskillende liggaamsdele en aangesien sy liggaam en senuweestelsel nou verder ontwikkel het, is hy beter in staat om die grense

tussen sy eie liggaam en sy omgewing te ontdek (Mussen *et al.*, 1980:171). Die peuter se koördinasie, motoriese en fynmotoriese ontwikkeling ondergaan volgens Campher (1990:69) geweldige veranderinge en tydens die "leer-loop-" en "leer-praat-tydperk" is fisieke aktiwitieit die mees uitstaande kenmerk van hierdie leeftydperk. Teen ongeveer twee jaar betree die kind die sogenaamde "koppigheidsfase" wanneer hy toenemend besig is om te eksploreer en ontdek dat hy 'n eie wil het (Meyer, 1983:17).

Sodra die kind bewus word dat hy 'n eie wil het, moet hy uitvind hoe om hierdie wil van hom te gebruik, en dit verg ondernemingsgees en inisiatief (Bester, 1992:13). Genoemde outeur beklemtoon daarom die belangrikheid van die korrekte hantering van die kind gedurende die peutertydperk. Indien daar te streng teen die kind tydens hierdie stadium opgetree word, kan sy ondernemingsgees en inisiatief gedemp word, sodat hy later nie genoegsaam van geleenthede in sy lewe sal of wil gebruik maak nie. Die kind se liggaamlike ryping het dus nie slegs 'n toenemende bemeestering van motoriese vaardighede tot gevolg nie, maar is ook betekenisvol vir sy kognitiewe en affektiewe ontwikkeling (Meyer, 1983:18).

- **Psigiese ontwikkeling**

Volgens die indeling van Piaget (1954) bevind die kind in die peuterstadium hom in die voorbegripmatige stadium van sy kognitiewe ontwikkeling. Die kind begryp nou dat sekere simbole gebruik kan word om iets voor te stel wat hy nie op daardie tydstip kan waarneem nie. Sy taalontwikkeling kan dus nou begin en die peuter betree nou 'n hoër niveau van ontwikkeling.

Die peuter se soeke na homself en 'n selfidentiteit kom duidelik na vore in sy gebruik van die woorde "ek", "my" en "myne" teen ongeveer die tweede en derde lewensjaar. Die kindervraag as ontwikkelingstendens toon dat die kind graag iemand wil wees en word, dit wil sê 'n persoon wat die behoefte het dat identiteite soos die fisieke, seksuele, kognitiewe en sosiale in sy lewe vergestalt word. Taal as singewings-, gevoels-, gespreks-, denk-, eksplorasie- en identiteitsmiddel speel 'n belangrike rol in sy soeke na homself. Sonder taal is identiteitsvorming dus nie moontlik nie, aangesien identiteitsvorming 'n kontinue gebeure is en telkens op 'n hoër niveau vergestalt word (Campher, 1990:71).

De Wet & Van Zyl (1979:43) toon aan dat die kind se affektiewe ontwikkeling gestalte aanneem deur die prosesse van ryping en leer. Die peuter se emosies vertoon volgens genoemde outeurs 'n aantal duidelike kenmerke: dit is kort van duur, intens en kom dikwels voor. Die peuter se emosies wissel baie, byvoorbeeld van lag na huil en omgekeerd.

Kinders kan ook onderling in hulle emosies verskil. Die klein kind het 'n besondere behoefte aan geborgenheid. Hy wil graag veilig voel en dit is slegs moontlik indien hy aanvaar en liefdevol versorg word. Namate die kind ouer word, verminder die intensiteit van sekere emosies en verander die uiting van sy emosies.

#### 4.2.1.4 Die kleutertydperk (3-6 jaar)

- **Liggaamlike ontwikkeling**

Teen driejarige ouderdom begin die kind 'n beter begrip van sy liggaamsdele kry en sy liggaamlike vaardighede is meer elegant. Die kind se links-regs-handigheid of lateraliteit begin nou ook uitkristalliseer (Louw, 1990:249). Die kind verkeer nou volgens die indeling van Erikson in die stadium van inisiatief teenoor 'n gevoel van skuld (vgl. par. 2.6.3). Inisiatief verwys volgens Lambrechts (1987:88) in hierdie verband na die kind se borrelende energie en begeerte om die omgewing te ontdek en te manipuleer. Die dryfkrag om te leer en te ontdek is dan volgens genoemde outeur so sterk dat die kind voortdurend die moontlikhede van toenemende vaardighede toets.

Die kleuter is dus goed toegerus vir sy ontdekkingstog en sy motoriese vaardighede ontwikkel teen 'n vinnige tempo. Hierdeur word hy in staat gestel om homself in sy omgewing te handhaaf - 'n vermoë wat op groter selfstandigwording dui (Campher, 1990:73). Die kind wil nou toenemend *self* dinge probeer. Hy wil *self* sy mes en vurk hanteer, *self* sy skoene vasmaak, *self* sy hemp en broek aantrek, ensovoorts. Die belewing van sukses is veral in hierdie stadium van besondere belang. Indien die kleuter se omgang met ander persone (veral sy gesin) en sy omgewing oor die algemeen doeltreffend is en dit goedkeuring wegdra, sal eie inisiatief bevorder word. Wanneer die kleuter besef dat hy toenemend meer dinge vir homself kan doen en meer take sonder hulp kan afhandel, voel hy trots op sy prestasies en sy selfkonsep word verhoog. Indien die kind egter skuldgevoelens oor sy nuuskierigheid ontwikkel, word sy inisiatief gedemp en selfaktualisering en identiteitsvorming kan nie na wense verloop nie (Lambrechts, 1987:88-89). Die kind beleef homself dus in 'n toenemende mate as 'n sukses of mislukking.

Die kleuter se motoriese vaardighede het teen vyfjarige ouderdom reeds sodanig ontwikkel dat hy in staat is om redelik effektief te kan touspring en hy is meesal ook in staat om skoenveters en knope vas te maak. Teen sesjarige ouderdom beskik die kind normaalweg oor genoegsame oog-hand-koördinasie om tot die skool te kan toetree. Wat die

liggaamlike ontwikkeling betref, behoort die kind dus nou skoolryp te wees (Mussen *et al.*, 1980:174-175).

### □ Psigiese ontwikkeling

Seker die belangrikste aspekte van die kleuter se psigiese ontwikkeling is sy kognitiewe, taal- en emosionele ontwikkeling, asook sy geslagsrolidentifikasie. Vervolgens meer hieroor.

Volgens die indeling van Piaget (1954) bevind die kleuter hom in die voor-operasionele stadium van sy kognitiewe ontwikkeling. Hierdie stadium val in die voorbegripmatige stadium wat reeds in die peutertydperk 'n aanvang neem en teen ongeveer vier jaar eindig, en die intuïtiewe stadium (4-7 jaar), uiteen. Volgens Piaget (1954, soos aangehaal deur Lambrechts, 1987:89) sentreer die voor-operasionele stadium om die gebruik van taal.

Die taalontwikkeling van die voorskoolse kind is van besondere belang vir sy kognitiewe ontwikkeling, want: "Sonder taal kan die intelligensie nie ten volle geaktualiseer word nie, en aan die ander kant word die taal tot groot hoogte deur die intelligensie gedra." (TOD, 1982:3). Die kleuter gebruik taal in en deur sy spel, sy woordeskat vergroot en hy verwerf die vermoë tot beter beheersing van sy omgewing. Deur taal ken die kleuter sy naam, sy geslag, weet hy wie hy is en kan hy tot 'n beter omlyning van sy selfidentiteit kom (Vrey, 1979:84). Taal stel die kleuter verder ook in staat om beter met ander te kommunikeer, om te weet dat hy aanvaar word deur die gesinslede, om tot 'n beter begrip van homself te kom en om homself te leer aanvaar. Selfaanvaarding verseker selfagting en dit verseker 'n positiewe selfkonsep (Campher, 1990:75).

Wat die affektiewe ontwikkeling van die kleuter betref, is dit belangrik dat die kind toenemend "losgemaak" sal word van die ouers, sodat hy op sy eie bene sal wil staan. Dit gebeur in die kleuter se spelsituasies, deur bywoning van kleuter- en pre-primêre skole en as gevolg van die ouers se werksituasie. Campher (1990:76) gee te kenne dat die kleuter wat 'n stabiele band (dit wil sê veiligheid, geborgenheid en sekuriteit) met die ouers ervaar, die periodieke verlating nie as 'n angssituasie beleef nie. Hierdie bewering is volgens Cassidy (1988:122-132) deur verskeie navorsers, soos byvoorbeeld Bowlby (1980), Kaplan & Cassidy (1985) en Main & Goldwyn (1984), bevestig. Wanneer die kleuter se selfstandigheidsontwikkeling suksesvol was, sal hy dus gereed wees om sy ouers vir langer tydperke te verlaat en sal hy bereid wees om tot die skool toe te tree.

Meyer (1983:18) beklemtoon die belangrikheid van geslagsrolidentifikasie by die kleuter. Hierdie proses begin deurdat die kind die gedragswyses van die ouer van dieselfde geslag naboots.

Dit is op hierdie stadium van die kind se ontwikkeling dat hy sy geslagsrol (seun of dogter) identifiseer - hy vestig dus sy selfkonsep ten aansien van 'n vroulike of manlike rol (Lambrechts, 1987:89). Dit is volgens Mussen *et al.* (1980:203-204) verder ook belangrik om daarop te let dat enige kind nie net met die ouer van dieselfde geslag identifiseer nie, maar dat hy ook tot 'n sekere mate met die ouer van die teenoorgestelde geslag identifiseer. Genoemde outeurs beweer ook dat identifisering met die ouer vir die kind 'n bron van sekuriteit kan wees, aangesien die kind voel dat hy die vermoëns en vaardighede van die ouers geïnkorporeer het. Hulle stel dit as volg:

> "The child's identification with a nurturant and powerful parent may be a source of pleasure and gratification, for as the child identifies with the parent, he or she shares in the parent's achievements, power, skills, and pleasures." (Mussen, *et al.*, 1980:203).

Die kleuter se fisieke, affektiewe en sosiale afhanklikheid van sy ouers plaas die ouers in 'n unieke posisie om die kind se leer aangaande homself te beïnvloed. Die kind se interaksie met betekenisvolle persone in sy omgewing, soos byvoorbeeld sy ouers en broers en susters, blyk die enkele belangrikste faktor te wees in die ontwikkeling van sy selfkonsep en identiteit (Lambrechts, 1987:90). In die gedeelte wat volg sal die soeklig geplaas word op verdere voorwaardes vir die ontwikkeling van 'n selfkonsep en identiteit tydens die voorskoolse fase.

#### 4.2.1.5 Voorwaardes vir die vorming van 'n selfkonsep en selfidentiteit gedurende die voorskoolse fase

□ **Oriëntering**

Die voorskoolse kind bevind hom hoofsaaklik in die huisgesin as primêre opvoedingsmilieu. Meyer (1986:106) gee te kenne dat dié opvoedingsmilieu onvervangbaar is en dat die grondslag van die kind se opvoeding wat gedurende hierdie jare gelê word, so basies en blywend is dat die invloed daarvan nooit geheel uitgewis kan word nie. Die kind leer sy beperkinge en vermoëns binne die gesinstruktuur ken. Hy word aanvaar vanweë sy eie uniekheid en leer sodoende om self iemand te wees. Deur ouerlike aanvaarding beleef hy 'n gevoel van eiewaarde en selfaanvaarding (Birk & Blimline, 1985:310-311).

Dit is dus duidelik dat die huisgesin as primêre opvoedingsinstansie tot 'n groot mate 'n bepalende faktor is in die vorming van 'n selfkonsep en identiteit by die kind. Vervolgens word daarom kortliks gelet op enkele faktore in die huisgesin wat veral gedurende die voorskoolse fase noodsaaklik is vir die ontwikkeling van 'n positiewe selfkonsep en identiteit.

### □ Die emosionele behoeftes van die kind

Verskeie indelings met betrekking tot die emosionele behoeftes van die kind word in die literatuur aangetref. Vir die doel van die onderhawige ondersoek word hoofsaaklik gebruik gemaak van die indelings van Meyer (1986:114-118) en Pretorius (1988:48-51).

- Die behoefte aan emosionele sekuriteit
  Die kind het 'n behoefte aan veiligheid en emosionele sekuriteit wat by uitstek bevredig word deur ouerlike liefde. Ouerlike verwerping versteur die kind se veiligheidsbelewing en gee aanleiding tot ernstige gedragsprobleme (Pretorius, 1988:49). Bester (1992:12) beklemtoon in hierdie verband dat die kind daartoe gebring moet word om homself te aanvaar. Elke kind wil voel dat hy deel is van 'n groep, dat hy êrens hoort en dat hy ter wille van homself aanvaar word. Bester toon verder ook aan dat wanneer die kind deur ander aanvaar word, word hy bewus van sy eie waardigheid as persoon. Die feit dat hy as kind erken word gee aan hom die versekering dat hy iemand is. As dié behoefte egter nie bevredig word nie, voel die kind onveilig, verlate en die wêreld is vir hom 'n bedreiging. Dit kan volgens Meyer (1986:115) aanleiding gee tot dagdromery en/of aggressiewe gedrag.

- Die behoefte aan ekonomiese sekuriteit
  Die kind wil graag ervaar dat die ouer in sy materiële behoeftes kan voorsien, want die kind wat ekonomies veilig voel, besit innerlike sekuriteit (Meyer, 1986:115). Indien die kind egter finansieel onveilig voel, voel hy ook onseker oor die toekoms, sy toekomstige opleiding, beroep, huisvesting, ensovoorts.

- Die behoefte om te presteer
  Elke mens strewe na erkenning, waardering, prestige en 'n gevoel van belangrikheid. Indien die persoon voel dat hy deur prestasie iets bereik het, ervaar hy selfvertroue en het hy verder gevorder op sy weg na selfaktualisering. Dit is daarom belangrik om die kind se aandag op sy positiewe hoedanighede en prestasies te vestig, eerder as op sy tekortkominge en mislukkings (Pretorius, 1988:50).

Die kind met 'n behoefte aan prestasie skram weg van enige aktiwiteit waar sy bekwaamheid beproef kan word, hy vermy enigevorm van kompetisie, skryf gewoonlik tuiswerk af van ander en kul dikwels in die eksamen (Meyer, 1986:115).

- Die behoefte aan angsvryheid
  Die kind wil vry wees van angsbelewing en wil eerder 'n gevoel van geborgenheid ervaar, waar geborgenheid verband hou met 'n positiewe affektiewe belewing van onbevangenheid, tevredenheid, kalmte en iewers tuis wees (Bester, 1992:12).

  Wanneer die kind angs beleef, koester hy irrasionele vrese. Angs veroorsaak spanning in die liggaam wat gepaard kan gaan met fisiologiese simptome soos naarheid, slapeloosheid, enurese, moegheid, duiseligheid, ensovoorts (Meyer, 1986:116).

- Die behoefte aan liefde
  Daar is 'n noue verband tussen die behoefte aan liefde en die behoefte aan emosionele sekuriteit. Die kind wat 'n noue, intieme liefdesband met die ouers en ander gesinslede het, ervaar emosionele sekuriteit. Meyer (1986:116) wys daarop dat indien die kind nie genoeg liefde ervaar nie, hy gewoonlik tekens van óf abnormale aggressie óf inskiklike gedrag toon.

- Die behoefte aan selfrespek en groepsdeelname
  Die kind wil graag lid van 'n groep (hetsy die ouerhuis, die klas of die portuurgroep) wees. Hy wil ook voel dat sy gedagtes en idees waarde het en dat die ander lede van die groep hom aanvaar. Maqsud (1983:215-221) wys dan ook daarop dat die omgang en ontmoeting tussen ouer en kind 'n belangrike rol in die ontwikkeling van 'n selfstandige self en 'n selfkonsep speel. Omgang en gesprek kan volgens Atwater (1983:25) slegs plaasvind as die ouer deel het aan die kind se ideale, menings en gevoelens. Killian (1985:73) beweer dat dit deur omgang en kommunikasie met die ouers is dat die kind homself leer ken.

  Terwyl die kind met die ouer verkeer, raak hy toenemend bewus van sy vermoëns en onvermoëns. Die kommunikasie tussen ouer en kind dien dus as 'n oefenplek vir die totstandkoming van 'n eie, onafhanklike self (Phillips, 1983:80).

- Die behoefte aan selfbegrip en begryping van die wêreld
  Meyer (1986:118) toon aan dat selfbegrip belangrik is vir die geïntegreerde persoonlikheid. Die kind moet sy gevoelens verstaan, anders kan hy verward en

onseker voel. Die taak van die ouer in hierdie verband is om die kind te begelei in sy pogings om sy lewe betekenisvol, beheerbaar en verstaanbaar te maak. Dit is belangrik dat die ouer vrae, waardeur die kind homself probeer oriënteer tot dinge, nie onbeantwoord sal laat nie.

Indien bogenoemde komponente in die kind se opvoedingsmilieu ontbreek, is daar nie sprake van 'n ware pedagogiese klimaat nie en ontbreek die basis vir die vorming van 'n gesonde, positiewe selfkonsep en identiteit.

### 4.2.2 Selfkonsep en identiteitsvorming by die skoolgaande kind

Die skoolgaande tydperk strek vanaf ongeveer ses jaar tot ongeveer agtien jarige ouderdom. Vanaf ongeveer sesjarige tot ongeveer dertienjarige ouderdom bevind die kind hom in die laerskool. Daarna neem die hoërskooltydperk 'n aanvang. 'n Beskrywing van die kind se leefwêreld en sy selfkonsep- en identiteitsvorming gedurende die skoolgaande tydperk word vervolgens gegee.

#### 4.2.2.1 Die laerskoolkind

Die laerskooltydperk word vir die doel van die onderhorige ondersoek in die junior primêre en die senior primêre tydperke verdeel.

- **Die junior primêre leerling (ongeveer 6-9 jaar)**

Die kind se toekoms lê nie slegs in die gesin nie. Met sy toetrede tot die skool begin hy hom voorberei vir deelname in die wyer gemeenskap. Lambrechts (1987:90) toon aan dat die kind nou begin om die meer formele vaardighede van die lewe aan te leer. Vrye spel verander nou na spel wat gekenmerk word deur struktuur en reëls wat soms formele spanwerk vereis. Verdere ontwikkeling van die kind se persoonlikheids- en kognitiewe eienskappe vind gedurende die junior primêre fase plaas en volgens Louw (1990:325) is hierdie ontwikkeling van besondere belang vir die verdere ontwikkeling van die indiwidu.

Meyer (1987:58) gee te kenne dat die kind die skool betree met 'n selfbeeld wat positief, of alreeds negatief, mag wees. In die voorskoolse fase het die kind reeds geleer of hy aanvaar of verwerp word. Die kind wat suksesvol was in sy vroeëre stadia van ontwikkeling, het vetroue, is selfstandig en openbaar inisiatief.

Die onseker kind sal egter twyfel oor die toekoms, sal dikwels teruggetrokke wees en sal nietig en minderwaardig voel (Lambrechts, 1987:91). Lambrechts toon verder ook aan dat hierdie kind kan voel dat hy nou al reeds misluk het, dat sy selfvertroue as gevolg daarvan ondermyn word, terwyl sy selfkonsep negatief beïnvloed word. Burns (1982:37) wys op die gevaar dat dié kind op hierdie stadium reeds sy vertroue kan verloor om deel te hê aan 'n werkende wêreld. Die gevolge hiervan kan noodlottig wees vir die latere beroepskeuse van die kind.

Geel (1992:22) wys op bepaalde gedragswyses wat as gevolg van 'n negatiewe liggaamsbelewing by die kind mag manifesteer. Wanneer die kind byvoorbeeld sy fisieke self evalueer en hy kom tot die gevolgtrekking dat hy onaantreklik, klein van postuur en fisiek swak is, is die beeld wat hy ten aansien van sy fisieke self het, negatief. Die volgende gedragswyses kan volgens genoemde outeur hieruit voortvloei: die kind kan homself isoleer van sosiale aktiwiteite en anti-sosiaal word en/of hy kan kompenseer vir sy negatiewe liggaamsbelewing deur aggressief en dominerend op te tree.

Die opvoeder in die sekondêre opvoedingsituasie moet fyn daarop ingestel wees om bogenoemde "gevaartekens" vroegtydig by die kind te identifiseer, sodat positiewe selfkonsepvorming by die kind aandag kan geniet.

Die kind beskik by skooltoetrede nie slegs tot 'n redelike mate oor 'n gevestigde selfkonsep nie, maar die meeste leerlinge het volgens Campher (1990:78) ook reeds 'n duidelike besef van 'n selfidentiteit. Die kind weet wie hy is, hy ken sy naam, hy kan homself in 'n spieël herken en hy is bewus van baie van sy identiteite, soos onder andere die fisieke identiteit wat hy reeds verwerf het. Vele ander identiteite, soos byvoorbeeld die kognitiewe, affektiewe, sosiale en religieuse identiteite moet egter nog in die leerling se lewe vergestalt word om volwaardig mens te word; dit wil sê sodat identiteitsvorming op 'n behoorlike wyse kan plaasvind.

Indien die kind se ontwikkeling suksesvol verloop, is die junior primêre leerling gewoonlik gereed tot taakaanvaarding en taakvervulling. Die leerling is dus bereid om sy veilige lewensruimte te verlaat en hom te waag aan die onbekende leefwêreld van die skool (Hamachek, 1979, soos aangehaal deur Campher, 1990:79).

Uit die voorafgaande blyk dit dus dat die junior primêre leerling in sy verhoudinge met dinge, ander en homself 'n selfkonsep en eie identiteit of identiteite begin vorm. Die leerling verkeer in wedersydse gesprek met homself en sy leef- en leerwêreld en teen die einde van die junior primêre fase behoort sekere identiteite 'n werklikheid in

die leerling se lewe te wees, te wete die fisieke, kognitiewe, affektiewe, sosiale en geslagsrolidentiteite. Genoemde identiteite is egter nog nie ten volle geaktualiseer nie en sal nog met die verloop van tyd gewysig word soos wat die leerling nuwe ontwikkelingsfases deurloop.

### □ Die senior primêre leerling (ongeveer 10-13 jaar)

Die senior primêre leeftydsfase word gekenmerk deur 'n sterk realiteitsingesteldheid en daarom neem die fisieke ontwikkeling van die kind 'n sentrale plek in sy lewe in. Veral die seun beleef gedurende hierdie tydperk sy liggaamlike krag en vitaliteit sterker as in enige ander tydperk (Campher, 1990:89). Die kind is dus ook gedurende hierdie jare besonder aktief, maar met die klem op vaardigheid en krag. Die kind (veral die seun) is dan ook volgens Engelbrecht *et al.* (1982:63) primêr daarop ingestel om die wêreld fisiek te verower en daarom vorm liggaamlike prestasies in onder andere sportaktiwiteite 'n belangrike deel van sy lewe. Sosialisering en die gepaardgaande aanvaarding deur die portuurgroep, sal dus tot 'n groot mate berus by die liggaamlike prestasies wat die kind behaal. Hier word byvoorbeeld gedink aan die kind wat as leier gekies word op grond van liggaamlike voorkoms en prestasies.

As gevolg van 'n toename in sy koördinasievermoë, verbeter vaardighede soos lees, skryf, musiek en stokperdjies (soos naaldwerk en houtwerk) tot 'n groot mate by die kind. Vir die senior primêre leerling is doeltreffendheid volgens Worell (1982:79) uiteindelik die maatstaf waarna gestreef word by elke vlak van fisieke vaardigheid, aangesien die kind daarvan bewus is dat die ander (in besonder sy portuurgroep) hom daarvolgens bewonder, beoordeel, aanvaar of selfs verwerp.

Geslagsrolidentifikasie tydens die senior primêre fase hang ten nouste saam met die fisieke ontwikkeling van die kind. Identifikasiefigure van dieselfde geslag is vir beide die seun en die dogter van besondere belang ten einde hul seksuele identiteitsvorming na behore te laat verloop. Campher (1990:94) wys in hierdie verband op die probleem van die tekort aan manspersoneel in die laerskool en die "afwesige vader" in die ouerhuis, wat veral vir die seun probleme kan inhou. In hierdie verband kan die beskikbare manspersoneel so veel as moontlik by veral buitemuurse aktiwiteite betrek word, terwyl die vader hom meer kan toespits op kwaliteitstydsbesteding eerder as kwantiteitstydsbesteding saam met die kind.

Volgens Piaget (1972:34) bevind die nege- tot twaalfjarige leerling hom op die gevorderde vlak van konkrete handelinge wat sy kognitiewe ontwikkeling betref. Die leerling is

nou dus voortdurend besig om op konkrete vlak te eksploreer en die leerstof word op 'n meer konkreet-aanskoulike wyse aangebied. Piaget (1972:42) toon verder ook aan dat die denke van die twaalf- tot dertienjarige leerling groter beweeglikheid vanaf die konkrete na die abstrakte vertoon, maar dat sy denke nog beperkend is in dié sin dat dit telkens terugkeer vanaf die gevorderde niveaus van denke na meer aanskoulike en konkrete vorme van denke. Dit wil dus voorkom of die konkrete denkhandelinge van die senior sekondêre leerling 'n skakel vorm tussen die denke van die junior primêre leerling en die abstrakte, logiese denkhandelinge van die adolessent (Louw, 1990: 325; 331).

Wat die affektiewe identiteitsontwikkeling van die senior primêre leerling betref, kan gesê word dat neerslagtigheid by hierdie leerling abnormaal is. Die gesonde laerskoolkind in hierdie stadium van ontwikkeling is opgewek, vrolik, uitbundig en dikwels gelukkig, ten spyte van tragiese omstandighede (Van Vuuren, 1976 soos aangehaal deur Campher, 1990:101). Campher (1990:104) gee verder ook te kenne dat die leerling wat sekerheid beleef ten opsigte van sy affektiewe belewinge, kontinuïteit ten opsigte van sy belewinge ervaar, selfversekerd optree, bindinge met ander aanvaar, leer- en werkingesteld is en weet waarheen hy op pad is.

Dit is belangrik dat die laerskoolkind die voorafgaande selfkonsep- en identiteitsontwikkelingstadia met sukses sal deurloop, sodat hy opgewasse sal wees vir die kritieke ontwikkelingstadium van adolessensie, waar selfkonsep- en identiteitsvorming dikwels met hartseer gepaardgaan.

#### 4.2.2.2 Die hoërskoolkind

**(i) Identifisering van die hoërskoolkind**

Die kind bevind hom vanaf ongeveer dertienjarige- tot ongeveer agtienjarige ouderdom in die hoërskool. Gedurende hierdie tydperk vind groei op 'n dramatiese wyse plaas, op psigiese sowel as fisieke gebied, terwyl die kind na volwassenheid groei of ontwikkel. Die kind bevind hom dus nou in die oorgangstydperk tussen kind- en volwassewees.

Die hoërskoolkind verkeer volgens Vrey (1979:176) in die adolessente stadium. Vrey verdeel adolessensie in die volgende fases:

- Vroeë adolessensie (12-15 jaar): Die kind bevind hom nou in die junior hoërskooljare en hierdie tydperk word gekenmerk deur die sogenaamde "growth spurt" (stadium van versnelde groei gedurende hierdie leeftydfase).

- Middel adolessensie (15-18 jaar): Die jeugdige bevind hom nou in die senior sekondêre fase van sy skoolloopbaan. Kenmerkend van hierdie stadium is die toenemende emansipasie van die kind en die toenemende aantal heteroseksuele verhoudinge wat gestig word.
- Laat adolessensie (18-22 jaar): Die kind het nou gewoonlik reeds die skool verlaat. Gedurende hierdie tydperk ontwikkel die jeugdige 'n redelike sin van persoonlike identiteit en hy verbind homself aan redelik definitiewe sosiale en beroepsrolle.

Wanneer die jeugdige sy finale beroepskeuse begin uitoefen, bevind hy hom dus in die middel - en laat adolessente leeftydfases. Die huidige studie werp die soeklig meer in besonder op die einde van die middel adolessente tydperk, wanneer die leerling 17 jaar oud en in st.9 is. Die ontwikkeling van die kind se selfkonsep en identiteit tydens bogenoemde fases word vervolgens toegelig.

**(ii) Die vorming van 'n selfkonsep en identiteit tydens pubertyd en adolessensie**

**(a) Oriëntering**

Die puber en adolessent betree volgens die klassifikasie van Erikson die vyfde psigososiale fase van selfidentiteitsontwikkeling, naamlik dié van identiteitvorming teenoor identiteits-diffusie (vgl. par. 2.6.5). Gedurende hierdie stadium moet die kind leer om die vraag, "Wie is ek?" bevredigend te beantwoord. In sy strewe na die ontwikkeling van 'n eie selfkonsep en selfidentiteit, word die gereedheid en vaardighede wat reeds verwerf is in die vorige ontwikkelingstadia vir die eise wat nou aan hom gestel word, ingespan. Die hoofontwikkelingstaak van die puber en adolessent bestaan volgens Lambrechts (1987:94) in die totstandbring van 'n geïntegreerde, aanvaarbare persoonlike identiteit, sowel as die vorming van bevredigende interpersoonlike verhoudinge.

Ten einde 'n globale beeld te vorm van die selfkonsep- en selfidentiteitsvorming van die adolessent, is dit volgens Meyer (1987:64) belangrik om te let op die volgende bydraende faktore:

- Die adolessent se persipiëring van liggaamlike veranderinge en die vorming van die fisieke self as komponent van sy selfidentiteit.
- Die aard en wese van die adolessent se verhoudinge met andere en die betekenis daarvan vir die vormende selfkonsep.

Selfkonsep- en identiteitsvorming by die puber en adolessent hang dus ten nouste saam met die fisieke sowel as die psigiese ontwikkeling. Hierdie twee ontwikkelingsaspekte word daarom weereens afsonderlik bestudeer. Dit is egter noodsaaklik om eers die begrippe "puberteit" en "adolessensie" te omskryf.

**(b) Begripsomskrywing**

□ **Puberteit**

Hurlock (1980:197) definieer puberteit as volg: " Puberty is the period in the developmental span when the child changes from an asexual to a sexual being" en verder ook: "The word puberty is derived from the word pubertas, which means 'age of manhood'. It refers to the physical rather than the behavioral changes which occur when the individual becomes sexually mature and is capable of producing off-spring". Puberteit het dus volgens genoemde outeur slegs betrekking op die kind se liggaamlike ontwikkeling en seksuele rypheid.

Volgens Hamachek (1979:139) word puberteit gekenmerk deur spesifieke tekens van seksuele rypheid. Vir dogters is een van hierdie tekens die aanvang van menstruasie en vir seuns is dit die teenwoordigheid van manlike voortplantingselle in die urine.

Meyer (1983:28) wys op sy beurt daarop dat puberteit te make het met die totale biologiese veranderinge wat plaasvind by die groeiende adolessent. Die biologiese veranderinge is gewoonlik opeenvolgend, maar die ouderdom wanneer dit begin en eindig, verskil noemenswaardig. Faktore wat volgens Meyer hiervoor verantwoordelik is, is veral genetiese, omgewings-, en gesondheidsfaktore.

Dit blyk dus dat die puberteitsfase daardie tydperk van ontwikkeling is wanneer bepaalde liggaamlike en biologiese veranderinge by die kind na vore tree, terwyl genoemde veranderinge beïnvloed word deur veral genetiese, omgewings- en gesondheidsfaktore. Burns (1982:130) beklemtoon in hierdie verband dat die biologiese veranderinge andere se siening oor die puber en adolessent beïnvloed. Dit beïnvloed volgens genoemde outeur daarom ook die beeld wat die kind van sy eie liggaam, met ander woorde sy fisieke selfkonsep, het.

□ **Adolessensie**

De Wit & Van der Veer (1984:16) beskryf adolessensie as die periode van ongeveer die sewentiende tot die twee-en-twintigste lewensjaar. Die psigososiale ontwikkelinge wat normaalweg tydens hierdie tydperk voorkom, is die vind van 'n eie plek en rol binne die onderskeie maatskaplike lewensverbande.

Volgens Burns (1982:129) het adolessensie nie slegs te make met die fisieke aspek van die kind se ontwikkeling nie, maar ook met die affektiewe, sosiale en ander dimensies van die kind se persoonlikheidsontwikkeling.

Meyer (1983:27) definieer adolessensie as: " ... daardie periode waartydens die kind 'n reeks van veranderinge omtrent homself, sy onmiddellike interpersoonlike wêreld en die wêreld in geheel maak." Hierdie distansiëring kan volgens Meyer onstabiliteit en onsekerheid by die kind meebring.

Dit blyk dus dat adolessensie nie slegs te make het met die fisieke aspek van die kind se ontwikkeling nie, maar ook met die onderskeie psigologiese prosesse wat daarmee gepaardgaan. Adolessensie het verder ook betrekking op die kind se evaluering van homself in sy onmiddellike, interpersoonlike wêreld.

**(c) Die liggaamlike ontwikkeling van die adolessent**

Tydens die eerste aantal jare van adolessensie vind puberteitsveranderinge, wat gekenmerk word deur uiterlike liggaamlike en inwendige fisiologiese veranderinge, plaas (Louw, 1990:401). Die volgende puberteitsveranderinge kom volgens genoemde outeurs universeel by adolessente voor: vinnige liggaamlike groei; hormoonveranderinge; toenemende seksuele behoeftes; die ontwikkeling van primêre geslagskenmerke (bv. geslagsorgane) en sekondêre geslagskenmerke (bv. baard en borste); en die bereiking van geslagsrypheid (die vermoë om voort te plant).

Meyer (1987:66) gee te kenne dat afgesien van die primêre en sekondêre geslagskenmerke wat tydens hierdie stadium ontwikkel, daar ook neuromuskulêre, kardiovaskulêre, skeletale, metaboliese en hormonale veranderinge in die liggaam plaasvind. As gevolg van hierdie fisiologiese veranderinge in die liggaam, word beide geslagte gewoonlik tydens hierdie stadium geteister deur puisies en aknee. Die sekshormone androgeen en estrogeen word ook tydens hierdie fase vrygestel. Die vrystelling van genoemde hormone is nie

slegs verantwoordelik vir die ontwikkeling van die primêre en sekondêre geslagskenmerke nie, maar gee ook aanleiding tot 'n erotiese belangstelling in die teenoorgestelde geslag.

Die adolessent beleef volgens Campher (1990:82) die snelle liggaamsveranderinge as besonder intens en dit gaan ook dikwels gepaard met gevoelens van sowel verwondering, trots en vreugde, as onsekerheid, skaamte en weersin. De Wit & Van der Veer (1984:51) toon dan ook aan dat baie adolessente hulle veranderende liggaam as iets vreemds beleef en dat hulle dikwels onseker voel oor hulle voorkoms. Die jeugdige ervaar homself in hierdie stadium van ontwikkeling nie soos in die pre-adolessente stadium as 'n slim kind of 'n vaardige leser nie, maar oordeel eerder of sy liggaam aanvaarbaar is vir homself. Hierdie selfaanvaarding of -verwerping is dan ook grootliks gebaseer op die subjektiewe evaluering van die jeugdige self, eerder as op 'n objektiewe evaluering van die werklikheid. Indien die kind sy liggaam as aantreklik ervaar, verhoog dit sy selfkonsep. Ervaar hy egter sy liggaam as onaantreklik, het dit 'n negatiewe uitwerking op sy selfkonsep (Juhasz (1985:886).

Weens die belewing van sy liggaam as aantreklik of onaantreklik, is daar 'n verandering in die optrede of handelinge van die adolessent. Shetowski (1983:551-559) het byvoorbeeld deur middel van navorsing vasgestel dat die gesette adolessente dogter gewoonlik sosiaal geïsoleer is en dat sy normaalweg oor 'n negatiewe selfkonsep beskik. Shetowski het ook bevind dat meisies wat vanaf die kleinkinderjare geset is, nie meer probleme met selfidentiteitsvorming ondervind as meisies met normale massa nie. Indien die gesetheid egter eers vanaf puberteit intree, ondervind hulle aansienlike probleme met selfidentiteitsvorming (Shetowski, 1983:553).

Stevens-long & Cobb (1983:99) het verder ook in hulle ondersoek wat oor vroeë en laat geslagsrypers gehandel het, onder meer tot die gevolgtrekking gekom dat die vroeë geslagsryp seun deur volwassenes en die portuurgroep as minder kinderagtig en meer aantreklik beskou word. Hierdie seun het dan ook meer populariteit geniet by die portuurgroep op grond van leierseienskappe en sportprestasies.

Dit wil dus voorkom of die adolessent se liggaamsbelewing 'n baie groot rol speel in die vorming van sy selfkonsep. By die opvoeding van die adolessent is dit daarom belangrik dat hy geleer moet word om sy liggaamlike struktuur te aanvaar en om dit nie met dié van ander te vergelyk nie. Indien die adolessent daarin kan slaag om 'n kompromie tussen sy eie fisieke self en die voorgehoue ideale fisieke self te bereik, sal hy daarin slaag om sy liggaam grotendeels te vergeet, kan hy tot 'n dieper insig van sy selfkonsep as totaliteit kom en is werklike selfaktualisering moontlik.

**(d) Die psigiese ontwikkeling van die adolessent**

Vir die doel van die onderhawige ondersoek word die psigiese ontwikkeling van die adolessent as volg ingedeel: die kognitiewe ontwikkeling, die morele - en religieuse ontwikkeling, die sosiale ontwikkeling en die selfidentiteitsverwerwing en beroepsidentiteitsverwerwing van die adolessent.

□ **Die kognitiewe ontwikkeling van die adolessent**

Saam met die vinnige fisieke veranderinge tree daar ook kognitiewe veranderinge by die adolessent se ontwikkeling in. Die adolessent se kognitiewe vermoë ontwikkel volgens Louw (1990:417) kwalitatief sowel as kwantitatief. Kwantitatief in die sin dat die adolessent intellektuele take makliker, vinniger en effektiewer kan bemeester, en kwalitatief in die sin van veranderinge ten opsigte van die aard of struktuur van die denkprosesse. Hierdie kwalitatiewe en kwantitatiewe kenmerke verloop volgens genoemde outeurs nie afsonderlik nie, maar aanvullend en geïntegreerd.

Wat sy kognitiewe ontwikkeling betref, bereik die adolessent volgens Piaget (1957) die stadium van formeel-operasionele denke. Formeel operasionele denke word onder andere gekenmerk deur abstrakte denke asook die vermoë om die werklike met die moontlike in verband te bring. Garbers *et al.* (1983:82) toon aan dat die adolessent se vermoë tot abstrakte denke hom in staat stel om sy wêreld beter te begryp. Abstrakte denke stel die adolessent verder ook in staat om te dink oor verhoudings tussen abstrakte begrippe (byvoorbeeld liefde en haat); om verwantskappe tussen abstrakte begrippe (byvoorbeeld massa, energie en krag) te verstaan; om simbole deur ander simbole weer te gee of te vervang (byvoorbeeld algebraïese simbole soos x en y word gebruik om 5 en 6 voor te stel); om bestaande sosiale, politieke en religieuse stelsels te ondersoek; om waardestelsels of verbande tussen waardes en gedrag te bevraagteken en om oor homself te dink (Louw, 1990:418).

Die adolessent gaan oor tot 'n kritiese evaluering ten opsigte van onder meer die waardes en norme van die volwassene. Sodoende is hy besig om oor te gaan tot norm-ontdekking en normvestiging in sy lewe (Sonnekus, 1984:43). Hierdie aspek van die adolessent se kognitiewe ontwikkeling het besondere implikasies vir die verhoudinge met sy ouers en ander volwasssenes. Die kind word nou bewus van die mate waarin sy ouers, gesin en die samelewing van die ideale afwyk. Hy is dan ook dikwels teleurgesteld wanneer hy ontdek dat selfs sy ouers en onderwysers dikwels te kort skiet wat die uitlewing van die normatiewe betref. Dit kan aanleiding gee tot 'n houding

van rebelsheid teenoor die ouers of selfs teenoor die samelewing in geheel (Mussen *et al.* 1979, soos aangehaal deur Louw, 1990:422).

Wat veral vir die teenswoordige ondersoek van belang is, is die feit dat die adolessent se abstrakte denke hom in staat stel om tot nuwe insigte aangaande sy selfidentiteit en ideale self te kom (Campher, 1990:84). Hy word nou toenemend introspektief en analities en dink byvoorbeeld na oor alle moontlike selfbeelde, terwyl hy hierdie selfbeelde vergelyk met die beeld wat ander van hom het en met die norme van die samelewing en die portuurgroep (Louw, 1990:423). Indien die adolessent nie daarin sou slaag om die verskil tussen sy selfbeeld en ideaalbeeld op te hef nie, voel hy volgens Garbers *et al.* (1983:5-6) onseker en bestaan die moontlikheid van identiteitsduffusie. Campher (1990:84) beweer dat die mate van sukses wat die adolessent (ten opsigte van die verwerwing van sy kognitiewe identiteit) behaal het, eers werklik na vore sal tree wanneer hy homself intellektueel in 'n bepaalde studierigting of beroep bewys.

### □ Die morele en religieuse ontwikkeling van die adolessent

Die verdieping in geestelike waardes is 'n belangrike kenmerk van die adolessent. Gepaardgaande hiermee ontstaan 'n houding van selfkritiek en 'n algemene kritiese ingesteldheid met betrekking tot die morele - en religieuse waardes van die volwassene. Die adolessent soek antwoorde en bevra sy godsdiens om sodoende tot eie geloofsoortuiging te kom. Indien die ouer nie die kind in hierdie soeke kan of wil bystaan nie, kan hy nie die sin van godsdiens ontdek nie en verwerp hy dit (Meyer, 1983:42).

Campher (1990:86) gee te kenne dat aangesien die adolessent in homself twyfel, bevraagteken hy dikwels ook die bestaan en die sin van God. Die adolessent soek na 'n verhouding met 'n Krag groter as die mens. Hy soek liefde en betrokkenheid. Sy vermoë om sy denke op 'n meer abstrakte niveau te rig, help hom om tot klaarheid omtrent God en tot eie geloof te kom. Sy rasionele benadering help hom ook om beter morele oordele te kan maak, sodat hy die toenemend hoë kognitiewe en morele eise en verantwoordelikhede wat aan hom gestel word ten opsigte van probleme soos kontrasepsie, swangerskap, aborsie, menstruasie, homoseksualiteit, ensovoorts, kan hanteer.

Een van die belangrike take van die adolessent is dan volgens Louw (1990:427) om 'n persoonlike waardestelsel te ontwikkel. Genoemde outeurs toon ook aan dat morele onrypheid in sommige gevalle by die adolessent kan bly voortbestaan as gevolg van die volgende kognitiewe beperkings: egosentrisme, die verwarring van subjektiewe en objektiewe ervarings en heteronome respek vir volwassenes (gevoelens van minderwaar-

digheid, afhanklikheid, affeksie, bewondering en vrees teenoor die volwassene laat die adolessent voel dat hy die volwassene se bevele en waardes onvoorwaardelik moet aanvaar) (Hoffman, 1980, soos aangehaal deur Louw, 1990:427). Ten einde morele rypheid te kan bereik, moet hierdie beperkings tydens adolessensie te bowe gekom en vervang word deur 'n begrip van die self en ander persone as unieke individue met onafhanklike sienings.

In 'n ondersoek na die ontwikkeling van morele verantwoordelikheid van adolessente het Fourie & Myburgh (1989:76) bevind dat hoërskoolleerlinge in die algemeen 'n hoë mate van verantwoordelikheid toon, dat meisies 'n hoër niveau van morele verantwoordelikheid toon as seuns en dat morele verantwoordelikheid reeds gedurende die pre-adolessente stadium vergestalt word.

Indien die morele - en religieuse ontwikkeling van die adolessent suksesvol verloop het, sal hy in staat wees om ook 'n morele - en religieuse identiteit van sy eie te ontwikkel.

□ **Die sosiale ontwikkeling van die adolessent**

Volgens Hauck & Loughead (1985 soos aangehaal deur Gericke, 1986:16) stel die adolessent toenemend die self as objek sentraal in sy optrede. Hierdie betrokkenheid by die self gee aanleiding tot buitengewone besorgdheid oor die reaksie van ander teenoor hom. Genoemde outeurs stel dit dat hierdie egosentrisme sal veroorsaak dat 'n jeugdige sy konsepsie oor homself sal aanpas, wysig of verwerp, afhangende van die terugvoering wat hy van ander persone kry.

Die siening dat die invloed van die ouers tydens adolessensie sterk afneem en dat die ouers se waardes onaanvaarbaar vir die portuurgroep is, is volgens Louw (1990:431-432) nie noodwendig korrek nie. Ooreenkomste ten opsigte van sosiale, ekonomiese, religieuse en opvoedkundige kenmerke sal die waardes van die ouers en portuurgroep grootliks laat ooreenstem. Adolessente is volgens Louw (1990:431) ook geneig om vriende te kies wie se waardes ooreenstem met dié van hulle ouers. Genoemde outeur voeg hierby ook dat die aard van die saak egter dikwels sal bepaal watter waardes vir die adolessent deurslaggewend sal wees: dié van die ouers, of dié van die portuurs. Die portuurgroep sal byvoorbeeld groter invloed hê op sake soos verhoudinge met die teenoorgestelde geslag en kleredrag, terwyl die ouers se mening groter gewig sal dra ten opsigte van basiese morele en sosiale waardes.

Die ouer-kindverhoudinge behoort 'n hoogtepunt gedurende adolessensie te bereik, sodat die selfkonsep op daardie stadium 'n weerspieëling is van die liefde, aanvaarding, geborgenheid en respek wat die indiwidu gedurende sy kinderjare ontvang het. Indien die adolessent verwerping, vyandigheid of 'n gevoel van minderwaardigheid gedurende sy kinderjare ervaar het, sal hy moeilik nuwe verhoudinge aanknoop. Hy sal gewoonlik ook bang wees en 'n gebrek aan selfvertroue ondervind. Die beperkte sosiale interaksie wat hieruit sal voortvloei, sal sy selfkonsep verder benadeel (Lambrechts, 1987:94).

Benewens die ouers, oefen die portuurgroep (soos reeds vermeld) ook 'n belangrike invloed op die adolessent se selfkonsep uit. Die adolessent is baie bewus van die idees en opinies van sy maats en hy steun toenemend op die goedkeuring en aanvaarding van die portuurgroep. Sy selfkonsep word dus grootliks beïnvloed deur die mate waartoe hy by sy portuurgroep inpas en aanvaar word (Craig, 1979, soos aangehaal deur Lambrechts, 1987:94). Interaksie en konformering met die portuurgroep het volgens Louw (1990:440-441) die volgende positiewe invloede op die adolessent se selfkonsep en identiteitsvorming:

- Die adolessent kry binne die portuurgroep die geleentheid om nuwe rolle aan te leer en te eksperimenteer, wat bydra tot effektiewer sosiale funksionering.
- Dit bied geleentheid vir kommunikasie met die teenoorgestelde geslag en vir die sluit van hegte vriendskappe.
- Identifikasie met die groep bevorder emansipasie van die ouerhuis.
- Die adolessent kan vrylik met sy maats kommunikeer oor sy vrese, verwarde gevoelens, ideale en drome. Sodoende kry hy geleentheid om ontslae te raak van emosionele spanning.
- Die adolessent wat in sy verhouding met die ouers probleme ondervind, vind normaalweg in die portuurgroep 'n warm vriendskaplike kameraadskap wat aan hom 'n gevoel van veiligheid, aanvaarding en begrip gee.
- Die groep is 'n bron vir seksvoorligting en help die adolessent om norme vir seksuele gedrag te ontwikkel.
- Indien die groep waaraan hy behoort hoë status geniet, bied dit ook status en prestige aan die adolessent.
- Die feit dat die adolessent lid van 'n groep kan wees, bied aan hom die geleentheid om sy identiteit verder uit te bou.
- Die lede van die groep help die adolessent om die konflikte in homself en met ander op te los. Verder leer hy binne die groep om bekwaamheid te respekteer, terwyl die groep 'n bron van terugvoering is oor sy persoonlikheidskenmerke,

voorkoms en gedrag. Die groep dra dus by tot die adolessent se formulering van sy eie identiteit.

- Die groep bied geleentheid vir deelname aan ontspanningsaktiwiteite en is 'n belangrike sosialiseringsagent.

Lidmaatskap aan 'n groep kan egter ook negatiewe invloede op die adolessent hê, indien die betrokke groep se norme en waardes nie voldoen aan die verwagtinge wat deur die ouers, die skool en die kerk gestel word nie.

### □ Die selfidentiteitsverwerwing en beroepsidentiteitsverwerwing van die adolessent

Die adolessent se toenemende behoefte aan onafhanklikheid vorm 'n belangrike komponent vir die vestiging van sy selfkonsep en identiteit (Tierno, 1983:581). Die jeugdige eien homself die reg toe om 'n eie voorkeur te hê en sy lewe daarvolgens te bepaal. Hy soek vir hom 'n plek in die samelewing, alhoewel hy nog nie bereid is om homself te verbind nie. Hy beleef homself nóg as kind nóg as volwassene en hy is dikwels nog onseker van hoe hy moet optree. Dit kan daartoe bydra dat die adolessent probleme ervaar in die stabilisering van sy selfkonsep en identiteit (Gericke, 1986:17).

Indien die adolessent se selfkonsep en identiteitsvorming egter suksesvol verloop, ervaar hy 'n gevoel van uniekheid, innerlike eendersheid, kontinuïteit en sosiale bestendigheid in sy lewe. So 'n persoon ervaar volgens Campher (1990:87) selfkennis, selfsekerheid, 'n tydsperspektief, is bereid om te eksperimenteer en weet waarheen hy op pad is. Die adolessent wie se selfkonsep en identiteitsvorming nie suksesvol verloop nie, ondervind volgens Campher identiteitsdiffusie en hy kan nie 'n duidelike beeld van sy identiteite vorm nie. So 'n adolessent kan dan nie 'n behoorlike greep op die wêreld kry nie, as gevolg van onsekerheid oor die self, die onvermoë om bindende besluite te neem en die oënskynlike sinloosheid van alles.

Vir Allport (vgl. par. 2.3.2) is die kern van die identiteitskrisis wat die adolessent ondervind die vind van bepaalde lewensdoelstellings. Indien die adolessent oor 'n onvermoë beskik om bindende besluite te neem, kan dit verreikende gevolge vir die uitoefening van sy beroepskeuse hê. Sonder 'n idee van sy eie identiteit, wie hy is, die doel van sy lewe, sy plek as man of vrou in die gemeenskap en sy plek as beroepsbeoefenaar, kan die adolessent nie die uitdagings van die gemeenskap wat hy intree die hoof bied nie. Meer hieroor in hoofstuk 5. Die selfkonsep is dus inderdaad

die geëvalueerde self en hou verband met die uiteindelike beroepskeuse en beroepsidentiteit van die adolessent (Te Groen, 1988:106-107).

## 4.3 SAMEVATTING

Die soeklig het in hierdie hoofstuk vir 'n oomblik geval op die ontwikkeling van die selfkonsep en identiteit by die kind, vanaf die babatydperk tot en met adolessensie. Besondere klem is gelê op die belangrike invloed wat die liggaamlike en psigiese veranderinge wat die kind beleef, en die terugvoering wat hy as gevolg daarvan ontvang, op sy selfkonsep en identiteitsvorming het. Ten slotte is ook aangetoon hoe belangrik dit is dat die adolessent sekerheid met betrekking tot sy beroepsidentiteit sal verkry. In die volgende hoofstuk word die rol van enkele ekstrinsieke - en intrinsieke faktore in die beroepskeuse van die senior sekondêre skoolleerling ondersoek.

# HOOFSTUK 5

## DIE ROL VAN ENKELE EKSTRINSIEKE EN INTRINSIEKE FAKTORE IN DIE BEROEPSKEUSE VAN DIE SENIOR SEKONDÊRE SKOOLLEERLING

### 5.1 INLEIDING

De Wet (1983, in Boshoff, 1983:83) beklemtoon dat alle beroepsvoorligting uiteindelik daarop gerig behoort te wees om die ontwikkelende indiwidu tot volwassenheid te lei en hom te ondersteun, sodat hy voorbereid sal wees om 'n eie, selfstandige beroepskeuse te kan uitoefen en dat hy sy eie, besondere rol in die samelewing sal kan vervul. Garbers (1987, in Visser, 1987:1) borduur verder hierop voort as hy beweer dat: "The career that an individual chooses forms an important part of his identity, personal well-being and inclusion in the community. Career counseling is therefore an important step towards ensuring a person's mental health."

Om te verseker dat beroepsvoorligting na behore sal geskied, is dit noodsaaklik om te let op enkele belangrike faktore wat die beroepskeuse van die kind beïnvloed. In die literatuur bestaan verskeie indelings wat genoemde faktore betref. Downing & Dowd (1988:145) maak byvoorbeeld van die volgende indeling in hierdie verband gebruik: demografiese faktore (byvoorbeeld geslag, gesinsfaktore en sosio-ekonomiese status); psigologiese faktore (soos byvoorbeeld depressie en angs); sosiale selfevaluering en persoonlikheidseienskappe (soos byvoorbeeld selfidentiteit en kreatiwiteit). Vir die doel van die onderhawige ondersoek word bogenoemde faktore verdeel in twee breë kategorieë, naamlik ekstrinsieke faktore (waaronder die invloede van die ouerhuis, die skool, die portuurgroep, sosio-ekonomiese status en 'n veranderende samelewing resorteer) en intrinsieke faktore (waaronder die volgende aspekte bespreek sal word: persoonlikheid, belangstelling, aanleg, lokus van beheer, geslag, vrees vir gebondenheid, angs, besluitnemingstyl, bevoegdheid tot selfstandige beroepskeuse, selfkonsep, identiteit, studiehouding en motivering).

## 5.2 EKSTRINSIEKE FAKTORE

### 5.2.1 Die rol van die ouerhuis

As in ag geneem word dat die ouers primêr vir die opvoeding van die kind verantwoordelik is, moet ook aanvaar word dat hulle primêr verantwoordelik is vir die beroepsopvoeding van die kind (Steyn, 1987, in Visser, 1987:89). Dit is daarom belangrik dat die ouers in die geborge atmosfeer van die huisgesin ook aan hierdie belangrike aspek van hulle kind se opvoeding aandag sal skenk, ten einde 'n suksesvolle beroepslewe en toekoms vir die kind daar te stel. Ook hierdie dimensie van die opvoeding moet gekleur wees deur die liefde, want: "Die jongmens wat op sy ouers se liefde kan reken, het groter vryheid om te waag, te eksploreer, homself te vind, sy vermoëns te toets, sy besluitneming te ontwikkel en om alternatiewe oop en bloot teen mekaar op te weeg - veral ten opsigte van beroepskeuse." (Vrey, 1979:186).

Verskeie navorsers het aangetoon dat etlike ander faktore, soos die ouers se ingesteldheid jeens die kind se beroepskeuse, gesinsgrootte, die sosio-ekonomiese status van die gesin, die ouers se vlak van opvoeding, ensovoorts, 'n beduidende rol in die uiteindelike beroepskeuse van die kind speel (Westaway & Skuy, 1984:114 ; Dunlop & Canale, 1988:4 en Robbins, 1987:288-289). Vervolgens 'n bondige uiteensetting van enkele belangrike faktore binne die huisgesin wat vir die huidige ondersoek van belang is, en wat 'n belangrike rol in die beroepskeuse van die kind speel.

#### 5.2.1.1 Aanvaarding en waardigheid

Om te verseker dat 'n kind vertroue in homself en sy situasie verkry, moet hy daartoe gebring word om homself te aanvaar en moet hy voel dat hy deur ander aanvaar word - hy moet besef "ek is wat aan my gegee is" (Bester, 1992:12). Dit is dus nie net belangrik dat die kind homself aanvaar nie, maar ook dat belangrike ander persone in sy lewe (soos sy ouers en onderwysers) hom sal aanvaar vir wat hy is. Wanneer die kind deur ander aanvaar word, word hy bewus van sy waardigheid as persoon. Die feit dat hy as kind erken word, gee aan hom die versekering dat hy iemand is. Die ouers sal daarom deurgaans daarvan bewus moet wees dat hulle doelgerig besig is met die identiteitsvorming van die kind, wat uiteindelik daartoe sal lei dat die kind 'n verantwoordelike beroepskeuse sal kan maak (Geel, 1992:23 en Steyn, 1987, in Visser, 1987:89).

### 5.2.1.2 Geborgenheid

Steyn (1987, in Visser, 1987:90) gee te kenne dat die kind slegs beroepsgeoriënteerd en vervul sal wees wanneer die ouers 'n geborge huislike atmosfeer daarstel. Onder geborge atmosfeer verstaan genoemde outeur die volgende: 'n huis sonder spanning, voldoende fisieke versorging met genoegsame aandag en 'n leefruimte waarin daar aan die kind maksimale eksploreringsgeleenthede gebied word. Vir Bester (1992:12) gaan geborgenheid verder ook gepaard met 'n positiewe, affektiewe belewing van onbevangenheid, tevredenheid, kalmte en iewers tuis wees. Geborgenheid gaan vir Bester ook gepaard met 'n belewing van die self as relatief waardevol ten opsigte van die daaglikse omgangsituasie en ten opsigte van die toekoms.

### 5.2.1.3 Emansipasie

Die vrywording of emansipasie van die kind is van besondere belang vir die uiteindelike uitoefening van 'n beroepskeuse. Gedurende sy kinderjare beleef die kind homself gewoonlik as klein en magteloos, terwyl hy sy ouers as groot en bevoeg sien.

Hierdie toestand van sake kan volgens Te Groen (1988:101) nie voortduur nie, aangesien dit die ontwikkeling van 'n positiewe selfkonsep wat belangrik is vir die uitoefening van 'n korrekte beroepskeuse, aan bande lê. Emansipasie veronderstel volgens genoemde outeur enersyds dat die ouer die kind sal toelaat om selfstandigheid te bereik en andersyds dat die kind self 'n bereidwilligheid openbaar om selfstandig te wil word.

Die kind moet die geleentheid gegun word om sy ouers periodiek te verlaat en sy selfstandigheid uit te toets, met die wete dat hy weer na sy ouers kan terugkeer, sonder dat hulle hom sal verwerp. Deur hierdie "oefenlopies" verower die kind gaandeweg vir hom 'n staanplek waar hy uiteindelik as gelykwaardige volwassene langs sy ouers kan leef (Vrey, 1979:186).

Die kind moet dus gelei word tot outonome optrede. Die outonome kind kan onafhanklik optree; hy kan sy eie optrede beplan; hy het 'n wil van sy eie en hy kan dit uitoefen (Bester, 1992:12).

### 5.2.1.4 Verantwoordelike besluitneming

Een van die grootste take van alle opvoeders lê daarin opgesluit dat hulle die kind sal lei tot realistiese selfevaluering (Steyn, 1987, in Visser, 1987:90 en Geel, 1992:23).

Dit is dus belangrik dat die ouers en onderwysers deurgaans eerlik met die kind sal wees aangaande sy vermoëns en potensiaal, sodat die kind sy geëvalueerde self met die beskikbare beroepskennis in verband sal kan bring.

Wanneer die ouer of die onderwyser voortdurend keuses vir die kind uitoefen, word die kind van hulle afhanklik en leer hy nooit om selfstandig en op 'n verantwoordelike wyse keuses te hanteer nie. Die taak van die opvoeder lê eerder daarin om 'n vertrouensverhouding tussen hom en die kind te stig, waarbinne die kind sodanig geborge sal voel dat hy bereid sal wees om op eie houtjie 'n beroepskeuse uit te oefen. Die feit dat die kind 'n aktiewe aandeel in die uitoefening van keuses neem, mag nie die gesagsverhouding tussen hom en die opvoeder benadeel nie. Die kind moet besef dat alhoewel hy toegelaat word om sy eie keuses uit te oefen, hy nog altyd aan sy opvoeders verantwoording moet doen (Bester, 1992:13-14).

Liebetrau (1987:104) toon aan dat 'n verantwoordbare keuse 'n keuse is wat in die lig van die kennis van die eie persoonlikheidstruktuur en van moontlike harmoniërende beroepsstrukture uitgeoefen word. Dit behels dus selfkennis wat die gevolg is van voortdurende selfbeoordeling, maar ook 'n heldere beroepsbeeld deur noukeurige beroepstudie.

Alhoewel die ouers 'n groot rol kan speel in die uiteindelike beroepskeuse van die kind, kan dit volgens Steyn (1987, in Visser, 1987:90) egter nie van hulle verwag word om met genoegsame pedagogiese insig in alle situasies op te tree nie.

In die hedendaagse samelewing het beroepsvoorligting tot so 'n mate gekompliseerd geraak dat hulpverlening op 'n meer gespesialiseerde basis dikwels noodsaaklik is. Vervolgens meer oor die rol van die skool in die beroepskeuse van die kind.

### 5.2.2 Die rol van die skool

Een van die mees basiese oogmerke van die skool is onder meer om as hoofbron van kennis en sosialisering te dien, en om bepaalde waardes ten opsigte van werk en beroepsbeoefening aan die kind oor te dra. Deur die oordrag van waardes word daar mettertyd 'n positiewe werkshouding by die kind aangekweek. Hierdie werkshouding beïnvloed die ganse beroepslewe van die mens (Betz & Fitzgerald, 1987:53).

Navorsing het verder ook bewys dat die kind wat 'n positiewe werkshouding openbaar, goed presteer op skolastiese gebied en gevolglik 'n positiewe akademiese selfkonsep het. Hierdie leerlinge neem makliker besluite wanneer dit kom by vak- en beroepskeuses

(Slaney, 1984:23; Phillips & Strohmer, 1982:221 en Marsh, 1988:3). Die kind wat 'n negatiewe werkshouding openbaar daarteenoor, is dikwels besluiteloos. Hierdie besluiteloosheid is die gevolg van onderliggende konflikte in die persoonlikheid van die indiwidu wat 'n negatiewe selfkonsep tot gevolg het en wat besluitneming bemoeilik (Downing & Dowd, 1988:147 en Wallace & Walker, 1988:7). Meer hieroor in par. 5.3.10.

Volgens (Steyn, 1987 in Visser 1987:91) is dit veral die taak van die opvoeder in die primêre skool, waar beroepsvoorligting nog hoofsaaklik op 'n informele basis aangebied word, om die kind positief te oriënteer ten opsigte van sy werksingesteldheid. Net soos in die ouerhuis, moet daar ook in die skool realistiese verwagtinge aan die kind gestel word. Die kind moet realisties wees oor sy intelligensie, sy gemotiveerdheid om dinge te doen, sy aanpasbaarheid, persoonlikheid, ensovoorts, dan sal sy vertroue ook realisties wees en sal dit nie uitloop op wantroue of oormatige selfvertroue nie (Bester, 1992:12). Slegs wanneer die opvoeders daarin slaag om die leerling se selfkennis suksesvol by sy beroepskennis te integreer, sal hy bereid wees om homself op 'n lewenslange basis te verbind aan 'n bepaalde beroep wat vir hom geskik is.

### 5.2.3 Die rol van die portuurgroep

Dit is veral in die skoolsituasie dat die kind die geleentheid gebied word om sosiale vaardighede, sosiale houdinge, sosiale waardes, ensovoorts, te verwerf, om sy sosiale lewe te beoefen en om met andere te kommunikeer, te leer saamwerk en te leer saamlewe (Pretorius, 1982:25). Genoemde outeur postuleer ook verder dat die kwaliteit en omvang van die interpersoonlike verhoudinge wat daar in die skool gestig word, asook die bemoeienis wat daar met die kind gemaak word, grootliks sal bepaal tot welke mate sy intellektuele ontwikkeling en sosiale ontplooiing sal verloop.

Sonnekus (1984:85-86) stel dit verder dat kinders (veral gedurende adolessensie) tot twee keer soveel tyd saam met vriende spandeer as wat hulle in hul ouers se teenwoordigheid is. Dit spreek dus vanself dat die portuurgroep tot 'n redelike mate nie net 'n invloed op die kind se sosialisering in die algemeen sal uitoefen nie, maar ook op die beroepskeuse wat hy uiteindelik sal uitoefen. Die portuurgroep bied aan die kind die geleentheid om 'n verskeidenheid van rolle en posisies te kan vervul, om sodoende bewus te word van onder andere 'n eie persoonlikheid en identiteit wat noodsaaklik is vir die uitoefening van 'n beroepskeuse.

Johnson & Cheek (1984:9) het dan ook in hulle navorsing tot die gevolgtrekking gekom dat daar duidelik 'n verband bestaan tussen die wedervaringe met die portuurgroep en

die latere beroepsidentiteit wat by die kind gevorm word. Zucker (1985, soos aangehaal deur Sandberg *et al.*, 1991:384) beklemtoon in hierdie verband die belangrike rol wat geslagsrolidentifikasie ten opsigte van beroepskeuse speel. Die seun wat byvoorbeeld belangstelling sou toon in beroepsaktiwiteite wat gewoonlik deur die gemeenskap aan vroue toegeskryf word, sou in baie gevalle as 'n "sussie" geëtiketeer word, terwyl die dogter wat haarself met "manlike aktiwiteite" besig hou as seunsagtig of 'n rabbedoe beskou word. Hierdie verskynsel het volgens genoemde outeur tot gevolg dat veral dogters uit sekere beroepe (byvoorbeeld ingenieurswese, medies, ensovoorts) gekanaliseer word in ander beroepe waarvoor hulle minder geskik is.

Die invloed van die portuurgroep hoef egter nie noodwendig negatief te wees nie. In die meeste gevalle lewer die portuurgroep 'n belangrike bydrae aanvullend tot die bydraes van die ouerhuis en die skool, tot die suksesvolle sosialisering en beroepsbeoefening van die indiwidu.

Die milieu waarin die kind opgroei het noodwendig ook 'n invloed op sy uiteindelike beroepskeuse.

### 5.2.4 Sosio-ekonomiese status en beroepskeuse

Verskeie navorsers het in die verlede al tot die gevolgtrekking gekom dat daar 'n beduidende verband bestaan tussen sosio-ekonomiese status en die beroepsaspirasies en -belangstellings van leerlinge (Duncan *et al.*, 1972; Goodale & Hall, 1976; Auster & Auster, 1981; Danzier, 1983 en Hotchkiss & Borrow, 1984). Holland (1981:234) het in haar navorsing bevind dat sosio-ekonomiese status 'n beter voorspeller (ten opsigte van die mate waartoe beroepsontwikkeling plaasgevind het) is as selfkonsep, ras, geslag, woonplek en ouderdom.

Kenkel & Bruce (1983, in Hannah & Kahn, 1989:163) het voorts in hierdie verband tot die gevolgtrekking gekom dat dogters uit 'n lae sosio-ekonomiese milieu meer geneig is om tradisioneel aanvaarbare beroepe te kies as dogters uit 'n hoë sosio-ekonomiese milieu. Hannah & Kahn (1989:175) ondersteun hierdie bevinding, aangesien hulle beweer dat dogters uit 'n hoë sosio-ekonomiese milieu meer geneig is om beroepe te kies wat uitsluitlik deur die manlike geslag beoefen word.

In die geheel gesien, blyk dit dus dat leerlinge uit 'n hoë sosio-ekonomiese milieu hulleself as meer bevoeg beleef wanneer dit gaan om die keuse van 'n beroep en dat hulle hoër verwagtinge in hierdie verband koester (Hannah & Kahn, 1989:176).

### 5.2.5 'n Veranderende samelewing

Daar is reeds melding gemaak van die groot werkloosheidsyfer wat daar tans in Suid-Afrika bestaan (vgl. par. 1.1). Die talle veranderinge wat op tegnologiese en ekonomiese gebied plaasgevind het, is van die belangrikste faktore wat aanleiding gegee het tot genoemde werkloosheidsvraagstuk.

Aanvanklik is gemeen dat outomatisasie meer werksgeleenthede sou skep as wat uitfaseer word. Vandag word daar egter besef dat hierdie uitspraak 'n mite was. Marais (1993:4-6) maak melding van die volgende veranderinge op tegnologiese gebied wat aanleiding gegee het tot 'n groter werkloosheidsyfer:

- In die VSA is in die sewentigerjare 4 000 poste per week deur outomatisasie geïllumineer.
- Semi-outomatiese myntoerusting het in Brittanje 'n 88,6% arbeidsvermindering tot gevolg gehad.
- In die sewentigerjare het die sewe groot Japannese TV- vervaardigers hulle arbeidsmag met bykans die helfte van 48 000 na 25 000 gesny terwyl produksie met 25% gestyg het van 8,4 miljoen tot 10,5 miljoen.
- In Australië vervaardig 24 mense feitlik al die bierblikkies vir die hele land.
- Talle diensberoepe is reeds vervang. In die Verenigde Koninkryk het 100 000 poste verdwyn na die in gebruikneming van selfdiensvulstasies.
- Gesentraliseerde inligtingsdienste sal tot verdere vermindering van poste lei. Die talle dienste wat banke en bougenootskappe deesdae bied is 'n sprekende voorbeeld hiervan.
- Voorraadkontrole in kettingwinkels word outomaties deur 'n kontrolesisteem behartig. Talle poste bly gevolglik in die slag.
- Die rekenaar word algaande vir 'n groter verskeidenheid dienste aangewend. Dit neem wêreldwyd 'n al meer prominente plek in in beroepsoriënteringsdienste in skole.
- Nuwe komunikasiestelsels het afstand op aarde feitlik uitgeskakel. FAKS-fasiliteite is 'n voorbeeld hiervan. Baie inligting word vandag versprei deur veel minder mense.

Aangesien daar feitlik daagliks nuwe uitvindinge op tegnologiese gebied is, kan aanvaar word dat hierdie tendens in die toekoms sal voortduur. Daar sal dus indringend gekyk moet word na die skep van nuwe en meer werksgeleenthede. Volgens Marais (1993:9-10) sal daar in die toekoms dringend na die volgende aspekte gekyk moet word:

- Staatsondersteunde skemas
  Mense sal vir korter periodes in diens geneem of vir projekwerk geëmplojeer word. Daarop volg 'n tradisionele beroep.

- Verkorting van die werksweek
  'n Werksweek kan met 25 uur verkort word met behoud van dieselfde salaris. Dit kan die aantal beroepe verdubbel.

- Werkverdeling
  Dié konsep het sy ontstaan in die VSA. Twee persone deel 'n werk wat vir 7 dae per week gedoen word.

- Oortyd word ingeboet
  In die Verenigde Koninkryk sal hierdie proses byvoorbeeld 750 000 meer werksgeleenthede bied.

- Heropleiding
  Na voltooiing van sy opleiding werk die persoon vir 'n paar jaar; dan uit vrye keuse of omdat hy oortollig raak of behoefte aan verandering het, keer hy terug na voltydse studie, waarna 'n verdere periode van werk of heropleiding volg.

- Self-indiensneming
  Die sukses hiervan is grootliks afhanklik van die beskikbaarstelling van staatslenings. Indien jongmense groter vaardighede ontwikkel in die maak van keuses, kreatiewe probleemoplossing en kennis van hoe middele aangwend word, is geleenthede legio.

- Vroeë aftrede
  Baie instansies is reeds besig met hierdie proses. Die gedagte vind egter oorsee nie by almal byval nie en word as diskriminerend beskou.

- Deeltydse indienstreding
  In oorsese lande is dit reeds praktyk dat professionele geëmplojeerdes 50%, 75% of 80% kontrakte met werkgewers sluit.

- Meer as een bron van inkomste
  'n Inkomste kan verdien word uit deeltydse werk, gemeenskapsgesubsidieerde en vryskut werk. Daar is selfs die gedagte dat elke persoon slegs vergoed word

vir die basiese benodigdhede soos behuising, voedsel en kleding. Die "res" moet uit ander bronne verhaal word.

Aangesien die veranderlikes in hierdie ondersoek hoofsaaklik intrinsiek van aard is (vgl. par. 1.4.2), word daar vervolgens meer in besonder aandag geskenk aan die rol van enkele intrinsieke faktore wat die beroepskeuse van leerlinge beïnvloed.

## 5.3 INTRINSIEKE FAKTORE

### 5.3.1 Persoonlikheid

Persoonlikheidstrekke van die werkaansoeker is volgens Gericke (1986:58) een van die veranderlikes wat toenemend die aandag van die werkgewer geniet. Van Rooyen (1986:8) toon aan dat persoonlikheidstrekke wat onder meer deur die werkgewer in aanmerking geneem word, die volgende insluit: emosionele stabiliteit, die vermoë om besluite onder druk te neem, deursettingsvermoë en 'n toepaslike geaardheid.

Raphael & Gorman (1986) wat in hulle ondersoek gebruik gemaak het van die heksagonale model van Holland (vgl. par. 3.4), het bevind dat daar wel 'n beduidende verband bestaan tussen 'n persoon se selfkennis ten opsigte van persoonlikheid en sy beroepspersepsies. Na die bestudering van verskeie navorsingsresultate het Wallace & Walker (1990:361) op hulle beurt tot die gevolgtrekking gekom dat 'n persoon se beroep deel en uitdrukking van sy persoonlikheid is. Verder beweer genoemde navorsers ook dat indien daar kongruensie bestaan tussen persoonlikheid en beroep, daar aanvaar kan word dat die indiwidu persoonlike satisfaksie en stabiliteit sal beleef, terwyl hy ook goed sal presteer in die betrokke beroep.

Super het reeds in sy navorsing tot die gevolgtrekking gekom dat indien die verband tussen persoonlikheid en beroepskeuse begryp wil word, moet die aard van die persoonlikheid asook die persoonlikheidstipes in ag geneem word (Super, 1957:241). Jung (1921, soos aangehaal deur Du Toit, 1987:34-35) het die standpunt gehuldig dat daar 'n betekenisvolle verband bestaan tussen persoonlikheidstipe en beroepsvoorkeur en tussen beroepsvoorkeur en beroepsukses. Jung het verder ook bevind dat ekstroverte persone beroepe verkies waar hulle voortdurend met mense in aanraking is, gewoonlik met groepe mense, terwyl introverte persone geneig is om asosiaal te wees en liewer alleen of slegs saam met een of twee intieme kollegas op 'n keer te wil werk.

Holland (1973:4) maak die afleiding dat 'n persoon makliker tot selfverwesenliking kom wanneer sy beroep en persoonlikheid in harmonie is. Wanneer 'n persoon se persoonlikheid en beroep egter inkongruent is, kan dit die gedrag en werksvermoë van so 'n persoon nadelig beïnvloed (vgl. ook par. 3.4).

Die afleiding kan dus met reg gemaak word dat elke indiwidu oor bepaalde persoonlikheidstrekke beskik wat as geskik beskou word vir die beoefening van 'n sekere beroep. Dit is belangrik dat elke persoon oor genoegsame selfkennis sal beskik wat hom in staat sal stel om suksesvol uitdrukking te gee aan sy persoonlikheid, ten einde harmonie tussen persoonlikheid en beroep te bewerkstellig.

Alexander (1985:166) en Slaney (1983:56) beskou belangstelling as deel van die jeugdige se persoonlikheid wat 'n verdere bydraende faktor in 'n persoon se beroepskeuse kan wees.

### 5.3.2 Belangstelling

Gericke (1986:69) gee te kenne dat 'n jeugdige 'n aangename betekenis toeken aan iets waarin hy belangstel. Indien die persoon egter min of geen belangstelling in 'n bepaalde situasie of onderwerp het nie, is die betekenisgewing onaangenaam. Belangstelling is daarom volgens genoemde outeur 'n sterk dryfveer in die jeugdige se gedragspatrone en keuses. Jeugdiges gee daarom dan ook dikwels belangstelling as rede vir hul beroepskeuse (Gericke, 1986:74).

Droege (1983:179) het bevind dat verskillende belangstellingspatrone verband hou met verskillende beroepe. So sal 'n mens byvoorbeeld verwag dat ingenieurs 'n hoë belangstelling toon in meganiese hantering en meganiese ontwerp (Roos, 1984:90).

Sjöberg (1984:189-205) gee te kenne dat alhoewel belangstelling nie 'n beduidende rol in beroepsukses speel nie, dit wel 'n belangrike faktor by beroepskeuse is. Vrey (1973, soos aangehaal deur Gericke, 1986:74) stel dit dat dit juis die belangstelling van die jeugdige is wat die rigting van sy selfaktualisering aandui. Deur die belangstelling in ag te neem by sy beroepskeuse, kan die jeugdige dus makliker tot selfverwesenliking kom.

Dit blyk dus dat belangstelling 'n dryfveer en rigtinggewende element in die persoon se selfaktualisering en beroepskeuse is. Die belangrike taak van die opvoeder in hierdie verband sou wees om baie nou skakeling met die kind te hê, sodat hy hom sal vergewis

van die kind se belangstellingsveld. Stimulering in die vorm van leesstof en opvoedkundige hulpmiddele wat verband hou met die betrokke belangstellingsveld, kan dan aan die kind verskaf word, ten einde rigting aan sy belangstelling te gee en sy beroepservaringswêreld uit te brei.

### 5.3.3 Aanleg

Volgens Gericke (1986:75) is aanleg een van die belangrikste persoonsmoontlikhede wat by werksaanbod in ag geneem word. Met die oog op groter en doeltreffender produktiwiteit word gelet op die toekomstige werknemer se profiel van aanlegte, sodat sy sterk eienskappe gebruik kan word en sy swak eienskappe vermy kan word. Gericke dui ook aan dat beide werkgewer en werknemer by hierdie kennis van die werknemer baat - enersyds verseker dit die werkgewer van 'n hoë vlak van benutting van die jeugdige se potensiaal en andersyds verskaf die plasing van die jeugdige in 'n beroep wat kongruent met sy aanlegte is, die raamwerk waarbinne hy tot selfverwesenliking kan kom.

In die navorsing van Davis & Conell (1985) is bewys dat daar 'n beduidende verband tussen aanleg en selfkonsep bestaan. Jeugdiges met 'n hoë aanleg in 'n spesifieke rigting is volgens Davis & Conell (1985:131) meer intrinsiek gemotiveerd en het min of geen ekstrinsieke motivering nodig nie. Die teenoorgestelde is waar van jeugdiges met 'n lae aanleg in 'n spesifieke rigting.

Die persoon met 'n hoë aanleg in verskeie rigtings sal in al hierdie rigtings presteer en gevolglik meer selfvertroue in al hierdie rigtings ontwikkel. So 'n persoon sal dan uiteindelik ook 'n positiewe selfkonsep ontwikkel. Daarom blyk dit dan ook dat die jeugdige wat oor 'n aantal hoë aanlegte beskik, 'n hoër selfkonsep het as 'n jeugdige met min aanlegte (Ross, 1983:519). Persone met 'n hoë selfkonsep en hoë aanlegte in 'n bepaalde rigting, sal volgens Lindhard (1982:1) beter presteer en groter werksbevrediging ervaar as persone met 'n lae selfkonsep en lae aanlegte.

Daar kan dus afgelei word dat indien 'n persoon se aanlegte kongruent aan sy beroep is; hy doeltreffender en meer produktief sal funksioneer binne die bepaalde beroep; hy intrinsiek gemotiveerd sal wees; hy 'n positiewe selfkonsep sal ontwikkel; hy beter werksbevrediging sal ervaar en dat hy uiteindelik tot selfverwesenliking sal kom.

### 5.3.4 Lokus van beheer

Rotter het reeds in 1954 beweer dat 'n persoon se lokus van beheer tot 'n groot mate die rigting van sy lewe en sy toekomsblik bepaal. Volgens Rotter (1954, soos aangehaal deur Taylor, 1982:319) kan lokus van beheer beskou word as 'n konstruk wat die mate waartoe persone die gebeure in hulle omgewing beskou as die gevolg van intrinsieke faktore (byvoorbeeld vermoë, vaardigheid, aanleg) of ekstrinsieke faktore (byvoorbeeld geluk, toeval, noodlot), bepaal. Taylor toon verder aan dat persone met 'n intrinsieke lokus van beheer meer verantwoordelikheid ten opsigte van hulle lewensverloop openbaar as indiwidue met 'n ekstrinsiek-georiënteerde lokus van beheer. Taylor (1982:319) stel dit daarom dat:

> "... internally locused individuals may take both an active role in the direction of their educational/vocational futures and personal responsibility for decision making and for gathering the kinds of information necessary to such decisions. External individuals on the other hand, may believe that vocational plans are largely influenced by chance factors and thus fail to invest time and energy in formation gathering and vocational decision-making activities. "

Verskeie navorsers het dan ook bewys gelewer dat daar 'n verband bestaan tussen eksterne lokus van beheer en besluiteloosheid ten opsigte van beroepskeuse, terwyl daar ook 'n positiewe verband bestaan tussen interne lokus van beheer en beroepsbesluitneming (Zingaro, 1983; Hartman *et al.* 1985; Robbins, 1987 en Larson *et al.* 1988).

Ralph (1987:13-15) het in haar navorsing die volgende gevolgtrekkings gemaak met betrekking tot die verband wat bestaan tussen die selfkonsep, lokus van beheer en beroepsbesluitneming:

- 'n positiewe selfkonsep is belangrik vir beroepskeuse en beroepsbesluitneming vereis 'n sekere mate van outonomie of interne lokus van kontrole;
- volwassenes met positiewe gevoelens van eiewaarde en 'n interne lokus van beheer het gewoonlik tot volle rypheid ontwikkel, hulle beleef sekuriteit in hulle beroepslewe en stel nie daarin belang om ander beroepe te beoefen nie;
- volwassenes met 'n negatiewe selfkonsep en 'n eksterne lokus van beheer het gewoonlik nog nie vir hulleself uitsluitsel gekry oor 'n bepaalde beroepsrigting waarin hulle belangstel of 'n spesifieke beroep wat hulle graag sou wou beoefen nie. Hierdie indiwidue het dus nog nie die vlak van selfkonsepontwikkeling en interne lokus van beheer bereik wat noodsaaklik is vir suksesvolle beroepskeuse nie.

Dit is dus belangrik dat die kind tot onafhanklikheid en selfstandigheid opgevoed sal word en dat hy genoegsame emansiperingsgeleenthede gegun sal word, sodat hy uiteidelik 'n interne lokus van beheer sal ontwikkel. Die kind wie se lokus van beheer intern geleë is, besef volgens Bester (1992:12) dat die gebeure in sy lewe die gevolg van sy dade is. Hy voel dat hy in beheer van sake is en om hierdie rede probeer hy om iets te bereik of probeer hy om sy omstandighede te verander deur gebruik te maak van sy eie vermoëns en outonome optrede. Die outonome kind besef volgens genoemde outeur: "Ek is wat ek wil wees."

Bester (1992:12-13) toon egter ook aan dat wanneer outonomie by die kind ontbreek, ontstaan daar by hom 'n gevoel van twyfel en skaamte. Die kind wat aan homself twyfel, tree moeilik selfstandig op. Hy tree eerder op volgens die eise wat ander mense aan hom stel. Dit is dan dikwels moeilik om te besluit of sy gedrag deel is van homself en of dit bloot die uitlewing van ander se besluite oor sy lewe is.

Die geslag van die kind bepaal dikwels ook tot 'n groot mate watter beroep gekies word.

### 5.3.5 Geslag

Die feit dat die vrou gedurende die afgelope aantal dekades genoodsaak was om toenemend tot die arbeidsmark toe te tree, het die aandag van 'n magdom aantal navorsers op die beroepsbeoefening van die man teenoor dié van die vrou gevestig. Volgens Te Groen (1988:1) oefen die man sy beroepskeuse uit volgens sy eie moontlikhede en belangstellings. Die biologiese bestemming van die vrou is egter dat sy eventueel moeder sal word.

Die vrou moet dus enersyds moeder en tuisteskepper wees, maar andersyds word daar van haar verwag dat sy tot die arbeidsmark sal toetree. Hierdie dubbele rol wat die samelewing van die vrou eis, het volgens Te Groen (1988:1-2) 'n remmende uitwerking op die identiteitsverwerwing van die dogter. Die kultuur het volgens genoemde outeur nog nie so verander dat die dogter opgevoed word tot optimale selfaanvaarding, toereikende selfidentiteitsverwerwing, positiewe selfkonsepvorming en beroepselfkonsepvorming nie. Die dogter is daarom nog nie in staat om 'n beroepskeuse te maak wat in pas is met haar eie aanlegte, belangstellings en persoonlikheidsdinamiek nie.

Havenga (1988:54), wat in sy navorsing ondersoek ingestel het na die beroepsverwagtinge van 'n aantal st.10 dogters, het verder ook tot die gevolgtrekking gekom dat: die beroepswêreld manlik georiënteerd is, vroue 'n laer salaris kry as mans, meisies oor

die hoof gesien word by aanstellings in beroepe, daar nie 'n wye verskeidenheid beroepe is waaruit meisies kan kies nie en dat meisies aan strenger keuring onderwerp word by byvoorbeeld mediese beroepe. Die afleiding wat deur genoemde ondersoekgroep gemaak is, was daarom dat: daar met mans meegeding moet word, daar op vroue neergesien word, mans voorkeur kry omdat hulle broodwinners is en dat werksgeleenthede vir vroue minder word, aangesien die ekonomie besig is om te verswak.

Verdere navorsing wat voortgevloei het uit bogenoemde opvattings kan hoofsaaklik in twee kategorieë verdeel word, naamlik geslagsrolstereotipering en die selfkonsep-, identiteits- en beroepsidentiteitsontwikkeling van die kind.

Downing & Dowd (1988:147), Hackett *et al.* (1989:176) en Hanel (1986:1) huldig dieselfde mening as Te Groen (1988:1-2) as hulle beweer dat geslagsrolstereotipering tot gevolg het dat bepaalde verwagtinge deur die samelewing aan die vrou gestel word oor wat sy mag en nie mag doen nie, en dat hierdie verwagtinge beperkinge plaas op die vrou se beroepsaspirasies.

Verder word die afleiding ook gemaak dat vroue tot 'n toenemende mate tot beroepe toetree wat tradisioneel as "manlike beroepe" beskou word. Verskeie navorsers het egter bewys gelewer dat vrouens in hierdie beroepe laer verwagtinge het en hulleself as minder bevoeg beleef as wat die geval met die mans is (Betz & Hacket, 1981:408; Clement, 1987:263 en Sandberg *et al.*, 1991:383).

Dunlop & Canale (1988:3) kom voorts tot die gevolgtrekking dat senior damesstudente hoër tellings op 'n selfkonsepskaal behaal as senior mansstudente, en dat die damesstudente met hoër selfkonseptellings hoër beroepsaspirasies het as wat die geval met die mans is. Westaway & Skuy (1984:116) kom ook tot die gevolgtrekking dat daar 'n positiewe korrelasie bestaan tussen die beroepsaspirasies en globale selfkonsep van adolessente dogters. Genoemde navorsers beklemtoon veral ook die belangrikheid van die selfbevoegdheidsbelewing van die persoon met beroepsaspirasies.

Laman (1987:2784) en Freedman (1987:1528) het op hulle beurt aangetoon dat daar 'n positiewe verband bestaan tussen 'n hoë vlak van identiteitsontwikkeling en die beroepsaspirasies van mans en vrouens. Freedman (1987:1528) het ook bevind dat vrouens wat op 'n hoë vlak van identiteitsontwikkeling verkeer, groter waarde heg aan beroepsbeoefening. Hierdie vrouens verkies dan ook om 'n beroep te beoefen, selfs al het hulle nog voorskoolse kinders. Vrouens op 'n laer vlak van identiteitsontwikkeling

daarenteen, voel minder verbind tot hulle beroep en beplan gewoonlik om eers te gaan werk wanneer die kinders skoolgaande ouderdom bereik het.

Uit bestaande navorsing blyk dit dus dat die vrou toenemend tot die arbeidsmark, asook tot beroepe wat tradisioneel as manlik beskou word, toegetree het. Vrouens in hierdie "manlike beroepe" beleef hulleself egter as minder bevoeg. Verder is daar bewys gelewer dat daar 'n positiewe korrelasie bestaan tussen die selfkonsep, identiteit en beroeps-aspirasies van beide geslagte.

Om jouself te verbind tot 'n bepaalde beroep, vereis tot 'n sekere mate 'n goeie waaghouding van die indiwidu. Vervolgens meer oor hierdie aspek van die selfkonsep-, identiteits- en beroepsontwikkeling.

### 5.3.6 Vrees vir gebondenheid ("Fear of commitment")

Serling & Betz (1990:91-92) definieer vrees vir gebondenheid as 'n verlaagde vermoë om belangrike besluite (ten opsigte van 'n beroepskeuse) te neem, as gevolg van negatiewe ervaringe wat die indiwidu in die verlede gehad het toe soortgelyke besluite geneem is. Hierdie negatiewe ervaringe is volgens genoemde outeurs nie slegs beperk tot swak prestasie, die indiwidu se aanvaarding van sy onvolmaaktheid, verloor, die maak van verkeerde keuses, die teleurstelling van belangrike ander persone en om onsuksesvol te wees nie, maar dit sluit al bogenoemde sake in.

Die begrip "vrees vir gebondenheid" is dus veel wyer as die begrippe vrees vir sukses en vrees vir mislukking. Vrees vir gebondenheid is meer afgestem op spesifieke, doel-gerigte gedrag wat verband hou met 'n persoon se belangstelling en wat tot gevolg het dat die persoon homself verbind tot 'n bepaalde besluit (Serling & Betz, 1990:92). Dit is dan ook volgens Bester (1992:14) eers wanneer 'n keuse op 'n binding uitloop, dat die uitoefening van die keuse vir die kind moeilik word. Die gevaar bestaan altyd dat dit 'n verkeerde keuse mag wees en dat dit nie meer herroep sal kan word nie. Bester toon verder aan dat baie kinders dit besef, gevolglik probeer hulle om 'n besliste keuse te vermy. Die kind verkies dan liewer om in 'n fase te verkeer waarbinne geëksperimenteer kan word, sonder om 'n finale keuse te maak.

Erikson (1974:156) gebruik die term "moratorium" om na hierdie eksperimentele fase te verwys. Die kind in die eksperimentele fase wil dikwels nie uit hierdie moratorium beweeg nie en beperk daardeur sy eie identiteitsvorming. Bester (1992:14) gee te kenne dat die samelewing dikwels hierdie toestand aanhelp. Te veel moontlikhede word dikwels

deur die media aangebied. Die kind is dan bang om 'n finale keuse uit te oefen, aangesien hy daardeur sy moontlikhede beperk. Om aan elke moontlikheid deel te kan hê, probeer die kind dan om hom oop en buigbaar te hou en bind hy hom nie aan 'n finale keuse nie. Op hierdie wyse stel die kind nie net bepaalde bindinge of keuses uit nie, maar ook sy identiteitsvorming.

Verskeie navorsers het bevestig dat daar 'n positiewe verband bestaan tussen vrees vir gebondenheid, identiteitsontwikkeling en beroepskeuse (Blustein *et al.*, 1989:197 en Serling & Betz, 1990:95). Carver & Smart (1985:38) maak verder ook die afleiding dat die persoon wat bereid is om hom te verbind tot 'n bepaalde beroep, 'n hoër vlak van selfkonsepvorming bereik het as diegene wat nog nie daartoe bereid is nie.

Die vlak van identiteitsontwikkeling en selfkonsepvorming het dus tot 'n groot mate voorspellingswaarde vir die mate waartoe 'n persoon bereid sal wees om 'n beroepsverbintenis aan te gaan. Die identiteitsdiffuse persoon sal daarom moeilik 'n beroepskeuse kan uitoefen, aangesien hy homself as onbevoeg beleef. Daar ontbreek by hom die nodige pligsbesef en toewyding. Hy word gekenmerk aan sy onbetrokkenheid tot die lewe en sy gebrek aan verantwoordelikheidsin. Hy het min begrip van dit wat van hom verwag word en skep die indruk dat hy enige oomblik sy planne sal wysig as nuwe moontlikhede elders opduik (Bester, 1992:11). Die identiteitsdiffuse persoon sal daarom met reg kan beweer dat hy homself nie vir die huidige aan 'n bepaalde beroep kan bind as hy nie weet wie hy more sal wees nie (Bester, 1992:13).

### 5.3.7 Angs

Volgens Fuqua *et al.* (1987:176) is angs een van die psigologiese faktore waaroor die meeste navorsing in beroepsgerigte empiriese ondersoeke onderneem is. Navorsers wat genoemde ondersoeke onderneem het, het sonder uitsondering tot die gevolgtrekking gekom dat angs wel 'n groot invloed op die indiwidu se beroepskeuse uitoefen (O'Hare & Tamburri, 1986:262; Fuqua *et al.* 1987:183; Fuqua *et al.* 1988:370 en Newman *et al.* 1989:227).

Newman *et al.* (1989:227) postuleer dat selfs die geringste tekens van angs 'n indiwidu se vermoë om belangrike besluite te neem, beïnvloed. Verder dui genoemde outeurs aan dat die teenoorgestelde ook waar is, naamlik dat besluiteloosheid (spesifiek ten opsigte van beroepskeuse) die angsvlakke van 'n persoon verhoog. Volgens O'Hare & Tamburri (1986:262) ervaar die indiwidu 'n psigologiese bedreiging wanneer hy met 'n beroepskeuse gekonfronteer word. Omdat hierdie proses ook 'n bedreiging vir die

persoon se selfkonsep inhou, sal die persoon met 'n swak selfkonsep hoë angsvlakke ontwikkel. Persone met 'n negatiewe selfkonsep probeer gewoonlik angsvolle situasies vermy; daarom sal hulle dikwels ook hul beroepskeuse probeer vermy of uitstel. Dit is daarom ook te verstane waarom Serling & Betz (1990:95) positiewe korrelasies tussen angs, vrees vir gebondenheid en beroepskeuse gerapporteer het.

Voorts kom Blustein & Phillips (1990: 161) en Hartman *et al.* (1985:233) in hulle navorsing tot die gevolgtrekking dat 'n swak ontwikkelde identiteit verband hou met 'n hoë angsvlak. Wanneer die kind nie 'n bevredigende antwoord op die vraag "wie is ek?" kan verskaf nie, kan dit identiteitsdiffusie tot gevolg hê en dit genereer gewoonlik spanning en angs by die kind. Die jeugdige word dan onseker van homself, voel onveilig en onttrek hom van spanningsvolle situasies (soos byvoorbeeld die uitoefening van 'n beroepskeuse) (Geel, 1992:22).

Dit wil dus voorkom of daar 'n interkorrelasionele verband behoort te bestaan tussen angs, vrees vir gebondenheid, die selfkonsep, identiteit en beroepskeuse. Al hierdie faktore vorm onder andere ook deel van 'n verskeidenheid aantal faktore wat 'n persoon se besluitnemingstyl bepaal.

### 5.3.8 Besluitnemingstyl

Aroba (1977, soos aangehaal deur Phillips *et al.* 1985:106) definieer besluitnemingstyl as die unieke manier waarop 'n indiwidu 'n besluitnemingsituasie benader, hoe die persoon reageer en hoe hy optree binne die bepaalde situasie.

Harren (1979, soos aangehaal deur Gordon *et al.* 1986:234) sluit hierby aan as hy sê dat 'n persoon se besluitnemingstyl: "... refers to the individuals characteristic mode of perceiving and responding to decision-making tasks."

Dit wil dus voorkom of elke indiwidu op 'n eie, unieke manier reageer en optree wanneer besluite geneem moet word. In die literatuur bestaan verskeie indelings wat die besluitnemingstyl van 'n persoon betref. Johnson (1978, in Gordon *et al.*, 1986:234) onderskei byvoorbeeld tussen die sistematiese, spontane, ekstroverte en introverte besluitnemer. Krumboltz *et al.* (1979) tref weer onderskeid tussen die rasionele, impulsiewe, intuïtiewe, afhanklike en fatalistiese besluitnemer.

Phillips *et al.* (1985:107) gee egter te kenne dat die indeling van Harren (1979) die mees algemeen erkende indeling in hierdie verband is; daarom word daar ook in die

onderhawige ondersoek van hierdie indeling gebruik gemaak. Harren (1979) tref onderskeid tussen die rasionele, intuïtiewe en afhanklike besluitnemer. Vervolgens meer hieroor.

Die rasionele besluitnemingstyl word gekenmerk deur die vermoë om te besef wat die implikasies van besluite wat vroeër geneem is vir besluite wat later geneem moet word, is. Die rasionele besluitnemer beskik oor die vermoë om besluite, wat in die toekoms geneem sal moet word, te antisipeer. Hierdie persoon samel dan genoeg selfkennis en kennis oor die geantisipeerde situasie in, sodat besluitneming met oorleg en op 'n logiese wyse kan geskied (Gordon *et al.* 1986:235).

By die intuïtiewe besluitnemer speel emosionele faktore 'n groot rol en besluite word dikwels impulsief geneem. Die besluitnemer met 'n intuïtiewe besluitnemingstyl aanvaar verantwoordelikheid vir besluite wat geneem is, maar is hoofsaaklik gerig op die hede. Hierdie persoon fantaseer gewoonlik oor die moontlikhede wat besluite vir homself kan inhou, voordat daar tot besluitneming oorgegaan word (Phillips *et al.*, 1985:107).

Gordon *et al.* (1986:235) stel dit dat die besluitnemer met 'n afhanklike besluitnemingstyl gewoonlik besluitneming probeer afwys of vermy. Hierdie persoon probeer die verantwoordelikheid van besluitneming na buite projekteer, sodat andere hierdie verantwoordelikheid vir hom sal aanvaar. Die afhanklike besluitnemer word volgens genoemde outeurs maklik beïnvloed deur die verwagtinge van andere, is passief en inskiklik, het 'n groot behoefte aan sosiale goedkeuring en ervaar die moontlikhede wat deur die samelewing aangebied word as beperkend. Dit gebeur daarom volgens Downing & Dowd (1988:153) dan ook dikwels dat hierdie tipe besluitnemer die blaam op die beroepsvoorligter plaas, omdat laasgenoemde nie aan hom die inligting kon verskaf oor watter beroep die beste by hom pas nie.

Uit bogenoemde kan afgelei word dat ook hierdie aspek van die mens se persoonlikheid belangrike implikasies vir sy beroepskeuse kan inhou. Downing & Dowd (1988:151) beklemtoon dit daarom dat die beroepsvoorligter, die ouers en belangrike ander persone wat met die kind se opvoeding gemoeid is, die kind eers sal lei tot selfaanvaarding en positiewe identiteitsontwikkeling, alvorens beroepsvoorligting aan hom verskaf word. Beroepskennis kan dus eers suksesvol geïnterpreteer word wanneer die persoon oor genoegsame selfkennis beskik.

### 5.3.9 Bevoegdheid tot selfstandige beroepskeuse (Career decision making self-efficacy)

Taylor & Betz (1983:64) omskryf die term "self-efficacy" as die persoon se vermoë om 'n bepaalde taak of gedrag suksesvol uit te voer. Volgens genoemde outeurs het elke mens bepaalde verwagtinge met betrekking tot sy vermoëns en bevoegdhede om 'n bepaalde taak af te handel. Hierdie verwagtinge kan die persoon se gedrag en keuses grootliks beïnvloed. Wanneer die indiwidu byvoorbeeld lae verwagtinge het ten opsigte van sy bevoegdheid om 'n bepaalde taak af te handel, sal hy die situasie probeer vermy. Die teenoorgestelde is waar van die persoon wat hoë verwagtinge het (Taylor & Betz, 1983:64-65).

Wheeler (1983:74) postuleer in hierdie verband dat bogenoemde ook waar is van 'n persoon se beroepskeuse. Wanneer die jeugdige dus lae verwagtinge het ten opsigte van sy bevoegdheid om 'n bepaalde beroep te kan beoefen, sal die betrokke beroep heel waarskynlik nie deel uitmaak van moontlike keuses wat hy uiteindelik sal oorweeg nie. As gevolg hiervan gebeur dit dikwels dat veral dogters sekere beroepe (byvoorbeeld ingenieur, mediese dokter en beroepe waarin 'n bestuursposisie beklee sal moet word) vermy (Betz & Hacket, 1981:400).

Betz & Hacket (1981:409) toon verder ook aan dat die jeugdige wat homself as onbevoeg beleef (ten opsigte van 'n bepaalde beroep of beroepe), die ontwikkeling van sy belangstellingsveld beperk. Gevolglik kan die persoon se identiteitsontwikkeling ook nie na behore verloop nie.

Uit die navorsing van Hannah & Kahn (1989:176) blyk dit dat sosio-ekonomiese status ook die jeugdige se bevoegdheidsbelewing op hiedie vlak kan beïnvloed. Jeugdiges uit hoë sosio-ekonomiese omgewings het volgens bogenoemde navorsers hoër verwagtinge en beleef hulleself as beter toegerus met betrekking tot die uitoefening van 'n beroepskeuse. Jeugdiges uit laer sosio-ekonomiese omgewings word aan die ander kant dikwels uit beroepe, wat vir hulle geskik sou wees, gekanaliseer, as gevolg van hulle onbevoegdheidsbelewing.

Die taak van die beroepsvoorligter is daarin geleë dat hy homself met groot omsigtigheid van die persoonlike waardes van die jeugdige sal vergewis, sodat beroepsaanbevelings in ooreenstemming met genoemde waardes gemaak sal kan word (Wheeler, 1983:74). Verder kan die beroepsvoorligter ook toesien dat identiteitsontwikkeling en selfkonsepvorming by die kind na behore verloop, sodat die jeugdige bewus sal wees van sy eie, unieke persoonlikheidswaardes en potensialiteite en dat hy tot 'n realistiese selfevaluering

kan kom. Op hierdie wyse kan die tekorte wat in sekere beroepsrigtings bestaan tot 'n groot mate uit die weg geruim word.

### 5.3.10 Selfkonsep

Met die uitoefening van 'n beroepskeuse word daar volgens Super (1988:352) 'n beroep op die jongeling gedoen om eksplisiet 'n verklaring te maak met betrekking tot sy konsep van homself. Die persoon moet dus nou in alle eerlikheid antwoorde op vrae soos: "wie is ek?" en "wat kan en wil ek bereik?" probeer verskaf. Die jeugdige moet nou bepaal of die betrokke beroep aan hom die geleentheid bied om die rol wat hy graag wil vervul, kan vervul. Verder moet ook bepaal word of die rolvervulling en sy selfkonsep verenigbaar is. Beroepskeuse behels dus volgens Super (1988:352) 'n opweeg van die persoon se onderskeie dimensies van sy selfkonsep teenoor die realiteit, waardeur die persoon probeer bepaal of hy homself sal kan handhaaf in sy gekose beroepsituasie.

In wese kom beroepskeuse dus daarop neer dat die indiwidu 'n beroep kies wat hy dink aan hom die beste geleentheid sal bied om sy selfkonsep te implementeer - dit is die beroep wat aan hom die geleentheid sal bied om te wees wat hy dink hy is, en te word wat hy dink hy sal wees." (Kishor, 1981:228).

Verskeie ander navorsers (Kidd, 1984:59; Wallace, 1985:1; Wallace & Walker, 1988:6 en Wallace & Walker, 1990:361) ondersteun bogenoemde standpunt as hulle melding maak van die belangrikheid van kongruensie tussen 'n persoon se selfkonsep en sy beroepskeuse. Genoemde outeurs het dan ook deur middel van navorsing bewys gelewer dat daar 'n groot mate van kongruensie tussen selfkonsep en beroepskeuse bestaan wanneer die betrokke jeugdige oor 'n positiewe selfkonsep beskik. Wanneer die persoon egter oor 'n negatiewe selfkonsep beskik, is inkongruensie gewoonlik teenwoordig.

Ralph (1987:1) kom in haar navorsing tot die gevolgtrekking dat daar 'n positiewe korrelasie bestaan tussen 'n persoon se selfkonsep, lokus van beheer en sy beroepskeuse. Volwassenes met 'n positiewe selfkonsep en interne lokus van beheer het volgens genoemde navorser tot 'n hoë vlak van rypheid ontwikkel, beleef sekuriteit met betrekking tot hulle beroepsbeoefening en is nie geïnteresseerd in verdere beroepsverkenning nie. Die volwassene met 'n negatiewe selfkonsep en 'n eksterne lokus van beheer daarenteen, voel steeds onseker oor sy gekose beroepsrigting, beleef gevoelens van insekuriteit en is besig met voortgesette beroepsverkenning. Hierdie indiwidue het klaarblyklik nog nie die vlak van selfkonsepvorming en lokus van beheer bereik wat noodsaaklik is vir die uitoefening van 'n selfstandige beroepskeuse nie (Ralph, 1987:16).

Uit bogenoemde is dit duidelik dat die jeugdige tot 'n hoë vlak van selfkonsepvorming sal moet ontwikkel, alvorens hy selfstandig 'n suksesvolle beroepskeuse kan maak. Dit gebeur dan volgens Amundson (1989:132) dan ook dikwels dat baie jeugdiges met 'n negatiewe selfkonsep en 'n beperkte persepsie van dit wat hulle kan verwag om te bereik, by die beroepsleier vir hulp kom aanklop. Hierdie persone is egter vir hulle onmiddellike gesitueerdheid nie aangewese op beroepsleiding nie, maar daar sal eers bepaal moet word tot watter vlak hul selfkonsepvorming uitgekristalliseer het en tot welke mate daar kongruensie bestaan tussen die persoon se selfkonsep en sy beroepskeuse (Taylor, 1985:549).

Hulpverlening in die vorm van selfbeeldverryking, die stel van bereikbare doelwitte, selfeksplorasie en leiding ten aansien van positiewe lewensbeplanning, sou volgens Robbins (1987:295) in laasgenoemde geval eers wenslik wees alvorens beroepsleiding die gewenste uitwerking sal hê. Die jeugdige moet eers gelei word om antwoorde op die volgende vrae te verskaf, voordat hy 'n suksesvolle beroepskeuse sal kan uitoefen: "Watter soort mens dink ek dat ek is? Hoe voel ek oor myself soos wat ek dink dat ek is? Watter tipe persoon sal ek graag wil wees? Wat is my waardes en behoeftes? Wat kan ek doen om my ideale self met my ware self te verening?" (Super, 1988:356).

### 5.3.11 Identiteit

Die vestiging van 'n realistiese selfidentiteit hou belangrike implikasies in vir die jeugdige se beroepskeuse. Die jeugdige met 'n realistiese selfidentiteit weet wie hy is en kan toenemend standpunt inneem ten opsigte van homself en sy beroep (Sauer, 1984:72). Volgens Joubert (1980:15) mond identiteitsvestiging uit in beroepskeuse.

Oosthuizen (1982:12) gee te kenne dat identiteitsvestiging feitlik op elke lewensterrein plaasvind. So is daar byvoorbeeld 'n huweliksidentiteit, arbeidsidentiteit, opleidingsidentiteit, militêrediensplig identiteit, beroepsidentiteit, ensovoorts. Wanneer 'n identiteit op 'n bepaalde terrein nie gevestig is nie, is selfaktualisering op daardie terrein nie moontlik nie en vaar die jongmens dié lewensterrein binne met groot onsekerheid en diffuusheid rondom hom of haar. Oosthuizen (1982:12) stel hierteenoor dat die kind wat 'n identititeit gevestig het, realistiese standpunte kan inneem ten opsigte van: ek kan of ek kan nie; ek wil of ek wil nie; ek is of ek is nie; ek sal of ek sal nie; ek behoort of ek behoort nie. Wanneer genoemde jeugdige standpunt ingeneem het, is hy ook in staat om daarvolgens op te tree.

Volgens Melgosa (1987:385-386) kan beroepsidentiteitsvorming beskou word as die enkele faset van identiteitsvorming wat die meeste probleme vir die adolessent oplewer. Die adolessent wil weet wie hy is. As hy in gebreke bly om tot identiteitsvestiging oor te gaan, verkeer so 'n kind in 'n vakuum, daar ontbreek 'n lewensin by hom en hy kan ook nie tot realistiese beroepsidentiteitsvorming oorgaan nie (Booyse, 1988:147).

Die identiteitsdiffuse persoon is volgens (Bester, 1992:11) selfbewus en hy twyfel aan homself. Hy tree moeilik selfstandig op en dit is vir hom 'n probleem om belangrike besluite in sy lewe te neem. Hy sal altyd geneig wees om ander te vra wat om te doen en dan later protesteer as hulle aan hom verkeerde advies gegee het. Genoemde outeur gee ook te kenne dat daar by die identiteitsdiffuse persoon inisiatief ontbreek - lewensinisiatief. Hierdie persoon is daarom geneig om passief te wees en in 'n bestaande patroon te volhard, eerder as om op 'n ambisieuse wyse met nuwe ervaringe te eksperimenteer. Sodoende word die moontlikheid tot voortgesette identiteitsontwikkeling beperk.

Die grootste struikelblok vir die vorming van 'n beroepsidentiteit is volgens Booyse (1988:146) die onvolledige vorming van die kind se selfidentiteit. Booyse toon ook aan dat wanneer die kind nooit aangemoedig word om sy positiewe eienskappe te ontgin nie, sal hy homself en sy eie vermoëns nooit leer ken nie en sal hy slegs 'n eensydige beeld van homself vorm. Beroepsidentiteitsvorming is onder sulke omstandighede nie moontlik nie, want die vestiging van 'n selfidentiteit is 'n voorwaarde vir beroepsidentiteitsvorming (Lindhard & Oosthuizen, 1985:4).

Uit bestaande navorsing blyk dit voorts ook dat identiteitsvorming, saam met ander verwante faktore, 'n groot rol in die beroepsbesluitnemingsproses speel. Hartman & Fuqua (1982:70) en Hartman *et al.* (1985:238) het byvoorbeeld bevind dat daar 'n hoë korrelasie bestaan tussen angs, lokus van beheer en identiteit en dat genoemde drie faktore grootliks verantwoordelik is vir onsekerheid ten aansien van beroepskeuse. Munley (1975:318) het op sy beurt ook tot die gevolgtrekking gekom dat daar 'n positiewe korrelasie bestaan tussen die identiteitsontwikkelingsfases volgens Erikson (vgl. par. 2.6) en die indiwidu se sekerheid ten opsigte van sy beroepskeuse.

Marcia (1980, soos aangehaal deur Downing & Dowd, 1988:149-151) onderskei vier ontwikkelingshiërargieë van identiteitsontwikkeling, wat vir die huidige ondersoek van belang is, en wat beroepskeuse tot 'n groot mate beïnvloed: voltooide identiteit (identity achievement), verhinderde identiteit (foreclosure), identiteitsdiffusie (identity diffusion) en moratorium.

Persone met 'n voltooide identiteitsontwikkeling kan beskou word as diegene wat 'n tydperk van besluitneming deurloop het en wat daarin geslaag het om op 'n selfstandige wyse hulle beroepsideale met die realiteit te verenig. Indiwidue met 'n verhinderde identiteitsontwikkeling is persone wat verbind is aan 'n bepaalde beroep en ideologie, wat deur die ouers gekies is en wat deur die persoon met min weerstand aanvaar is. Die identiteitsdiffuse persoon hierteenoor, het geen beroepsideale nie en is ook nie gemotiveerd om enige ideale te probeer vind nie. Laastens kan die persoon wat homself in die moratoriumstadium van identiteitsontwikkeling bevind, beskou word as iemand wat 'n identiteitskrisis beleef terwyl hy besig is om die besluitnemingsproses te deurloop.

Logan (1978, soos aangehaal deur Bester, 1992:12) tref onderskeid tussen vier kategorieë van korttermynverdedigingsmeganismes wat die identiteitsdiffuse persoon gebruik om nie slagoffer van identiteitsdiffuusheid te word nie en wat moontlik gebruik kan word om die identiteitsdiffuse persoon te identifiseer. Vervolgens 'n bondige uiteensetting hiervan.

- **Tydelike ontsnapping**

Dit neem gewoonlik die vorm van een of ander intense en onmiddellike optrede of ervaring aan wat die persoon so in beslag neem dat die kwessie oor wie hy is en wat hy wil word, tersyde gestel word. Voorbeelde hiervan is die misbruik van alkohol en verdowingsmiddels, partytjies, 'n werksobsessie ensovoorts.

- **Substitusie**

Die persoon sluit by 'n sosiale- of sportgroep en ander instansies aan om op so 'n wyse 'n basis van sy selfdefinisie te probeer vind. Die indiwidu neem dus tydelik die groepsidentiteit as sy eie aan.

Die persoon mag ook swaar leun op 'n bepaalde rol in 'n groep om 'n substituut vir sy verwarde identiteit te verkry. Sulke rolle kan byvoorbeeld dié wees van 'n nar, bullebak of 'n Don Juan.

'n Substituut vir 'n diffuse identiteit kan ook verkry word deur kleredrag, motors en/of ander materiële objekte wat met sekere tipes persoonlikhede geassosieer word.

- **Tydelike versterking**

Indiwidue probeer dikwels hulle onsekerheidsgevoelens tydelik oplos deur versterking te ontvang uit onmiddellike, intense en waaghalsige ervarings, byvoorbeeld om vinnig en onverskillig te bestuur, vandalisme en kriminele gedrag.

Deur voortdurend met ander te wil kompeteer en hom dan met hulle te vergelyk, kan die persoon ook tot beter selfdefiniëring probeer kom.

- **Sinlose optredes**

Baie mense poog om 'n identiteit uit sinlose optredes te vorm. Hulle verkies sinlose optredes bloot weens die sinloosheid daarvan (byvoorbeeld "kaalnael").

Uit wat vooraf gesê is, kan afgelei word dat identiteitsvorming nie net situasiegerig moet wees nie, maar dat die kind ook in sy totaliteit betrek moet word by die identiteitsvormingsproses. Ouers, onderwysers en ander persone sal dus gesamentlik moet meewerk aan die vorming van 'n positiewe identiteit by die kind (Booyse, 1988:148).

### 5.3.12 Studiehouding

Die term "houding" dui op 'n manier of wyse van doen of optrede. Verder kan dit ook 'n ingesteldheid teenoor 'n bepaalde aangeleentheid aandui (Jacobs *et al.*, 1991:1). Genoemde outeurs toon aan dat die kind se studiehouding positief, negatief of neutraal kan wees. Kruger (1980:138) toon voorts ook aan dat met studiehouding die leerling se hele ingesteldheid teenoor studie in die algemeen bedoel word, die mate waarin hy hom as hele mens tot die leersituasie wend. Dit is belangrik dat die ouer en onderwyser wat met die kind gemoeid is, sal toesien dat die kind 'n positiewe studiehouding sal aankweek, aangesien 'n positiewe studiehouding 'n belangrike voorvereiste vir suksesvolle studie is.

Die leerling met 'n positiewe studiehouding toon die volgende kenmerke (Jacobs *et al.*, 1991:1):

- 'n Bewustheid dat dit belangrik is om te studeer en dat studie bepaalde eise stel;
- Insig in die redes waarom jy studeer;
- 'n Begeerte om effektief en doeltreffend te studeer;

- 'n Besondere belangstelling in al die skoolvakke;
- Duidelike studiedoelwitte;
- 'n Bereidheid om toegewyd en gedissiplineerd te studeer en
- 'n Positiewe innerlike houding jeens studie, byvoorbeeld pligsgetrouheid, eerlikheid, verantwoordelikheid, deursettingsvermoë, idealisme, vasberadenheid, redenasievermoë, ywer, noukeurigheid, deeglikheid, entoesiasme, insig, leergierigheid, oplettendheid, konsentrasie en selfdissipline.

Kruger (1980:138) toon aan dat die kind se hele persoonlikheid verantwoordelik is vir sy studiehouding. 'n Positiewe selfbeeld, selfvertroue, gemotiveerdheid en sy ingesteldheid jeens sy eie toekoms dra alles by tot 'n positiewe studiehouding - iets wat noodsaaklik is vir goeie studiegewoontes. Die leerling se studiehouding is normaalweg ook 'n weerspieëling van die houding wat hy eendag jeens sy beroep sal inneem.

### 5.3.13 Motivering

Die woord motivering is afgelei van die Latynse woord movére, wat beteken om te beweeg (Lamprecht, 1988:38). In opvoedkundige terme sou dit beteken dat die kind "in beweging" gebring moet word om sekere doelwitte te bereik. Die kind wat gemotiveerd is in sy skoolwerk sal heel waarskynlik ook gemotiveerd wees ten opsigte van die uitoefening van sy beroepskeuse.

Lamprecht (1988:78-79) stel die volgende riglyne met betrekking tot die motivering van die kind:

Om die kind te motiveer in sy skoolwerk, is dit nodig om bepaalde verwagtinge aan hom te stel en dat hierdie verwagtinge aan hom verduidelik moet word. Opvoeders moet dus belangstel in die kind se doen en late, ten einde te weet waartoe hy in staat is. Indien die verhouding tussen opvoeder en kind een van wedersydse aanvaarding en vertroue is en die verwagtinge wat aan die kind gestel word realisties is, sal die kind gemotiveerd wees, want hy wil sy ouer of onderwyser nie teleurstel nie. Verwagtinge bly dus 'n besonder sterk motiveringsriglyn, mits dit realisties is en die kind presies weet wat van hom verwag word.

'n Tweede riglyn vir motivering is die belangrikheid van die belewing van sukses. Die kind wat meesal mislukkings belewe, sal later begin glo dat hy nie in staat is om beter te doen nie en hy sal mislukkinggeoriënteerd raak. Erkenning van die kind se sukses gee hom egter meer selfvertroue en motiveer hom vir die volgende taak.

Beloning kan as 'n derde riglyn vir motivering beskou word. Beloning is egter slegs 'n riglyn vir ekstrinsieke motivering wat gewoonlik slegs op die kort termyn effektief is. Die uiteindelike doel moet altyd wees om kinders intrinsiek gemotiveerd te kry.

'n Vierde en riglyn vir motivering is die stel van doelwitte. Dit is belangrik dat die kind geleer sal word om realistiese doelwitte op die korttermyn sowel as die langtermyn te stel. Te lae doelwitte bied nie genoeg uitdaging aan die kind nie en te hoë doelwitte kan sy moed breek. Dit is daarom essensieel dat elke doelwit realisties gestel moet word, ook wat die kind se doelwitte ten opsigte van sy beroepskeuse betref.

Volgens Kruger (1980:139) bevorder 'n positiewe selfbeeld en goeie geestesgesondheid, waarby goeie interpersoonlike verhoudings ingesluit is, die leerling se houding teenoor sy studie. Persoonlikheidsprobleme benadeel die kind se gemotiveerdheid en dit belemmer sy aandag en konsentrasie.

## 5.4 SAMEVATTING

'n Uiteensetting van die rol wat enkele ekstrinsieke en intrinsieke faktore in die beroepskeuse van senior sekondêre skoolleerlinge speel, is in hierdie hoofstuk onderneem. Besondere klem is geplaas op die rol wat intrinsieke faktore in hierdie verband speel, aangesien die selfkonsep en identiteit intrinsiek van aard is. In die volgende hoofstuk sal 'n volledige beskrywing van die meetinstrumente asook die verloop van die empiriese ondersoek verskaf word.

# HOOFSTUK 6

## METODE VAN ONDERSOEK

### 6.1 INLEIDING

In die voorafgaande hoofstukke is daar aan die hand van verskeie uitgangspunte en navorsingsresultate gepoog om 'n grondslag daar te stel vir die onderhawige empiriese ondersoek. Die doel met hierdie hoofstuk is om aan te dui watter werkswyse gevolg is om die verband tussen die selfkonsep, identiteit en beroepskeuse van 'n aantal senior sekondêre skoolleerlinge op 'n empiriese wyse bloot te lê.

### 6.2 PROBLEEMSTELLING

Daar word in hierdie hoofstuk onderskeid getref tussen 'n primêre of hoofprobleem en sekondêre of subprobleme.

#### 6.2.1 Die primêre navorsingsprobleem

Die primêre navorsingsprobleem lui as volg:

Lewer selfkonsepveranderlikes en identiteitsontwikkeling 'n beduidende bydrae tot die voorspelling van die bevoegdheid tot selfstandige beroepskeuse van die senior sekondêre leerling?

#### 6.2.2 Die sekondêre navorsingsprobleme

Die sekondêre navorsingsprobleme vloei voort uit die kontrole veranderlikes wat onderliggend is aan die primêre navorsingsprobleem, en wat die navorser help om meer lig op die primêre navorsingsprobleem te werp. Die sekondêre navorsingsprobleme kan as volg uiteengesit word:

- Bestaan daar 'n verband tussen die intelligensiekwosiënt en bevoegdheid tot selfstandige beroepskeuse van senior sekondêre leerlinge?
- Bestaan daar 'n verband tussen akademiese prestasie en die bevoegdheid tot selfstandige beroepskeuse van senior sekondêre skoolleerlinge?
- Bestaan daar 'n verband tussen geslag en die bevoegdheid tot selfstandige beroepskeuse van senior sekondêre leerlinge?
- Bestaan daar 'n verband tussen besluitnemingstyl en die bevoegdheid tot selfstandige beroepskeuse van senior sekondêre skoolleerlinge?
- Bestaan daar 'n verband tussen vrees vir gebondenheid en die bevoegdheid tot selfstandige beroepskeuse van senior sekondêre skoolleerlinge?

## 6.3 DOEL VAN DIE ONDERSOEK

Die doel van die ondersoek sluit aan by die primêre en sekondêre probleemstellings.

### 6.3.1 Die primêre doelstelling

Die primêre doel van hierdie ondersoek is om te bepaal of selfkonsepveranderlikes en identiteitsontwikkeling 'n beduidende bydrae lewer tot die voorspelling van die bevoegdheid tot selfstandige beroepskeuse van senior sekondêre skoolleerlinge.

### 6.3.2 Die sekondêre doelstellings

Die sekondêre doelstellings van hierdie ondersoek is om antwoorde te verskaf op die geïdentifiseerde sekondêre probleme wat in par. 6.2.2 uiteengesit is.

## 6.4 HIPOTESES

Daar word onderskei tussen 'n groep A- en 'n groep B-hipoteses in die onderhawige ondersoek.

Die doel met die toetsing van die groep A-hipoteses is om vas te stel watter bydrae die onderskeie selfkonsepveranderlikes en die vlak van identiteitsontwikkeling lewer tot die bevoegdheid tot selfstandige beroepskeuse van senior sekondêre leerlinge.

Die doel met die toetsing van die groep B-hipoteses is om 'n beter perspektief te verkry op die verband tussen die selfkonsep, identiteitsontwikkeling en bevoegdheid tot self-standige beroepskeuse van senior sekondêre skoolleerlinge. Interkorrelasionele verbande tussen faktore soos intelligensie, akademiese prestasie, geslag, besluitnemingstyl, vrees vir gebondenheid, die onderskeie selfkonsepveranderlikes, identiteitsontwikkeling en die bevoegdheid tot selfstandige beroepskeuse kan op hierdie wyse blootgelê word.

## 6.5 METING

Die volgende meetinstrumente is in die teenswoordige navorsing aangelê:

- Die Nuwe Suid-Afrikaanse Groeptoets (NSAGT).
- Die gemiddelde skolastiese persentasies van die toetspersone.
- Vraelys t.o.v. besluitnemingstyl (Navorser 1993).
- Die Vrees vir Gebondenheid Vraelys ('n Aangepaste en vertaalde weergawe van die "Fear of Commitment Scale" van Serling & Betz, 1990).
- Die ASKS (Adolessente-selfkonsepskaal van Vrey, s.a.).
- Afdelings C en D van die Affekvraelys van Venter (1983).
- Die Identiteitsontwikkelingsvraelys ('n Aangepaste en vertaalde weergawe van die "Objective Measure of Ego Identity Status" van Adams, Bennion & Huh, 1989).
- Die Beroepsekerheidsvraelys ('n vertaalde en aangepaste weergawe van die "Career Decision Making Self-Efficacy Scale" van Betz, 1983).

Die intelligensiekwosiënt, soos gemeet deur die NSAGT, asook die gemiddelde skolastiese persentasies is vanaf die leerlinge se verslagkaarte by die skole verkry.

Die Vraelys t.o.v. Besluitnemingstyl wat deur die navorser saamgestel is deur gebruik te maak van bestaande vraelyste, is aangelê om te bepaal watter tipe besluitnemers die toetspersone is, naamlik afhanklik, intuïtief of rasioneel.

Die Vrees vir Gebondenheid Vraelys van Serling & Betz (1990) is gebruik om te bepaal tot watter mate die proefpersone bevrees is om hulleself op 'n lewenslange basis te verbind tot 'n sekere beroep.

Die onderskeie komponente van die ASKS van Vrey (s.a.) is gebruik om die nie-akademiese selfkonsep van die proefpersone te bepaal. Deur middel van afdelings C en

D van die Affekvraelys van Venter (1983) kon die akademiese selfkonsep van die leerlinge gemeet word.

Die Identiteitsontwikkelingsvraelys van Adams, Bennion en Huh (1989) is aangelê om te bepaal tot watter mate identiteitsontwikkeling by die betrokke leerlinge gerealiseer het.

Ten slotte is daar gebruik gemaak van die Beroepsekerheidsvraelys van Betz (1983) om die proefpersone se bevoegheid tot selfstandige beroepskeuse te bepaal. Hierdie komponent van die toetsbattery vorm dan ook die afhanklike veranderlike in die onderhawige ondersoek.

'n Meer volledige beskrywing van bogenoemde meetinstrumente word voorts onderneem.

### 6.5.1 Die Nuwe Suid-Afrikaanse Groeptoets (NSAGT)

Die IK-tellings wat deur middel van die NSAGT bepaal is, is gebruik om die proefpersone se verstandelike vermoë te bepaal. Hierdie toets is nie deur die toetsafnemer self afgeneem nie. Die gegewens is vanaf die leerlinge se verslagkaarte verkry. Vervolgens 'n kort bespreking van die toets.

Die NSAGT is saamgestel uit ses subtoetse. Drie subtoetse bevat verbale en drie subtoetse nie-verbale items. Elke subtoets bevat dertig items, waarvan die eerste vyf vir 'n vooroefening gebruik word. Die items is almal van die veelkeusige soort. Die verbale toetse bestaan uit die klassifikasie van woordanalogieë, terwyl die nie-verbale toetse uit getallerye, figuuranalogieë en patroonvoltooiing bestaan (Nasionale Buro vir Opvoedkundige en Maatskaplike Navorsing, 1965:2).

Die volgende faktore is in ag geneem by die steekproeftrekking (Nasionale Buro vir Opvoedkundige en Maatskaplike Navorsing, 1965:3):

- Omdat die getal Afrikaanssprekende tot die getal Engelssprekende leerlinge naastenby in die verhouding 2:1 staan, is 'n steekproef bestaande uit 800 Afrikaanssprekende en 400 Engelssprekende leerlinge in elkeen van die ouderdomsgroepe 13-18 jaar, beplan.
- Leerlinge in skole van die vier provinsiale onderwysdepartemente van die RSA, die Onderwysdepartement van Suidwes-Afrika, die Departement van Onderwys,

Kuns en Wetenskap, provinsiaalondersteunde en privaatskole is betrek met inagneming van die getalsverhoudings.

- Leerlinge in skole vir liggaamlik en geestelik versteurdes is nie in die steekproef ingesluit nie.
- Getalsverhoudings is ook in aanmerking geneem by die insluiting van leerlinge van die twee taalgroepe in parallel- en dubbelmediumskole.
- Stad/Platteland-verdeling.
- Geografiese indeling.
- Tien leerlinge (vyf seuns en vyf meisies) per ouderdomsgroep is ewekansig in elke skool gekies.

Ander toetse wat saam met die NSAGT afgeneem is, is die volgende (Nasionale Buro vir Opvoedkundige en Maatskaplike Navorsing, 1965:4):

- 13-18 jaar: G.S.Z. - Belangstellingsvraelys en die Jr. - Sr. H.S.P.V., Vorms A en B.
- 13-15 jaar: Algemene toetse in taal en Rekenkunde.

Betroubaarheids- en geldigheidskoëffisiënte van die oorspronklike toets word nie verskaf nie.

### 6.5.2 Vraelys t.o.v. Besluitnemingstyl (vgl. bylae 1)

Hierdie vraelys is deur die navorser self saamgestel. Die doel met die vraelys was om die proefpersone se besluitnemingstyl te identifiseer. Die model van Harren (1979) is gebruik met betrekking tot die onderskeie tipes besluitnemingstyle (vgl. ook par. 5.3.8). Harren (1979:119-133) onderskei tussen drie tipes besluitnemingstyle, naamlik die rasionele, intuïtiewe en afhanklike besluitnemingstyle.

Harren se vraelys, die "Assessment of Career Decision Making" (ACDM), bestaan uit drie afdelings met 10 items in elke afdeling. Puntetoekenning geskied deur middel van 'n kategoriese ordening van die hoogste tot die laagste punte vir elke afdeling. Dit kan egter ook gebeur dat 'n persoon se besluitnemingstyl eienskappe van al drie kategorieë vertoon (Phillips *et al.*, 1984:99-100), terwyl 'n hoë puntetelling in 'n spesifieke afdeling 'n aanduiding is dat die persoon 'n groter geneigdheid ten opsigte van die betrokke afdeling vertoon (Phillips et al, 1985:108). Die temporele betroubaarheid van die oorspronklike toets wissel van 0,76 tot 0,85 (Harren *et al.*, 1978, soos aangehaal deur

Phillips *et al.*, 1985:108) en die interne konstantheid wissel van 0,60 tot 0,72 (Jepsen & Prediger, 1981, soos aangehaal deur Phillips *et al.*, 1985:109).

Aangesien slegs ses items van die ACDM bekom kon word, moes aanvullende items geformuleer word. Vir hierdie doel is afdeling B van die Loopbaanontwikkelingsvraelys (LOV) van Langley *et al.* (1992) met toestemming van die RGN geraadpleeg. Afdeling B van die LOV het betrekking op die toetsling se vermoë om doeltreffend besluite te kan neem (Langley et al, 1992:7). Die afdeling bestaan uit 20 stellings, waarop die toetsling slegs positief of negatief moet reageer. Die betroubaarheidskoëffisiënte van afdeling B van die LOV wissel van 0,72 tot 0,79, terwyl al die geselekteerde items die hoogste met hulle eie skaal korreleer en al hierdie korrelasies statisties beduidend is (Langley, *et al.* 1992:17-18).

Aangesien die meeste van die items in afdeling B van die LOV van so aard is dat dit ook 'n weerspieëling van die toetsling se besluitnemingstyl is, is 17 van die items geselekteer en by die besluitnemingsmodel van Harren (1978) geïnkorporeer. Die oorblywende sewe items is deur die navorser self geformuleer.

Met die finale vraelys word daar dus gepoog om, net soos in die model van Harren (1978), ook te onderskei tussen rasionele, intuïtiewe en afhanklike besluitnemers. Die puntetoekenning geskied op dieselfde wyse as in die ACDM, naamlik 10 punte vir elke onderafdeling. In tabel 6.1 word 'n uiteensetting gegee van die drie onderafdelings van die vraelys met die ooreenstemmende items.

**TABEL 6.1: DIE VRAELYS TOV VAN BESLUITNEMINGSTYL MET DIE OOREENSTEMMENDE ITEMS VIR ELKE ONDERAFDELING**

| Besluitnemingstyl | Items |
|---|---|
| (1) Rasioneel | 1, 5, 7, 11, 12, 16, 21, 23, 25, 30 |
| (2) Intuïtief | 3, 6, 9, 13, 15, 18, 22, 26, 27, 29 |
| (3) Afhanklik | 2, 4, 8, 10, 14, 17, 19, 20, 24, 28 |

### 6.5.3 Die Vrees vir Gebondenheid Vraelys (vgl. bylae 2)

Hierdie vraelys is in die VSA deur Serling & Betz (1990) ontwikkel, nadat daar by genoemde navorsers 'n vermoede ontstaan het dat vrees vir gebondenheid 'n belangrike persoonlikheidsveranderlike is wat moontlik 'n remmende uitwerking op 'n persoon se besluitneming ten opsigte van beroepskeuse kan hê. Serling & Betz (1990:92-95) het drie ondersoeke geloots om data met betrekking tot die interne konsekwente betroubaarheid, temporele betroubaarheid en konstrukgeldigheid van die toets in te samel. Die ondersoeke het as volg verloop:

□ **Ondersoek 1**

Die doel van die eerste ondersoek was om deur middel van itemanalise 'n vraelys te ontwikkel en te verfyn om die konstruk van vrees vir gebondenheid te kan bepaal.

Die aanvanklike vraelys het bestaan uit 'n groslys van 75 items. Hierdie items het almal verband gehou met die persoonlikheidseienskappe van leerlinge wat besluiteloos ten opsigte van hulle beroepskeuses was. Die volgende faktore is in ag geneem om die persoonlikheidseienskappe van die proefpersone te bepaal:

- die identifisering van die leerling se beskouing van sy eie vermoë om besluite te kan neem;
- die leerling se vrees vir mislukking, onvermoë om besluite te kan neem as gevolg van die vrees dat hy nie daartoe in staat sal kan wees om die besluit deur te voer nie, die oorbewustheid van sy eie tekortkominge en die vrees dat ander mense hom as 'n mislukking sal beskou;
- die beperking van ander beskikbare opsies, die vrees dat ander geleenthede vir altyd verlore sal wees, dat hy vir ewig gebind sal wees deur die een besluit wat hy geneem het en die verlies aan buigsaamheid;
- die vrees dat hy sy eie, persoonlike identiteit sal verloor en dat hy moontlik as 'n sekere persoonlikheidstipe geëtiketteer sal word;
- die vrees dat dit die verkeerde besluit sal wees en die vrees vir gevoelens van ongemak wanneer 'n fout gemaak word;
- die vrees dat hy ander sal teleurstel en dat die besluit wat hy neem druk vanaf en ongelukkigheid by belangrike ander persone in sy lewe tot gevolg sal hê;
- die vrees dat hy ongewild by die portuurgroep sal wees omdat die besluit wat hy neem nie aan hulle verwagtinge voldoen nie;

- die vrees vir sukses en onvermoë om te kies, omdat sukses in die verlede negatiewe reaksies by ander uitgelok het.

15

Die 75 items in die vraelys is deur vier voorligtingsielkundiges (op doktorale vlak) deur middel van 'n vyfpunt-likertskaal geëvalueer om die verstaanbaarheid en geskiktheid van die items te bepaal. Uiteindelik is 53 van die 75 items as geskik beskou en opgeneem in die vraelys. Die puntetoekenning in die vraelys wissel vanaf 1 punt indien die toetspersoon tot 'n groot mate met die stelling verskil, tot 6 punte indien daar grootliks met die stelling saamgestem word. Totale wat in die vraelys behaal kon word, kon dus wissel van 53 tot 318.

Die toetspersone het bestaan uit 109 voorgraadse studente, waarvan 73 dames en 36 mans was. Nadat die toets afgeneem is, is 'n verdere evaluering met betrekking tot die verstaanbaarheid en geskiktheid van die items onderneem en 'n verdere 13 items is geëlimineer. Die items in die vraelys is dus verminder tot 40.

By die volgende items geskied die puntetoekening omgekeerd (dus 1 punt indien daar grootliks met die stelling saamgestem word en 6 punte indien daar grootliks verskil word): 15, 21, 22 en 27. Die interne konsekwente betroubaarheid van die 40 items was 0,92.

### □ Ondersoek 2

Die doel met hierdie ondersoek was om die interne konstantheid en temporele betroubaarheid van die vraelys te bepaal. 93 studente, waarvan 65 dames en 28 mans, is by die ondersoek betrek. Die temporele betroubaarheid van die aanvanklike toetsing is bereken op 0,91 en dié van die hertoetsing op 0,93. Die Pearson-produkmoment-korrelasiekoëffisiënt van die aanvanklike toetsing en die hertoetsing was 0,89.

Die vraelys beskik dus oor 'n hoë interne konstantheid en stabiliteit.

### □ Ondersoek 3

Die derde ondersoek is onderneem om die konstrukgeldigheid van die vraelys te bepaal. Vir hierdie doel is die volgende hipoteses geformuleer: (a) Daar bestaan 'n positiewe korrelasie tussen vrees vir gebondenheid en angs, en daar bestaan 'n negatiewe korrelasie tussen vrees vir gebondenheid en selfkonsep. (b) Leerlinge wat probleme ondervind met vak- en beroepskeuses sal hoër tellings op die vraelys behaal as leerlinge wat nie

probleme in hierdie opsig ondervind nie. (c) Leerlinge wat hulle keuses reeds twee of meer male verander het, sal hoër tellings op die vraelys behaal as leerlinge wat nog nie hulle keuses verander het nie, of dit slegs een keer verander het.

In hierdie geval is 505 leerlinge, waarvan 295 nog nie sekerheid oor hulle beroepskeuse gehad het nie, by die ondersoek betrek, terwyl 209 leerlinge wel sekerheid gehad het.

Die angsskaal wat in hierdie ondersoek gebruik is, was die "State-Trait Anxiety Inventory" (STAI) van Spielberger, Gorsuch, Lushene en Vagg & Jacobs (1977), terwyl die self-konsepskaal die "Self-Esteem Inventory" (SEI) van Rosenberg (1965) was. Die resultate van die ondersoek het die gestelde hipoteses bevestig.

Aangesien hierdie vraelys dus 'n hoë interne konsekwente en temporele betroubaarheid het en die konstrukgeldigheid van die toets wetenskaplik bevestig is, word dit as geskik geag om vrees vir gebondenheid in die onderhawige ondersoek te meet.

### 6.5.4 Die Adolessente-Selfkonsepskaal (ASKS) (vgl. bylae 3)

Die bespreking geskied aan die hand van Vrey (s.a.:1-27).

#### 6.5.4.1 Die ontwikkeling van die toets

Die ASKS is deur Vrey opgestel en is ontwikkel uit die Tennessee Self-Concept Scale van Fitts (1965). Die selfkonsep veronderstel volgens Vrey (s.a.:3) 'n bewuste besef van die self. Dit waarvan die persoon bewus is of bewus gemaak kan word, vorm volgens Vrey die onderskeie dimensies van die selfkonsep. Hierdie onderskeie dimensies vorm uiteindelik die struktuur van die persoon se selfkonsep. Die struktuur van die selfkonsep val in die volgende dimensies uiteen:

- die fisieke self, of die self in verhouding tot die liggaamlike;
- die persoonlike self, of die self in sy psigiese verhoudinge;
- die gesinself, of die self in gesinsverhoudinge;
- die sosiale self, of die self in sosiale verhoudinge;
- die sedelike self, of die self in verhouding tot die sedelike norme; en
- selfkritiek, as die mate van kritiek wat die persoon teenoor homself kan uitspreek.

Die kwaliteit van die belewing van selfwaarde en selfagting in elkeen van bogenoemde verhoudinge, afsonderlik en gesamentlik of geïntegreerd, dui aan hoe die indiwidu homself persipieer (Vrey, s.a.:3).

#### 6.5.4.2 Die samestelling van die toetsitems

Die items in die vraelys is so saamgestel dat daar onderskei kan word tussen 'n positiewe en negatiewe selfkonsep. Die totaaltelling verwys na 'n hoë of lae selfkonsep.

Die eerste persoon (ek) word in die formulering van die items vermy, sodat emosionele betrokkenheid van die proefpersoon en moontlike verdedigingshandelinge voorkom kan word. Teenoorgestelde kenmerke word in die items verbind met persone A en B. Van die proefpersoon word dan verwag om hom telkens met elkeen te vergelyk en aan te toon met watter persoon hy die meeste ooreenstem.

Die ASKS meet die volgende dimensies van die proefpersoon:

- **Dimensie 1: Verhoudinge van die kind met sy liggaamlike gesteldheid - fisieke self**

  - Identiteit
    Die persoon met 'n positiewe selfkonsep identifiseer hom met iemand wat blakend gesond, aantreklik en netjies is. Hy is nie bewus van enige pyn nie, is nie slordig nie en voel selde ongesteld.

  - Aanvaarding
    Die mate van tevredenheid en die aanvaarding van die proefpersoon se gewig, sy voorkoms en sy lengte, sy liggaamsdele, sy gesondheidstoestand en sy aantreklikheid vir die teenoorgestelde geslag, word ook in hierdie dimensie aangetoon.

  - Gedrag
    Die proefpersoon se handelinge is 'n weerspieëling van iemand met 'n hoë of lae selfagting. Hoë selfagting word weerspieël in handelinge wat nie gestrem word deur kommer, senuagtigheid en lompheid nie. Indien laasgenoemde kenmerke wel sou voorkom, kan aanvaar word dat die persoon 'n gebrek aan selfvertroue het en dat hy homself as onbekwaam of ondoeltreffend beleef - hy het dus 'n lae selfkonsep.

□ **Dimensie 2: Verhoudinge van die kind met sy psigiese gesteldheid - persoonlike self**

- Identiteit
  Die indiwidu wat homself as die gelyke van ander beskou, wat homself as bevoeg beleef en wat gewoonlik opgeruimd, kalm en bedaard is, beskik oor 'n hoë selfkonsep. Hierdie persoon verloor nie maklik selfbeheer nie, voel nie minderwaardig nie en skuil nie agter 'n nukkerige stemming nie.

- Aanvaarding
  Die persoon wat homself hoog ag, is tevrede met sy persoon, met sy vriendelikheid teenoor ander mense en met sy vermoë om probleme op te los.

- Gedrag
  Die indiwidu se optrede weerspieël sy hoë of lae selfagting. Die persoon met 'n hoë selfagting oorweeg die gevolge van sy optrede vooraf. Hy is tevrede met sy prestasies, kan homself handhaaf, staan vas by sy oortuigings, bly nie gedurig besluiteloos voortstrompel nie, maar kom gou tot 'n besluit. Hy hoef nie sy ego krampagtig te beskerm nie en word nie kwaad as hy berispe word nie.

□ **Dimensie 3: Verhoudinge van die kind met sy gesin - gesinself**

- Identiteit
  Die persoon wat die versekering het dat hy deur sy gesinslede aanvaar word, het in hierdie opsig 'n positiewe selfkonsep. Hierdie persoon is oortuig van sy gesin se liefde vir hom, is gelukkig en word hoog geag deur sy gesinslede. Lede van die gesin is bereid om hom te vertrou en hom ook te raadpleeg vir sy opinie. Die persoon met 'n positiewe selfkonsep handhaaf goeie verhoudinge met die ander gesinslede en is daarvan oortuig dat hulle hom in enige situasie sal bystaan.

- Aanvaarding
  'n Persoon met positiewe gesinsverhoudinge het gewoonlik 'n hoë selfagting. Hierdie persoon voel trots op sy familie en gesin en daar is weinig misverstand tussen hulle. Familiebyeenkomste word gereeld bygewoon en gesinslede verkeer graag saam. Daar word geen agterdog by die persoon met 'n hoë selfagting teenoor gesinslede gekoester nie en hy word ook nie maklik gekrenk deur wat

hulle van hom sê nie. Die aanvaarding van die verhoudinge met die gesinslede dui aan dat hy tevrede is met die liefde wat onderling bestaan.

- Gedrag
  Die verhoudinge tussen gesinslede bepaal gewoonlik wat hulle onderlinge gedrag sal wees. Die persoon met 'n positiewe selfkonsep is regverdig teenoor sy gesinslede en sal hulle nie benadeel nie. Hy behandel sy ouers goed en beweeg in sy emansipasie weg van hulle af, sonder om verwerp te voel. Die gesin aanvaar weer van hulle kant af wat die persoon doen, sonder dat daar onnodiglik kritiek gelewer word.

□ **Dimensie 4: Verhoudinge van die kind met ander in die sosiale gemeenskap - sosiale self**

- Identiteit
  Die verhoudinge wat vanaf die huisgesin en familie uitkring, betrek ook die sosiale gemeenskap. Die indiwidu is vriendelik teenoor andere en hy ondervind dat ander toenadering tot hom soek en maklik vriende met hom maak.

- Aanvaarding
  Die persoon met 'n positiewe selfkonsep tree hoflik teenoor andere op en is gesellig by sosiale geleenthede. Hy is tevrede met ander se belangstelling in hom.

- Gedrag
  Die handelinge wat verband hou met hoë selfagting is onder meer dié wat aandui dat die persoon maklik vriende maak. Hy vergewe ander maklik en sien hulle positiewe eienskappe raak.

□ **Dimensie 5: Verhoudinge van die kind met sedelike en godsdienstige waardes - waarde self**

- Identiteit
  Wanneer die indiwidu oor 'n positiewe selfkonsep beskik, identifiseer hy ook positief met sedelike en religieuse waardes. Hierdie persoon is eerlik en godsdienstig, onbesproke van gedrag en het sy medemens lief.

- Aanvaarding
  Die aanvaarding van sedelike en religieuse waardes bring 'n tevredenheid en berusting dat deugde soos eerlikheid, goedheid, getrouheid en waarheid uitgeleef word. Die persoon met 'n hoë selfagting aanvaar verantwoordelikheid vir ander mense wat hulp nodig het.

- Gedrag
  Wanneer die indiwidu positief met sedelike en religieuse waardes identifiseer, beskik hy ook oor gedragswyses wat in ooreenstemming daarmee is. Hierdie persoon beroep hom nie op twyfelagtige metodes nie, sodat hy nie nodig het om hom te bekommer oor andere se verwagtinge van hom nie. Na aanleiding van sy oortuiging van wat reg en verkeerd is, verander sy gedrag as hy oortuig word dat hy verkeerd is. Hy het sekerheid oor wat reg en verkeerd is en hy bestraf mense wat die morele en religieuse wet oortree.

□ **Dimensie 6: Selfkritiek**

Die stellings in hierdie dimensie is effens neerhalend, maar die meeste mense in die teenswoordige samelewing is tot 'n sekere mate daaraan skuldig. Die persoon wat nie nodig het om sy selfkonsep krampagtig te beskerm nie, sal nie huiwer om te erken as hy skuldig is nie. Daar word van die veronderstelling uitgegaan dat die persoon met 'n nugtere, positiewe selfkonsep, krities sal staan teenoor homself en dat hy nie sal huiwer om te erken as hy skuldig is nie.

Om te verhoed dat 'n vaste beantwoordingspatroon ontstaan, is die items van die verskillende dimensies (positief sowel as negatief) toevallig gerangskik.

Tabel 6.2 toon aan watter items op elke dimensie met sy onderafdelings betrekking het.

### 6.5.4.3 Norme vir die ASKS

In die standaardisasie van die ASKS is die roupunte van 591 eerstejaar-Afrikaanssprekende onderwysstudente omgesit in staneges. Op grond van die stanege-tellings is die persentasie van die proefpersone onderverdeel in 'n hoë, medium en lae selfkonsep. Die norme vir die eerstejaartoetsgroep se roupunte word in tabel 6.3 weergegee (vgl. ook Vrey, s.a.: 21).

**TABEL 6.2: GROEPERING VAN ITEMS BY ELKE DIMENSIE VAN DIE ASKS**

| Subtoetse met onderdele | Items volgens nommers in die ASKS | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| A. Fisieke self | | | | | | |
| 1. Identiteit | 1 | 7 | 13 | 19 | 25 | 31 |
| 2. Aanvaarding | 37 | 42 | 48 | 54 | 59 | 64 |
| 3. Gedrag | 70 | 75 | 80 | 91 | 94 | 97 |
| B. Persoonlike self | | | | | | |
| 1. Identiteit | 84 | 78 | 82 | 2 | 8 | 14 |
| 2. Aanvaarding | 20 | 26 | 32 | 38 | 43 | 49 |
| 3. Gedrag | 55 | 60 | 65 | 71 | 76 | 83 |
| C. Die self in verhouding met gesin en familie | | | | | | |
| 1. Identiteit | 77 | 81 | 85 | 63 | 69 | 73 |
| 2. Aanvaarding | 3 | 99 | 15 | 21 | 27 | 33 |
| 3. Gedrag | 39 | 89 | 50 | 56 | 61 | 66 |
| D. Die self in verhouding met die sosiale gemeenskap | | | | | | |
| 1. Identiteit | 62 | 68 | 72 | 47 | 53 | 58 |
| 2. Aanvaarding | 87 | 90 | 93 | 4 | 10 | 16 |
| 3. Gedrag | 22 | 28 | 34 | 40 | 45 | 51 |
| E. Die self in verhouding met waardes | | | | | | |
| 1. Identiteit | 46 | 52 | 57 | 86 | 44 | 95 |
| 2. Aanvaarding | 92 | 96 | 100 | 88 | 98 | 9 |
| 3. Gedrag | 5 | 11 | 17 | 23 | 29 | 35 |
| F. Selfkritiek | 79 | 74 | 67 | 41 | 36 | 30 |
| | 24 | 6 | 12 | 18 | | |

Die ASKS is ook op 860 standerd 6-leerlinge toegepas deur Le Roux (1976) en norme vir dié groep se roupunte is bereken. In tabel 6.4 kan die norme vir die standerd 6-groep gesien word (vgl. ook Vrey, s.a.: 22).

**TABEL 6.3: NORME VIR DIE EERSTEJAARGROEP SE ROUPUNTE**

| | Lae selfkonsep | Medium selfkonsep | Hoë selfkonsep |
|---|---|---|---|
| Roupunte | 38 - 62 | 63 - 78 | 79 - 92 |
| Staneges | 1, 2, 3 | 4, 5, 6 | 7, 8, 9 |

**TABEL 6.4: NORME VIR DIE STANDERD 6-GROEP SE ROUPUNTE**

| | Lae selfkonsep | medium selfkonsep | Hoë selfkonsep |
|---|---|---|---|
| Roupunte | 28 - 55 | 56 - 70 | 71 - 90 |
| Staneges | 1, 2, 3 | 4, 5, 6 | 7, 8, 9 |

Vrey & Venter (1985) het 'n diskriminantanalise uitgevoer om te bepaal hoe betekenisvol die voorspelling van die proefpersone binne lae, medium en hoë selfkonsepgroepe op grond van die norme vir die ASKS is. Die norme van die ASKS is so betekenisvol dat 97,8% van die lae, 86,3% van die medium en 99,1% van die hoë selfkonsepgroepe inderdaad binne daardie groep resorteer.

### 6.5.5 Die Affekvraelys (vgl. bylae 4)

Die ASKS evalueer slegs die nie-akademiese komponent van die selfkonsep. Daarom is die Affekvraelys van Venter (1983) aangewend om ook die akademiese komponent van die proefpersone se selfkonsep te bepaal. Hierdie vraelys bestaan uit vyf afdelings en toets die volgende aspekte (Venter, 1983:145):

- die leerling se houding teenoor die skool (afdelings A en B);
- die leerlinge se akademiese selfkonsep (afdelings C en D);
- prestasiemotivering (afdeling E).

Omdat die Affekvraelys uitsluitlik gebruik is om die akademiese selfkonsep van die proefpersone te bepaal, is slegs afdelings C en D op die onderhawige ondersoek van toepassing.

Cohen (1976:110-111) toon aan dat afdeling C die akademiese selfkonsep van die proefpersone bepaal en kan aangedui word as akademiese selfkonsep I. Volgens Venter (1983:146) het hierdie skaal 'n hoë interne konsekwentheid (0,88) en die items weerspieël die persoon se siening van homself in terme van sy skoolwerk.

Venter (1983:147) gee te kenne dat afdeling D akademiese selfkonsep II bepaal. Hierin word die leerling se siening omtrent sy eie vermoë om op skool goed te presteer in vergelyking met sy portuurgroep, weerspieël. Geen betroubaarheids- of geldigheidskoëffisiënt word verstrek nie, maar Cohen (1976, soos aangehaal deur Venter, 1983:147) postuleer dat die oorspronklike vraelys 'n herhaalbaarheidskoëffisiënt van 0,95 vir seuns en 0,96 vir dogters het. Die betroubaarheid en geldigheid van hierdie vraelys word daarom as voldoende vir die onderhawige navorsing aanvaar.

### 6.5.6 Die Identiteitsontwikkelingsvraelys ("Objective Measure of Ego Identity Status" - OMEIS) (vgl. bylae 5)

Erikson (1968) het in sy boek "Identity: Youth and Crisis" 'n raamwerk vir die teoretisering en meting van identiteitsontwikkeling daargestel. Na die tweede wêreldoorlog het Erikson daarvan bewus geword dat baie van sy pasiënte probleme ondervind om van rol te verander en weer in die gewone samelewing aan te pas. Hierdie rolverandering van soldaat na burgerlike het vir Erikson in sekere opsigte ooreengestem met die rolaanpassing wat adolessente moet maak wanneer hulle uit hulle wêreld van kindwees moet beweeg na volwassenheid (Adams *et al.*, 1989:2). Die res van die bespreking geskied aan die hand van Adams *et al.* (1989:3-29).

Baie van Erikson se aanhangers het op sy teorie voortgeborduur, waarvan die mees erkende aanhanger James Marcia (1968) was. Marcia (1968) onderskei vier stadia van identiteitsontwikkeling, naamlik identiteitsdiffusie, verhinderde identiteit, moratorium en voltooide identiteit (vgl. par. 5.3.11).

Die prototipe van hierdie vraelys is saamgestel nadat mondelinge onderhoude met die proefpersone gevoer is en persoonlike vraelyste deur genoemde persone voltooi is. Die uitsluitlike doel met die vraelys was om te bepaal in watter stadium van identiteitsontwikkeling 'n toetsling was volgens die indeling van Marcia (1968). Drie domeine

van identiteitsontwikkeling is geïdentifiseer, naamlik dié van beroep, godsdiens en politiek - dieselfde drie domeine wat Marcia (1968) in sy onderhoude gebruik het. Die vraelys het bestaan uit 24 items wat verdeel is in vier onderafdelings (volgens die vier identiteitsontwikkelingstadia van Marcia) met ses items per onderafdeling. Nadat die toetspersone hulle response volgens 'n 6-punt likertskaal aangetoon het, is sommige van die items wat nie as geskik beskou is nie, weggelaat.

Drie probleme is met die gebruik van die prototipe geïdentifiseer. Eerstens was daar 'n groep leerlinge wat nie geklassifiseer kon word nie, aangesien hulle eienskappe van sowel identiteitsverhindering as moratorium getoon het. Daar is na hierdie persone as "low profile moratoriums" verwys. Tweedens het die gebruik van slegs drie domeine van identiteitsontwikkeling, naamlik godsdiens, politiek en beroep die voorspellingswaarde van die vraelys beperk. Derdens was daar oorvleueling tussen identiteitsdiffusie en moratorium. In 'n poging om genoemde probleme uit te skakel, is 'n tweede reeks studies onderneem.

Die prototipe van die OMEIS het goeie voorspellingswaarde ten opsigte van die ideologiese komponente van identiteitsontwikkeling gehad. Adams *et al.* (1989:10) toon egter aan dat Grotevant *et al.* (1982) bewys gelewer het dat identiteit uit ideologiese sowel as interpersoonlike komponente bestaan. Verder het Dyk & Adams (1987, soos aangehaal deur Adams *et al.* 1989:10) ook opgemerk dat Erikson onderskeid getref het tussen twee duidelik onderskeibare komponente van identiteit, naamlik ego-identiteit en self-identiteit.

Ego-identiteit verwys volgens genoemde outeurs na die verbintenis wat 'n persoon aangaan met byvoorbeeld sy beroep en ideologiese waardes wat geassosieer kan word met politiek, godsdiens, lewensfilosofie, ensovoorts. Hierteenoor verwys selfidentiteit na die indiwidu se persepsies van sy sosiale rolvervulling. Daar word dus baie duidelik melding gemaak van idiwiduele, sowel as sosiale komponente in Erikson se teorie van identiteitsontwikkeling (Adams *et al.*, 1989:10).

Op grond van bogenoemde is afgelei dat ideologiese identiteit sake soos beroepsbeoefening, godsdiens, politiese en filosofiese lewensstyle insluit. 'n Sosiale of interpersoonlike identiteit aan die ander kant, sluit weer aspekte van vriendskap, die maak van afsprake met lede van die teenoorgestelde geslag, geslagsrolvervulling en die keuse van ontspanningsaktiwiteite in. Die prototipe is uitgebrei tot 64 items en is ontwerp om persoonlike sowel as ideologiese identiteit te meet.

Twee parallelle studies in twee verskillende universiteite in die VSA is onderneem. Die steekproef het in die een geval uit 317 en in die ander geval uit 274 studente bestaan. Die interne konstantheid van die subskale het in beide gevalle gewissel van 0,67 tot 0,77. Die temporele betroubaarheid van die uitgebreide vraelys het gewissel van 0,63 tot 0,83. 'n Groep van 10 gegradueerde studente is betrek om die geldigheid van die items in die vraelys vas te stel. Daar was 'n 96,5% ooreenstemming by die studente ten opsigte van die geldigheid van die vraelys. 'n Faktoranalise van die interpersoonlike en ideologiese items van die vraelys het getoon dat, met slegs enkele uitsonderings, die items die verwagte teoretiese onderskeidinge tussen die vier fases van identiteitsontwikkeling getref het.

'n Verdere en finale ondersoek is deur Bennion & Adams (1986) uitgevoer en daar is hoofsaaklik op die psigometriese ontwikkeling van die vraelys gekonsentreer. Die doel van die ondersoek was om die items wat op interpersoonlike identiteit betrekking het, verder te verfyn en om die betroubaarheid en geldigheid van die finale weergawe te bepaal.

Die ondersoekgroep het bestaan uit 106 voorgraadse studente, waarvan 38 mans en 68 dames was. Daar is bevind dat die finale weergawe, net soos die uitgebreide weergawe, 'n hoë mate van betroubaarheid het, terwyl 'n paneel van opgeleide beoordeelaars 'n 94,6% ooreenstemming getoon het ten opsigte van die geldigheid van die toets. Die vraelys is beperk in dié opsig dat dit nie duidelik onderskeid maak tussen identiteitsdiffusie en moratorium nie. Dit is egter feitlik onmoontlik dat 'n adolessent totaal en al identiteitsdiffuus kan wees (Adams *et al.*, 1989:19).

Die puntetoekenning van die vraelys kan gedoen word deur gebruik te maak van die roupunttellings van elke onderafdeling of deur gebruik te maak van die beskikbare rekenaarprogram. Die volgende afsnypunte word deur die navorsers voorgestel (Adams *et al.*, 1989:29):

**AFSNYPUNTE**

| **Ideologiese identiteit** | |
|---|---|
| Voltooide identiteit | 38,0 |
| Moratorium | 33,0 |
| Verhinderde identiteit | 26,0 |
| Identiteitsdiffusie | 28,0 |

| **Interpersoonlike identiteit** | |
|---|---|
| Voltooide identiteit | 38,0 |
| Moratorium | 33,0 |
| Verhinderde identiteit | 26,0 |
| Identiteitsdiffusie | 27,0 |

| **Totale identiteit** | |
|---|---|
| Voltooide identiteit | 73,0 |
| Moratorium | 63,0 |
| Verhinderde identiteit | 53,0 |
| Identiteitsdiffusie | 53,0 |

Die finale weergawe is reeds in meer as 30 gepubliseerde studies in die VSA gebruik (Adams *et al.*, 1989:31). Genoemde navorsers gee 'n opsomming van 14 van hierdie ondersoeke. Die interne konstantheid wat bepaal is deur middel van Cronbach se alpha, het in die 14 ondersoeke gewissel van 0,30 tot 0,89, terwyl die temporele betroubaarheid van 0,59 tot 0,93 gewissel het.

Adams *et al.* (1989:79) maak die volgende aanbevelings wat die gebruik van die vraelys betref:

- Dit kan gebruik word om die identiteitsontwikkeling van persone tussen die ouderdomme van 14 tot 30 jaar te meet.
- Dit kan gebruik word as (a) 'n meting van identiteitsontwikkeling wat die gevolg is van sosialiseringsfaktore wat op die persoon inwerk en (b) as 'n klassifiseringsmedium om individuele verskille tussen adolessente en jeugdiges met betrekking tot hulle vlak van identiteitsontwikkeling wat die gevolg van verskillende gedragspatrone, houdinge en waardes is, te bepaal.
- Dit kan aangewend word om beide individuele verskille en inter-individuele veranderinge in identiteitsontwikkeling te bepaal.
- Dit kan gebruik word as 'n primêre en sekondêre meetinstrument in navorsing oor die psigososiale ontwikkeling van die adolessent en jeugdige.

Tabel 6.5 verskaf inligting aangaande die onderafdelings van ideologiese identiteitsontwikkeling met die ooreenstemmende items.

**TABEL 6.5: ONDERAFDELINGS VAN IDEOLOGIESE IDENTITEITSONTWIKKELING MET DIE OOREENSTEMMENDE ITEMS**

| Ideologiese identiteits-ontwikkeling | Items |
|---|---|
| (1) Beroep | 1, 9, 17, 25, 33, 41, 49, 57 |
| (2) Godsdiens | 2, 10, 18, 26, 34, 42, 50, 58 |
| (3) Politiek | 8, 16, 24, 32, 40, 48, 56, 64 |
| (4) Lewensfilosofie | 4, 12, 20, 28, 36, 44, 52, 60 |

In tabel 6.6 kan die onderafdelings van interpersoonlike identiteitsontwikkeling met die ooreenstemmende items gesien word.

**TABEL 6.6: ONDERAFDELINGS VAN INTERPERSOONLIKE IDENTITEITSONTWIKKELING MET DIE OOREENSTEMMENDE ITEMS**

| Interpersoonlike identiteitsontwikkeling | Items |
|---|---|
| (1) Vriendskap | 5, 13, 21, 29, 37, 45, 53, 61 |
| (2) Afsprake | 7, 15, 23, 31, 39, 47, 55, 63 |
| (3) Geslagsrol | 3, 11, 19, 27, 35, 43, 51, 59 |
| (4) Ontspanning | 6, 14, 22, 30, 38, 46, 54, 62 |

Tabel 6.7 toon die vier stadia van identiteitsontwikkeling met die ooreenstemmende items aan.

**TABEL 6.7: DIE VIER STADIA VAN IDENTITEITSONTWIKKELING MET DIE OOREENSTEMMENDE ITEMS**

| Stadium | Items |
|---|---|
| (1) Identiteitsdiffusie | 1, 2, 4, 6, 7, 10, 16, 19, 23, 25, 29, 30, 52, 53, 56, 59 |
| (2) Verhinderde identiteit | 3, 17, 21, 24, 27, 28 37, 38, 39, 41, 44, 50, 58, 62, 63, 64 |
| (3) Moratorium | 5, 9, 11, 12, 14, 26 31, 32, 34, 36, 43, 47, 48, 54, 57, 61 |
| (4) Voltooide identiteit | 8, 13, 15, 18, 20, 22, 33, 35, 40, 42, 45, 46, 49, 51, 55, 60 |

### 6.5.7 Die Beroepsekerheidsvraelys (vgl. bylae 6)

Hierdie vraelys is in die VSA deur Taylor & Betz (1983) ontwikkel met die doel om die bruikbaarheid van die konsep van bevoegdheid tot selfstandige besluitneming in die verstaan en behandeling van beroepsbesluiteloosheid te bepaal. Meer spesifieke doelwitte was die volgende: 1) Om 'n meetinstrument te ontwerp waarmee 'n persoon se bevoegdheid tot selfstandige beroepskeuse bepaal kon word. 2) Om die psigometriese en normatiewe eienskappe van die meetinstrument te bepaal en 3) om die verband tussen bevoegdheid tot selfstandige beroepskeuse en beroepsbesluiteloosheid te bepaal (Taylor & Betz, 1983:65). Die bespreking wat volg geskied aan die hand van Taylor & Betz (1983:66-80).

Die eerste stap in die opstel van 'n geskikte meetinstrument was om die betrokke probleemarea te definieer en af te baken. Vir hierdie doel het genoemde outeurs van die volgende vyf bevoegdhede ten opsigte van beroepskeuse ("career choice competencies") in Crites (1961, 1965) se loopbaanontwikkelingsmodel gebruik gemaak: akkurate selfbeoordeling, die versameling van beroepskennis, doelwitbepaling, toekomsbeplanning en probleemoplossing. Vir elk van bogenoemde bevoegdhede is 10 items sodanig geformuleer dat die antwoorde op die vrae 'n presiese weergawe van die betrokke onderafdeling van die probleemarea sou wees. Die vraelys het dus uiteindelik uit 50 items bestaan.

In tabel 6.8 kan die onderafdelings of bevoegdhede en die items wat op elke onderafdeling betrekking het, gesien word.

**TABEL 6.8: BEVOEGDHEDE TEN OPSIGTE VAN SELFSTANDIGE BEROEPSKEUSE MET DIE OOREENSTEMMENDE ITEMS**

| Bevoegdheid | Items |
|---|---|
| (1) Akkurate self-beoordeling | 1, 6, 11, 16, 21, 26, 31, 36, 41, 46 |
| (2) Versameling van beroeps-kennis | 2, 7, 12, 17, 22, 27, 32, 37, 42, 47 |
| (3) Doelwitbepaling | 3, 8, 13, 18, 23, 28, 33, 38, 43, 48 |
| (4) Toekomsbeplanning | 4, 9, 14, 19, 24, 29, 34, 39, 44, 49 |
| (5) Probleemoplossing | 5, 10, 15, 20, 25, 30, 35, 40, 45, 50 |

Die response van die leerlinge word volgens 'n tienpunt-skaal geëvalueer wat wissel van volle sekerheid (met 'n puntetoekenning van 9) tot geen sekerheid (waarvoor geen punte toegeken word nie). Die maksimum puntetelling wat dus in elke onderafdeling behaal kan word, is 90 punte, terwyl die maksimum puntetoekenning van die toets in geheel, 450 punte is.

Die steekproef het uit 346 leerlinge, waarvan 68 seuns en 85 dogters was, bestaan. Die betroubaarheidskoëffisiënte van die vyf onderafdelings is bereken op 0,88; 0,89; 0,87, 0,89 en 0,86 respektiewelik. Die interne konstante betroubaarheid van die toets is 0,97.

Die resultate van die ondersoek het daarop gedui dat daar wel 'n verband bestaan tussen bevoegdheid tot selfstandige beroepskeuse en beroepsbesluiteloosheid. Leerlinge wat min selfvetroue het met betrekking tot handelinge en aktiwiteite wat met selfstandige besluitneming verband hou, sal dus meer geneig wees om ook ten opsigte van hulle beroepskeuse besluiteloos te wees. Die teenoorgestelde afleiding is gemaak ten opsigte van leerlinge met baie selfvertroue.

## 6.6 DIE STEEKPROEF

'n Ewekansige steekproef van ongeveer 450 standerd 9-leerlinge uit 'n aantal skole van die Wes-Transvaalstreek is aanvanklik beplan (vgl. par. 1.4.2). Die totale populasie het bestaan uit al die st.9-leerlinge van die tien hoërskole wat geleë is in die volgende stad en dorpe: Klerksdorp, Stilfontein, Orkney, Bloemhof, Christiana, Schweizer-Reneke en Wolmaransstad. Die totale aantal st.9-leerlinge in hierdie skole ten tye van die toetsing, was 1098. 'n Totaal van ses skole is op 'n ewekansige wyse geïdentifiseer en daar is gepoog om al die st.9-leerlinge van die hoërskole wat geleë is in die volgende stad en dorpe as proefpersone te gebruik: Klerksdorp, Orkney en Christiana.

Aangesien die voltooiing van die vraelyste ongeveer 2 ure in beslag neem, het die Transvaalse Onderwysdepartement versoek dat die toetsing na skoolure moes plaasvind. Faktore soos buitemuurse bedrywighede en ander skoolaktiwiteite het tot gevolg gehad dat slegs 385 st.9-leerlinge uiteindelik as proefpersone gebruik kon word - dus 35,1% van die totale populasie.

In tabelle 6.9 en 6.10 kan die totale aantal proefpersone en die uiteindelike aantal proefpersone wat by die ondersoek betrek is, gesien word.

**TABEL 6.9: AANTAL PROEFPERSONE - TOTALE POPULASIE**

| Aantal seuns en dogters | | |
|---|---|---|
| Seuns | Dogters | Totaal |
| 456 | 642 | 1098 |

**TABEL 6.10: AANTAL PROEFPERSONE - UITEINDELIKE POPULASIE**

| Aantal seuns en dogters | | |
|---|---|---|
| Seuns | Dogters | Totaal |
| 156 | 229 | 385 |

## 6.7 VERANDERLIKES

Die veranderlikes val in die onafhanklike veranderlikes en die afhanklike veranderlike uiteen.

### 6.7.1 Onafhanklike veranderlikes

Die onafhanklike veranderlikes in hierdie ondersoek kan in die eksperimentele en kontrole veranderlikes onderverdeel word.

#### 6.7.1.1 Die eksperimentele veranderlikes

Die eksperimentele veranderlikes in die onderhawige ondersoek is die leerlinge se self-konsep en identiteitsontwikkeling.

#### 6.7.1.2 Die kontrole veranderlikes

Die volgende kontrole veranderlikes word onderskei:

- Die proefpersone se intelligensiekoëffisiënt
- Die leerlinge se gemiddelde skolastiese prestasie
- Geslag
- Besluitnemingstyl
- Vrees vir gebondenheid

### 6.7.2 Die afhanklike veranderlike

Die afhanklike veranderlike in hierdie ondersoek is die leerlinge se bevoegdheid tot selfstandige beroepskeuse.

## 6.8 STATISTIESE TEGNIEKE

'n Meervoudige regressieanalise is eerstens uitgevoer om die gesamentlike en afsonderlike invloede van die onafhanklike veranderlikes op die afhanklike veranderlike te bepaal. Die SAS-program se REG-prosedure (SAS Institute Inc., 1988) is vir hierdie doel aangewend. Die korrelasiekoëffisiënte van die onafhanklike veranderlikes is ook deur middel van genoemde program bepaal. Die SAS program se FACTOR-prosedure (SAS

Institute Inc., 1988) is gebruik om 'n faktoranalise uit te voer, sodat 'n moontlike beste deelversameling van voorspellers ten opsigte van die leerlinge se bevoegdheid tot self-standige beroepskeuse bepaal kon word (Dixon & Brown, soos aangehaal deur Monteith, 1987:33).

'n Verdere meervoudige regressieanalise is ten laaste op slegs die beste deelversameling voorspellers ten opsigte van bevoegdheid tot selfstandige beroepskeuse met behulp van die SAS-program uitgevoer, sodat die verband tussen die moontlike beste deelversameling voorspellers en die bevoegdheid tot selfstandige beroepskeuse van die proefpersone blootgelê kon word (Monteith, 1987:41).

## 6.9 SAMEVATTING

Die agtergrondskennis in verband met die empiriese ondersoek is in hierdie hoofstuk weergegee. Die probleemstelling, die doel van die ondersoek en die hipoteses is uiteen-gesit, waarna die onderskeie meetinstrumente bespreek is. Ten laaste is ook besonderhede in verband met die steekproef, die veranderlikes en die statistiese tegnieke wat op die ondersoek van toepassing is, verskaf.

In hoofstuk 7 sal die toetsresultate van die empiriese ondersoek bespreek word. Uit hierdie resultate sal bepaalde gevolgtrekkings gemaak kan word.

# HOOFSTUK 7

## RESULTATE VAN DIE ONDERSOEK

### 7.1 INLEIDING

In hierdie hoofstuk sal die resultate van die ondersoek verskaf en bespreek word. 'n Meervoudige regressieanalise is eerstens uitgevoer om te bepaal watter bydraes elke onafhanklike veranderlike tot die voorspelling van die afhanklike veranderlike lewer. Die resultate word in paragraaf 7.2 verskaf. Die meervoudige regressieanalise is uitgevoer met behulp van SAS se REG- en RSQUARE-prosedures (SAS Institute Inc., 1988). Daarna is 'n faktoranalise op die onafhanklike veranderlikes uitgevoer met behulp van SAS se FACTOR-prosedure om die probleem van multikolineariteit te oorbrug (SAS Institute Inc., 1988). Deur middel van die faktoranalise kon 'n moontlike beste deelversameling van voorspellers ten opsigte van die bevoegdheid tot selfstandige beroepskeuse geïdentifiseer word. Ten laaste is 'n meervoudige regressieanalise op genoemde beste deelversameling voorspellers uitgevoer om ook die bydraes van hierdie veranderlikes tot die voorspelling van die afhanklike veranderlike te bepaal. Die SAS program is weereens vir hierdie doel aangewend.

Die bespreking van die groep A- en B-hipoteses (vgl. par. 6.4) sal eerstens aan die hand van die meervoudige regressieanalise wat op die eksperimentele en kontrole veranderlikes gedoen is, geskied. In elke geval sal die hipotese eers geformuleer word. Daarna word die resultate in tabelvorm verskaf, waarna 'n bespreking van die resultate sal volg. Sodoende word die hipotese telkens in verband gebring met die ondersoekresultate.

### 7.2 HIPOTESES VAN TOEPASSING OP DIE EKSPERIMENTELE VERANDERLIKES

□ **Hipotese 1**

Daar bestaan 'n verband tussen die selfkonsep en bevoegdheid tot selfstandige beroepskeuse van senior sekondêre skoolleerlinge.

- **Hipotese 1.1**

  Daar bestaan 'n verband tussen nie-akademiese selfkonsepveranderlikes en die bevoegdheid tot selfstandige beroepskeuse van senior sekondêre leerlinge.

Die nie-akademiese selfkonsepveranderlikes word verteenwoordig deur die ses dimensies van die ASKS (vgl. par. 6.5.4.2). Tabel 7.1 toon aan tot watter mate hierdie dimensies 'n bydrae lewer tot die voorspelling van die bevoegdheid tot selfstandige beroepskeuse van die senior sekondêre leerlinge wat by die ondersoek betrek is.

Omdat die regressies in hierdie ondersoek nie op ewekansige steekproefneming berus nie, kon die F-toets nie gebruik word om die betekenisvolheid van die bydraes van die onafhanklike veranderlikes tot $R^2$ te bereken nie. Baie navorsingsresultate dui egter daarop dat 'n bydrae tot $R^2$ van die afhanklike veranderlike in opvoedkundenavorsing van 0,01 (1%) of meer, as opvoedkundig betekenisvol beskryf kan word (Venter, 1983:160).

**TABEL 7.1: BYDRAE VAN NIE-AKADEMIESE SELFKONSEPVERANDERLIKES TOT $R^2$**

Kriterium: Bevoegdheid tot selfstandige beroepskeuse
$R^2$ = 0,0088 $R^2a$ = -0,0070 N = 385

| Veranderlikes | Korrelasie-koëffisiënt | Regressie-koëffisiënt | Bydrae tot $R^2$ |
|---|---|---|---|
| A. Fisieke self | -0,01 | -0,7648 | 0,00064 |
| B. Persoonself | -0,02 | -0,7051 | 0.00051 |
| C. Gesinself | 0,01 | 0,2040 | 0,00004 |
| D. Sosiale self | 0,04 | 1,1255 | 0,00143 |
| E. Waardeself | -0,01 | -0,4745 | 0,00027 |
| F. Selfkritiek | 0,08 | 2,3351 | 0,00606 |

Afsnitkonstante: 308,1652
* Opvoedkundig betekenisvol

Uit tabel 7.1 kan afgelei word dat nie-akademiese selfkonsepveranderlikes nie 'n opvoedkundig betekenisvolle bydrae tot die voorspelling van bevoegdheid tot selfstandige beroepskeuse in hierdie ondersoek gelewer het nie ($R^2$ = 0,0088).

Op grond van bogenoemde afleiding word hipotese 1.1 verwerp, aangesien nie een van die nie-akademiese selfkonsepveranderlikes wat by die ondersoek ingesluit is, 'n opvoedkundig betekenisvolle bydrae tot die voorspelling van bevoegdheid tot selfstandige beroepskeuse gelewer het nie.

- **Hipotese 1.2**

  Daar bestaan 'n verband tussen akademiese selfkonsepveranderlikes en die bevoegdheid tot selfstandige beroepskeuse van senior sekondêre skoolleerlinge.

Tabel 7.2 toon die mate waartoe die akademiese selfkonsepveranderlikes 'n bydrae tot die voorspelling van die bevoegdheid tot selfstandige beroepskeuse van senior sekondêre leerlinge lewer, aan. Die akademiese selfkonsepveranderlikes word verteenwoordig deur afdelings C en D van die Affekvraelys (vgl. par. 6.5.5).

**TABEL 7.2: BYDRAE VAN AKADEMIESE SELFKONSEPVERANDERLIKES TOT $R^2$**

Kriterium: Bevoegdheid tot selfstandige beroepskeuse
$R^2$ = 0,2283 $R^2a$ = 0,2242 N = 385

| Veranderlikes | Korrelasie-koëffisiënt | Regressie-koëffisiënt | Bydrae tot $R^2$ |
|---|---|---|---|
| C. Akademiese selfkonsep I | 0,43 | 3,1940 | 0,0212* |
| D. Akademiese selfkonsep II | 0,45 | 4,4118 | 0,0444* |

Afsnitkonstante: 164,2528
* Opvoedkundig betekenisvol

Volgens die navorsingsresultate in tabel 7.2 lewer beide afdelings C en D van die Affekvraelys opvoedkundig betekenisvolle bydraes tot die voorspelling van bevoegdheid tot selfstandige beroepskeuse van senior sekondêre leerlinge. Afdeling C lewer 'n bydrae van 0,02 (2%) en afdeling D 'n bydrae van 0,04 (4%) tot $R^2$. Die afleiding kan dus

gemaak word dat akademiese selfkonsepveranderlikes wel tot 'n mindere mate 'n opvoedkundig betekenisvolle bydrae gelewer het in die voorspelling van die variansie van bevoegdheid tot selfstandige beroepskeuse. Hipotese 1.2 word om hierdie rede aanvaar.

Uit tabelle 7.1 en 7.2 kan verder ook die volgende afleidings gemaak word met betrekking tot die bydrae wat selfkonsepveranderlikes lewer tot die voorspelling van bevoegdheid tot selfstandige beroepskeuse:

- Met bevoegdheid tot selfstandige beroepskeuse as kriterium, verklaar al die nie-akademiese selfkonsepveranderlikes saam slegs 0,9% ($R^2$ = 0,0088) van die variansie van bevoegdheid tot selfstandige beroepskeuse.
- Met bevoegdheid tot selfstandige beroepskeuse as kriterium, verklaar die akademiese selfkonsepveranderlikes saam 22,8% ($R^2$ = 0,2283) van die variansie van bevoegdheid tot selfstandige beroepskeuse.

□ **Hipotese 2**

Daar bestaan 'n verband tussen die identiteitsontwikkeling en bevoegdheid tot selfstandige beroepskeuse van senior sekondêre leerlinge

Die resultate met betrekking tot die verband tussen identiteitsontwikkeling en bevoegdheid tot selfstandige beroepskeuse word in tabel 7.3 weergegee.

**TABEL 7.3: BYDRAE VAN IDENTITEITSONTWIKKELING TOT $R^2$**

Kriterium: Bevoegdheid tot selfstandige beroepskeuse
$R^2$ = 0,2842 $R^2a$ = 0,2767 N = 385

| Veranderlikes | Korrelasie-koëffisiënt | Regressie-koëffisiënt | Bydrae tot $R^2$ |
|---|---|---|---|
| (1) Identiteits-diffusie | 0,36 | 1,1469 | 0,03144* |
| (2) Verhinderde identiteit | 0,05 | -0,1029 | 0,00041 |
| (3) Moratorium | 0,23 | 0,6555 | 0,01312* |
| (4) Voltooide identiteit | -0,44 | -1,7741 | 0,14540* |

Afsnitkonstante: 287,5350
* Opvoedkundig betekenisvol

Die navorsingsresultate in tabel 7.3 dui daarop dat drie van die vier identiteitsontwikkelingsveranderlikes 'n betekenisvolle bydrae tot $R^2$ gelewer het. Identiteitsdiffusie het 'n bydrae van 0,03 (3%), moratorium 'n bydrae van 0,01 (1%) en voltooide identiteit 'n bydrae van 0,15 (15%) by benadering tot $R^2$ gelewer. Dit blyk dus dat voltooide identiteit goeie voorspellingswaarde vir die bevoegdheid tot selfstandige beroepskeuse het.

Met bevoegdheid tot selfstandige beroepskeuse as kriterium, verklaar al die identiteitsontwikkelingsveranderlikes saam 28,4% ($R^2$ = 0,2842) van die variansie van bevoegdheid tot selfstandige beroepskeuse. Dit wil dus voorkom of daar wel 'n verband tussen identiteitsontwikkeling en die bevoegdheid tot selfstandige beroepskeuse van senior sekondêre leerlinge bestaan. Hierdie bevinding is in ooreenstemming met dié van Munley (1975:318) (vgl. par. 5.11).

Op grond van bogenoemde gegewens word hipotese 2 aanvaar. Die betroubaarheid van die onderskeie onderafdelings van die identiteitsontwikkelingsvraelys is as volg: identiteitsdiffusie = 0,73; verhinderde identiteit = 0,79; moratorium = 0,75 en voltooide identiteit = 0,80. Die betroubaarheid van die vraelys in geheel is 0,83. Hierdie syfers vergelyk goed met die temporele betroubaarheid van die oorspronklike vraelys ("Objective Measure of Ego Identity Status" - vgl. par. 6.5.6) wat wissel van 0,59 tot 0,93.

## 7.3 HIPOTESES VAN TOEPASSING OP DIE KONTROLE VERANDERLIKES

### □ Hipotese 3

> Daar bestaan 'n verband tussen die besluitnemingstyl en bevoegdheid tot selfstandige beroepskeuse van senior sekondêre leerlinge

In tabel 7.4 kan die navorsingsresultate met betrekking tot die verband tussen besluitnemingstyl en bevoegdheid tot selfstandige beroepskeuse gesien word.

**TABEL 7.4: BYDRAE VAN BESLUITNEMINGSTYL TOT $R^2$**

Kriterium: Bevoegdheid tot selfstandige beroepskeuse
$R^2$ = 0,3558 $R^2a$ = 0,3507 N = 385

| Veranderlikes | Korrelasie-koëffisiënt | Regressie-koëffisiënt | Bydrae tot $R^2$ |
|---|---|---|---|
| (1) Rasioneel | -0,28 | -10,5559 | 0,16170* |
| (2) Intuïtief | 0,36 | 4,3380 | 0,02834* |
| (3) Afhanklik | 0,43 | 7,0972 | 0,08310* |

Afsnitkonstante: 262,1897
* Opvoedkundig betekenisvol

Uit die navorsingsresultate in tabel 7.4 kan die afleiding gemaak word dat al drie veranderlikes ten opsigte van besluitnemingstyl opvoedkundig betekenisvolle bydraes tot $R^2$ gelewer het (Rasioneel = 16%; Intuïtief = 3% en Afhanklik = 8%).

Verder kan ook gepostuleer word dat al die veranderlikes tov besluitnemingstyl saam 35,6% ($R^2$ = 0,3558) van die variansie van bevoegdheid tot selfstandige beroepskeuse verklaar.

Hipotese 3 word aanvaar, aangesien daar wel 'n verband tussen die besluitnemingstyl en bevoegdheid tot selfstandige beroepskeuse van die populasie bestaan. Die betroubaarheidskoëffisiënte van die onderskeie onderafdelings van die vraelys tov besluitnemingstyl is as volg: rasioneel = 0,67; intuïtief = 0,76 en afhanklik = 0,80.

□ **Hipotese 4**

**Daar bestaan 'n verband tussen die vrees vir gebondenheid en bevoegdheid tot selfstandige beroepskeuse van senior sekondêre leerlinge**

In Tabel 7.5 word die navorsingsresultate met betrekking tot die verband tussen vrees vir gebondenheid en bevoegdheid tot selfstandige beroepskeuse weergegee.

**TABEL 7.5: KORRELASIE TUSSEN VREES VIR GEBONDENHEID EN BEVOEGDHEID TOT SELFSTANDIGE BEROEPSKEUSE**

| Veranderlikes | korrelasie-koëffisiënt | Regressie-koëffisiënt |
|---|---|---|
| Vrees vir gebondenheid | 0,5127* | -1,0568 |

Afsnitkonstante: 447,73352
* Opvoedkundig betekenisvol

Cohen (1988:79-80) maak die volgende indeling met betrekking tot die beduidendheid van die korrelasiekoëffisiënt: 0,10 = klein korrelasie; 0,30 = medium korrelasie en 0,50 = groot korrelasie.

Vir die doel van die onderhawige ondersoek word medium en groot korrelasies as opvoedkundig betekenisvol beskou.

Uit tabel 7.5 kan afgelei word dat daar 'n groot en dus ook 'n opvoedkundig betekenisvolle korrelasie tussen vrees vir gebondenheid en bevoegdheid tot selfstandige beroepskeuse bestaan (r = 0,51). Hierdie bevinding is in ooreenstemming met dié van Blustein *et al.* (1989:197) en Serling & Betz, (1990:95) (vgl. par. 5.3.6). Hipotese 4 kan dus aanvaar word. Die betroubaarheidskoëffisiënt van die vrees vir gebondenheid vraelys is 0,88. Die betroubaarheid van hierdie vraelys stem grootliks ooreen met die temporele betroubaarheid van die oorspronklike vraelys wat met die toetsing en hertoetsing op 0,91 en 0,93 vasgestel is (vgl. par. 6.5.3).

□ **Hipotese 5**

Daar bestaan 'n verband tussen geslag en die selfkonsep en bevoegdheid tot selfstandige beroepskeuse van senior sekondêre leerlinge

- **Hipotese 5.1**

Daar bestaan 'n verband tussen die selfkonsep en bevoegdheid tot selfstandige beroepskeuse van seuns in die senior sekondêre skoolfase.

- **Hipotese 5.1.1**

Daar bestaan 'n verband tussen die nie-akademiese selfkonsepveranderlikes en die bevoegdheid tot selfstandige beroepskeuse van seuns in die senior sekondêre skoolfase.

- **Hipotese 5.1.2**

  Daar bestaan 'n verband tussen die akademiese selfkonsepveranderlikes en bevoegdheid tot selfstandige beroepskeuse van seuns in die senior sekondêre skoolfase.

- **Hipotese 5.2**

  Daar bestaan 'n verband tussen die selfkonsep en bevoegdheid tot selfstandige beroepskeuse van dogters in die senior sekondêre skoolfase.

- **Hipotese 5.2.1**

  Daar bestaan 'n verband tussen die nie-akademiese selfkonsepveranderlikes en bevoegdheid tot selfstandige beroepskeuse van dogters in die senior sekondêre skoolfase.

- **Hipotese 5.2.2**

  Daar bestaan 'n verband tussen die akademiese selfkonsepveranderlikes en bevoegdheid tot selfstandige beroepskeuse van dogters in die senior sekondêre skoolfase.

In tabelle 7.6 en 7.7 kan die bydraes wat die nie-akademiese selfkonsepveranderlikes lewer tot die voorspelling van die seuns en dogters se bevoegdheid tot selfstandige beroepskeuse gesien word.

**TABEL 7.6: BYDRAE VAN NIE-AKADEMIESE SELFKONSEPVERANDERLIKES VAN SEUNS TOT $R^2$**

Kriterium: Bevoegdheid tot selfstandige beroepskeuse
$R^2 = 0,0207$ $R^2a = -0,0203$ $N = 150$

| Veranderlikes | Korrelasie-koëffisiënt | Regressie-koëffisiënt | Bydrae tot $R^2$ |
|---|---|---|---|
| A. Fisieke self | -0,01 | 0,5752 | 0,0004 |
| B. Persoonself | -0,06 | -1,0867 | 0,0012 |
| C. Gesinself | -0,03 | -0,1002 | 0,0000 |
| D. Sosiale self | -0,04 | -1,0665 | 0,0012 |
| E. Waardeself | -0,13 | -3,0573 | 0,0134* |
| F. Selfkritiek | 0,03 | 1,3893 | 0,0021 |

Afsnitkonstante: 429,6503
* Opvoedkundig betekenisvol

**TABEL 7.7: BYDRAE VAN NIE-AKADEMIESE SELFKONSEPVERANDERLIKES VAN DOGTERS $R^2$**

Kriterium: Bevoegdheid tot selfstandige beroepskeuse
$R^2$ = 0,0263 $R^2a$ = -0,0000 N = 229

| Veranderlikes | Korrelasie-koëffisiënt | Regressie-koëffisiënt | Bydrae tot $R^2$ |
|---|---|---|---|
| A. Fisieke self | -0,01 | -1,1805 | 0,0013 |
| B. Persoonself | 0,03 | -0,0002 | 0,0000 |
| C. Gesinself | 0,05 | 0,8928 | 0,0007 |
| D. Sosiale self | 0,11 | 3,0543 | 0,0101* |
| E. Waardeself | 0,07 | 1,6765 | 0,0028 |
| F. Selfkritiek | 0,11 | 2,8649 | 0,0089 |

Afsnitkonstante: 169,1428
* Opvoedkundig betekenisvol

Volgens die navorsingsresultate in tabelle 7.6 en 7.7 lewer slegs een nie-akademiese selfkonsepveranderlike 'n opvoedkundig betekenisvolle bydrae tot $R^2$ by die seuns sowel as die dogters. By die seuns lewer waardeself 'n bydrae van 0.01 (1%) en by die dogters lewer sosiale self 'n bydrae van 0,01 (1%) tot $R^2$.

Al die nie-akademiese selfkonsepveranderlikes saam verklaar slegs 2,1% ($R^2$ = 0,0207) van die variansie van die seuns en 2,6% ($R^2$ = 0,0263) van die dogters se bevoegdheid tot selfstandige beroepskeuse.

Met die uitsondering van waardeself by die seuns en sosiale self by die dogters, word hipoteses 5.1.1 en 5.2.1 verwerp.

In tabelle 7.8 en 7.9 word 'n weergawe van die navorsingsresultate met betrekking tot die verband tussen die akademiese selfkonsepveranderlikes en bevoegdheid tot selfstandige beroepskeuse van die seuns en dogters voorgestel.

**TABEL 7.8: BYDRAE VAN AKADEMIESE SELFKONSEPVERANDERLIKES VAN SEUNS TOT $R^2$**

Kriterium: Bevoegdheid tot selfstandige beroepskeuse
$R^2 = 0,2486$ $R^2a = 0,2384$ N= 150

| Veranderlikes | Korrelasie-koëffisiënt | Regressie-koëffisiënt | Bydrae tot $R^2$ |
|---|---|---|---|
| C. Akademiese selfkonsep I | 0,48 | 5,7137 | 0,0686* |
| D. Akademiese selfkonsep II | 0,42 | 2,7639 | 0,0204* |

Afsnitkonstante: 145,2064
* Opvoedkundig betekenisvol

**TABEL 7.9: BYDRAE VAN AKADEMIESE SELFKONSEPVERANDERLIKES VAN DOGTERS TOT $R^2$**

Kriterium: Bevoegdheid tot selfstandige beroepskeuse
$R^2 = 0,2291$ $R^2a = 0,2223$ N = 229

| Veranderlikes | Korrelasie-koëffisiënt | Regressie-koëffisiënt | Bydrae tot $R^2$ |
|---|---|---|---|
| C. Akademiese selfkonsep I | 0,41 | 1,7375 | 0,0064 |
| D. Akademiese selfkonsep II | 0,47 | 5,7478 | 0,0626* |

Afsnitkonstante: 166,2846
* Opvoedkundig betekenisvol

Uit tabelle 7.8 en 7.9 kan afgelei word dat beide akademiese selfkonsepveranderlikes by die seuns en slegs akademiese selfkonsep II by die dogters opvoedkundig betekenisvolle bydraes tot $R^2$ gelewer het. Die bydrae van akademiese selfkonsep I by die seuns was

0,07 (7%), terwyl die bydrae van akademiese selfkonsep II 0,02 (2%) was. By die dogters het akademiese selfkonsep II 'n bydrae van 0,06 (6%) tot $R^2$ gelewer.

Die gesamentlike bydrae wat die akademiese selfkonsepveranderlikes tot die voorspelling van die seuns en dogters se bevoegdheid tot selfstandige beroepskeuse gelewer het, was 24,9% ($R^2$ = 0,2486) en 22,9% ($R^2$ = 0,2291) respektiewelik.

Hipoteses 5.1.2 en 5.2.2 word op grond van bogenoemde inligting aanvaar.

□ **Hipotese 6**

Daar bestaan 'n verband tusssen die geslag en identiteitsontwikkeling en die bevoegdheid tot selfstandige beroepkeuse van senior sekondêre leerlinge

- **Hipotese 6.1**

Daar bestaan 'n verband tussen die identiteitsontwikkeling en bevoegdheid tot selfstandige beroepskeuse van seuns in die senior sekondêre skoolfase.

- **Hipotese 6.2**

Daar bestaan 'n verband tussen die identiteitsontwikkeling en bevoegdheid tot selfstandige beroepskeuse van dogters in die senior sekondêre skoolfase.

Indien 'n bydrae van 0,01 (1%) of meer tot $R^2$ as opvoedkundig betekenisvol as kriterium geneem word, kan uit tabelle 7.10 en 7.11 afgelei word watter onderafdelings van die identiteitsontwikkelingsvraelys opvoedkundig betekenisvolle bydraes tot die voorspelling van bevoegdheid tot selfstandige beroepskeuse by die seuns en dogters gelewer het.

Volgens die inligting wat in tabelle 7.10 en 7.11 vervat is, kan afgelei word dat identiteitsdiffusie ('n bydrae van 5,4%) en voltooide identiteit ('n bydrae van 8,4%) opvoedkundig betekenisvolle bydraes tot $R^2$ gelewer het by die seuns. By die dogters het die volgende drie identiteitsontwikkelingsveranderlikes opvoedkundig betekenisvolle bydraes tot $R^2$ gelewer: identiteitsdiffusie = 0,02 (2%); moratorium = 0,02 (2%) en voltooide identiteit = 0,23 (23%).

Wat die gesamentlike bydraes van die identiteitsontwikkelingsveranderlikes tot die voorspelling die afhanklike veranderlike betref, kan gepostuleer word dat genoemde bydraes by die seuns 23,4% ($R^2$ = 0,2343) en by die dogters 37,5% ($R^2$ = 0,3749) beloop. Dit blyk dus dat identiteitsontwikkelingsveranderlikes (veral by die dogters) goeie voorspellingswaarde vir die bevoegdheid tot selfstandige beroepskeuse het.

**TABEL 7.10: BYDRAE VAN IDENTITEITSONTWIKKELING VAN SEUNS TOT $R^2$**

Kriterium: Bevoegdheid tot selfstandige beroepskeuse
$R^2 = 0,2343$ $R^2a = 0,2132$ $N = 150$

| Veranderlikes | Korrelasie-koëffisiënt | Regressie-koëffisiënt | Bydrae tot $R^2$ |
|---|---|---|---|
| 1) Identiteits-diffusie | 0,35 | 1,4335 | 0,0540* |
| 2) Verhinderde identiteit | 0,01 | -0,4769 | 0,0086 |
| 3) Moratorium | 0,19 | 0,5216 | 0,0079 |
| 4) Voltooide identiteit | -0,35 | -1,3372 | 0,0843* |

Afsnitkonstante: 288,3663
* Opvoedkundig betekenisvol

**TABEL 7.11: BYDRAE VAN IDENTITEITSONTWIKKELING VAN DOGTERS TOT $R^2$**

Kriterium: Bevoegdheid tot selfstandige beroepskeuse
$R^2 = 0,3749$ $R^2a = 0,3638$ $N = 229$

| Veranderlikes | Korrelasie-koëffisiënt | Regressie-koëffisiënt | Bydrae tot $R^2$ |
|---|---|---|---|
| 1) Identiteits-diffusie | 0,37 | 1,0034 | 0,0214* |
| 2) Verhinderde identiteit | 0,08 | 0,10153 | 0,0004 |
| 3) Moratorium | 0,27 | 0,6959 | 0,0147* |
| 4) Voltooide identiteit | -0,54 | 0,2649 | 0,2268* |

Afsnitkonstante: 301,9948
* Opvoedkundig betekenisvol

Op grond van bogenoemde navorsingsresultate word hipoteses 6.1 en 6.2 aanvaar.

□ **Hipotese 7**

Daar bestaan 'n verband tussen die ik en bevoegdheid tot selfstandige beroepskeuse van senior sekondêre leerlinge

In tabel 7.12 word die navorsingsresultate ten opsigte van die verband tussen die IK en bevoegdheid tot selfstandige beroepskeuse van die populasie aangebied.

**TABEL 7.12: KORRELASIE TUSSEN IK EN BEVOEGDHEID TOT SELFSTANDIGE BEROEPSKEUSE**

| Veranderlike | Korrelasie-koëffisiënt | Regressie-koëffisiënt |
|---|---|---|
| IK | 0,1628 | 0,5684 |

Afsnitkonstante: 262,3995
* Opvoedkundig betekenisvol

Volgens die inligting in tabel 7.10 kan afgelei word dat daar slegs 'n klein korrelasie tussen die IK en bevoegdheid tot selfstandige beroepskeuse van senior sekondêre leerlinge bestaan (Cohen 1988:79). Hipotese 7 word daarom verwerp.

□ **Hipotese 8**

Daar bestaan 'n verband tussen die gemiddelde skolastiese prestasie en bevoegdheid tot selfstandige beroepskeuse van senior sekondêre skoolleerlinge

Tabel 7.13 bevat die inligting met betrekking tot die verband tussen die gemiddelde skolastiese prestasie en bevoegdheid tot selfstandige beroepskeuse van die proefpersone.

Uit die navorsingsresultate vervat in tabel 7.13 kan afgelei word dat gemiddelde skolastiese prestasie tot 'n mindere mate 'n bydrae tot die bevoegdheid tot selfstandige beroepskeuse van die populasie gelewer het. Hipotese 8 word daarom ook verwerp.

**TABEL 7.13: KORRELASIE TUSSEN GEMIDDELDE SKOLASTIESE PRESTASIE EN BEVOEGDHEID TOT SELFSTANDIGE BEROEPSKEUSE**

| Veranderlike | Korrelasie-koëffisiënt | Regressie-koëffisiënt |
|---|---|---|
| Gemiddelde skolastiese prestasie | 0,2089 | 0,9569 |

Afsnitkonstante: 271,1183
* Opvoedkundig betekenisvol

## 7.4 HIPOTESES VAN TOEPASSING OP DIE INTERKORRELASIONELE VERBANDE TUSSEN DIE EKSPERIMENTELE EN KONTROLE VERANDERLIKES EN DIE AFHANKLIKE VERANDERLIKE

### 7.4.1 Interkorrelasionele verbande met die selfkonsep

□ **Hipotese 9**

Daar bestaan 'n verband tussen die (1) selfkonsep en (2) identiteitsontwikkeling en die bevoegdheid tot selfstandige beroepskeuse van senior sekondêre leerlinge

• **Hipotese 9.1**

Daar bestaan 'n verband tussen die (1) nie-akademiese selfkonsepveranderlikes en (2) identiteitsontwikkeling en die bevoegdheid tot selfstandige beroepskeuse van senior sekondêre leerlinge.

• **Hipotese 9.2**

Daar bestaan 'n verband tussen die (1) akademiese selfkonsepveranderlikes en (2) identiteitsontwikkeling van senior sekondêre leerlinge.

In tabelle 7.14 en 7.15 kan die inligting met betrekking tot die verband tussen die (1) selfkonsep en (2) identiteitsontwikkeling en die bevoegdheid tot selfstandige beroepskeuse gesien word.

**TABEL 7.14: BYDRAE VAN (1) NIE-AKADEMIESE SELFKONSEPVERANDERLIKES EN (2) IDENTITEITSONTWIKKELING TOT $R^2$**

Kriterium: Bevoegdheid tot selfstandige beroepskeuse
$R^2 = 0,2953$ $R^2a = 0,2764$ N = 385

| Veranderlikes | Korrelasie-koëffisiënt | Regressie-koëffisiënt | Bydrae tot $R^2$ |
|---|---|---|---|
| A. Fisieke self | -0,01 | -0,9581 | 0,00100 |
| B. Persoonself | -0,02 | -0,9560 | 0,00093 |
| C. Gesinself | 0,01 | 0,1481 | 0,00002 |
| D. Sosiale self | 0,04 | 0,9090 | 0,00093 |
| E. Waardeself | -0,01 | -0,3283 | 0,00013 |
| F. Selfkritiek | 0,08 | 2,7903 | 0,00859 |
| 1) Idenditeits-diffusie | 0,36 | 1,1939 | 0,03387* |
| 2) Verhinderde identiteit | 0,05 | -0,1077 | 0,00045 |
| 3) Moratorium | 0,23 | 0,6315 | 0,01190* |
| 4) Voltooide identiteit | -0,44 | -1,7666 | 0,14301* |

Afsnitkonstante: 280,2403
* Opvoedkundig betekenisvol

Volgens die resultate in tabelle 7.14 en 7.15 lewer die volgende veranderlikes opvoedkundig betekenisvolle bydraes tot $R^2$: akademiese selfkonsep I = 0,01 (1%); akademiese selfkonsep II = 0,01 (1%) en voltooide identiteit = 0,10 (10%).

Met bevoegdheid tot selfstandige beroepskeuse as kriterium, lewer al die nie-akademiese selfkonsepveranderlikes en identiteitsontwikkelingsveranderlikes saam 'n bydrae van 29,5% ($R^2 = 0,2953$), terwyl al die akademiese selfkonsep- en identiteitsontwikkelingsveranderlikes saam 37,9% ($R^2 = 0,3792$) van die variansie van bevoegdheid tot selfstandige beroepskeuse verklaar.

Hipoteses 9.1 en 9.2 word daarom aanvaar.

**TABEL 7.15: BYDRAE VAN (1) AKADEMIESE SELFKONSEPVERANDERLIKES EN (2) IDENTITEITTSONTWIKKELING TOT $R^2$**

Kriterium: Bevoegdheid tot selfstandige beroepskeuse
$R^2 = 0,3792$ $R^2a = 0,3691$ $N = 385$

| Veranderlikes | Korrelasie-koëffisiënt | Regressie-koëffisiënt | Bydrae tot $R^2$ |
|---|---|---|---|
| (1) Akademiese selfkonsep I | 0,43 | 2,6983 | 0,0146* |
| (2) Akademiese selfkonsep II | 0,45 | 2,5824 | 0,0146* |
| (1) Identiteits-diffusie | 0,36 | 0,5894 | 0,0080 |
| (2) Verhinderde identiteit | 0,05 | 0,1194 | 0,0004 |
| (3) Moratorium | 0,23 | 0,5586 | 0,0096 |
| (4) Voltooide identiteit | -0,44 | -1,5403 | 0,1009* |

Afsnitkonstante: 198,2775
* Opvoedkundig betekenisvol

□ **Hipotese 10**

Daar bestaan 'n verband tussen die (1) selfkonsep en (2) besluitnemingstyl en die bevoegdheid tot selfstandige beroepskeuse van senior sekondêre leerlinge

• **Hipotese 10.1**

Daar bestaan 'n verband tussen die (1) nie-akademise selfkonsepveranderlikes en (2) besluitnemingstyl en die bevoegdheid tot selfstandige beroepskeuse van senior sekondêre leerlinge.

- **Hipotese 10.2**

  **Daar bestaan 'n verband tussen die (1) akademiese selfkonsepveranderlikes en (2) besluitnemingstyl en die bevoegdheid tot selfstandige beroepskeuse van senior sekondêre leerlinge.**

Tabelle 7.16 en 7.17 is 'n uiteensetting van die aard van die verband wat bestaan tussen die (1) selfkonsep en (2) besluitnemingstyl en die bevoegdheid tot selfstandige beroepskeuse van die proefpersone.

**TABEL 7.16: BYDRAE VAN (1) NIE-AKADEMIESE SELFKONSEPVERANDERLIKES EN (2) BESLUITNEMINGSTYL TOT $R^2$**

Kriterium: Bevoegdheid tot selfstandige beroepskeuse
$R^2 = 0,3649$ $R^2a = 0,3496$ $N = 385$

| Veranderlikes | Korrelasie-koëffisiënt | Regressie-koëffisiënt | Bydrae tot $R^2$ |
|---|---|---|---|
| A. Fisieke self | -0,01 | -1,1353 | 0,00142 |
| B. Persoonself | -0,02 | -0,8387 | 0,00072 |
| C. Gesinself | 0,01 | -0,2345 | 0,00005 |
| D. Sosiale self | 0,04 | 1,7442 | 0,00340 |
| E. Waardeself | -0,01 | -1,5238 | 0,00276 |
| F. Selfkritiek | 0,08 | -0,8159 | 0,00068 |
| (1) Rasioneel | -0,28 | -10,6189 | 0,16159* |
| (2) Intuïtief | 0,36 | 4,8092 | 0,03235* |
| (3) Afhanklik | 0,43 | 7,0032 | 0,08049* |

Afsnitkonstante: 317,6882
* Opvoedkundig betekenisvol

**TABEL 7.17: BYDRAE VAN (1) AKADEMIESE SELFKONSEPVERANDERLIKES EN (2) BESLUITNEMINGSTYL TOT $R^2$**

Kriterium: Bevoegdheid tot selfstandige beroepskeuse
$R^2 = 0,4168$ $R^2a = 4090$ N = 385

| Veranderlikes | Korrelasie-koëffisiënt | Regressie-koëffisiënt | Bydrae tot $R^2$ |
|---|---|---|---|
| (1) Akademiese selfkonsep I | 0,43 | 1,9674 | 0,0081 |
| (2) Akademiese selfkonsep II | 0,45 | 2,3322 | 0,0109* |
| (1) Rasioneel | -0,28 | -8,6349 | 0,0969* |
| (2) Intuïtief | 0,36 | 3,0097 | 0,0127* |
| (3) Afhanklik | 0,43 | 6,1353 | 0,0566* |

Afsnitkonstante: 187,0424
* Opvoedkundig betekenisvol

Uit tabelle 7.16 en 7.17 kan afgelei word dat die volgende veranderlikes opvoedkundig betekenisvolle bydraes tot $R^2$ gelewer het: akademiese selfkonsep II = 0,01 (1%); rasionele besluitnemingstyl = 0,10 (10%); intuïtiewe besluitnemingstyl = 0,01 (1%) en afhanklike besluitneminsgtyl = 0,06 (6%).

Verder kan die afleiding ook gemaak word dat al die nie-akademiese selfkonsepveranderlikes en veranderlikes tov besluitnemingstyl saam 'n bydrae van 36,5% ($R^2 = 0,3649$) tot die voorspelling van bevoegdheid tot selfstandige beroepskeuse gelewer het. Die akademiese selfkonsepveranderlikes en veranderlikes tov besluitnemingstyl hierteenoor, het 'n bydrae van 41,4% ($R^2 = 0,4137$) tot die variansie van die afhanklike veranderlike gelewer.

Hipoteses 10.1 en 10.2 word daarom aanvaar.

□ **Hipotese 11**

Daar bestaan 'n verband tussen die (1) selfkonsep en (2) vrees vir gebondenheid en die bevoegdheid tot selfstandige beroepskeuse van senior sekondêre leerlinge

- **Hipotese 11.1**

  **Daar bestaan 'n verband tussen die (1) nie-akademiese selfkonsepveranderlikes en (2) vrees vir gebondenheid en die bevoegdheid tot selfstandige beroepskeuse van senior sekondêre leerlinge.**

- **Hipotese 11.2**

  **Daar bestaan 'n verband tussen die (1) akademiese selfkonsepveranderlikes en (2) vrees vir gebondenheid en die bevoegdheid tot selfstandige beroepskeuse van senior sekondêre leerlinge.**

In tabelle 7.18 en 7.19 word die aard van die verband tussen die (1) selfkonsep en (2) vrees vir gebondenheid en die bevoegdheid tot selfstandige beroepskeuse geïllustreer.

**TABEL 7.18: BYDRAE VAN (1) NIE-AKADEMIESE SELFKONSEPVERANDERLIKES EN (2) VREES VIR GEBONDENHEID TOT $R^2$**

Kriterium: Bevoegdheid tot selfstandige beroepskeuse
$R^2 = 0,2729$ $R^2a = 0,2594$ $N = 385$

| Veranderlikes | Korrelasie-koëffisiënt | Regressie-koëffisiënt | Bydrae tot $R^2$ |
|---|---|---|---|
| A. Fisieke self | -0,01 | -1,6047 | 0,00283 |
| B. Persoonself | -0,02 | 0,0135 | 0,00000 |
| C. Gesinself | 0,01 | -0,9134 | 0,00081 |
| D. Sosiale self | 0,04 | 1,2019 | 0,00163 |
| E. Waardeself | -0,01 | -1,7771 | 0,00376 |
| F. Selfkritiek | 0,08 | -0,3231 | 0,00011 |
| Vrees vir gebondenheid | -0,51 | -1,0890 | 0,26416* |

Afsnitkonstante: 534,1937
* Opvoedkundig betekenisvol

**TABEL 7.19: BYDRAE VAN (1) AKADEMIESE SELFKONSEPVERANDERLIKES EN (2) VREES VIR GEBONDENHEID TOT $R^2$**

Kriterium: Bevoegdheid tot selfstandige beroepskeuse
$R^2 = 0,3527$ $R^2a = 0,3475$ N = 385

| Veranderlikes | Korrelasie-koëffisiënt | Regressie-koëffisiënt | Bydrae tot $R^2$ |
|---|---|---|---|
| Akademiese selfkonsep I | 0,43 | 0,5212 | 0,0004 |
| Akademiese selfkonsep II | 0,45 | 4,3204 | 0,0416* |
| Vrees vir gebondenheid | -0,51 | -0,8233 | 0,1236* |

Afsnitkonstante: 317,6987
* Opvoedkundig betekenisvol

Uit tabelle 7.18 en 7.19 kan afgelei word dat akademiese selfkonsep II en vrees vir gebondenheid opvoedkundig betekenisvolle bydraes tot $R^2$ gelewer het. Akademiese selfkonsep II het 'n bydrae van 0,04 (4%) tot $R^2$ gelewer, terwyl vrees vir gebondenheid onderskeidelik bydraes van 0,26 (26%) en 0,12 (12%) tot $R^2$ gelewer het.

Al die nie-akademiese selfkonsepveranderlikes en vrees vir gebondenheid saam, lewer 'n bydrae van 27,3% ($R^2 = 0,2729$) tot die voorspelling van die afhanklike veranderlike, terwyl die akademiese selfkonsepveranderlikes en vrees vir gebondenheid saam 'n bydrae van 35,3% ($R^2 = 0,3527$) tot die variansie van bevoegdheid tot selfstandige beroepskeuse lewer.

Hipoteses 11.1 en 11.2 word op grond van bogenoemde inligting aanvaar.

□ **Hipotese 12**

Daar bestaan 'n verband tussen die (1) selfkonsep en (2) ik en die bevoegdheid tot selfstandige beroepskeuse van senior sekondêre leerlinge

- **Hipotese 12.1**

  Daar bestaan 'n verband tussen die (1) nie-akademiese selfkonsepveranderlikes en (2) IK en die bevoegdheid tot selfstandige beroepskeuse van senior sekondêre leerlinge.

- **Hipotese 12.2**

  Daar bestaan 'n verband tussen die (1) akademiese selfkonsepveranderlikes en (2) IK en die bevoegdheid tot selfstandige beroepskeuse van senior sekondêre leerlinge.

In tabelle 7.20 en 7.21 kan gesien word wat die aard van die verband tussen die (1) selfkonsep en (2) IK en die bevoegdheid tot selfstandige beroepskeuse van die proefpersone is.

**TABEL 7.20: BYDRAE VAN (1) NIE-AKADEMIESE SELFKONSEPVERANDERLIKES EN (2) IK TOT $R^2$**

Kriterium: Bevoegdheid tot selfstandige beroepskeuse
$R^2 = 0,0399$ $R^2a = 0,0221$ $N = 385$

| Veranderlikes | Korrelasie-koëffisiënt | Regressie-koëffisiënt | Bydrae tot $R^2$ |
|---|---|---|---|
| A. Fisieke self | -0,01 | -0,7268 | 0,00058 |
| B. Persoonself | -0,02 | -0,1712 | 0,00003 |
| C. Gesinself | 0,01 | 0,1849 | 0,00003 |
| D. Sosiale self | 0,04 | 1,0227 | 0,00118 |
| E. Waardeself | -0,01 | -1,0164 | 0,00123 |
| F. Selfkritiek | 0,08 | 3,0844 | 0,01037* |
| IK | 0,16 | 0,6275 | 0,03112* |

Afsnitkonstante: 234,6718
* Opvoedkundig betekenisvol

**TABEL 7.21: BYDRAE VAN (1) AKADEMIESE SELFKONSEPVERANDERLIKES EN (2) IK TOT $R^2$**

Kriterium: Bevoegdheid tot selfstandige beroepskeuse
$R^2 = 0,2283$ $R^2a = 0,2222$ $N = 385$

| Veranderlikes | Korrelasie-koëffisiënt | Regressie-koëffisiënt | Bydrae tot $R^2$ |
|---|---|---|---|
| Akademiese selfkonsep I | 0,43 | 3,1934 | 0,0211* |
| Akademiese selfkonsep II | 0,45 | 4,4115 | 0,0402* |
| IK | 0,16 | 0,0001 | 0,0000 |

Afsnitkonstante: 164,2425
* Opvoedkundig betekenisvol

As die inligting in tabelle 7.20 en 7.21 in oënskou geneem word, kan afgelei word dat die volgende veranderlikes opvoedkundig betekenisvolle bydraes tot $R^2$ gelewer het: selfkritiek = 0,01 (1%); IK = 0,03 (3%); akademiese selfkonsep I = 0,02 (2%) en akademiese selfkonsep II = 0,04 (4%).

Wat die bydrae van nie-akademiese selfkonsepveranderlikes en IK betref, kan afgelei word dat genoemde twee faktore saam 'n bydrae van slegs 4% ($R^2 = 0,0399$) by benadering tot die variansie van bevoegdheid tot selfstandige beroepskeuse gelewer het. Akademiese selfkonsepveranderlikes en IK het 'n gesamentlike bydrae van 22,8% ($R^2 = 0,2283$) tot die variansie van die afhanklike veranderlike gelewer.

Hipoteses 12.1 en 12.2 word daarom aanvaar. Hipotese 12.1 word egter slegs tot 'n mindere mate aanvaar.

□ **Hipotese 13**

**Daar bestaan 'n verband tussen die (1) selfkonsep en (2) gemiddelde skolastiese prestasie en die bevoegdheid tot selfstandige beroepskeuse van senior sekondêre leerlinge**

- **Hipotese 13.1**

  Daar bestaan 'n verband tussen die (1) nie-akademiese selfkonsepveranderlikes en (2) gemiddelde skolastiese prestasie en die bevoegdheid tot selfstandige beroepskeuse van senior sekondêre leerlinge.

- **Hipotese 13.2**

  Daar bestaan 'n verband tussen die (1) akademiese selfkonsepveranderlikes en (2) gemiddelde skolastiese prestasie en die bevoegdheid tot selfstandige beroepskeuse van senior sekondêre leerlinge.

As 'n bydrae van 0,01 (1%) of meer tot $R^2$ as opvoedkundig betekenisvol as kriterium geneem word, kan uit tabelle 7.22 en 7.23 afgelei word watter indiwiduele voorspellers (nie-akademiese en akademiese selfkonsepveranderlikes en gemiddelde skolastiese prestasie), telkens 'n opvoedkundige betekenisvolle bydrae tot die voorspelling van bevoegdheid tot selfstandige beroepskeuse lewer.

**TABEL 7.22: BYDRAE VAN (1) NIE-AKADEMIESE SELFKONSEPVERANDERLIKES EN (2) GEMIDDELDE SKOLASTIESE PRESTASIE TOT $R^2$**

Kriterium: Bevoegdheid tot selfstandige beroepskeuse
$R^2 = 0,0608$ $R^2a = 0,0433$ $N = 385$

| Veranderlikes | Korrelasie-koëffisiënt | Regressie-koëffisiënt | Bydrae tot $R^2$ |
|---|---|---|---|
| A. Fisieke self | -0,01 | -0,5927 | 0,00038 |
| B. Persoonself | -0,01 | 0,6123 | 0,00037 |
| C. Gesinself | 0,01 | -0,5714 | 0,00032 |
| D. Sosiale self | 0,04 | 1,1725 | 0,00154 |
| E. Waardeself | -0,02 | -1,4008 | 0,00231 |
| F. Selfkritiek | 0,08 | 3,3924 | 0,01253* |
| Gemiddelde skolastiese prestasie | 0,21 | 1,0733 | 0,05126* |

Afsnitkonstante: 241,3081
* Opvoedkundig betekenisvol

**TABEL 7.23: BYDRAE VAN (1) AKADEMIESE SELFKONSEPVERANDERLIKES EN (2) GEMIDDELDE SKOLASTIESE PRESTASIE TOT $R^2$**

Kriterium: Bevoegdheid tot selfstandige beroepskeuse
$R^2$ = 0,2490 $R^2a$ = 0,2430 N = 385

| Veranderlikes | Korrelasie-koëffisiënt | Regressie-koëffisiënt | Bydrae tot $R^2$ |
|---|---|---|---|
| Akademiese selfkonsep I | 0,43 | 3,3485 | 0,0236* |
| Akademiese selfkonsep II | 0,45 | 6,4018 | 0,0666* |
| Gemiddelde skolastiese prestasie | 0,21 | -0,9523 | 0,0232* |

Afsnitkonstante: 170,2212
* Opvoedkundig betekenisvol

Uit tabel 7.22 is dit duidelik dat selfkritiek en gemiddelde skolastiese prestasie opvoedkundig betekenisvolle bydraes tot $R^2$ gelewer het (selfkritiek = 0,01 of 1% en gemiddelde skolastiese prestasie = 0,05 of 5%), terwyl al drie veranderlikes wat in tabel 7.23 vervat is betekenisvolle bydraes tot $R^2$ gelewer het (Akademiese selfkonsep I = 0,02 of 2%; akademiese selfkonsep II = 0,07 of 7% en gemiddelde skolastiese prestasie = 0,02 of 2%).

Uit tabel 7.22 kan verder ook afgelei word dat al die nie-akademiese selfkonsepveranderlikes en die gemiddelde skolastiese prestasie saam slegs 6% ($R^2$ = 0,0608) van die variansie van bevoegdheid tot selfstandige beroepskeuse verklaar. Die gesamentlike bydrae wat die akademiese selfkonsepveranderlikes en gemiddelde skolastiese prestasie tot die variansie van die leerlinge se bevoegdheid tot selfstandige beroepskeuse gelewer het (vgl. tabel 7.23), was 24,9% ($R^2$ = 0,2490).

Hipotese 13.2 word dus aanvaar, terwyl hipotese 13.1 slegs tot 'n mindere mate aanvaar word.

### 7.4.2 Interkorrelasionele verbande met identiteitsontwikkeling

□ **Hipotese 14**

**Daar bestaan 'n verband tussen die (1) identiteitsontwikkeling en (2) besluitnemingstyl en bevoegdheid tot selfstandige beroepskeuse van senior sekondêre leerlinge**

In tabel 7.24 word die inligting aangaande die aard van bogenoemde verband voorgestel.

**TABEL 7.24: BYDRAE VAN (1) IDENTITEITSONTWIKKELING EN (2) BESLUITNEMINGSTYL TOT $R^2$**

Kriterium: Bevoegdheid tot selfstandige beroepskeuse
$R^2 = 0,4663$ $R^2a = 0,4562$ $N = 385$

| Veranderlikes | Korrelasie-koëffisiënt | Regressie-koëffisiënt | Bydrae tot $R^2$ |
|---|---|---|---|
| (1) Identiteits-diffusie | 0,36 | 0,9018 | 0,0201* |
| (2) Verhinderde identiteit | 0,05 | -0,1655 | 0,0014 |
| (3) Moratorium | 0,23 | 0,0220 | 0,0000 |
| (4) Voltooide identiteit | -0,44 | -1,2435 | 0,0613* |
| (1) Rasioneel | -0,28 | -8,6421 | 0,0994* |
| (2) Intuïtief | 0,36 | 2,9527 | 0,0125* |
| (3) Afhanklik | 0,43 | 5,9105 | 0,0513* |

Afsnitkonstante: 282,9550
* Opvoedkundig betekenisvol

Uit die navorsingsresultate in tabel 7.24 kan afgelei word dat die volgende vyf veranderlikes opvoedkundig betekenisvolle bydraes tot $R^2$ gelewer het: identiteitsdiffusie = 0,02 (2%); voltooide identiteit = 0,06 (6%); rasionele besluitnemingstyl = 0,10 (10%); intuïtiewe besluitnemingstyl = 0,01 (1%) en afhanklike besluitnemingstyl = 0,05 (5%).

Verder kan die afleiding ook gemaak word dat identiteitsontwikkeling en besluitnemingstyl gesamentlik goeie voorspellingswaarde vir die bevoegdheid tot selfstandige beroepskeuse van senior sekondêre leerlinge het, aangesien genoemde twee faktore 'n gesamentlike bydrae van 46,6% ($R^2$ = 0,4663) tot die variansie van die afhanklike veranderlike gelewer het.

Hipotese 14 kan dus aanvaar word.

☐ **Hipotese 15**

Daar bestaan 'n verband tussen die (1) identiteitsontwikkeling en (2) vrees vir gebondenheid en die bevoegdheid tot selfstandige beroepskeuse van senior sekondêre leerlinge

Tabel 7.25 gee die aard van die verband tussen die (1) identiteitsontwikkeling en (2) vrees vir gebondenheid en die bevoegdheid tot selfstandige beroepskeuse weer.

**TABEL 7.25: BYDRAE VAN (1) IDENTITEITSONTWIKKELING EN (2) VREES VIR GEBONDENHEID TOT $R^2$**

Kriterium: Bevoegdheid tot selfstandige beroepskeuse
$R^2$ = 0,4053 $R^2a$ = 0,3975 N = 385

| Veranderlikes | Korrelasie-koëffisiënt | Regressie-koëffisiënt | Bydrae tot $R^2$ |
|---|---|---|---|
| (1) Identiteits-diffusie | 0,36 | 0,9053 | 0,01937* |
| (2) Verhinderde identiteit | 0,05 | -0,2631 | 0,00269 |
| (3) Moratorium | 0,23 | -0,1095 | 0,00032 |
| (4) Voltooide identiteit | -0,44 | -1,4347 | 0,09109* |
| Vrees vir gebondenheid | -0,51 | -0,8427 | 0,12112* |

Afsnitkonstante: 446,4124
*Opvoedkundig betekenisvol

Uit tabel 7.25 is dit duidelik dat die volgende identiteitsontwikkelingsveranderlikes opvoedkundig betekenisvolle bydraes tot $R^2$ gelewer het: identiteitsdiffusie (1,9%) en voltooide identiteit (9,1%). Die bydrae wat vrees vir gebondenheid tot $R^2$ gelewer het, was 12,1% ($R^2$ = 0,12112).

By die populasie wat by die ondersoek betrek is, lewer identiteitsontwikkeling en vrees vir gebondenheid gesamentlik 'n bydrae van 40,5% ($R^2$ = 0,4053) tot die variansie van die bevoegdheid tot selfstandige beroepskeuse. Daar kan dus afgelei word dat daar wel 'n verband tussen identiteitsontwikkeling, vrees vir gebondenheid en die bevoegdheid tot selfstandige beroepskeuse bestaan.

Hipotese 15 word op grond van bogenoemde gegewens aanvaar.

□ **Hipotese 16**

Daar bestaan 'n verband tussen die (1) identiteitsontwikkeling en (2) IK en die bevoegdheid tot selftstandige beroepskeuse van senior sekondêre leerlinge

Die aard van die verband wat bestaan tussen die (1) identiteitsontwikkeling en (2) IK en die bevoegdheid tot selfstandige beroepskeuse word in tabel 7.26 geïllustreer.

**TABEL 7.26: BYDRAE VAN (1) IDENTITEITSONTWIKKELING EN (2) IK TOT $R^2$**

Kriterium: Bevoegdheid tot selfstandige beroepskeuse
$R^2$ = 0,2854 $R^2a$ = 0,2759 N = 385

| Veranderlikes | Korrelasie-koëffisiënt | Regressie-koëffisiënt | Bydrae tot $R^2$ |
|---|---|---|---|
| (1) Identiteits-diffusie | 0,36 | 1,1107 | 0,02872* |
| (2) Verhinderde identiteit | 0,05 | -0,1054 | 0,00044 |
| (3) Moratorium | 0,23 | 0,6640 | 0,01344* |
| (4) Voltooide identiteit | -0,44 | -1,7490 | 0,13786* |
| IK | 0,16 | 0,1233 | 00116 |

Afsnitkonstante: 275,4692
* Opvoedkundig betekenisvol

Volgens die inligting wat in tabel 7.26 vervat is, kan afgelei word dat identiteitsdiffusie ('n bydrae van 2,9%); moratorium ('n bydrae van 1,3%) en voltooide identiteit ('n bydrae van 13,8%) opvoedkundig betekenisvolle bydraes tot $R^2$ lewer.

Die gesamentlike bydrae wat identiteitsontwikkeling en IK tot die variansie van bevoegdheid tot selfstandige beroepskeuse lewer, is 28,5% ($R^2$ = 0,2854). Hipotese 16 word dus aanvaar.

□ **Hipotese 17**

Daar bestaan 'n verband tussen die (1) identiteitsontwikkeling en (2) gemiddelde skolastiese prestasie en die bevoegdheid tot selfstandige beroepskeuse van senior sekondêre leerlinge

In Tabel 7.27 is die inligting met betrekking tot die verband tussen die (1) identiteitsontwikkeling en (2) gemiddelde skolastiese prestasie en bevoegdheid tot selfstandige beroepskeuse vervat.

**TABEL 7.27: BYDRAE VAN (1) IDENTITEITSONTWIKKELING EN (2) GEMIDDELDE SKOLASTIESE PRESTASIE TOT $R^2$**

Kriterium: Bevoegdheid tot selfstandige beroepskeuse
$R^2$ = 0,2864 $R^2a$ = 0,2769 N = 385

| Veranderlikes | Korrelasie-koëffisiënt | Regressie-koëffisiënt | Bydrae tot $R^2$ |
|---|---|---|---|
| (1) Identiteits-diffusie | 0,36 | 1,0705 | 0,02601* |
| (2) Verhinderde identiteit | 0,06 | -0,0655 | 0,00017 |
| (3) Moratorium | 0,23 | 0,6442 | 0,01270* |
| (4) Voltooide identiteit | -0,44 | -1,7291 | 0,13561* |
| Gemiddelde skolastiese prestasie | 0,21 | 0,2644 | 0,00298 |

Afsnitkonstante: 275,0068
* Opvoedkundig betekenisvol

Uit tabel 7.27 kan afgelei word watter veranderlikes opvoedkundig betekenisvolle bydraes tot die voorspelling van bevoegdheid tot selfstandige beroepskeuse lewer. Identiteitsdiffusie lewer 'n bydrae van 2,6% , moratorium 'n bydrae van 1,3% en voltooide identiteit 'n bydrae van 13,6% tot $R^2$.

Identiteitsontwikkeling en gemiddelde skolastiese prestasie lewer 'n gesamentlike bydrae van 28,6% ($R^2$ = 0,2864) tot die variansie van die afhanklike veranderlike.

Hipotese 17 word aanvaar, aangesien drie van die 5 veranderlikes opvoedkundig betekenisvolle bydraes tot $R^2$ gelewer het en die gesamentlike bydrae van al die veranderlikes 28,6% was.

### 7.4.3 Interkorrelasionele verbande met besluitnemingstyl

□ **Hipotese 18**

Daar bestaan 'n verband tussen die (1) besluitnemingstyl en (2) vrees vir gebondenheid en bevoegdheid tot selfstandige beroepskeuse van senior sekondêre leerlinge

In tabel 7.28 kan gesien word wat die aard van die verband tussen die (1) besluitnemingstyl en (2) vrees vir gebondenheid en die bevoegdheid tot selfstandige beroepskeuse is.

**TABEL 7.28: BYDRAE VAN (1) BESLUITNEMINGSTYL EN (2) VREES VIR GEBONDENHEID TOT $R^2$**

Kriterium: Bevoegdheid tot selfstandige beroepskeuse
$R^2$ = 0,4102 $R^2a$ = 0,4040 N = 383

| Veranderlikes | Korrelasie-koëffisiënt | Regressie-koëffisiënt | Bydrae tot $R^2$ |
|---|---|---|---|
| (1) Rasioneel | -0,28 | -8,7315 | 0,10162* |
| (2) Intuïtief | 0,36 | 3,2392 | 0,01529* |
| (3) Afhanklik | 0,43 | 4,9181 | 0,03488* |
| Vrees vir gebondenheid | -0,51 | -0,5784 | 0,05440* |

Afsnitkonstante: 362,6691
* Opvoedkundig betekenisvol

Uit die navorsingsresultate in tabel 7.28 kan afgelei word dat al die veranderlikes wat in hierdie geval by die ondersoek ingesluit was, opvoedkundig betekenisvolle bydraes tot $R^2$ gelewer het: rasioneel = 10,2%; intuïtief = 1,5%; afhanklik = 3,5% en vrees vir gebondenheid = 5,4%.

Dit is duidelik dat besluitnemingstyl en vrees vir gebondenheid 'n groot rol speel in die variansie van bevoegdheid tot selfstandige beroepskeuse, aangesien genoemde twee veranderlikes gesamentlik 'n bydrae van 41% ($R^2$ = 0,4102) in dié verband lewer.

Op grond van bogenoemde resultate word hipotese 18 aanvaar.

□ **Hipotese 19**

Daar bestaan 'n verband tussen die (1) besluitnemingstyl en (2) geslag en die bevoegdheid tot selfstandige beroepskeuse van senior sekondêre leerlinge

- **Hipotese 19.1**

Daar bestaan 'n verband tussen die besluitnemingstyl en bevoegdheid tot selfstandige beroepskeuse van dogters in die senior sekondêre skoolfase.

- **Hipotese 19.2**

Daar bestaan 'n verband tussen die besluitnemingstyl en bevoegdheid tot selfstandige beroepskeuse van seuns in die senior sekondêre skoolfase.

In tabelle 7.29 en 7.30 kan gesien word watter opvoedkundig betekenisvolle bydraes die onderskeie onderafdelings van besluitnemingstyl tot die voorspelling van die bevoegdheid tot selfstandige beroepskeuse van die seuns en dogters lewer.

Uit tabelle 7.29 en 7.30 kan afgelei word dat al drie veranderlikes ten opsigte van besluitnemingstyl opvoedkundig betekenisvolle bydraes tot $R^2$ by die seuns sowel as die dogters gelewer het. Dit wil veral ook voorkom of rasionele besluitnemingstyl by dogters in die senior sekondêre fase goeie voorspellingswaarde vir hulle bevoegdheid tot selfstandige beroepskeuse kan hê.

Verder kan ook afgelei word dat die gesamentlike bydrae wat die veranderlikes tov besluitnemingstyl tot die variansie van die seuns se bevoegdheid tot selfstandige beroepskeuse gelewer het, 32,9% ($R^2$ = 0,3291) was, terwyl genoemde bydrae in die geval van die dogters, 37,9% ($R^2$ = 0,3785) was.

**TABEL 7.29: BYDRAE VAN BESLUITNEMINGSTYL VAN SEUNS TOT $R^2$**

Kriterium: Bevoegdheid tot selfstandige beroepskeuse
$R^2 = 0,3291$ $R^2a = 0,3153$ $N = 150$

| Veranderlikes | Korrelasie-koëffisiënt | Regressie-koëffisiënt | Bydrae tot $R^2$ |
|---|---|---|---|
| (1) Rasioneel | -0,48 | -11,1754 | 0,0762* |
| (2) Intuïtief | 0,39 | 3,5172 | 0,0167* |
| (3) Afhanklik | 0,46 | 6,3378 | 0,0509* |

Afsnitkonstante: 297,2011
* Opvoedkundig betekenisvol

**TABEL 7.30: BYDRAE VAN BESLUITNEMINGSTYL VAN DOGTERS TOT $R^2$**

Kriterium: Bevoegdheid tot selfstandige beroepskeuse
$R^2 = 0,3785$ $R^2a = 0,3702$ $N = 229$

| Veranderlikes | Korrelasie-koëffisiënt | Regressie-koëffisiënt | Bydrae tot $R^2$ |
|---|---|---|---|
| (1) Rasioneel | -0,20 | -11,2483 | 0,1947* |
| (2) Intuïtief | 0,35 | 4,6210 | 0,0300* |
| (3) Afhanklik | 0,42 | 7,4574 | 0,0927* |

Afsnitkonstante: 257,2484
* Opvoedkundig betekenisvol

Hipotese 19.1 en 19.2 kan dus albei aanvaar word.

□ **Hipotese 20**

Daar bestaan 'n verband tussen die (1) besluitnemingstyl en (2) IK en die bevoegdheid tot selfstandige beroepskeuse van senior sekondêre leerlinge

Tabel 7.31 bied inligting aangaande die verband wat bestaan tussen die (1) besluitnemingstyl en (2) IK en die afhanklike veranderlike.

**TABEL 7.31: BYDRAE VAN (1) BESLUITNEMINGSTYL EN (2) IK TOT $R^2$**

Kriterium: Bevoegdheid tot selfstandige beroepskeuse
$R^2$ = 0,3685 $R^2a$ = 0,3619 N = 385

| Veranderlikes | Korrelasie-koëffisiënt | Regressie-koëffisiënt | Bydrae tot $R^2$ |
|---|---|---|---|
| (1) Rasioneel | -0,28 | -10,4061 | 0,15675* |
| (2) Intuïtief | 0,36 | 4,3270 | 0,02819* |
| (3) Afhanklik | 0,43 | 6,9262 | 0,07884* |
| IK | 0,16 | 0,3959 | 0,01278* |

Afsnitkonstante: 221,4798
* Opvoedkundig betekenisvol

Volgens die navorsingsresultate in tabel 7.31 lewer al die veranderlikes in hierdie geval opvoedkundig betekenisvolle bydraes tot $R^2$: rasioneel = 15,7%; intuïtief = 2,8%; afhanklik = 7,9% en IK = 1,2%.

Die gesamentlike bydrae wat besluitnemingstyl en IK tot die variansie van die afhanklike veranderlike lewer, is 36,9% ($R^2$ = 0,3685).

Op grond van hierdie bevindinge word hipotese 20 aanvaar.

□ **Hipotese 21**

Daar bestaan 'n verband tussen die (1) besluitnemingstyl en (2) gemiddelde skolastiese prestasie en die bevoegdheid tot selfstandige beroepskeuse van senior sekondêre leerlinge

Inligting aangaande bogenoemde verband word in tabel 7.32 aangebied.

**TABEL 7.32: BYDRAE VAN (1) BESLUITNEMINGSTYL EN (2) GEMIDDELDE SKOLASTIESE PRESTASIE TOT R2**

Kriterium: Bevoegdheid tot selfstandige beroepskeuse
$R^2 = 0,3677$ $R^2a = 0,3610$ N = 385

| Veranderlikes | Korrelasie-koëffisiënt | Regressie-koëffisiënt | Bydrae tot $R^2$ |
|---|---|---|---|
| (1) Rasioneel | -0,28 | -10,4034 | 0,15691* |
| (2) Intuïtief | 0,36 | 4,1152 | 0,02526* |
| (3) Afhanklik | 0,43 | 6,8940 | 0,07808* |
| Gemiddelde skolastiese prestasie | 0.21 | 0,4548 | 0,00941 |

Afsnitkonstante: 242,8599
* Opvoedkundig betekenisvol

Die volgende veranderlikes in tabel 7.32 lewer opvoedkundig betekenisvolle bydraes tot $R^2$: rasioneel = 15,7%; intuïtief = 2,5% en afhanklik = 7,8%.

Die gesamentlike bydraes wat besluitnemingstyl en gemiddelde skolastiese prestasie tot die variansie van die afhanklike veranderlike lewer, is 36,8% ($R^2 = 0,3677$).

Dit wil dus voorkom of daar wel 'n verband bestaan tussen (1) besluitnemingstyl en (2) gemiddelde skolastiese prestasie en bevoegdheid tot selfstandige beroepskeuse. Hipotese 21 kan dus aanvaar word.

### 7.4.4 Interkorrelasionele verbande met vrees vir gebondenheid

□ **Hipotese 22**

**Daar bestaan 'n verband tussen die (1) vrees vir gebondenheid en (2) geslag en bevoegdheid tot selfstandige beroepskeuse van senior sekondêre leerlinge**

- **Hipotese 22.1**

  Daar bestaan 'n verband tussen die vrees vir gebondenheid en bevoegdheid tot selfstandige beroepskeuse van seuns in die senior sekondêre skoolfase.

- **Hipotese 22.2**

  Daar bestaan 'n verband tussen die vrees vir gebondenheid en die bevoegdheid tot selfstandige beroepskeuse van dogters in die senior sekondêre skoolfase.

In tabelle 7.33 en 7.34 word die navorsingsresultate aangaande die verband tussen vrees vir gebondenheid en bevoegdheid tot selfstandige beroepskeuse van die seuns en dogters uiteengesit.

**TABEL 7.33: KORRELASIE TUSSEN VREES VIR GEBONDENHEID EN BEVOEGDHEID TOT SELFSTANDIGE BEROEPSKEUSE VAN SEUNS**

| Veranderlike | Korrelasie-koëffisiënt | Regressie-koëffisiënt |
|---|---|---|
| Vrees vir gebondenheid | 0,5470* | -1,1370 |

Afsnitkonstante: 457,3253
* Opvoedkundig betekenisvol

**TABEL: 7.34: KORRELASIE TUSSEN VREES VIR GEBONDENHEID EN BEVOEGDHEID TOT SELFSTANDIGE BEROEPSKEUSE VAN DOGTERS**

| Veranderlike | Korrelasie-koëffisiënt | Regressie-koëffisiënt |
|---|---|---|
| Vrees vir gebondenheid | 0,4940* | -1,0186 |

Afsnitkonstante: 442,9834
* Opvoedkundig betekenisvol

Uit tabelle 7.33 en 7.34 kan afgelei word dat daar groot en dus ook opvoedkundig betekenisvolle korrelasies bestaan tussen die bevoegdheid tot selfstandige beroepskeuse van seuns sowel as dogters in die senior sekondêre skoolfase. Hipoteses 22.1 en 22.2 kan dus beide aanvaar word.

□ **Hipotese 23**

**Daar bestaan 'n verband tussen die (1) vrees vir gebondenheid en (2) IK en die bevoegdheid tot selfstandige beroepskeuse van senior sekondêre leerlinge**

Inligting met betrekking tot die verband tussen die (1) vrees vir gebondenheid en (2) IK en die bevoegdheid tot selfstandige beroepskeuse word in tabel 7.35 verskaf.

**TABEL 7.35: BYDRAE VAN (1) VREES VIR GEBONDENHEID EN (2) IK TOT $R^2$**

Kriterium: Bevoegdheid tot selfstandige beroepskeuse
$R^2 = 0,2722$ $R^2a = 0,2684$ $N = 385$

| Veranderlikes | Korrelasie-koëffisiënt | Regressie-koëffisiënt | Bydrae tot $R^2$ |
|---|---|---|---|
| Vrees vir gebondenheid | -0,51 | -1,0305 | 0,24565* |
| IK | 0,16 | 0,3398 | 0,00932 |

Afsnitkonstante: 408,6227
* Opvoedkundig betekenisvol

Volgens die inligting in tabel 7.35 lewer vrees vir gebondenheid 'n bydrae van 24,6% tot $R^2$, terwyl IK 'n bydrae van slegs 1% by benadering tot $R^2$ lewer. Vrees vir gebondenheid en IK lewer gesamentlik 'n bydrae van 27,2% ($R^2 = 0,2722$) tot die variansie van bevoegdheid tot selfstandige beroepskeuse.

Hipotese 23 word op grond van bogenoemde resultate aanvaar.

## □ Hipotese 24

**Daar bestaan 'n verband tussen die (1) vrees vir gebondenheid en (2) gemiddelde skolastiese prestasie en die bevoegdheid tot selfstandige beroepskeuse van senior sekondêre leerlinge**

Die inligting wat betrekking het op bogenoemde verband word in tabel 7.36 weergegee.

**TABEL 7.36: BYDRAE VAN (1) VREES VIR GEBONDENHEID EN (2) GEMIDDELDE SKOLASTIESE PRESTASIE TOT $R^2$**

Kriterium: Bevoegdheid tot selfstandige beroepskeuse
$R^2 = 0,2743$ $R^2a = 0,2704$ $N = 385$

| Veranderlikes | Korrelasie-koëffisiënt | Regressie-koëffisiënt | Bydrae tot $R^2$ |
|---|---|---|---|
| Vrees vir gebondenheid | -0,51 | -1,0091 | 0,23062* |
| Gemiddelde skolastiese prestasie | 0,21 | 0,5074 | 0,01178* |

Afsnitkonstante: 414,8415
* Opvoedkundig betekenisvol

Uit tabel 7.36 kan afgelei word dat vrees vir gebondenheid tot 'n redelike groot mate (23,1%) en gemiddelde skolastiese prestasie tot 'n mindere mate (1,2%) 'n bydrae tot $R^2$ gelewer het.

Die gesamentlike bydrae van vrees vir gebondenheid en gemiddelde skolastiese prestasie tot die variansie van bevoegdheid tot selfstandige beroepskeuse, is 27,4% ($R^2 = 0,2743$). Daarom word hipotese 24 aanvaar.

### 7.4.5 Interkorrelasionele verbande met geslag

□ **Hipotese 25**

Dar bestaan 'n verband tussen die (1) geslag en (2) IK en die bevoegdheid tot selfstandige beroepskeuse van senior sekondêre leerlinge

• **Hipotese 25.1**

Daar bestaan 'n verband tussen die IK en bevoegdheid tot selfstandige beroepskeuse van seuns in die senior sekondêre skoolfase.

• **Hipotese 25.2**

Daar bestaan 'n verband tussen die IK en bevoegdheid tot selfstandige beroepskeuse van dogters in die senior sekondêre skoolfase.

As 'n bydrae van 0.01 (1%) of meer tot $R^2$ as opvoedkundig betekenisvol as kriterium geneem word, kan uit tabelle 7.37 en 7.38 afgelei word watter bydrae IK tot die voorspelling van die seuns en dogters se bevoegdheid tot selfstandige beroepskeuse lewer.

**TABEL 7.37: KORRELASIE TUSSEN IK EN BEVOEGDHEID TOT SELFSTANDIGE BEROEPSKEUSE VAN SEUNS**

| Veranderlike | Korrelasie-koëffisiënt | Regressie-koëffisiënt |
|---|---|---|
| IK | 0,3081* | 1,3224 |

Afsnitkonstante: 186,1754
* Opvoedkundig betekenisvol

**TABEL 7.38: KORRELASIE TUSSEN IK EN BEVOEGDHEID TOT SELFSTANDIGE BEROEPSKEUSE VAN DOGTERS**

| Veranderlike | Korrelasie-koëffisiënt | Regressie-koëffisiënt |
|---|---|---|
| IK | 0,1034 | 0,3288 |

Afsnitkonstante: 286,3485
* Opvoedkundig betekenisvol

Uit die inligting in tabelle 7.37 en 7.38 kan afgelei word dat daar (volgens die indeling van Cohen, 1988:79-80) 'n medium korrelasie bestaan tussen die IK en bevoegdheid tot selfstandige beroepskeuse van die seuns, terwyl daar slegs 'n klein korrelasie in dié verband by die dogters bestaan. Die korrelasie van die seuns is beduidend hoër as dié van die dogters (seuns = 0,31 en dogters = 0,10). Hipotese 25.1 word daarom slegs gedeeltelik aanvaar, terwyl 25.2 verwerp word.

□ **Hipotese 26**

Daar bestaan 'n verband tussen (1) geslag en (2) gemiddelde skolastiese prestasie en die bevoegdheid tot selfstandige beroepskeuse van senior sekondêre leerlinge

- **Hipotese 26.1**

Daar bestaan 'n verband tussen die gemiddelde skolastiese prestasie en die bevoegdheid tot selfstandige beroepskeuse van seuns in die senior sekondêre skoolfase.

- **Hipotese 26.2**

Daar bestaan 'n verband tussen die gemiddelde skolastiese prestasie en die bevoegdheid tot selfstandige beroepskeuse van dogters in die senior sekondêre skoolfase.

In tabelle 7.39 en 7.40 word die navorsingsresultate ten opsigte van die verband tussen die gemiddelde skolastiese prestasie en vrees vir gebondenheid van die seuns en dogters verskaf.

**TABEL 7.39: KORRELASIE TUSSEN GEMIDDELDE SKOLASTIESE PRESTASIE EN BEVOEGDHEID TOT SELFSTANDIGE BEROEPSKEUSE VAN SEUNS**

| Veranderlike | Korrelasie-koëffisiënt | Regressie-koëffisiënt |
|---|---|---|
| Gemiddelde skolastiese prestasie | 0,0259 | 1,2218 |

Afsnitkonstante: 257,5860
* Opvoedkundig betekenisvol

**TABEL 7.40: KORRELASIE TUSSEN GEMIDDELDE SKOLASTIESE PRESTASIE EN BEVOEGDHEID TOT SELFSTANDIGE BEROEPSKEUSE VAN DOGTERS**

| Veranderlike | Korrelasie-koëffisiënt | Regressie-koëffisiënt |
|---|---|---|
| Gemiddelde skolastiese prestasie | 0,1797 | 0,8158 |

Afsnitkonstante: 278,2086
* Opvoedkundig betekenisvol

Uit die inligting wat verstrek word in tabelle 7.39 en 7.40 kan daar afgelei word dat daar slegs by die dogters 'n klein korrelasie tussen die gemiddelde skolastiese prestasie en bevoegdheid tot selfstandige beroepskeuse bestaan. Hipoteses 26.1 en 26.2 word op grond van bogenoemde inligting verwerp.

### 7.4.6 Interkorrelasionele verband met IK

□ **Hipotese 27**

Daar bestaan 'n verband tussen die (1) ik en (2) gemiddelde skolastiese prestasie en die bevoegdheid tot selfstandige beroepskeuse van senior sekondêre leerlinge

Tabel 7.41 verskaf inligting aangaande die aard van die verband wat bestaan tussen die (1) IK en (2) gemiddelde skolastiese prestasie en die afhanklike veranderlike.

**TABEL 7.41: BYDRAE VAN (1) IK EN (2) GEMIDDELDE SKOLASTIESE PRESTASIE TOT $R^2$**

Kriterium: Bevoegdheid tot selfstandige beroepskeuse
$R^2 = 0,0506$ $R^2a = 0,0456$ $N = 383$

| Veranderlikes | Korrelasie-koëffisiënt | Regressie-koëffisiënt | Bydrae tot $R^2$ |
|---|---|---|---|
| IK | 0,16 | 0,3185 | 0,00699 |
| Gemiddelde skolastiese prestasie | 0,21 | 0,7888 | 0,0247* |

Afsnitkonstante: 246,4438
* Opvoedkundig betekenisvol

Uit tabel 7.41 kan afgelei word dat slegs gemiddelde skolastiese prestasie tot 'n mindere mate 'n bydrae tot $R^2$ lewer (2,5%). IK en gemiddelde skolastiese prestasie lewer 'n gesamentlike bydrae van 5,1% ($R^2$ = 0,0506) tot die variansie van bevoegdheid tot selfstandige beroepskeuse van die proefpersone.

IK en gemiddelde skolastiese prestasie lewer dus slegs tot 'n mindere mate 'n bydrae tot die voorspelling van bevoegdheid tot selfstandige beroepskeuse. Hipotese 27 kan daarom ook slegs tot 'n mindere mate aanvaar word.

Ten slotte kan ook melding gemaak word dat die betroubaarheidskoëffisiënt van die beroepsekerheidsvraelys wat in hierdie ondersoek gebruik is om die afhanklike veranderlike te bepaal (vgl. par. 6.5.7), 0,96 is. Hierdie vraelys het dus 'n baie hoë betroubaarheid.

## 7.5 RESULTATE VAN DIE FAKTORANALISE

### 7.5.1 Inleiding

In die voorafgaande gedeelte is die invloed van elke onafhanklike veranderlike op die afhanklike veranderlike afsonderlik bestudeer. Daarna het die soeklig geval op die invloed wat elke onafhanklike veranderlike saam met een ander onafhanklike veranderlike op die afhanklike veranderlike uitoefen. Daar is telkens aangetoon tot watter mate die onderafdelings van die onafhanklike veranderlikes die populasie se bevoegdheid tot selfstandige beroepskeuse beïnvloed het.

Die onafhanklike veranderlikes soos selfkonsep, identiteitsontwikkeling, besluitnemingstyl, vrees vir gebondenheid, geslag en IK vorm egter deel van die mens se persoonlikheid en is in mekaar verweef. Hierdie faktore oefen dus nie net afsonderlik nie, maar ook gesamentlik 'n invloed op 'n persoon se bevoegdheid tot selfstandige beroepskeuse uit. Om hierdie rede is besluit om 'n moontlike beste deelversameling van die onafhanklike veranderlikes te bepaal wat die afhanklike veranderlike (bevoegdheid tot selfstandige beroepskeuse) die beste sal verklaar.

Om 'n beste deelversameling van voorspellers ten opsigte van bevoegdheid tot selfstandige beroepskeuse te kon bepaal, was dit nodig om al die onafhanklike veranderlikes aan 'n faktoranalise te onderwerp. Vir hierdie doel is die FACTOR-prosedure van die SAS-program (SAS Institute Inc., 1988) aangewend. Met behulp van die faktoranalise is 7

faktore geïdentifiseer wat saam met die leerlinge se bevoegdheid tot selfstandige beroepskeuse as voorspeller-veranderlikes in die ondersoek gebruik is.

**TABEL 7.42: FAKTORE GEÏDENTIFISEER MET DIE FAKTORANALISE**

| Faktore | Persentasie variansie verklaar deur elke faktor | Veranderlikes in elke faktor | Faktorbelading | Kommunaliteit | Korrelasiekoëff. |
|---|---|---|---|---|---|
| Faktor 1 | 15,7% | GEM | 0,855 | 0,748 | 0,21 |
| | | # AK.SELF(2) | 0,841 | 0,792 | 0,45 |
| | | # AK.SELF(1) | 0,728 | 0,737 | 0,43 |
| | | IK | 0,611 | 0,507 | 0,16 |
| Faktor 2 | 11,6% | # ID ONTW.(2) | 0,754 | 0,620 | 0,05 |
| | | ID ONTW.(3) | 0,733 | 0,664 | 0,23 |
| | | ID ONTW.(1) | 0,731 | 0,658 | 0,36 |
| Faktor 3 | 11,5% | # BESL. (2) | 0,724 | 0,755 | 0,36 |
| | | ASKS - F | 0,671 | 0,564 | 0,08 |
| | | BESL. (3) | 0,604 | 0,708 | 0,43 |
| | | GEBOND. | -0,551 | 0,666 | 0,51 |
| Faktor 4 | 7,3% | # BESL. (1) | 0,878 | 0,805 | -0,28 |
| Faktor 5 | 7,2% | ASKS - A | 0,724 | 0,580 | -0,01 |
| | | # ASKS - D | 0,720 | 0,553 | 0,04 |
| Faktor 6 | 7,1% | # ASKS - B | 0,762 | 0,696 | -0,02 |
| | | ASKS - E | 0,641 | 0,725 | -0,01 |
| | | ASKS - C | 0,484 | 0,477 | 0,01 |
| Faktor 7 | 6,4% | # ID ONTW.(4) | 0,805 | 0,751 | -0,44 |

Totale persentasie variansie verklaar deur al 7 faktore: 66,8%
# Veranderlikes wat gebruik is om faktore te verteenwoordig
AK. SELF - Akademiese selfkonsep (Affekvraelys: vgl. par. 6.5.5)
ASKS - Nie-akademiese selfkonsep (Adolessente selfkonsepskaal: vgl. par. 6.5.4)
BESL. - Besluitnemingstyl (Vraelys tov besluitnemingstyl: vgl. par. 6.5.2)
GEBOND. - Vrees vir gebondenheid (Die vrees vir gebondenheid vraelys: vgl. par. 6.5.3)
GEM - Gemiddelde skolastiese prestasie
ID ONTW. - Identiteitsontwikkeling (Identiteitsontwikkelingsvraelys: vgl. par. 6.5.6)
IK - Intelligensiekoëffisiënt

Die faktore wat met die faktoranalise geïdentifiseer is, word in tabel 7.42 voorgestel. Elke faktor word deur 'n aantal veranderlikes verteenwoordig. So word faktor 1 by-voorbeeld deur gemiddelde skolastiese prestasie, akademiese selfkonsep I, akademiese selfkonsep II en IK verteenwoordig. Die afkortings vir elke veranderlike word onder aan tabel 7.42 verstrek, terwyl die aanduiding tussen hakies na die afkorting in tabel 7.42, die nommer van die onderafdeling van die betrokke vraelys aandui (vgl. tabelle in hoofstuk 6).

### 7.5.2 Faktore geïdentifiseer met die faktoranalise

Nadat die 7 faktore met behulp van die faktoranalise geïdentifiseer is, is veranderlikes uit elke faktor gekies om daardie faktor in die verdere ondersoek te verteenwoordig. Die veranderlikes in elke faktor met die hoogste faktorbeladings is nie noodwendig gebruik nie; soms is daardie veranderlike in elke faktor wat die hoogste met bevoegdheid tot selfstandige beroepskeuse korreleer, en soms dié veranderlike wat die meeste sinvol sou wees om te toets, gebruik.

Die faktorbeladings in tabel 7.42 dui die mate waarin die verskillende veranderlikes met die betrokke faktore korreleer, aan, terwyl die kommunaliteit die gedeelte van 'n veranderlike wat as algemene faktorvariansie omskryf word, aandui (Frane & Hill, 1976 soos aangehaal deur Monteith, 1987:41). Derhalwe as die kommunaliteit = 1,00, verklaar die faktore wat onttrek is al die variansie van 'n veranderlike (Kerlinger & Pedhazur, 1973 soos aangehaal deur Monteith, 1987:41). Daar kan dus afgelei word dat die kommunaliteit van 'n faktor so hoog moontlik moet wees.

Uit tabel 7.42 kan afgelei word dat die kommunaliteite op enkele uitsonderings na, deurgaans redelik hoog is. Dit is 'n aanduiding dat die faktore 'n redelike groot proporsie van die variansie van die verskillende veranderlikes verklaar. Uit tabel 7.42 kan verder ook afgelei word watter persentasie variansie deur elkeen van die 7 faktore verklaar word.

### 7.5.3 Identifisering van 'n moontlike beste deelversameling van voorspellers ten opsigte van bevoegdheid tot selfstandige beroepskeuse

Om die relatiewe bydrae van elkeen van die voorspellers (onafhanklike veranderlikes) in 'n bepaalde deelversameling voorspellers tot $R^2$ van die bevoegdheid tot selfstandige beroepskeuse van die populasie te bepaal, is verdere meervoudige regressieanalises met

net die beste deelversameling voorspellers uitgevoer. Tabel 7.43 toon die resultate van die meervoudige regressies aan.

'n Bydrae van 0,01 (1%) of meer word weereens as opvoedkundig betekenisvol beskou. Uit tabel 7.43 kan afgelei word watter indiwiduele voorspellers opvoedkundig betekenisvolle bydraes tot die variansie in bevoegdheid tot selfstandige beroepskeuse lewer.

**TABEL 7.43: BYDRAE VAN VERANDERLIKES IN 'N BESTE DEELVERSAMELING TOT $R^2$**

Kriterium: Bevoegdheid tot selfstandige beroepskeuse
$R^2$ = 0,4425 $R^2a$ = 0,4305 N = 379

| Veranderlikes | Korrelasie-koëffisiënt | Regressie-koëffisiënt | Bydrae tot $R^2$ |
|---|---|---|---|
| AK. SELF (1) | 0,43 | 1,6458 | 0,0055 |
| AK. SELF (2) | 0,45 | 2,6300 | 0,0144* |
| ID ONTW. (2) | 0,05 | 0,3859 | 0,0068 |
| BESL. (2) | 0,36 | 5,7086 | 0,0646* |
| BESL. (1) | -0,28 | -6,5697 | 0,0561* |
| ASKS - D | 0,04 | 1,5298 | 0,0027 |
| ASKS - B | -0,02 | 0,1922 | 0,0000 |
| ID ONTW. (4) | -0,44 | -1,3165 | 0,0760* |

Afsnitkonstante: 210,7541
* Opvoedkundig betekenisvol

Volgens die inligting wat vervat is in tabel 7.43 blyk dit dat vier veranderlikes in hierdie moontlike beste deelversameling opvoedkundig betekenisvolle bydraes tot $R^2$ lewer. Voltooide identiteit lewer die grootste bydrae (0,08), daarna volg intuïtiewe besluitnemingstyl (0,07), rasionele besluitnemingstyl (0,06) en laastens akademiese selfkonsep II (0,01). Dit blyk ook dat voltooide identiteit die beste voorspeller tot die variansie in bevoegdheid tot selfstandige beroepskeuse in hierdie moontlike beste deelversameling is.

Die totale bydrae wat hierdie moontlike beste deelversameling voorspellers tot die afhanklike veranderlike lewer, is 0,44 (44%). Daar kan dus afgelei word dat daar ook ander veranderlikes is as dié wat by die ondersoek ingesluit is wat gesamentlik ook die bevoegdheid tot selfstandige beroepskeuse van die populasie beïnvloed. Hierdie "ander veranderlikes" verklaar waarskynlik 0,56 (56%) van die populasie se bevoegdheid tot selfstandige beroepskeuse.

## 7.6 SAMEVATTING

Die resultate van die ondersoek is in hierdie hoofstuk weergegee. Die resultate van die meervoudige regressies wat op die onafhanklike veranderlikes uitgevoer is, is eerstens in tabelvorm weergegee en bespreek. Daarna het 'n bespreking van die faktoranalise gevolg. Ten laaste is die resultate van die meervoudige regressie wat op die moontlike beste deelversameling voorspellers uitgevoer is, bespreek.

In die volgende hoofstuk sal 'n samevatting van die ondersoek in geheel verskaf word. Daarna sal gevolgtrekkings en aanbevelings met betrekking tot die onderhawige navorsing gemaak word.

# HOOFSTUK 8

## SAMEVATTING, GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS

### 8.1 INLEIDING

In hierdie hoofstuk word eerstens 'n samevatting van die voorafgaande hoofstukke verstrek. Daarna word 'n opsomming gegee van die gevolgtrekkings waartoe daar in die onderhawige ondersoek gekom is. Ten laaste sal daar ook aanbevelings vir verdere studie en ter kennisname vir opvoeders en opvoedkundiges gemaak word.

### 8.2 SAMEVATTING

In hoofstuk 1 is die ondersoek eerstens vanuit 'n Christelike perspektief benader en daar is aangetoon dat die mens en veral ook die kind bepaalde vermoëns, talente en aanlegte ontvang het wat aan hom die geleentheid tot optimale ontwikkeling bied. Dit is die taak van elke opvoeder wat met die kind gemoeid is om toe te sien dat die kind hierdie vermoëns, talente en aanleg optimaal sal ontwikkel, sodat die kind uiteindelik die taak waarvoor God hom geroep het, kan vervul.

Die noodsaaklikheid van voldoende selfkennis en beroepskennis in 'n tyd waar werkloosheid drasties aan die toeneem is, is beklemtoon. Verder is ook aangetoon dat die selfkonsep en identiteitsontwikkeling twee sentrale faktore kan wees wanneer dit gaan om die uitoefening van 'n beroepskeuse. Dit is daarom belangrik dat opvoeders (primêr sowel as sekondêr) reeds vanaf geboorte aan die selfkonsepvorming en identiteitsontwikkeling van die kind aandag sal skenk, ten einde die kind in staat te stel om later 'n suksesvolle beroepskeuse uit te oefen.

In die verdere verloop van die hoofstuk is die probleemstelling, doel van die ondersoek, metode van ondersoek en program van ondersoek kortliks uiteengesit.

Hoofstuk 2 het die soeklig laat val op enkele teoretiese beskouinge oor die selfbeeld. Slegs enkele meer bekende teorieë wat vir die ondersoek van belang is, is bespreek,

naamlik die teorieë van James, Allport, Maslow, Rogers, Snygg en Combs, Freud en Erikson.

William James se teorie is bespreek om die pragmatiese opvatting ten opsigte van die ontwikkeling van die selfkonsep toe te lig (vgl. par. 2.2). Abraham H. Maslow en Gordon Allport se teorieë het die humanistiese benadering verteenwoordig (vgl. par.2.3), terwyl Rogers en Snygg en Combs se standpunte ten opsigte van die selfkonsepvorming en identiteitsontwikkeling die fenomenologiese standpunt in perspektief geplaas het (vgl. par. 2.4). Daarna is die psigo-analitiese benadering van Freud en die psigososiale benadering van Erikson onder die loep geneem (vgl. par. 2.5 en 2.6).

'n Kritiese evaluering van elk van bogenoemde teorieë is voorts onderneem, terwyl die benaderings ook vanuit 'n Christelike perspektief beoordeel en aangevul is (vgl. par. 2.7). Ten slotte is die begrippe: selfkonsep, identiteit en verwante begrippe omskryf vir verdere gebruik in die ondersoek (vgl. par. 2.9).

In hoofstuk 3 is aandag geskenk aan enkele meer bekende beroepskeuseteorieë wat op die onderhawige ondersoek van toepassing is. Die bespreking is aan die hand van drie hoofstrominge gedoen, naamlik die nie-psigologiese en die psigologiese beroepskeuseteorieë, asook die beroepskeuseteorie van Holland.

Onder die nie-psigologiese teorieë is die toevallige, ekonomiese en kultureel-sosiologiese beroepskeuseteorieë bespreek (vgl. par. 3.2.1 - 3.2.3). Die psigologiese teorieë het die trek-faktor-benadering, die psigodinamiese beroepskeuseteorieë die ontwikkeling of prosesbenadering en die besluitnemingsteorieë ingesluit (vgl. par. 3.3.1 - 3.3.4). Hierna is die beroepskeuseteorie van Holland kortliks toegelig (vgl.par. 3.4), waarna 'n kritiese evaluering van bogenoemde teorieë ten besluite onderneem is om die waarde van hierdie teorieë vir die onderhawige ondersoek te bepaal (vgl. par. 3.5).

In hoofstuk 4 is die ontwikkeling van die kind vanaf die babatydperk tot en met adolessensie in perspektief geplaas. Daar is veral aandag geskenk aan die selfkonsepvorming en identiteitsontwikkeling van die kind gedurende die onderskeie ontwikkelingsfases en besondere klem is gelê op die ontwikkeling van 'n selfkonsep en identiteit tydens adolessensie (vgl. par. 4.2.2.2).

Die rol wat enkele intrinsieke en ekstrinsieke faktore in die beroepskeuse van die senior sekondêre leerling speel, is in hoofstuk 5 beklemtoon. Onder ekstrinsieke faktore is die rol van die ouerhuis, die skool, die portuurgroep, sosio-ekonomiese status en 'n

veranderende samelewing bespreek (vgl. par. 5.2.1 - 5.2.5). Persoonlikheid, belangstelling, aanleg, lokus van beheer, geslag, vrees vir gebondenheid, angs, besluitnemingstyl, bevoegdheid tot selfstandige beroepskeuse, selfkonsep, identiteit studiehouding en motivering is as intrinsieke faktore wat beroepskeuse by die kind kan beïnvloed, bespreek (vgl. par. 5.3.1 - 5.3.13).

Die metode van ondersoek is in hoofstuk 6 uiteengesit. By die probleemstelling is onderskeid getref tussen 'n primêre navorsingsprobleem en sekondêre navorsingsprobleme en die probleme is duidelik geformuleer. Die doel van die ondersoek is vervolgens gestel. Daar is weereens onderskeid getref tussen 'n primêre doelstelling en sekondêre doelstellings. Nadat die doelstellings geformuleer is, is die hipoteses van die onderhawige ondersoek uiteengesit. Twee groepe hipoteses is in die ondersoek getoets, naamlik 'n groep A- en 'n groep B-hipoteses. Die groep A-hipoteses het betrekking op die eksperimentele veranderlikes (selfkonsep en identiteit), terwyl die groep B-hipoteses betrekking op die kontrole veranderlikes (besluitnemingstyl, geslag, vrees vir gebondenheid, IK en gemiddelde skolastiese prestasie) het (vgl. par. 6.4).

'n Bespreking van die onderskeie meetinstrumente wat in die ondersoek gebruik is, was vervolgens aan die beurt (vgl. par. 6.5). Daar is veral aandag geskenk aan die ontwikkeling en beskrywing van elke meetinstrument, asook aan die gebruikswaarde daarvan. Verder is ook melding gemaak van die aard van die populasie wat by die ondersoek betrek is (vgl. par. 6.6) en die veranderlikes wat in die ondersoek gebruik is, is duidelik uiteengesit (vgl. par. 6.7). Die statistiese tegnieke wat in die teenswoordige ondersoek gebruik is, is ten slotte ook vermeld.

In hoofstuk 7 is die resultate van die ondersoek verstrek. 'n Bespreking van die hipoteses wat betrekking het op die eksperimentele veranderlikes, was eerste aan die beurt. Daarna is die hipoteses ten opsigte van die kontrole veranderlikes bespreek. Die hipoteses is telkens eers geformuleer, waarna die resultate in tabelvorm weergegee en bespreek is. Uit hierdie resultate kon bepaal word watter hipoteses aanvaar of verwerp kan word.

Voorts is 'n bespreking van die interkorrelasionele verbande tussen die eksperimentele en kontrole veranderlikes en die afhanklike veranderlike onderneem, sodat die invloed wat elke veranderlike saam met een ander veranderlike op die afhanklike veranderlike uitoefen, bepaal kon word. Hierna is aandag geskenk aan die resultate van die faktoranalise. Die invloed wat 'n moontlike beste deelversameling van voorspellers ten opsigte van bevoegdheid tot selfstandige beroepskeuse op die afhanklike veranderlike uitoefen, is ten slotte ook beskryf.

## 8.3 GEVOLGTREKKINGS

### 8.3.1 Inleiding

Gevolgtrekkings wat in hierdie studie gemaak word, vloei voort uit die resultate van die ondersoek (vgl. hoofstuk 7). Dit is belangrik om daarop te let dat alle gevolgtrekkings van toepassing is op die populasie wat by die ondersoek betrek is en dat dit nie noodwendig in alle gevalle van toepassing is op alle senior sekondêre skoolleerlinge nie.

Gevolgtrekkings met betrekking tot die verband tussen die eksperimentele veranderlikes en die afhanklike veranderlike sal eerstens gemaak word. Daarna sal 'n uiteensetting van die aard van die verbande tussen die kontrole veranderlikes en die afhanklike veranderlike verskaf word. 'n Bespreking ten opsigte van die interkorrelasionele verbande tussen die eksperimentele en kontrole veranderlikes en die afhanklike veranderlike sal voorts onderneem word, terwyl gevolgtrekkings met betrekking tot die verband tussen die beste deelversameling voorspellers en die afhanklike veranderlike ten laaste gemaak sal word.

### 8.3.2 Gevolgtrekkings ten opsigte van die verband tussen die eksperimentele veranderlikes en die afhanklike veranderlike

- Nie-akademiese selfkonsepveranderlikes lewer feitlik geen bydrae tot die voorspelling van die bevoegdheid tot selfstandige beroepskeuse van senior sekondêre leerlinge nie (vgl. hipotese 1.1 in par. 7.2).
- Akademiese selfkonsepveranderlikes lewer wel 'n opvoedkundig betekenisvolle bydrae tot die voorspelling van bevoegdheid tot selfstandige beroepskeuse van senior sekondêre leerlinge (vgl. hipotese 1.2 in par. 7.2).
- Daar bestaan 'n opvoedkundig betekenisvolle verband tussen identiteitsontwikkeling en die bevoegdheid tot selfstandige beroepskeuse van die populasie (vgl. hipotese 2 in par. 7.2).

### 8.3.3 Gevolgtrekkings ten opsigte van die verband tussen die kontrole veranderlikes en bevoegdheid tot selfstandige beroepskeuse

Die volgende gevolgtrekkings kan gemaak word met betrekking tot die verband tussen die kontrole veranderlikes en die afhanklike veranderlike:

- Daar bestaan 'n opvoedkundig betekenisvolle verband tussen besluitnemingstyl en die bevoegdheid tot selfstandige beroepskeuse van die populasie (vgl. hipotese 3 in par. 7.3).
- Daar bestaan 'n opvoedkundig beduidende verband tussen vrees vir gebondenheid en die bevoegdheid tot selfstandige beroepskeuse van die populasie (vgl. hipotese 4 in par. 7.3).
- Daar bestaan nie opvoedkundig betekenisvolle verbande tussen die nie-akademiese selfkonsepveranderlikes en bevoegdheid tot selfstandige beroepskeuse van die seuns en dogters in die populasie nie (vgl. hipoteses 5.1.1 en 5.2.1 in par. 7.3).
- Daar bestaan wel opvoedkundig beduidende verbande tussen die akademiese selfkonsepveranderlikes en die bevoegdheid tot selfstandige beroepskeuse van die seuns en dogters in die populasie (vgl. hipoteses 5.1.2 en 5.2.2 in par. 7.3).
- Daar bestaan opvoedkundig beduidende verbande tussen die identiteitsontwikkeling en bevoegdheid tot selfstandige beroepskeuse van die seuns en dogters in die populasie (vgl. hipoteses 6.1 en 6.2 in par. 7.2).
- Daar bestaan nie 'n opvoedkundig betekenisvolle korrelasie tussen die IK en bevoegdheid tot selfstandige beroepskeuse van die populasie nie (vgl. hipotese 7 in par. 7.3).
- Daar bestaan ook nie 'n opvoedkundig beduidende korrelasie tussen die gemiddelde skolastiese prestasie en die bevoegdheid tot selfstandige beroepskeuse van die populasie nie (vgl. hipotese 8 in par. 7.3).

### 8.3.4 Gevolgtrekkings met betrekking tot die inter- korrelasionele verbande tussen die eksperimentele en kontrole veranderlikes en die afhanklike veranderlike

- Daar bestaan 'n opvoedkundig beduidende verband tussen die (1) nie-akademiese selfkonsep en (2) identiteitsontwikkeling en die bevoegdheid tot selfstandige beroepskeuse van die populasie (vgl. hipotese 9.1 in par. 7.4.1).
- Daar bestaan 'n opvoedkundig betekenisvolle verband tussen die (1) akademiese selfkonsep en (2) identiteitsontwikkeling en die bevoegdheid tot selfstandige beroepskeuse van die populasie (vgl. hipotese 9.2 in par. 7.4.1).
- Daar bestaan 'n opvoedkundig beduidende verband tussen die (1) nie-akademiese selfkonsep en (2) besluitnemingstyl en die bevoegdheid tot selfstandige beroepskeuse van die populasie (vgl. hipotese 10.1 in par. 7.4.1).
- Daar bestaan 'n opvoedkundig beduidende verband tussen die (1) akademiese selfkonsep en (2) besluitnemingstyl en die bevoegdheid tot selfstandige beroepskeuse van die populasie (vgl. hipotese 10.2 in par. 7.4.1).

- Daar bestaan 'n opvoedkundig betekenisvolle verband tussen die (1) nie-akademiese selfkonsep en (2) vrees vir gebondenheid en die bevoegdheid tot selfstandige beroepskeuse van die populasie (vgl. hipotese 11.1 in par. 7.4.1).
- Daar bestaan 'n opvoedkundig beduidende verband tussen die (1) akademiese selfkonsep en (2) vrees vir gebondenheid en die bevoegdheid tot selfstandige beroepskeuse van die populasie (vgl. hipotese 11.2 in par. 7.4.1).
- Daar bestaan slegs tot 'n mindere mate 'n opvoedkundig betekenisvolle verband tussen die (1) nie-akademiese selfkonsep en (2) IK en die bevoegdheid tot selfstandige beroepskeuse van die populasie (vgl. hipotese 12.1 in par. 7.4.1).
- Daar bestaan 'n opvoedkundig betekenisvolle verband tussen die (1) akademiese selfkonsep en (2) IK en die bevoegdheid tot selfstandige beroepskeuse van die populasie (vgl. hipotese 12.2 in par. 7.4.1).
- Daar bestaan slegs tot 'n mindere mate 'n opvoedkundig betekenisvolle verband tussen die (1) nie-akademiese selfkonsep en (2) gemiddelde skolastiese prestasie en die bevoegdheid tot selfstandige beroepskeuse van die senior sekondêre leerlinge wat by die ondersoek betrek is (vgl. hipotese 13.1 in par. 7.4.1).
- Daar bestaan 'n opvoedkundig beduidende verband tussen die (1) akademiese selfkonsep en (2) gemiddelde skolastiese prestasie en die bevoegdheid tot selfstandige beroepskeuse van die populasie (vgl. hipotese 13.2 in par. 7.4.1).
- Daar bestaan 'n opvoedkundig betekenisvolle verband tussen die (1) identiteitsontwikkeling en (2) besluitnemingstyl en die bevoegdheid tot selfstandige beroepskeuse van die populasie (vgl. hipotese 14 in par. 7.4.2).
- Daar bestaan 'n opvoedkundig beduidende verband tussen die (1) identiteitsontwikkeling en (2) vrees vir gebondenheid en die bevoegdheid tot selfstandige beroepskeuse van die populasie (vgl. hipotese 15 in par. 7.4.2).
- Daar bestaan 'n opvoedkundig beduidende verband tussen die (1) identiteitsontwikkeling en (2) IK en die bevoegdheid tot selfstandige beroepskeuse van die populasie (vgl. hipotese 16 in par. 7.4.2).
- Daar bestaan 'n opvoedkundig betekenisvolle verband tussen die (1) identiteitsontwikkeling en (2) gemiddelde skolastiese prestasie en die bevoegdheid tot selfstandige beroepkeuse van die populasie (vgl. hipotese 17 in par. 7.4.2).
- Daar bestaan 'n opvoedkundig beduidende verband tussen die (1) besluitnemingstyl en (2) vrees vir gebondenheid en die bevoegdheid tot selfstandige beroepskeuse van die populasie (vgl. hipotese 18 in par. 7.4.3).
- Daar bestaan 'n opvoedkundig beduidende verband tussen die besluitnemingstyl en bevoegdheid tot selfstandige beroepskeuse van seuns sowel as dogters in die senior sekondêre skoolfase (vgl. hipoteses 19.1 en 19.2 in par. 7.4.3).

- Daar bestaan 'n opvoedkundig beduidende verband tussen die (1) besluitnemingstyl en (2) IK en die bevoegdheid tot selfstandige beroepskeuse van die populasie (vgl. hipotese 20 in par. 7.4.3).
- Daar bestaan 'n opvoedkundig beduidende verband tussen die (1) besluitnemingstyl en (2) gemiddelde skolastiese prestasie en die bevoegdheid tot selfstandige beroepskeuse van die populasie (vgl. hipotese 21 in par. 7.4.3).
- Daar bestaan 'n opvoedkundig betekenisvolle verband tussen die vrees vir gebondenheid en bevoegdheid tot selfstandige beroepskeuse van seuns sowel as dogters in die senior sekondêre skoolfase (vgl. hipoteses 22.1 en 22.2 in par. 7.4.4).
- Daar bestaan 'n opvoedkundig betekenisvolle verband tussen die (1) vrees vir gebondenheid en (2) IK en die bevoegdheid tot selfstandige beroepskeuse van die populasie (vgl. hipotese 23 in par. 7.4.4).
- Daar bestaan 'n opvoedkundig beduidende verband tussen die (1) vrees vir gebondenheid en (2) gemiddelde skolastiese prestasie en die bevoegdheid tot selfstandige beroepskeuse van die populasie (vgl. hipotese 24 in par. 7.4.4).
- Daar bestaan 'n opvoedkundig betekenisvolle korrelasie tussen die IK en bevoegdheid tot selfstandige beroepskeuse van die seuns wat by die ondersoek betrek is. Daar bestaan egter nie 'n opvoedkundig beduidende korrelasie tussen die IK en bevoegdheid tot selfstandige beroepskeuse van die dogters nie (vgl.-hipoteses 25.1 en 25.2 in par. 7.4.5).
- Daar bestaan nie opvoedkundig betekenisvolle korrelasies tussen die gemiddelde skolastiese prestasie en bevoegdheid tot selfstandige beroepskeuse van seuns en dogters in die senior sekondêre skoolfase nie (vgl. hipoteses 26.1 en 26.2 in par. 7.4.5).
- Daar bestaan slegs tot 'n mindere mate 'n opvoedkundig betekenisvolle verband tussen die (1) IK en (2) gemiddelde skolastiese prestasie en die bevoegdheid tot selfstandige beroepkeuse van die populasie (vgl. hipotese 27 in par. 7.4.6).

### 8.3.5 Gevolgtrekkings met betrekking tot 'n moontlike beste deelversameling van voorspellers ten opsigte van bevoegdheid tot selfstandige beroepskeuse

- Voltooide identiteitsontwikkeling lewer die grootste opvoedkundig betekenisvolle bydrae tot die voorspelling van die variansie in bevoegdheid tot selfstandige beroepskeuse (vgl. tabel 7.43 in par. 7.5.3).
- Slegs vier van die beste deelversameling voorspellers lewer opvoedkundig beduidende bydraes tot die variansie in bevoegdheid tot selfstandige beroepskeuse. Voltooide identiteit lewer die grootste bydrae, daarna volg intuïtiewe besluit-

nemingstyl, dan volg rasionele besluitnemingstyl en laastens akademiese selfkonsep II (vgl. tabel 7.43 in par. 7.5.3).

- Die beste deelversameling voorspellers lewer gesamentlik 'n bydrae van 44,3% (R = 0,4425) tot die voorspelling van die afhanklike veranderlike (vgl. tabel 7.43). Die gevolgtrekking kan dus gemaak word dat daar ander veranderlikes is as dié wat by die ondersoek ingesluit is wat by benadering 56% van die variansie in bevoegdheid tot selfstandige beroepskeuse verklaar.

## 8.4 AANBEVELINGS

Na aanleiding van die voorafgaande gevolgtrekkings kan die volgende aanbevelings gemaak word:

### 8.4.1 Aanbevelings vir opvoeders en opvoedkundiges

Aangesien dit uit hierdie studie duidelik blyk dat akademiese selfkonsep, identiteitsontwikkeling, besluitnemingstyl en vrees vir gebondenheid wel 'n rol in die bevoegdheid tot selfstandige beroepskeuse van senior sekondêre skoolleerlinge speel, word die volgende aanbevelings aan die hand gedoen:

#### 8.4.1.1 Aanbevelings met betrekking tot die selfkonsepvorming en identiteitsontwikkeling van die kind

Op pre-primêre vlak kan ouers en kleuterskoolpersoneel reeds deur middel van departementele en skoolomsendbriewe, waarin moontlike praktiese riglyne vervat is, bewus gemaak word van die belangrikheid van die ontwikkeling van 'n positiewe selfkonsepvorming en identiteitsontwikkeling by die kind. Onderwysadviseurs by onderwyshulpsentrums kan in hierdie verband 'n aanvullende bydrae lewer deur verdere leiding aan kleuterskoolpersoneel te gee en om ouers tydens oueraande toe te spreek.

In die primêre skoolfase leen die huidige lewensopvoedingsprogram hom daartoe om 'n tema soos die ontwikkeling van 'n positiewe selfkonsep en identiteit by die kind te hanteer. Onderwyspersoneel kan deur middel van indiensopleidingsprogramme en departementele omsendbriewe opgelei word om genoemde tema met sukses aan te bied. Verder kan ouerleidingsgroepe ook gestig word of oueraande kan gereël word, waartydens onderwysadviseurs praktiese riglyne aan ouers sowel as onderwysers kan verskaf ten opsigte van positiewe selfkonsepvorming en identiteitsontwikkeling by die kind.

Wat die akademiese selfkonsep van die kind betref, is dit belangrik dat elke leerling volgens sy vermoë presteer en dat die moeilikheidsgraad van die leerinhoud by sy vermoë sal pas. Die onderrigprogram van skole behoort genoegsaam voorsiening te maak vir heronderrig en remediëring ten einde te verseker dat elke leerling sy volle potensiaal kan benut, maar ook om te bepaal of die leerling in staat is om die leerinhoud op die vlak van aanbieding te hanteer. Oorskakeling na standaard of laer graad in die sekondêre fase of spesiale onderwys in die geval van 'n tweede druiping in die primêre sowel as sekondêre skoolfases sal byvoorbeeld verhoed dat die leerling se akademiese selfkonsep skade ly.

Dit word aanbeveel dat alle st.6-leerlinge aan die begin van die jaar getoets word om te bepaal watter leerlinge baat sal kan vind by selfkonsep- en identiteitsontwikkelingsprogramme. Hierdie programme kan oor naweke in die vorm van kampe aangebied word. In die sillabus vir Beroepsleiding in st.6 word daar tans voorsiening gemaak vir die hantering van selfkonsepontwikkeling by die kind. Die voorligtingonderwyser behoort spesiale aandag aan hierdie tema te skenk. Die volgende moontlike riglyne by die hantering van genoemde tema word aan die hand gedoen:

- Die hantering van kritiek by moeilike vakke.
- Die hantering van mislukkings.
- Strategieë om mislukkings te vermy.
- Die op- en aanmerkings in leerlinge se skrifte.
- Die skool- en klasatmosfeer.

Die implementering van genoemde aanbevelings behoort voorkomend in te werk op probleme wat aanvanklik in st.7 met vakkeuses en later in st.10 met beroepskeuses deur die kind ondervind mag word.

#### 8.4.1.2 Aanbevelings met betrekking tot besluitnemingstyl

Die belangrikheid van die ontwikkeling van 'n rasionele besluitnemingstyl word beklemtoon deur die groot bydrae wat genoemde onderafdeling van die vraelys tov besluitnemingstyl tot die variansie van bevoegdheid tot selfstandige beroepskeuse in hierdie ondersoek gelewer het (vgl. tabel 7.4).

Die opvoedingstyl van die ouer sal moontlik in 'n groot mate bepaal hoeveel besluitnemingsvryheid en -geleenthede die kind het. Die ouer kan op die reeds genoemde wyses bereik en opgelei word om aan die kind genoegsame ruimte en geleenthede te

bied om selfstandig keuses uit te oefen. In die skool kan die onderwyser deur sy eie besluitnemingstyl as 'n rolmodel optree en die kind deur middel van rasionele redenering op die gevolge, invloede, voor- en nadele van keuses wat die kind moet uitoefen, wys. Die opleiding van leerlinge by die omgewingsopvoedingsentra (veldskole) bied onder andere ook 'n ideale geleentheid hiervoor.

Oefening in besluitneming is in die "Career Mentor"-program vervat. Indien moontlik, behoort skole hierdie program aan te skaf en te implementeer.

Wat die besluitnemingstyl van die kind betref, behoort elke opvoeder wat met die kind bemoeienis maak dit deurentyd in gedagte te hou dat die kind uiteindelik gelei moet word tot keuseverantwoordelikheid, keusevolwassenheid en rasionele besluitneming, ook wat sy beroepskeuse betref.

#### 8.4.1.3 Aanbevelings met betrekking tot vrees vir gebondenheid

Die groot korrelasie wat bestaan tussen die vrees vir gebondenheid en bevoegdheid tot selfstandige beroepskeuse van die senior sekondêre leerlinge wat by die ondersoek betrek is (vgl. tabel 7.5), vestig die aandag op die belangrikheid van hierdie aspek vir die kind se beroepskeuse.

Hierdie aspek van die kind se persoonlikheid hou moontlik grootliks verband met die vorige twee komponente wat reeds bespreek is. Wanneer die kind vir homself positiewe antwoorde op die vrae "wie is ek?" en "hoe vaar ek met my skoolwerk?" kan verskaf en hy is in staat om op 'n rasionele wyse oor te gaan tot besluitneming, sal hy heel waarskynlik makliker kan oorgaan tot die verbintenis aan 'n bepaalde saak soos sy beroepskeuse.

Die kind behoort reeds van voorskoolse vlak af daartoe gelei te word, sodat hy bereid sal wees om uit sy eie verbintenisse aan te gaan. Dit is slegs moontlik indien die kind geborgenheid en veiligheid in die huis beleef en hy met sekerheid kan emansipeer. Ouerleidingsessies en opleidingsessies aan onderwysers behoort deur onderwysadviseurs en ander kundiges onderneem te word, ten einde te verseker dat die geborgenheid en veiligheid wat die kind in die huis beleef ook in die skool sal voortbestaan. Alleen dan sal die kind bereid wees om sonder vrees verbintenisse met vakkeuses en uiteidelik 'n verbintenis met 'n beroepskeuse aan te gaan.

### 8.4.2 Aanbevelings ten opsigte van moontlike bestaande leemtes in die ondersoek

- Die populasie het slegs uit leerlinge in die Wes-Transvaalstreek bestaan. 'n Ewekansige steekproef uit al die onderskeie streke van die land behoort by 'n soortgelyke ondersoek betrek te word.
- Die populasie het slegs uit blanke, Afrikaanssprekende seuns en dogters bestaan. Leerlinge van ander kulture en etniese groepe behoort ook betrek te word.
- Die meeste van die vraelyste wat gebruik is (vgl. par. 6.5), is nie vooraf vir Suid-Afrikaanse toestande gestandaardiseer nie. Die standaardisering van hierdie vraelyste word aanbeveel.
- Meer veranderlikes behoort by 'n soortgelyke ondersoek betrek te word, aangesien die veranderlikes in die onderhawige ondersoek slegs 'n gedeelte van die populasie se bevoegdheid tot selfstandige beroepskeuse verklaar (vgl. tabel 7.43).

## 8.5 SLOTGEDAGTE

Met hierdie navorsing is daar gepoog om 'n beskeie bydrae tot die opvoedkunde as wetenskap te lewer. Faktore soos akademiese selfkonsep, besluitnemingstyl, vrees vir gebondenheid, identiteitsontwikkeling en bevoegdheid tot selfstandige beroepskeuse is as bykomende aspekte (in Suid-Afrikaanse navorsing) geïdentifiseer wat 'n belangrike rol in die beroepskeuse van senior sekondêre skoolleerlinge kan speel. Vraelyste vir genoemde aspekte is ontwerp en saamgestel vir verdere gebruik en implementering in Suid-Afrikaanse navorsing.

Ten slotte is dit van allergrootste belang dat elke opvoeder en opvoedkundige steeds die primêre doelstelling met elke opvoedingshandeling in gedagte sal hou, naamlik om die kind te rig en te lei, sodat hy tot volle ontplooiing kan kom en dat hy sy ganse lewe (ook sy beroepslewe) tot die eer en verheerliking van God sal inrig.

# BRONNELYS

AARTS, J.F.M.C. 1964. Zelfbeoordelingen. Amsterdam : Swets & Zeitlinger.

ADAMS, G.R., BENNION, L. & HUH, K. 1989. Objective measure of ego identity status: a reference manual. Logan : Utah State University.

ALEXANDER, P.A. 1985. Gifted and non-gifted children's perceptions of intelligence. *Gifted child quarterly*, 29(3): 137-142.

ALLPORT, G.W. 1955. Becoming: basic considerations for a psychology of personality. Haven : Yale University Press.

AMUNDSON, N.E. 1989. A model for individual career counseling. *Journal of employment counseling*, 26:132-138.

ARNOLD, J. & BYE, H. 1989. Sex and sex role self-concept as correlates of career decision-making self-efficacy. *British journal of guidance and counseling*, 17(2):201-206.

ATWATER, E. 1983. Adolescence. Englewood Cliffs, N.J. : Prentice-Hall.

AUSTER, C.J. & AUSTER, D. 1981. Factors influencing women's choice of nontraditional careers: the role of family, peers, and counselor. *Vocational guidance quarterly*, 29:253-263.

BARRET, T.C. & TINSLEY, H.E.A. 1977. Vocational self-concept crystallization and vocational indecision. *Journal of counseling psychology*, 24(4):301-307.

BESTER, G. 1992. Identiteitsdifuusheid - omskrywing en opvoedkundige hulpverlening. *Tydskrif vir tegniese en beroepsonderwys*, 133:10-14.

BETZ, N.E. & FITZGERALD, L.F. 1987. The career psychology of women. New York : Academic Press.

BETZ, N.E. & HACKETT, G. 1981. The relationship of career-related expectations to perceived career options in college women and men. *Journal of counseling psychology*, 28(5):399-410.

BIRK, J. & BLIMLINE, C. 1985. Parents as career development facilitators: an untapped resource for the counselor. *School counselor*, 31(4):310-317.

BLUSTEIN, D.L. 1987. Social cognitive orientations and career development: a theoretical and empirical analysis. *Journal of vocational behaviour*, 31:63-80.

BLUSTEIN, D.L., DEVENIS, L.E. & KIDNEY, B.A. 1989. Relationship between identity formation process and career developmemt. *Journal of couseling psychology*, 36(2):196-202.

BLUSTEIN, D.L. & PHILLIPS, S.D. 1990. Relation between ego identity statuses and decision-making styles. *Journal of counseling psychology*, 37(2):160-168.

BOOYSE, A.M. 1988. Die moontlikheid van 'n realistiese beroepskeuse deur die leergestremde adolessent. *Educare*, 17(1&2):142-155.

BORDIN, E.S., NACHMANN, B. & SEGAL, S.J. 1963. An articulated framework for vocational development. *Journal of counseling psychology*, 10:107-116.

BOSHOFF, C.H. 1983. Die onderwys in 'n veranderende Suid-Afrika. Potchefstroom : PU vir CHO.

BRASE, W. 1991. Daar is te min werk. *Die Transvaler*: 7, Desember 12.

BRILL, A.A. 1949. Basic priciples of psychoanalysis. New York : Doubleday.

BROWN, D., BROOKS, L. & ASSOCIATES. 1990. Career choice and development: applying contemporary theories to practice. 2nd ed. San Francisco : Jossey-Bass.

BUEHLER, C. 1933. Der menschliche Lebenslauf als psychologisches Problem. Leipzig : Hirzel.

BURNS, R.B. 1982. Self-concept: development and education. London : Holt, Rinehart & Winston.

BYBEL. 1983. Die Bybel: nuwe vertaling. Kaapstad : Bybelgenootskap van Suid-Afrika.

CAIRNCROSS, T. 1991. Die baie A's se dae is getel. *Die Transvaler*: 2, November 21.

CAMPHER, R.P. 1990. Die identiteitsvorming van die senior primêre leerling. Port Elizabeth . (Proefskrif (D.Ed.) - Universiteit van Port Elizabeth.)

CARVER, D.S. & SMART, D.W. 1985. The effects of a career and self-exploration course for undecided freshmen. *Journal of college student personnel*, 26(1):37-43.

CASSIDY, J. 1988. Child-mother attachment and the self in the six-year-olds. *Child development*, 59:121-134.

CLEMENT, S. 1987. The self-efficacy expectations and occupational preferences of females and males. *Journal of occupational psychology*, 60:257-265.

CLEMES, H. & BEAN, R. 1981. Self-esteem: the key to your child's well-being. New York : Putnam.

COHEN, J. 1988. Statistic power analysis for the behavioral sciences. 2nd ed. Hillsdale, N.J. : Erlbaum.

CORSINI, R.J. 1984. Current psychotherapies. Itasca : Peacock.

CRITES, J.O. 1969. Vocational psychology. New York : McGraw-Hill.

CRITES, J.O. 1981. Career counseling: models, methods, and materials. New York : McGraw-Hill.

CRONJE, E.M. & THERON, D.P. 1982. Die sosiaal-affektiewe persoonlikheidsteorie van Erik Erikson. Sielkunde II. Pretoria : Unisa. (Studiebrief 103/82.)

DANZIER, N. 1983. Sex-related differences in the aspirations of high school students. *Sex roles*, 9:683-695.

DAVIS, H. & CONELL, J. 1985. The effect of aptitude and achievement status on the self-system. *Gifted child quarterly*, 29(3):131-137.

DE WET, J.J. & VAN ZYL, P.J. 1979. Inleiding tot die psigologiese opvoedkunde. Johannesburg : McGraw & Hill.

DE WIT, J. & VAN DER VEER, G. 1984. Psychologie van de adolescentie. Nijkerk : Uitgeverij Intro.

DOWNING, K.R. & DOWD, E.T. 1988. Career indecision: a summary of the research and implications for counseling. *British journal of guidance and counseling*, 16(2):145-156.

DROEGE, R. 1983. US employment service: aptitude and interest testing for occupational exploration. *Journal of employment counseling*, 20(4):179-185.

DUNCAN, O.D., FEATHERMAN, D.L. & DUNCAN, B. 1972. Socio-economic background and achievement. New York : Seminar Press.

DUNLOP, L.L. & CANALE, J.R. 1988. Factors influencing career aspirations of senior and freshmen college students. Paper presented at the annual meeting of the Eastern Psychological Association. New York. April 21-24. 9p. (ERIC-verslag : ED301787.)

DU TOIT, L.B.H. 1987. Handleiding vir die Jung-persoonlikheidsvraelys. Pretoria : RGN.

DU TOIT, P.J.S. 1980. Die ontwikkeling van die selfkonsep. Potchefstroom : Pro Rege.

DU TOIT, P.J.S. 1985. Die verband tussen enkele kognitiewe faktore en die selfkonsep van leerlinge in die sekondêre skool. Potchefstroom. (Proefskrif (D.Ed.) - PU vir CHO.)

DU TOIT, R. 1988. Die gebruikswaarde van J.L. Holland se SDS-vraelys in beroepsvoorligting vir swart leerlinge. Potchefstroom. (Verhandeling (M.A.) - PU vir CHO.)

ENGELBRECHT, C.S., KOK, J.C. & VAN BILJON, S.S. 1982. Volwassewording. Durban : Butterworth.

ERIKSON, E.H. 1959. Identity and the life cycle. *Psychological issues*, 1:1-171.

ERIKSON, E.H. 1963. Childhood and society. New York : Norton.

ERIKSON, E.H. 1968. Identity, youth and crisis. London : Faber & Faber.

ERIKSON, E.H. 1971. Identity, youth and crisis. London : Faber and Faber.

ERIKSON, E.H. 1974. Identity, youth and crisis. London : Faber & Faber.

ERIKSON, E.H. 1977. Childhood and society. St. Albans : Triad Paladin.

ERIKSON, E.H. 1978(a). The life cycle: epigenesis of identity. 2nd ed. New York : MacMillan.

ERIKSON, E.H. 1978(b). Identity and the life cycle. London : Norton.

EWEN, R.B. 1980. An introduction to theories of personality. New York : Academic Press.

FELKER, D.W. 1974. Building positive self-concepts. Minnesota : Burgess.

FOURIE, C.M. & MYBURGH, C.P.H. 1989. Aspekte van die ontwikkeling van morele verantwoordelikheid by adolessente. *Suid-afrikaanse tydskrif vir opvoedkunde*, 9(1):68-76.

FREEDMAN, B.A. 1987. Ego identity status and the family and career priorities of college women. Bryn Mawr College. 196p. (Abstract publication no. AAC8718347.)

FUQUA, D.R., BLUM, C.R. & HARTMAN, B.W. 1988. Empirical support for the differential diagnosis of career indecision. *The career development quarterly*, 36:364-373.

FUQUA, D.R., NEWMAN, J.L. & SEAWORTH, T.B. 1988. Relation of state and trait anxiety to different components of career indecision. *Journal of counseling psychology*, 35(2):154-158.

FUQUA, D.R. & SEAWORTH, T.B. & NEWMAN, J.L. 1987. The relationship of career indecision and anxiety: a multivariate examination. *Journal of vocational behaviour*, 30:175-186.

GARBERS, J.G., WIID, A.J.B., MYBURGH, C.P.H., VAN BILJON, S.S. & FOURIE, C.M. 1983. Adolessensie. Durban : Butterworth.

GEEL, V.B. 1992. Self-image. *Journal for technical and vocational education*, 93:22-24.

GERDES, L.C., OCHSE, R., STANDER, C. & VAN EDE, D. 1981. Die ontwikkelende volwassene. Pretoria : Butterworth.

GERICKE, C.M. 1986. Die selfkonsep en beroepskeuse van damestudente. Johannesburg. (Verhandeling (M.Ed.) - Randse Afrikaanse Universiteit.)

GINZBERG, E., GINSBURG, S.W., AXELRAD, S. & HERMA, J.L. 1951. Occupational choice: an approach to a general theory. New York : Columbia University Press.

GOODALE, J.G & HALL, D.T. 1976. Inheriting a career: the influence of sex, values, and parents. *Journal of vocational behaviour*, 8:19-30.

GORDON, I.J. 1975. Human development: a transactional perspective. New York : Harper and Row.

GORDON, V.N., COSCARELLI, W.C. & SEARS, S.J. 1986. Comparative assessments of individual differences in learning and career decision making. *Journal of college student personnel*, 27:233-242.

GOUWS, L.A., MEYER, W.F., LOUW, D.A. & PLUG, C. 1979. Psigologiese woordeboek. Johannesburg : McGraw-Hill.

GROBLER, M.M. 1973. Die selfkonsep van die aggressiewe psigopaat: 'n psigo-diagnostiese studie. Pretoria. (Verhandeling (M.Ed.) - Universiteit van Pretoria.)

HACKET, G., ESPOSITO, D. & O'HALLORAN, M.S. 1989. The relationship of role model influences to the career salience and educational and career plans of college women. *Journal of vocational behaviour*, 35:164-180.

HAMACHEK, D.E. 1979. Psychology in teaching, learning and growth. 2nd ed. Boston : Allyn and Bacon.

HAMACHEK, D.E. 1985. Psychology in teaching, learning and growth. 3rd ed. Englewood Cliffs, N.J. : Prentice Hall.

HAMACHEK, D.E. 1986. Encounters with the self. New York : Holt, Rinehart and Winston.

HANEL, J.F. 1986. The relationship of sex-role identity and gender to self-efficacy expectations of perceived career options. Indiana State University. 123p. (Dissertation abstracts : publication no. AAC8726565.)

HANNAH, J.S. & KAHN, S.E. 1989. The relationship of socioeconomic status and gender to the occupational choices of grade 12 students. *Journal of vocational behaviour*, 34:161-178.

HARREN, V.A. 1979. A model of career decision making for college students. *Journal of vocational behaviour*, 13:119-133.

HARRIS-BOWLSBY, J. & RAYMAN, J.R. 1978. Discover: professional manual. Maryland : Discover Foundation.

HARTMAN, B.W. & FUQUA, D.R. 1982. The career construct validity of the career decision scale adapted for graduate students. *The vocational guidance quarterly*, 31(1):69-77.

HARTMAN, B.W., FUQUA, D.R. & BLUM, C.R. 1985. A path-analytic model of career indecision. *The vocational guidance quarterly*, 33:231-240.

HAVENGA, N.H. 1988. Beroepsverwagtinge van 'n groep Afrikaanssprekende st.10 meisies. Potchefstroom. (Skripsie (M.Ed.) - PU vir CHO.)

HERGENHAHN, B.R. 1980. An introduction to theories of personality. Englewood Cliffs, N.J. : Prentice-Hall.

HERR, E.L. & CRAMER, S.H. 1979. Career guidance through the lifespan. Boston : Little & Brown.

HOLLAND, J.L. 1966. The psychology of vocational choice. Massachusetts : Blaisdell.

HOLLAND, J.L. 1973. Making vocational choices: a theory of careers. Englewood Cliffs, N.J. : Prentice-Hall.

HOLLAND, J.L. 1985(a). Making vocational choices: a theory of vocational personalities and work environments 2nd ed. Englewood Cliffs, N.J. : Prentice Hall.

HOLLAND, J.L. 1985(b). The occupations finder: for use with the SDS. Florida : Psychological Assessment Resources, Inc.

HOLLAND, M. 1981. Relationships between vocational development and self-concept in sixth grade students. *Journal of vocational behaviour*, 18:228-236.

HOTCHKISS, L. & BORROW, H. 1984. Sociological perspectives on career choice and attainment. San Francisco : Jossey-Bass.

HOWES, D.J. 1987. Feldenkrais exercises and self-concept. Potchefstroom. (Verhandeling (M.A.) - PU vir CHO.)

HURLOCK, E.B. 1973. Adolescent development. New York : McGraw-Hill.

HURLOCK, E.B. 1980. Developmental psychology. 5th ed. New York : MacGraw-Hill.

JACOBS, C.D., VAN JAARSVELD, N.H. & VON MOLLENDORF, J.W. 1991. Loopbaanbeplanning: 'n lewensvaardigheid. Unibook : Pretoria.

JACOBS, L.J. & VREY, J.D. 1982. Selfkonsep, diagnose en terapie. Pretoria : Academica.

JOHNSON, J.A. & CHEEK, J.M. 1984. Influence of adolescent social cliques on vocational identity. Paper presented at the annual meeting of the Eastern Psychological Association. April 12-15. 14p. (ERIC-verslag : ED246360.)

JOUBERT, C.J. 1980. Beroepsvoorligting op skool. Pretoria : Universiteit van Pretoria.

JUHASZ, A.M. 1985. Measuring self-esteem in early adolescents. *Adolescence*, 20(80):885-887.

KALDOR, D.R. & ZYTOWSKI, D.G. 1969. A maximizing model of occupational decision-making. *Personnel and guidance journal*, 47:781-788.

KATZ, M.R. 1966. A model of guidance for career decision-making. *Vocational guidance quarterly*, 15:2-10.

KIDD, J.M. 1984. The relationship of self and occupational concepts to the occupational preferences of adolescents. *Journal of vocational behaviour*, 24:48-65.

KILLIAN, J.G. 1985. Die betrokkenheid van die kind by sy beroepsidentiteitsvorming. Pretoria. (Proefskrif (D.Ed.) - Unisa.)

KISHOR, N. 1981. The effect of self-esteem and locus of control in career decision making of adolescents in Fiji. *Journal of vocational behaviour*, 19:227-232.

KRUGER, H.B. 1980. Algemene skoolvoorligting vir onderwysstudente. Durban : Butterworth.

KRUMBOLTZ, J.D., SHERBA, D.S., HAMEL, D.A., MITCHELL, L., RUDE, S. & KINNIER, R. 1979. The effect of alternate career decision making strategies on the quality of resulting decisions. Final report. Stanford, CA : Stanford University. (ERIC-verslag : ED195824.)

LAMAN, M.S. 1987. Autonomy and relatedness in young adult/parent relationships and young adult career identity status. Illinois Institute of Technology. 208p. (Dissertation abstracts : publication no. AAC8726882.)

LAMBRECHTS, G.G. 1987. Die doeltreffendheid van 'n groepprogram ter verbetering van die selfbeeld en sosiale interaksie van seuns met spesifieke leergestremdhede. Port Elizabeth. (Proefskrif (D.Phil.) - Universiteit van Port Elizabeth.)

LAMPRECHT, C. 1988. My kind 'n wenner: 'n motiveringshandleiding vir elke ouer. Kaapstad : Tafelberg.

LANGLEY, R., DU TOIT, R. & HERBST, D.L. 1992. Handleiding vir die Loopbaanontwikkelingsvraelys (LOV). Pretoria : RGN.

LARSON, L.M., HEPPNER, P.P., HAM, T. & DUGAN, K. 1988. Investigation multiple subtypes of career indecision through cluster analyses. *Journal of counseling psychology*, 35:439-446.

LIEBETRAU, J.P. 1987. Handleiding vir algemene skoolvoorligting. Johannesburg : Perskor.

LINDHARD, W. 1982. Beroepe te kus en te keur. Kaapstad : Longman Penquin.

LINDHARD, N. & OOSTHUIZEN, J.D. 1985. Careers, education and the school counsellor. Cape Town : Maskew Miller Longman.

LOUW, D.A. 1990. Menslike ontwikkeling. Tweede uitgawe. Pretoria : HAUM.

MAIER, H.W. 1978. Three theories of child development. New York : Harper and Row.

MALAN, J.A. 1987. Die bydrae van J.L. Holland se beroepskeuseteorie in 'n voorligtingsprogram: 'n psigologiese studie. Potchefstroom. (Proefskrif (D.Phil.) - PU vir CHO.)

MAQSUD, M. 1983. Relationships of locus of control of self-esteem, academic achievement and prediction of performance among nigerian secondary school pupils. *British journal of educational psychology*, 52:215-221.

MARAIS, J.L. 1993. Lewensopvoeding vir onderwysstudente. Diktaat 149/93. Potchefstroom : PU vir CHO.

MARSH, H.W. 1988. The failure of academically selective high schools to deliver academic benefits: the importance of academic self-concept and educational aspirations. July 28. 43p. (ERIC-verslag : ED300403.)

MASLOW, A.H. 1954. Motivation and personality. New York : Harper & Brothers.

MASLOW, A.H. 1970. Motivation and personality. 3rd ed. New York : Harper & Row.

MASSEY, R.F. 1981. Personality theories: comparisons and synthesis. New York : Van Nostrand.

MELGOSA, J. 1987. Development and validation of the occupational identity scale. *Journal of adolescence*, 10:385-397.

MEYER, C.J. 1986. Ortopedagogiek vir onderwysstudente. Potchefstroom : Pro Rege.

MEYER, L.W. 1983. Die selfkonsep van die verstandelik gestremde adolessent. Port Elizabeth. (Verhandeling (M.Ed.) -Universiteit van Port Elizabeth.)

MEYER, L.W. 1987. Selfkonsep as voorspeller van skolastiese prestasie in die sekondêre skool. Port Elizabeth. (Proefskrif (D.Ed.) - Universiteit van Port Elizabeth.)

MEYER, W.F. 1971. Persoonlikheidsielkunde: 'n inleiding aan die hand van Allport se teorie. Pretoria : Van Schaik.

MEYER, W.F., MOORE, C. & VILJOEN, H.G. 1988. Persoonlikheids-teorieë - van Freud tot Frankl. Johannesburg : Lexicon.

MOL, A. 1984. Ouerskap is nie kinderspeletjies nie. Pretoria : Femina Uitgewers.

MöLLER, A.T. 1980. Inleiding tot die persoonlikheidsielkunde. Pretoria : Butterworth.

MONTEITH, J.L. DE K., 1987. Die identifisering van veranderlikes wat die akademiese prestasie van dogters beïnvloed. Potchefstroom : PU vir CHO.

MORGAN, C. & FABER, B.A. 1982. Toward a reformulation of the Eriksonian model of female identity development. *Adolescence*, 17(65):199-211.

MUNLEY, P.H. 1975. Erik Erikson's theory of psychological development and vocational behaviour. *Journal of counseling psychology*, 22(4):314-319.

MUSSEN, P.H., CONGER, J.J. & KAGAN, J. 1980. Essentials of child development and personality. New York : Harper & Row.

NASIONALE BURO VIR OPVOEDKUNDIGE EN MAATSKAPLIKE NAVORSING. 1965. Handleiding vir die Nuwe Suid-Afrikaanse Groeptoets. Pretoria. (NG 537.)

NEWMAN, J.L., FUQUA, D.R. & SEAWORTH, T.B. 1989. The role of anxiety in career indecision: implications for diagnosis and treatment. *The career development quarterly*, 37:221-231.

O'HARE, M.M & TAMBURRI, E. 1986. Coping as a moderator of the relationship between anxiety and career indecision. *Journal of counseling psychology*, 33(3):255-264.

OOSTHUIZEN, D. 1992. Die trauma van afdanking. *Rapport*: 10, April 12.

OOSTHUIZEN, J.D. 1982. Identiteitsvorming as taak van skoolvoorligting. *Educare*, 11(11):10-21.

OSCHE, R.A. 1983. An emperical test of Erikson's theory of personality development. Pretoria. (Verhandeling (M.A.) -Universiteit van Pretoria.)

OSIPOW, S.H. 1983. Theories of career development. 3rd ed. Englewood Cliffs, N.J. : Prentice-Hall.

PHLLIPS, B.W. 1983. Management of behaviour in the classroom: a handbook of psychological strategies. Los Angeles : Western Psychological Services.

PHILLIPS, S.D., FRIEDLANDER, M.L., PAZIENZA, N.J. & KOST, P.P. 1985. *Journal of vocational behaviour*, 26:106-115.

PHILLIPS, S.D., PAZIENZA, N.J. & WALSH, D.J. 1984. Decision making styles and progress in occupational decision making. *Journal of vocational behaviour*, 25:96-105.

PHILLIPS, S.D. & STROHMER, D.C. 1982. Decision-making style and vocational maturity. *Journal of vocational behaviour*, 20:215-222.

PIAGET, J. 1954. The construction of reality in the child. New York : Basic Books.

PIAGET, J. 1957. Logic and psychology. New York : Basic Books.

PIAGET, J. 1972. The principles of genetic epistomology. New York : Basic Books.

PIETROFESA, J.J., BERNSTEIN, B., MINOR, J. & STANFORD, S. 1980. Guidance: an introduction. Chicago : Rand McNally.

POWELL, C.R. 1990. Career planning today. 2nd ed. Bloomington : Kendall/Hunt.

PRETORIUS, C.C.J. 1988. Selfbeeld van die hulpklasleerling. Potchefstroom. (Skripsie (M.Ed.) - PU vir CHO.)

PRETORIUS, J.W.M. 1982. Kommunikasie in die klaskamer. Pretoria : Van Schaik.

PRETORIUS, J.W.M. 1989. Opvoeding, samelewing, jeug: 'n sosiopedagogiek leerboek. Van Schaik : Pretoria.

PROTINSKY, I. 1982. Identity information: pregnant and non-pregnant adolescents. *Adolescence*, 18(65):72-79.

RALPH, J. 1987. Personality and demographic variables related to career development and career concerns. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Researsch Assosiation. Washington D.C. 26p. (ERIC-verslag : ED284069.)

RAPHAEL, K.G. & GORMAN, B.S. 1986. College women's Holland-theme congruence: effect of self-knowledge and subjective occupational structure. *Journal of counseling psychology*, 33(2):143-147.

REHM, M. 1990. Vocation as personal calling: a question for education. *The journal of educational thought*, 24(2):114-125.

ROBBINS, S.B. 1987. Predicting change in career indecision from a self-psychology perspective. *The career development quarterly*, 35:288-296.

ROE, A. 1956. The psychology of occupations. New York : Wiley.

ROE, A. 1968. Early determinants of vocational choice: the theory and practice of vocational guidance. London : Pergamon.

ROGERS, C.R. 1951. Client-centered therapy: its current practice, implications and theory. Boston : Houghton Mifflin.

ROGERS, C.R. 1965. Client centered therapy. Boston : Houghton Mifflin.

ROOS, W.L. 1984. Prestasieprofiele vir hoëvlakwerkkrag. RGN-verlag : MT 53.

ROSS, S.M. 1983. Increasing the meaningfulness of quantitative material by adapting context to student background. *Journal of educational psychology*, 75(4):519-521.

ROTBERG, H.L., BROWN, D. & WARE, B. 1987. Career self-efficacy expectations and perceived range of career options in community college students. *Journal of counseling psychology*, 34(2):164-170.

ROTTER, J.B. 1954. Social learning and clinical psychology. Englewood Cliffs, N.J. : Prentice Hall.

SANDBERG, D.E., EHRHARDT, A.A., INCE, S.E. & MEYER-BAHLBURG, H.F.L. 1991. *Journal of adolescent research*, 6(3):371-386.

SAUER, G.W. 1984. Hulpverlening aan senior sekondêre-skoolleerlinge met beroepskeuseprobleme. Pretoria. (Proefskrif (D.Ed.) - Unisa.)

SENEKAL, P. 1990. Personeel: jaarverslag van die Posmeester-generaal van die Republiek van Suid-Afrika. Pretoria.

SERLING, D.A. & BETZ, N.E. 1990. Development and evaluation of a measure of fear of commitment. *Journal of counseling psychology*, 37(1):91-97.

SHETOWSKI, B.J. 1983. Ego identity development and obesity in adolescent girls. *Adolescence*, 18(71):551-559.

SJöBERG, L. 1984. Interests, effort, achievement and vocational preference. *British journal of educational psychology*, 54:189-205.

SLANEY, R.B. 1983. Influence of career indecision on treatments exploring the vocational interests of college women. *Journal of counseling psychology*, 30(1):56-63.

SLANEY, R.B. 1984. Relations of career indecision to changes in expressed vocational interest. *Journal of counseling psychology*, 31:349-355.

SNYGG, J.T. & COMBS, A.W. 1949. Individual behaviour: a new frame of reference for psychology. New York : Harper.

SONNEKUS, M.C.H. 1984. Opvoeding en opvoedingsprobleme tussen ouer en kind. Pretoria : HAUM.

STEAD, G.B. 1988. Career decisional states and their correlates amongst white high school pupils. Port Elizabeth. (Thesis (D.Phil.) - University of Port Elizabeth.)

STEVENS-LONG, J. & COBB, N.J. 1983. Adolescence and early adulthood. Palo Alto, Calif. : Mayfield.

SUID-AFRIKA (Republiek). Departement van Mannekrag. 1991. Balansering van die vraag en aanbod van mannekrag. *My loopbaan*, ISSN 0027-5425.

SUID-AFRIKA (Republiek). Departement van Mannekrag. 1991-1993. Maandbulletins van geregistreerde werkloosheidstatistiek. Mei. ISSN 1011-551X

SUPER, D.E. 1953. A theory of vocational development. *American psychologist*, 8:185-190.

SUPER, D.E. 1957. The psychology of careers. New York : Harper and Row.

SUPER, D.E. 1968. A theory of vocational development: the theory and practice of vocational guidance. Oxford : Pergamon.

SUPER, D.E. 1988. Vocational adjustment: implementing a self-concept. *The career development quarterly*, 34(4):351-358.

SUPER, D.E. & JORDAAN, J.P. 1973. Career development theory. *British journal of guidance and counseling*, 1:3-16.

TAYLOR, K.M. 1982. An investigation of vocational indecision in college students: correlates and moderators. *Journal of vocational behaviour*, 21:318-329.

TAYLOR, K.M. & BETZ, N.E. 1983. Applications of self-efficay theory to the understanding and treatment of career indecision. *Journal of vocational behaviour*, 22:63-81.

TAYLOR, M.S. 1985. The roles of occupational knowledge and vocational self-concept crystallization in students' school-to-work transition. *Journal of counseling psychology*, 32(4):539-550.

TE GROEN, S.M. 1988. Die identiteitsvorming van die dogter met spesifieke verwysing na beroepsidentiteitsvorming. Pretoria. (Verhandeling (M.Ed.) - Unisa.)

TIEDEMANN, D.V. & O'HARA, R.P. 1963. Career development: choice and adjustment. New York : College Entrance Examination Board.

TIERNO, M.J. 1983. Responding to self-concept disturbance among early adolescents. *Adolescence*, 58(71):577-583.

TRANSVAAL. Onderwysdepartement. 1982. Die taalarm kind. Simposium van die sielkundige- en voorligtingsdiens gehou van 12 tot 14 Julie.

VAN DER STOEP, F. & LOUW, W.J. 1978. Inleiding tot die didaktiese pedagogiek. Pretoria : Academica.

VAN DER WALT, J.L., DEKKER, E.I. & VAN WYK, J.H. 1980. Inleiding tot die fundamentele opvoedkunde, Deel 2. Potchefstroom : Pro Rege.

VAN DER WALT, J.L., DEKKER, E.I. & VAN DER WALT, I.D. 1983. Die opvoedingsgebeure: 'n skrifmatige perspektief. Potchefstroom : PU vir CHO.

VAN DER WESTHUIZEN, J.P. 1985. 'n Kwalitatiewe ontleding van die selfkonsep van primêre onderwysstudente. Port Elizabeth. (Proefskrif (D.Ed.) - Universiteit van Port Elizabeth.)

VAN ROOYEN, J. 1986. Emerging from the crysalis. *Productivity in South Africa*, 12(3):3-13.

VAN ZYL, P.J. & VAN DER WALT, J.L. 1978. Opvoeding en selfbegrip. Durban : Butterworth.

VENTER, P.A. 1983. Die invloed van die skoolomgewing op akademiese prestasie. Potchefstroom. (Proefskrif (D.Ed.) - PU vir CHO.)

VISSER, M.J. 1987. Career counseling in a changing South Africa. Report on the advanced seminar of the centre for child and adult guidance of the institute for psychological and edumetric research. Pretoria. September. 125p. (RGN-verslag : 40.)

VOLSCHENK, C. 1991. Waar SA se ekonomiese krag lê: nuwe syfers werp lig op nege streekekonomieë. *Finansies en tegniek*, 43(40):12-13, Okt. 11.

VREY, J.D. 1979. Die opvoedeling in sy selfaktualisering. Pretoria : Unisa.

VREY, J.D. & JACOBS, L.J. 1982. Die self, selfidentiteit en selfkonsep. *Suid-Afrikaanse tydskrif vir opvoedkunde*, 2(3):96-102.

VREY, J.D. s.a. Handleiding vir die Adolessente Selfkonsepskaal (ASKS). Pretoria : Unisa.

WALLACE, G.R. 1985. Self-concept as a moderator variable between current occupation and scores on the Strong Campbell Interest Inventory. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Researsch Association. Chicago. March 31-April 4. 12p. (ERIC-verslag : ED253583.)

WALLACE, G.R. & WALKER, S.P. 1988. Self-concept as a moderator of congruence between vocational interests and academic major in college juniors and seniors. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Researsch Assosiation. New Orleans L.A. 10p. (ERIC-verslag : ED301098.)

WALLACE, G.R. & WALKER, S.P. 1990. Self-concept, vocational interests and choice of academic major in college students. *College student journal*, 23:361-367.

WALSH, B.W. & OSIPOW, S.H. 1988. Career decision making. New Jersey : Lawrence Erlbaum.

WATSON, M.B. 1984. Career development of coloured high school pupils. Port Elizabeth. (Thesis (D.Phil.) - University of Port Elizabeth.)

WEINRACH, S.G. 1979. Career counseling: theoretical and practical perspectives. New York : McGraw-Hill Co.

WESTAWAY, M & SKUY, M. 1984. Self-esteem and the educational and vocational aspirations of adolescent girls in South Africa. *S.A. tydskrif vir sielkunde*, 14(4):113-117.

WHEELER, K. 1983. Comparisons of self-efficacy and expectancy models of occupational preferences for college males and females. *Journal of occupational psychology*, 56:73-78.

WORELL, J. 1982. Psychological development in the elementary years. New York : Academic Press.

ZAAIMAN, L. 1977. Beroepsbelangstelling en beroepskeuse met spesiale verwysing na 'n groep onderwysstudente. Pretoria. (Proefskrif (D.Ed.) - Unisa.)

ZINGARO, J.C. 1983. A family system approach for the career counsellor. *Personnel and guidance journal*, 62:24-27.

# BYLAE

DEPARTEMENT VAN ONDERWYS EN KULTUUR
DEPARTMENT OF EDUCATION AND CULTURE

ADMINISTRASIE: VOLKSRAAD
ADMINISTRATION: HOUSE OF ASSEMBLY

TRANSVAALSE ONDERWYSDEPARTEMENT
TRANSVAAL EDUCATION DEPARTMENT
ONDERWYSNAVORSINGSBURO

Navrae: Dr. M.M.E. Mattheus
Enquiries:
Verw.: TOA 9-7-2/14/93
Ref.:
Tel.: (012) 317-4062

TOD-gebou
TED Building
Privaatsak X76
Private Bag X76
PRETORIA 0001

12 Maart 1993

Mnr. J.H. Botha
Bulrushstraat 31
Declerqville
KLERKSDORP
2570

Geagte mnr. Botha

**DIE ROL VAN SELFKONSEP EN IDENTITEIT IN BEROEPSKEUSE**

U skrywes, gedateer 1993-02-23 en 1993-03-02, asook u telefoniese gesprek op 1993-02-26, het betrekking.

Die Transvaalse Onderwysdepartement verleen hiermee aan u toestemming om tydens die tweede kwartaal

. vraelyste deur 500 standerd 9 leerlinge (250 seuns en 250 meisies) uit die vyf sekondêre skole wat deur u geïdentifiseer is, te laat invul; en

. die Ed.lab.-kaarte van die leerlinge te gebruik.

Die toestemming is aan die volgende voorwaardes onderworpe:

. U moet hierdie brief aan die skoolhoofde en voorsitters van bestuursliggame toon as bewys dat u die Departement se toestemming verkry het om die ondersoek uit te voer, maar u mag dit nie gebruik om hul samewerking te probeer afdwing nie.

. U moet self die skriftelike toestemming van die ouers of voogde om hulle kinders by u ondersoek te betrek, verkry.

. Die vraelyste moet in groepsverband na skoolure ingevul word en mag slegs twee ure in beslag neem.



Rig korrespondensie aan die Uitvoerende Direkteur: Transvaalse Onderwysdepartement en meld verwysnommer
Address correspondence to the Executive Director: Transvaal Education Department and quote reference number

TRANSOND/TRANSED
FAX: (012) 317-4038

. Die name van die leerlinge en die skole mag nie in u proefskrif vermeld word nie.

. Die aangeduide korreksies moet op die vraelyste aangebring word.

Na voltooiing van u proefskrif moet u die Departement asseblief van 'n gebinde kopie daarvan voorsien. Ons sal dit waardeer as u 'n artikel, wat op die navorsing gebaseer is, vir moontlike publikasie in die **Onderwysbulletin** aan ons sal voorlê.

Verwys ook asseblief in alle toekomstige korrespondensie met die Transvaalse Onderwysdepartement in verband met hierdie aangeleentheid na die TOA-verwysingsnommer soos op u brief aangedui.

Sterkte met u studie.

namens: UITVOERENDE DIREKTEUR: ONDERWYS

PERSOONLIKE GEGEWENS

Kaartno. [1] (1)

Vraelysno. [ ][ ][ ] (2-4)

Van en voorletters : [ ][ ][ ][ ][ ][ ][ ][ ][ ][ ][ ][ ][ ][ ][ ][ ][ ][ ][ ] (5-25)

Ouderdom : [ ][ ] (26,27)

Geslag : Manlik [ ] Vroulik [ ] (28)

Geboorteposisie : [ ] uit [ ] (29,30)

Vir kantoorgebruik

[ ][ ][ ][ ][ ][ ][ ][ ][ ] (31-39)

[ ][ ] (40,41)

Bylae 1

VRAELYS TEN OPSIGTE VAN BESLUITNEMINGSTYL

INSTRUKSIES AAN LEERLINGE
Daar is sekere geleenthede in elke persoon se lewe wanneer belangrike loopbaanbesluite geneem behoort te word. Mense verskil van mekaar wat hul manier van besluitneming betref. Dit geld ook vir loopbaanbesluite. Hierdie vraelys sal jou help om te bepaal watter tipe besluitnemer jy is met betrekking tot jou beroepskeuse. Om die meeste waarde uit die vraelys te verkry, is dit belangrik dat jy hierdie vraelys so eerlik as moontlik sal beantwoord.

In dié vraelys is 'n lys stellings oor beroepskeuse en werk. Lees elke stelling sorgvuldig deur en besluit of jy daarmee saamstem of nie.

Beantwoord die stellings op die aparte antwoordblad teenoor die ooreenstemmende nommers deur die betrokke nommer op die antwoordblad te omkring.

Jou antwoord op 'n stelling sal 'n keuse wees tussen:
stem saam/ stem nie saam nie.

Voorbeeld: a) Ek wil 'n beroep kies wat my in staat stel om eendag welgesteld te wees.

| Stem saam | Stem nie saam nie |
|---|---|
| 1 | 2 |

Indien jy saam met bogenoemde stelling stem, omkring dan nommer 1, indien jy nie saamstem nie, omkring nommer 2.

DIT IS BELANGRIK DAT JY AL DIE VRAE BEANTWOORD.

Baie dankie vir jou samewerking.

MNR. J.H. BOTHA

1. Ek gaan baie sistematies te werk wanneer ek 'n belangrike besluit moet neem.

2. Dit is vir my moeilik om alleen besluite oor belangrike sake soos beroepskeuse te neem.

3. Ek is geneig om impulsief besluite te neem.

4. My ouers en onderwysers weet beter as ek watter beroep die beste vir my sal wees.

5. Ek kan gewoonlik self aan maniere dink om probleme in my daaglikse lewe op te los.

6. Ek dink baie oor hoe 'n bepaalde beroep sal wees, sonder om met iemand te gesels wat die beroep beoefen.

7. Daar is meer as een manier om die doel te bereik wat ek vir myself gestel het.

8. Dit is vir my moeilik om self 'n duidelike doel te formuleer as dit by beroepskeuse kom.

9. Wanneer ek dink oor wat ek eendag wil word, speel my gevoel 'n groter rol as my verstand.

10. Ek het baie ondersteuning van ander mense nodig wanneer ek belangrike besluite moet neem.

11. Ek het 'n duidelike doel wanneer ek aan my toekomstige beroep dink.

12. Ek hou daarvan om eers al die moontlike gevolge van 'n besluit te oorweeg voordat ek die besluit finaal neem.

13. Ek weet nie regtig hoe om planmatig 'n besluit te neem nie.

14. Ek vind dit moeilik om self prioriteite te bepaal t.o.v. dit wat vir my belangrik is.

15. Ek sien beroepskeuse as 'n probeer-en-trefaksie, eerder as 'n planmatige besluitnemingsproses.

16. Ek is bewus van moontlike alternatiewe wat ek in die beroepsveld van my beroepskeuse kan oorweeg.

17. Ek verkies dat ander (bv. my ouers) namens my besluite neem as dit by gewigtige sake soos beroepskeuse kom.

18. Ek dagdroom dikwels oor wat ek wil word, maar het nog nie 'n besluit geneem nie.

19. Ek is maklik beïnvloedbaar as dit by besluitneming kom.

20. Ek is nie 'n baie effektiewe besluitnemer nie.

21. Wanneer dit by beroepskeuse kom, sal ek my eie besluite neem.

22. Ek neem dikwels 'n besluit, sonder om die gevolge van die besluit eers vooraf te probeer bepaal.

23. Ek kan maklik die loopbaanbesluite neem wat in hierdie stadium van my verwag word.

24. Indien ek twyfel oor 'n belangrike besluit, doen ek gewoonlik op die ou end wat ander (bv.my ouers) sê.

25. Dit is wenslik om verskeie beroepe op die proef te stel en dan die een te kies waarvan ek die meeste hou.

26. Ek neem dikwels 'n besluit sonder om ander alternatiewe ook te oorweeg.

27. Ek weet nog nie mooi waarin ek belangstel nie, maar ek glo ek sal wel eendag 'n besluit neem t.o.v beroepskeuse.

28. Die vakke wat ek nou het, het ek gekies hoofsaaklik op aanbeveling van ander mense(bv. my ouers en onderwysers).

29. Dit is onnodig om nou te veel aandag aan beroepskeuse te gee, aangesien iets wel vroeër of later sal opduik.

30. Ek is bereid om self verantwoordelikheid vir my beroepskeuse te aanvaar.

Kaartno. 5 (1)

| | Stem saam | stem nie saam nie | |
|---|---|---|---|
| 1. | 1 | 2 | (2) |
| 2. | 1 | 2 | (3) |
| 3. | 1 | 2 | (4) |
| 4. | 1 | 2 | (5) |
| 5. | 1 | 2 | (6) |
| 6. | 1 | 2 | (7) |
| 7. | 1 | 2 | (8) |
| 8. | 1 | 2 | (9) |
| 9. | 1 | 2 | (10) |
| 10. | 1 | 2 | (11) |
| 11. | 1 | 2 | (12) |
| 12. | 1 | 2 | (13) |
| 13. | 1 | 2 | (14) |
| 14. | 1 | 2 | (15) |
| 15. | 1 | 2 | (16) |

| | stem saam | stem nie saam nie | |
|---|---|---|---|
| 16. | 1 | 2 | (17) |
| 17. | 1 | 2 | (18) |
| 18. | 1 | 2 | (19) |
| 19. | 1 | 2 | (20) |
| 20. | 1 | 2 | (21) |
| 21. | 1 | 2 | (22) |
| 22. | 1 | 2 | (23) |
| 23. | 1 | 2 | (24) |
| 24. | 1 | 2 | (25) |
| 25. | 1 | 2 | (26) |
| 26. | 1 | 2 | (27) |
| 27. | 1 | 2 | (28) |
| 28. | 1 | 2 | (29) |
| 29. | 1 | 2 | (30) |
| 30. | 1 | 2 | (31) |

Bylae 2

DIE VREES VIR GEBONDENHEID VRAELYS

INSTRUKSIES

Hierdie vraelys bevat vrae rakende die houdinge van leerlinge. Lees elke stelling versigtig deur en besluit daarna tot watter mate jy met die stelling saamstem, of tot watter mate jy daarvan verskil.

Beantwoord die stellings op die aparte antwoordblad teenoor die ooreenstemmende nommers deur die betrokke nommer op die antwoordblad te omkring.

Jou antwoord op 'n stelling sal 'n keuse wees tussen:
Verskil grootliks; verskil redelik; verskil effens; stem effens saam; stem redelik saam of stem grootliks saam.

Voorbeeld: a) Ek is dikwels bang om te erken dat ek verkeerd is.

| Verskil grootliks | Verskil redelik | Verskil effens | Stem effens saam | Stem redelik saam | Stem grootliks saam |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |

Indien jy grootliks van bogenoemde stelling verskil, omkring dan nommer 1, indien jy redelik verskil, omkring dan nommer 2, indien jy slegs effens verskil, omkring nommer 3, ensovoorts.

DIT IS BELANGRIK DAT JY AL DIE VRAE BEANTWOORD.

Baie dankie vir jou samewerking.

MNR. J.H. BOTHA

1. Ek voel dat die meeste mense verbaas sal wees as hulle my leer ken soos ek werklik is.

2. Ek voel dikwels (meer as die helfte van die tyd) oorweldig as ek myself in 'n spesifieke beroep voorstel.

3. As ek voor 'n paar belangrike keuses in my lewe gestel word, is dit gewoonlik vir my moeilik om te besluit watter keuse die beste sal wees.

4. As ek die tipe klere dra wat ek graag sou wou dra, is ek bevrees dat my vriende nie saam met my gesien sal wil word nie.

5. As ek eers 'n besluit geneem het, voel dit asof ek nie weer van besluit kan verander nie.

6. Soms is ek bang dat as ek suksesvol sou wees, eensaamheid my voorland is.

7. Wanneer almal jou as suksesvol beskou, beteken dit dat jy altyd soos 'n "supermens" moet optree - en dit is baie uitputtend.

8. Ek voel dikwels sleg oor myself vir 'n hele tyd (meer as twee weke) oor 'n verkeerde besluit wat ek oor 'n belangrike saak geneem het.

9. My vriende sê dikwels dat ek besluiteloos is.

10. Deurdat ek suksesvol was (bv. in sport, skool ens.) het ek myself baie probleme op die hals gehaal.

11. Soms ignoreer ek 'n besluit wat ek moet neem, omdat ek bang is dat ek 'n fout sal maak.

12. Mense het hoë verwagtinge van diegene wat suksesvol is --- en die druk kan te intens word.

13. Ek hou dikwels my gedagtes vir myself, omdat ek bang is dat my vriende nie met my sal saamstem nie.

14. Daar is tye dat ek nalaat om belangrike besluite te neem, omdat ek bang is dat ek sal misluk.

15. As ek voel dat ek 'n fout gemaak het met 'n belangrike besluit, breek ek nie my kop daaroor nie.

16. Ek wys dikwels (meer as die helfte van die tyd) komplimente wat ek van ander kry af, omdat diè komplimente nie 'n ware beeld is van wie ek werklik is nie.

17. Ek is bekommerd dat ek nie die beste beroep vir myself sal kan vind nie.

18. Indien ek suksesvol in my beroep sou wees, is ek bang dat ek moontlik bande met belangrike persone in my lewe kan verbreek.

19. Dit ontstel my as belangrike mense in my lewe teleurgesteld is met my besluite.

20. Dit voel vir my asof ek maar altyd 'n probleem gehad het om besluite te neem.

21. Dit raak my nie as my vriende nie met my saamstem oor besluite wat ek geneem het oor belangrike sake in my lewe nie.

22. Ek voel dikwels (meer as die helfte van die tyd) daartoe in staat om suksesvol te wees in dit wat ek graag wil doen.

23. Ek voel dikwels (meer as die helfte van die tyd) bekommerd dat ek teleurgesteld sal wees in my prestasie, of dit nou in 'n vak is wat ek kies of in 'n beroep.

24. Indien ek met iemand vir meer as 6 maande sou uitgaan, sou dit vir my moeilik wees om genoeg tyd aan myself te spandeer.

25. As ek 'n leiersposisie in my beroep sou beklee, is ek bevrees dat baie ander mense nie van my sal hou nie.

26. Ek ondervind baie druk van belangrike persone in my lewe, elke keer as ek 'n belangrike besluit moet neem.

27. Ek weet dat ek ook foute maak, maar dit pla my nie regtig nie.

28. As ek met 'n belangrike besluit gekonfronteer word, verander ek dikwels van besluit.

29. Nadat ek 'n besluit oor 'n belangrike saak geneem het, dink ek steeds aan die alternatiewe moontlikhede wat ek nie gekies het nie.

30. Wanneer ek 'n finale besluit geneem het, voel dit vir my asof ek baie ander geleenthede verbeur.

31. Ek sal nooit goed genoeg kan doen nie.

32. Ek beskou myself as iemand wat moeilik besluite neem.

33. Ek sal nie met iemand uitgaan wat onpopulêr by my vriende is nie, dan sal ek ook onpopulêr by hulle wees.

34. Ek is selde tevrede met besluite wat ek neem.

35. Dit was vir my baie moeilik om vakke te kies.

36. Dit is vir my moeilik om my vakke te kies, omdat ek bang is dat ek nie genoeg onderskeidings sal kry nie.

37. As ek my beroepskeuse doen, is dit vir my belangrik dat my ouers ook daarmee tevrede moet wees.

38. Soms voel ek ingehok as dit tyd is om 'n belangrike besluit te neem.

39. Ek bekommer my oor wat my vriende dink van belangrike besluite wat ek neem.

40. Elke keer dat ek 'n belangrike besluit moet neem, is ek bekommerd of ek nie dalk die verkeerde besluit sal neem nie.

rtno. 6 (1)

| Verskil grootliks | Verskil redelik | Verskil effens | Stem effens saam | Stem redelik saam | Stem grootliks saam | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | (2) |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | (3) |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | (4) |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | (5) |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | (6) |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | (7) |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | (8) |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | (9) |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | (10) |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | (11) |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | (12) |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | (13) |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | (14) |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | (15) |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | (16) |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | (17) |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | (18) |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | (19) |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | (20) |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | (21) |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | (22) |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | (23) |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | (24) |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | (25) |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | (26) |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | (27) |

| Verskil grootliks | Verskil redelik | Verskil effens | Stem effens saam | Stem redelik saam | Stem grootliks saam | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | (28) |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | (29) |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | (30) |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | (31) |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | (32) |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | (33) |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | (34) |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | (35) |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | (36) |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | (37) |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | (38) |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | (39) |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | (40) |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | (41) |

Bylae 3

SELFKONSEPINVENTARIS

INSTRUKSIES

In elke item van hierdie vraelys word daar kontrasterende beskrywings van twee persone, (1) en (2) gegee. Lees die twee beskrywings in 'n item en vergelyk jouself met elkeen. Besluit dan watter een van die twee, (1) of (2), die meeste ooreenkoms met jou vertoon. Op die antwoordblad sal jy twee syfers (1) en (2) sien.
As jy meer soos (1) is, omkring dan die 1 op die antwoordblad.
As jy meer soos (2) is, omkring dan die 2 op die antwoordblad.
Jy mag miskien nie presies soos enige van die twee wees nie, maar jy moet besluit watter een van die twee die naaste aan jou is.

Die prosedure is dieselfde vir elke item. Daar is geen tydsbeperking nie, maar werk vinnig en beantwoord elke item.

LET WEL: i) (1) en (2) is nie dieselfde persoon vir elke item nie. Die pare verskil die meeste van die tyd, daarom moet jou antwoord op een item nooit die antwoord op 'n ander item beïnvloed nie.

ii) Slegs 1 of 2 mag omkring word, nie albei nie!

Baie dankie vir jou samewerking.

MNR J.H. BOTHA

1. (1) is gewoonlik blakend gesond.
   (2) is selde blakend gesond.

2. (1) verloor maklik alle selfbeheer.
   (2) bly gewoonlik baie kalm.

3. (1) is oor die algemeen baie trots op sy familie.
   (2) is baie dikwels skaam vir sy familie.

4. (1) is gewoonlik onpopulêr; sy geselskap word selde opgesoek.
   (2) is gewoonlik populêr; sy geselskap word meestal opgesoek.

5. (1) bestraf mense wat lelik praat gereeld.
   (2) het nooit die vrymoedigheid om mense te bestraf nie.

6. (1) wil 'n wedstryd liewer wen as verloor.
   (2) is onverskillig oor die uitslag van 'n wedstryd.

7. (1) beskou homself as aantreklik.
   (2) beskou homself as onaantreklik.

8. (1) voel altyd minderwaardig in geselskap.
   (2) voel nooit minderwaardig in geselskap nie.

9. (1) voel dikwels skuldig oor die gemak waarmee hy 'n leuen vertel.
   (2) is nie bewus daarvan dat hy ooit 'n leuen vertel nie.

10. (1) is gewoonlik selfbewus om hulp aan ander mense aan te bied.
    (2) is altyd hulpvaardig en geniet dit.

11. (1) verander sy gedrag as hy oortuig word dat hy verkeerd is.
    (2) volhard dikwels nog met die gedrag waarvan hy oortuig is dat dit verkeerd is.

12. (1) stel dikwels nog tot môre uit wat vandag gedoen moet word.
    (2) stel nooit werk uit nie.

13. (1) hou daarvan om onder alle omstandighede fyn uitgevat en netjies te wees.
    (2) hou niks daarvan om netjies te wees nie.

14. (1) is dikwels vir lang rukke nukkerig en in 'n slegte stemming.
    (2) is baie selde, indien ooit, in 'n slegte stemming.

15. (1) sien gewoonlik uit na familiebyeenkomste.
    (2) hou nie van familiebyeenkomste nie.

16. (1) wens dat ander mense meer dikwels in hom belangstel.
    (2) is tevrede met die belangstelling wat hy geniet.

17. (1) skaar hom gewoonlik aan die kant van die meerderheid.
(2) besluit gewoonlik self wat reg is, en hy bly daarby, al staan hy ook alleen.

18. (1) ry soms oor 'n stopstraat sonder om stil te hou.
(2) ry nooit oor 'n stopstraat sonder om stil te hou nie.

19. (1) is gewoonlik van pyn êrens in sy liggaam bewus.
(2) is selde van enige pyn bewus.

20. (1) is volkome tevrede met sy persoon.
(2) is nie tevrede met sy persoon nie.

21. (1) bejeën die gesprekke en handelinge van familielede gewoonlik met agterdog.
(2) is nooit agterdogtig teenoor familielede nie.

22. (1) is iemand wat baie maklik vriende maak.
(2) maak gewoonlik baie moeilik vriende.

23. (1) doen dikwels dinge waaroor hy agterna skaam is.
(2) doen selde dinge waaroor hy agterna skaam is.

24. (1) is iemand wat soms lus voel om te swets as dinge skeef loop.
(2) raak nooit so ontsteld as dinge skeef loop nie.

25. (1) is die meeste van die tyd slordig.
(2) is selde slordig.

26. (1) is so gaaf teenoor ander mense as wat hy wil wees.
(2) is nie teenoor ander mense so gaaf as wat hy wil wees nie.

27. (1) is baie gevoelig oor wat sy familie van hom sê.
(2) voel nie maklik gekrenk deur wat sy familie van hom sê nie.

28. (1) kom gewoonlik baie goed met ander mense oor die weg.
(2) se vriendskaplike verhoudinge word maklik deur klein dingetjies vertroebel.

29. (1) maak soms van twyfelagtige metodes gebruik om vooruit te kom.
(2) oorweeg nooit enige twyfelagtige metodes nie.

30. (1) is iemand wat soms 'n bietjie te veel skinder.
(2) skinder nooit nie.

31. (1) is gewoonlik bewus van 'n gevoel van ongesteldheid.
(2) voel selde ongesteld.

32. (1) weet dat hy sy probleme gewoonlik sal kan oplos.
(2) voel altyd beangs dat hy sy probleme nie sal kan oplos nie.

33. (1) voel dikwels ongelukkig dat hy so min liefde vir sy gesin het.
(2) voel tevrede met sy liefde vir sy gesin.

34. (1) sien altyd die goeie eienskappe van ander mense raak.
(2) sien selde die goeie eienskappe van ander mense raak.

35. (1) voel dikwels ongelukkig omdat sy lewe nie aan die hoë standaarde voldoen wat ander mense van hom verwag nie.
(2) bekommer hom selde oor wat ander mense van hom verwag.

36. (1) is iemand wat 'n dubbelsinnige grap dikwels baie geniet.
(2) lag nooit oor dubbelsinnige grappe nie.

37. (1) meen sy gewig is reg
(2) voel bekommerd oor sy gewig.

38. (1) beleef dikwels 'n gevoel van wanhoop omdat hy sy beginsels verbreek.
(2) beleef nooit 'n gevoel van wanhoop oor verbreking van sy beginsels nie.

39. (1) sal nooit sy familielede benadeel nie.
(2) is nie besonder nougeset op regverdigheid teenoor sy familielede nie.

40. (1) vind dit altyd baie moeilik om iemand wat hom vals beskuldig te vergewe.
(2) vergewe 'n ander maklik.

41. (1) hou nie van al die mense wat hy ken nie.
(2) hou van alle mense wat hy ken.

42. (1) is tevrede met sy voorkoms.
(2) voel nie gelukkig met sy voorkoms nie.

43. (1) begeer gereeld karaktertrekke wat hy by ander waarneem.
(2) begeer nooit karaktertrekke wat hy by ander waarneem nie.

44. (1) is iemand met baie min liefde vir sy medemens.
(2) sal homself dikwels tekort doen om ander te bevoordeel.

45. (1) voel altyd baie selfbewus in geselskap van vreemde mense.
(2) voel selde selfbewus in geselskap van vreemde mense.

46. (1) se gedrag is onder alle omstandighede onbesproke en eerbaar.
(2) bekommer hom oor sy gedrag wat dikwels veel te wense oorlaat.

47. (1) stel weinig belang in die doen en late van ander mense.
(2) stel intens belang in die gesprekke en dade van ander mense.

48. (1) voel heeltemal gelukkig met sy lengte.
(2) se lengte veroorsaak voortdurend selfbewustheid.

49. (1) kan nooit met 'n taak volhard totdat dit voltooi is nie.
(2) volhard met elke taak wat aangepak word.

50. (1) behandel sy ouers altyd baie goed.
(2) verwaarloos sy ouers dikwels.

51. (1) vind dit baie moeilik om 'n gesprek met vreemde mense aan te knoop.
(2) gesels met die grootste gemak met vreemde mense.

52. (1) is iemand wat te veel kleingeld wat aan hom uitgekeer is, gereeld gaan teruggee.
(2) bekommer hom nie daaroor om te veel kleingeld te gaan teruggee nie.

53. (1) voel dikwels of hy sommer vir die hele wêreld kwaad is.
(2) voel feitlik nooit nukkerig of stuurs nie.

54. (1) voel ontevrede met sekere van sy liggaamsdele en sou dit wou verander.
(2) is tevrede met sy liggaam net soos dit is.

55. (1) kan hom gewoonlik in enige situasie handhaaf.
(2) vind dit moeilik om hom in alle situasies te handhaaf.

56. (1) ignoreer gewoonlik die wense van sy ouers.
(2) oorweeg altyd die wense van sy ouers.

57. (1) is baie godsdienstig.
(2) is nie baie godsdienstig nie.

58. (1) voel dat ander mense moeilik met hom vriende maak.
(2) is seker dat ander mense maklik met hom vriende maak.

59. (1) voel ontevrede omdat hy dikwels ongesteld is.
(2) is tevrede met sy gesondheidstoestand.

60. (1) word nie kwaad as hy berispe word nie.
(2) kan berisping nie duld nie.

61. (1) het soms ernstige rusies met gesinslede.
(2) het nooit ernstige rusies met gesinslede nie.

62. (1) is altyd vriendelik.
(2) is nie altyd vriendelik nie.

63. (1) se familielede vra selde sy opinie.
(2) se familielede raadpleeg hom in die meeste van hulle sake.

64. (1) hunker na meer aandag wat hy van die teenoorgestelde geslag ontvang.
(2) is tevrede met die aandag wat hy van die teenoorgestelde geslag ontvang.

65. (1) presteer gewoonlik goed.
(2) presteer dikwels swak.

66. (1) se familie kritiseer hom dikwels.
(2) maak selde 'n fout in die oë van sy familie.

67. (1) is soms geïrriteer as hy ongesteld is.
(2) is nooit geïrriteer as hy ongesteld is nie.

68. (1) is besonder gewild by vriende van dieselfde geslag.
(2) is nie baie gewild by vriende van dieselfde geslag nie.

69. (1) meen dat sy gesin hom nie liefhet nie.
(2) is volkome oortuig van die liefde van sy gesin.

70. (1) geniet dit altyd om sy liggaam so goed te versorg as wat hy in staat is.
(2) voel dikwels skuldig omdat hy sy liggaamsversorging verwaarloos.

71. (1) tree baie dikwels op sonder om die gevolge van sy dade vooraf te oorweeg.
(2) oorweeg die moontlike gevolge sorgvuldig voordat hy tot handeling oorgaan.

72. (1) is besonder gewild by die teenoorgestelde geslag.
(2) is nie baie gewild by die teenoorgestelde geslag nie.

73. (1) voel dat sy familie alles wat hy doen, met agterdog bejeen.
(2) is oortuig dat hy in alles wat hy doen deur sy familie vertrou word.

74. (1) dink so nou en dan aan dinge wat te lelik is om van te praat.
(2) dink nooit aan lelike dinge nie.

75. (1) geniet veeleisende arbeid.
(2) verkies roetinearbeid.

76. (1) verander maklik van opinie: met elke spreker word saamgestem.
(2) staan vas by sy oortuigings.

77. (1) het familielede wat hom in enige situasie sal bystaan.
(2) het nie familielede op wie hy in enige situasie kan staatmaak nie.

78. (1) is bykans onder alle omstandighede kalm en bedaard.
(2) kan nooit sy standpunt kalm en bedaard verdedig nie.

79. (1) word dikwels kwaad as hy gedwarsboom word.
(2) word selde kwaad as hy gedwarsboom word.

80. (1) voel die meeste van die tyd lewenslustig.
(2) voel die meeste van die tyd traag en moeg.

81. (1) is 'n lid van 'n baie gelukkige huisgesin.
(2) se huisgesin is nie baie gelukkig nie.

82. (1) voel dat hy as persoon sy vriende se gelyke is.
(2) voel in baie opsigte minderwaardig teenoor sy vriende en gelykes.

83. (1) vind dit gewoonlik baie moeilik om tot 'n besluit te kom.
(2) oorweeg die beskikbare gegewens en besluit gewoonlik gou.

84. (1) is gewoonlik opgeruimd, ongeag die omstandighede.
(2) is net opgeruimd as dit baie goed gaan.

85. (1) voel dat hy hoog geag word deur sy familie.
(2) meen dat hy nie belangrik is in die oë van sy familie nie.

86. (1) beskou homself dikwels as 'n slegte mens.
(2) beskou homself as 'n goeie mens.

87. (1) geniet dit om gesellig te wees en hy gee ook gewoonlik lewe aan 'n geselskap.
(2) wens dikwels dat hy meer gesellig kon wees.

88. (1) voel skuldig omdat hy so min kerk toe gaan.
(2) is tevrede met sy eie kerkbesoek.

89. (1) stel belang in en besoek sy familie gereeld.
(2) stel nie veel in sy familie belang nie.

90. (1) is altyd baie hoflik teenoor vreemde mense.
(2) ondervind dikwels dat hy nie hoflik genoeg teenoor vreemde mense was nie.

91. (1) is in sommige situasies baie lomp en onhandig.
(2) het selde las met lompheid of onhandigheid.

92. (1) is tevrede dat hy die deugde eerlikheid, goedheid, getrouheid, waarheid en so meer, getrou uitleef.
(2) voel dikwels skuldig dat hy hierdie deugde so verwaarloos.

93. (1) is feitlik nooit teruggetrokke of selfbewus nie.
(2) is gewoonlik teruggetrokke en selfbewus teenoor vreemde en veral hooggeplaaste mense.

94. (1) is baie senuweeagtig as hy voor 'n groep mense moet optree.
(2) ondervind feitlik nooit enige las van senuweeagtigheid nie.

95. (1) is iemand wat nou nie juis skuldig voel as hy 'n leuentjie vertel as die nood dreig nie.
(2) is iemand wat nooit 'n leuen vertel nie.

96. (1) se godsdiens bied vir hom in 'n hoë mate besieling, troos en bemoediging.
(2) kwel hom voortdurend oor sy godsdiens.

97. (1) raak baie maklik bekommerd.
(2) het selde enige las van bekommernis.

98. (1) voel dikwels skuldig weens sy herhaaldelike onverantwoordelike optrede.
(2) is tevrede dat hy sy verantwoordelikhede nakom.

99. (1) verstaan sy familielede gewoonlik goed.
(2) ondervind gewoonlik heelwat misverstand met sy familie.

100. (1) is iemand wat baie opoffer om minderbevoorregtes te help.
(2) is nouliks bewus van armes, kreupeles, blindes, en so meer, en ignoreer hulle eerder as om hulle te help.

SELFKONSEPIVENTARIS

aartno. 2 (1)

| | | |
|---|---|---|
| 1 | 2 | (2) |
| 1 | 2 | (3) |
| 1 | 2 | (4) |
| 1 | 2 | (5) |
| 1 | 2 | (6) |
| 1 | 2 | (7) |
| 1 | 2 | (8) |
| 1 | 2 | (9) |
| 1 | 2 | (10) |
| 1 | 2 | (11) |
| 1 | 2 | (12) |
| 1 | 2 | (13) |
| 1 | 2 | (14) |
| 1 | 2 | (15) |
| 1 | 2 | (16) |
| 1 | 2 | (17) |
| 1 | 2 | (18) |
| 1 | 2 | (19) |
| 1 | 2 | (20) |
| 1 | 2 | (21) |
| 1 | 2 | (22) |
| 1 | 2 | (23) |
| 1 | 2 | (24) |
| 1 | 2 | (25) |
| 1 | 2 | (26) |

| | | | |
|---|---|---|---|
| 26. | 1 | 2 | (27) |
| 27. | 1 | 2 | (28) |
| 28. | 1 | 2 | (29) |
| 29. | 1 | 2 | (30) |
| 30. | 1 | 2 | (31) |
| 31. | 1 | 2 | (32) |
| 32. | 1 | 2 | (33) |
| 33. | 1 | 2 | (34) |
| 34. | 1 | 2 | (35) |
| 35. | 1 | 2 | (36) |
| 36. | 1 | 2 | (37) |
| 37. | 1 | 2 | (38) |
| 38. | 1 | 2 | (39) |
| 39. | 1 | 2 | (40) |
| 40. | 1 | 2 | (41) |
| 41. | 1 | 2 | (42) |
| 42. | 1 | 2 | (43) |
| 43. | 1 | 2 | (44) |
| 44. | 1 | 2 | (45) |
| 45. | 1 | 2 | (46) |
| 46. | 1 | 2 | (47) |
| 47. | 1 | 2 | (48) |
| 48. | 1 | 2 | (49) |
| 49. | 1 | 2 | (50) |
| 50. | 1 | 2 | (51) |

| | | | |
|---|---|---|---|
| 51. | 1 | 2 | (52) |
| 52. | 1 | 2 | (53) |
| 53. | 1 | 2 | (54) |
| 54. | 1 | 2 | (55) |
| 55. | 1 | 2 | (56) |
| 56. | 1 | 2 | (57) |
| 57. | 1 | 2 | (58) |
| 58. | 1 | 2 | (59) |
| 59. | 1 | 2 | (60) |
| 60. | 1 | 2 | (61) |
| 61. | 1 | 2 | (62) |
| 62. | 1 | 2 | (63) |
| 63. | 1 | 2 | (64) |
| 64. | 1 | 2 | (65) |
| 65. | 1 | 2 | (66) |
| 66. | 1 | 2 | (67) |
| 67. | 1 | 2 | (68) |
| 68. | 1 | 2 | (69) |
| 69. | 1 | 2 | (70) |
| 70. | 1 | 2 | (71) |
| 71. | 1 | 2 | (72) |
| 72. | 1 | 2 | (73) |
| 73. | 1 | 2 | (74) |
| 74. | 1 | 2 | (75) |
| 75. | 1 | 2 | (76) |

KAARTNO. 3 (1)

| | | | |
|---|---|---|---|
| 76. | 1 | 2 | (2) |
| 77. | 1 | 2 | (3) |
| 78. | 1 | 2 | (4) |
| 79. | 1 | 2 | (5) |
| 80. | 1 | 2 | (6) |
| 81. | 1 | 2 | (7) |
| 82. | 1 | 2 | (8) |
| 83. | 1 | 2 | (9) |
| 84. | 1 | 2 | (10) |
| 85. | 1 | 2 | (11) |
| 86. | 1 | 2 | (12) |
| 87. | 1 | 2 | (13) |
| 88. | 1 | 2 | (14) |
| 89. | 1 | 2 | (15) |
| 90. | 1 | 2 | (16) |
| 91. | 1 | 2 | (17) |
| 92. | 1 | 2 | (18) |
| 93. | 1 | 2 | (19) |
| 94. | 1 | 2 | (20) |
| 95. | 1 | 2 | (21) |
| 96. | 1 | 2 | (22) |
| 97. | 1 | 2 | (23) |
| 98. | 1 | 2 | (24) |
| 99. | 1 | 2 | (25) |
| 100. | 1 | 2 | (26) |

Bylae 4

AFFEK-VRAELYS

Kies tot watter mate jy met die volgende stellings saamstem of tot watter mate jy daarvan verskil, deur die betrokke nommer op die antwoordblad te omkring.

AFDELING C

1. Ek het baie somme verkeerd.
2. Ek reken ek vaar nogal goed met my skoolwerk.
3. Ek is hopeloos met skoolwerk.
4. My onderwysers dink dat ek slim is.
5. Ek vaar baie goed in Wiskunde.
6. Ek vaar baie goed as ons toetse skrywe.
7. Ek sukkel om baie van die skoolwerk te verstaan.
8. Ek dink soms dat ek niks goed kan doen nie.
9. Dit lyk nie of ek enige iets in die skool werklik goed kan doen nie.

AFDELING D

1. Hoe vaar jy in jou skoolwerk in vergelyking met jou paar beste maats?

| | |
|---|---|
| Ek doen die beste | 1 |
| Ek doen beter as 'n paar | 2 |
| Ek doen so in die middel langs | 3 |
| Ek doen swakker as die meeste | 4 |
| Ek doen die swakste | 5 |

2. Hoe doen jy in jou skoolwerk in vergelyking met al die kinders in die klas?

| | |
|---|---|
| Ek doen die beste | 1 |
| Ek doen beter as 'n hele paar | 2 |
| Ek doen so in die middels langs | 3 |
| Ek doen swakker as die meeste | 4 |
| Ek doen die swakste | 5 |

3. Dink aan al die kinders in die skool wat dieselfde standerd as jy is. Hoe doen jy in jou skoolwerk in vergelyking met hulle?

| | |
|---|---|
| Tussen die bestes | 1 |
| Beter as baie van hulle | 2 |
| So tussen die middelstes | 3 |
| Swakker as baie van hulle | 4 |
| Tussen die swakstes | 5 |

4. Om eendag 'n dokter, onderwyser of wetenskaplike te kan word, moet jy moeilike eksamens op universiteit of kollege kan slaag. Hoe goed reken jy is jou kanse om dit te kan doen?

| | |
|---|---|
| Baie goed | 1 |
| Goed | 2 |
| Nie seker nie | 3 |
| Nie juis 'n kans nie | 4 |
| Glad nie 'n kans nie | 5 |

5. Vergeet vir 'n oomblik hoeveel punte jou onderwysers jou vir jou skoolwerk gee. Hoe goed is jou skoolwerk volgens jou eie oordeel?

| | |
|---|---|
| My werk is baie goed | 1 |
| My werk is goed | 2 |
| My werk is gemiddeld | 3 |
| My werk is ondergemiddeld | 4 |
| My werk is baie swak | 5 |

6. Hoeveel punte dink jy is jy regtig in staat om te kry?

| | |
|---|---|
| Meer as ongeveer 80% | 1 |
| Ongeveer 70% | 2 |
| Meestal ongeveer 50% | 3 |
| Meestal ongeveer 30% | 4 |
| Meestal minder as 20% | 5 |

AFFEKVRAELYS

AFDELING C

Kaartno. | 4 | (1)

| | byna nooit | soms | baie dikwels | |
|---|---|---|---|---|
| 1. | 1 | 2 | 3 | (2) |

| | ja | nie seker | nee | |
|---|---|---|---|---|
| 2. | 1 | 2 | 3 | (3) |

| | byna nooit | soms | baie dikwels | |
|---|---|---|---|---|
| 3. | 1 | 2 | 3 | (4) |

| | ja | nie seker | nee | |
|---|---|---|---|---|
| 4. | 1 | 2 | 3 | (5) |

| | altyd | soms | byna nooit | |
|---|---|---|---|---|
| 5. | 1 | 2 | 3 | (6) |

| | meesal | soms | byna nooit | |
|---|---|---|---|---|
| 6. | 1 | 2 | 3 | (7) |

| | byna nooit | soms | baie dikwels | |
|---|---|---|---|---|
| 7. | 1 | 2 | 3 | (8) |

| | byna nooit | soms | baie dikwels | |
|---|---|---|---|---|
| 8. | 1 | 2 | 3 | (9) |

| | nee | nie seker | ja dis waar | |
|---|---|---|---|---|
| 9. | 1 | 2 | 3 | (10) |

AFDELING D

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | (11) |
| 2. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | (12) |
| 3. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | (13) |
| 4. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | (14) |
| 5. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | (15) |
| 6. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | (16) |

Bylae 5

IDENTITEITSONTWIKKELINGSVRAELYS

Hierdie vraelys bevat vrae wat betrekking het op die identiteits-ontwikkeling van leerlinge. Lees elke stelling sorgvuldig deur en toon dan aan tot watter mate die stelling jou eie denke en gevoelens weerspieël. Indien die stelling uit meer as een deel bestaan, dui dan asseblief jou reaksie op die stelling as 'n geheel aan.

Toon jou antwoord op die aparte antwoordblad teenoor die ooreenstemmende nommers aan, deur die betrokke nommer te omkring.

Jou antwoord op 'n stelling sal 'n keuse wees tussen :
Stem grootliks saam; stem redelik saam; stem effens saam; verskil effens; verskil redelik of verskil grootliks.

Voorbeeld : a) Ek is seker watter beroep ek wil beoefen en ek werk met 'n spesifieke doel voor oë.

| Stem grootliks saam | Stem redelik saam | Stem effens saam | Verskil effens | Verskil redelik | Verskil grootliks |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |

Indien jy tot 'n groot mate met bogenoemde stelling saamstem, omkring dan nommer 1, indien jy tot 'n redelike mate saamstem, omkring dan nommer 2, ensovoorts.

DIT IS BELANGRIK DAT JY AL DIE VRAE BEANTWOORD.

Baie dankie vir jou samewerking.

MNR. J.H. BOTHA

1. Ek het nog nie die beroep gekies wat ek graag wil beoefen nie. Ek bemoei my voorlopig maar met die beroepsinligting wat tans tot my beskikking is totdat iets beter opduik.

2. Wat godsdiens betref, het ek nog nie eintlik iets gevind wat my interesseer nie en ek het nie juis 'n behoefte om na iets te soek nie.

3. My idees oor die rolle van mans en vrouens is dieselfde as dié van my ouers. Wat vir hulle gewerk het, sal heel moontlik vir my ook werk.

4. Daar is geen spesifieke lewensstyl wat vir my meer aanloklik lyk as 'n ander nie.

5. Daar is so baie verskillende soorte mense. Ek is nog besig om die vele moontlikhede teen mekaar op te weeg, sodat ek die regte vriende vir myself kan vind.

6. Ek neem soms aan ontspanningsaktiwiteite deel as ander my vra om dit te doen, maar ek doen selde iets soortgelyk op my eie.

7. Ek het nog nooit regtig daaroor nagedink oor hoe om iemand te vra om met my uit te gaan nie, dit is nie regtig vir my belangrik om met iemand uit te gaan nie.

8. Politiek is iets waaroor ek nooit sekerheid sal hê nie, omdat dinge te vinnig verander. Ek dink egter dat dit belangrik is dat ek sal weet waarvoor ek staan en waarin ek glo.

9. Ek probeer nog steeds uitvind waartoe ek as persoon in staat is en watter beroepe vir my geskik sal wees.

10. Ek dink nie baie oor godsdiens na nie en dit pla my nie juis nie.

11. Daar is so baie maniere waarop verantwoordelikhede in die huwelik tussen man en vrou verdeel kan word, ek probeer nog besluit wat vir my sal werk.

12. Ek soek na 'n aanvaarbare lewensstyl vir myself, maar het nog nie eintlik so 'n lewensstyl gevind nie.

13. Daar is baie redes waarom mense vriende word, maar ek kies my beste vriende volgens sekere waardes en redes waaroor ek self besluit het.

14. Alhoewel ek geen enkele ontspanningsaktiwiteit beoefen waaroor ek dol is nie, neem ek aan 'n groot verskeidenheid aktiwiteite deel, sodat ek dié aktiwiteit kan vind wat ek regtig sal geniet.

15. Uit vorige ondervinding, is ek nou seker van die tipe verhouding wat ek met iemand van die teenoorgestelde geslag wil hê.

16. Ek het nog nooit eintlik in politiek belang gestel nie. Dit interesseer my eenvoudig net nie.

17. Ek het al verskeie beroepe oorweeg, maar dit dien eintlik geen doel nie, aangesien my ouers reeds besluit het wat ek moet word.

18. Elke individu se geloofsoortuiging is uniek. Ek het ander se opinies oorweeg en heroorweeg en ek weet wat my keuse is.

19. Ek het nog nooit eintlik gedink oor die rolle van mans en vrouens in die huwelik nie. Dit interesseer my nie eintlik nie.

20. Nadat ek oorwegend nagedink het, het ek besluit wat die ideale lewensstyl vir my is en ek dink nie dat enige iemand my siening in die verband sal beïnvloed nie.

21. My ouers weet die beste wie die regte vriende vir my sal wees.

22. Ek het vir myself een of meer ontspanningsaktiwiteite gekies waaraan ek gereeld deelneem en ek is tevrede met my keuse wat ek gemaak het.

23. Ek dink nie eintlik baie daaroor om met iemand van die teenoorgestelde geslag uit te gaan nie. Ek vat dit maar soos dit kom.

24. Ek dink ek stem tot 'n groot mate saam met my ouers as dit by politiek kom. Ek volg maar hulle voorbeeld en stem vir dieselfde party.

25. Ek is nie regtig geïnteresseerd om die regte beroep te kies nie, enige werk sal maar goed wees. Ek dink ek sal maar kies wat beskikbaar is in daardie stadium.

26. Ek is nie eintlik seker wat godsdiens vir my beteken nie. Ek sou graag wou weet, maar het nog nie regtig daaroor besluit nie.

27. My idees oor die rolle van mans en vrouens in die huwelik het ek van my ouers en familie gekry. Ek het geen begeerte om verder te soek nie.

28. My sieninge oor 'n aanvaarbare lewensstyl is deur my ouers aan my oorgedra en ek dink nie dis nodig om dit wat hulle vir my geleer het te bevraagteken nie.

29. Ek het nie eintlik baie goeie vriende nie en ek dink nie ek het behoefte aan 'n goeie vriend op die oomblik nie.

30. Ek neem soms aan ontspanningsaktiwiteite deel, maar het nie die behoefte om na 'n spesifieke aktiwiteit te soek wat ek gereeld kan beoefen nie.

31. Ek beproef nog die verskillende tipes verhoudinge met die teenoorgestelde geslag. Ek het nog nie besluit wat die beste vir my sal wees nie.

32. Daar is so baie politieke partye en ideale, ek kan nie besluit oor wat ek moet kies nie. Ek moet eers vir myself duidelikheid oor hierdie sake kry.

33. Dit het my 'n rukkie geneem om duidelikheid te kry, maar ek weet nou presies watter beroep ek wil beoefen.

34. Godsdiens is vir my 'n bietjie verwarrend op die oomblik. Ek verander gereeld my sieninge oor wat reg en verkeerd is.

35. Ek het baie tyd spandeer en nagedink oor die rolle van mans en vrouens in die huwelik. Ek het besluit wat die beste vir my sal werk.

36. Ek probeer om 'n aanvaarbare standpunt teenoor die lewe in die algemeen in te neem en ek is gereeld in besprekings met ander betrokke daaroor. Ek is ook besig met selfondersoek.

37. Ek kies slegs vriende wat my ouers se goedkeuring wegdra.

38. Ek het nog altyd daarvan gehou om aan dieselfde ontspanningsaktiwiteite as my ouers deel te neem. Ek het nog nie eintlik iets anders oorweeg nie.

39. Ek gaan slegs met dié vriende uit waarvan my ouers ook hou.

40. Ek het my politieke oortuigings deurdink en ek besef dat ek met sommige dinge wat my ouers glo kan saamstem, maar dat ek ook oor ander verskil.

41. My ouers het lank gelede al besluit wat ek gaan word en ek voer hulle planne deur.

42. Ek het deur 'n stadium van ernstige selfondersoek gegaan en ek het nou sekerheid oor dit waarin ek glo.

43. Ek dink deesdae baie na oor die rolle van mans en vrouens in die huwelik en ek probeer om tot 'n finale besluit te kom.

44. My ouers se sieninge oor die lewe in die algemeen is vir my heeltemal aanvaarbaar, ek stem volkome met hulle saam.

45. Ek het al baie verskillende soorte vriendskappe gehad en ek weet nou wat ek in 'n vriend soek.

46. Nadat ek 'n groot verskeidenheid ontspanningsaktiwiteite uitprobeer het, het ek nou een of meer van die aktiwiteite gevind wat ek graag alleen of saam met vriende beoefen.

47. My voorkeure, ten opsigte van uitgaan met die teenoorgestelde geslag, is steeds besig om te ontwikkel. Ek het nog nie sekerheid daaroor nie.

48. Ek is nie seker oor my politieke oortuiginge nie, maar ek is besig om te probeer uitvind waarin ek regtig glo.

49. Dit het my 'n lang tyd geneem om te besluit, maar nou weet ek uiteindelik in watter rigting ek my beroepskeuse moet doen.

50. Ek behoort aan dieselfde kerk as my ouers. Ek het nog nooit eintlik hulle geloofsoortuiginge bevraagteken nie.

51. Daar is baie verskillende maniere waarop gertroudes hulle gesinsverantwoordelikhede binne die gesin kan verdeel. Ek het al aan baie verskillende moontlikhede gedink, en ek weet presies hoe ek dit sal doen.

52. Ek dink dat ek die lewe in die algemeen geniet. Ek sien myself nie eintlik as iemand wat volgens 'n spesifieke lewensbeskouing lewe nie.

53. Ek het geen boesemvriende nie. Ek hou daarvan om sommer so in die bondel bevriend te wees.

54. Ek het tot dusver deelgeneem aan 'n verskeidenheid ontspanningsaktiwiteite met die hoop om een of meer te vind wat ek regtig sal geniet in die toekoms.

55. Ek het al met baie verskillende tipes mense uitgegaan en ek weet nou presies wat my eie "ongeskrewe reëls" in die verband is en met wie ek sal uitgaan.

56. Ek was nog nooit genoeg by politieke aktiwiteite betrokke om duidelik standpunt te kan inneem nie.

57. Ek kan eenvoudig nie besluit wat om as beroep te kies nie. Daar is so baie moontlikhede.

58. Ek het nog nooit my godsdiens bevraagteken nie. As dit reg is vir my ouers, sal dit reg wees vir my.

59. Menings oor mans en vrouens se rolle is so uiteenlopend, dat ek nie veel daarvan dink nie.

60. Na 'n deeglike selfondersoek, het ek duidelikheid oor wat my lewensstyl sal wees.

61. Ek weet regtig nie watter tipe vriend die beste vir my sal wees nie. Ek probeer duidelikheid kry oor wat vriendskap regtig vir my beteken.

62. Al my voorkeure ten opsigte van ontspanningsaktiwiteite het ek van my ouers gekry. Ek het nog nie eintlik iets anders probeer nie.

63. Ek gaan slegs met mense uit as dit my ouers se goedkeuring wegdra.

64. My ouers het nog altyd hulle eie politieke en morele oortuiginge gehad oor sake soos aborsie en die doodstraf en ek het nog altyd met hulle daaroor saamgestem.

:tno. 8 (1)

| Stem grootliks saam | Stem redelik saam | Stem effens saam | Verskil effens | Verskil redelik | Verskil grootliks | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | (2) |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | (3) |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | (4) |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | (5) |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | (6) |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | (7) |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | (8) |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | (9) |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | (10) |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | (11) |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | (12) |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | (13) |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | (14) |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | (15) |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | (16) |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | (17) |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | (18) |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | (19) |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | (20) |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | (21) |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | (22) |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | (23) |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | (24) |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | (25) |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | (26) |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | (27) |

| Stem grootliks saam | Stem redelik saam | Stem effens saam | Verskil effens | Verskil redelik | Verskil grootliks | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | (28) |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | (29) |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | (30) |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | (31) |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | (32) |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | (33) |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | (34) |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | (35) |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | (36) |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | (37) |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | (38) |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | (39) |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | (40) |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | (41) |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | (42) |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | (43) |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | (44) |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | (45) |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | (46) |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | (47) |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | (48) |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | (49) |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | (50) |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | (51) |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | (52) |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | (53) |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | (54) |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | (55) |

| Stem grootliks saam | Stem redelik saam | Stem effens saam | Verskil effens | Verskil redelik | Verskil grootliks | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | (56) |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | (57) |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | (58) |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | (59) |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | (60) |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | (61) |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | (62) |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | (63) |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | (64) |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | (65) |

Bylae 6

BEROEPSEKERHEIDSVRAELYS

INSTRUKSIES

Hierdie vraelys bevat vrae rakende die beroepsekerheid van leerlinge. Lees elke stelling versigtig deur en besluit hoe seker jy is dat jy sal kan doen wat die stelling van jou vra.

Beantwoord die stellings op die aparte antwoordblad teenoor die ooreenstemmende nommers deur die betrokke nommer op die antwoordblad te omkring.

Jou antwoord op 'n stelling sal 'n keuse wees tussen:
Geen sekerheid; baie min sekerheid; min sekerheid; baie sekerheid; volle sekerheid.

Voorbeeld : a) Ek is seker dat ek self 'n beroep sal kan kies.

| Geen sekerheid | Baie min sekerheid | Min sekerheid | Baie sekerheid | Volle sekerheid |
|---|---|---|---|---|
| 0 | 1 2 3 | 4 5 | 6 7 | 8 9 |

Indien jy geen sekerheid het tov bogenoemde stelling nie, omkring dan die "0", indien jy baie min sekerheid het, omkring 1, 2 of 3, indien jy min sekerheid het, omkring dan nommers 4 of 5, ensovoorts. (LW - net een nommer mag omkring word).

DIT IS BELANGRIK DAT JY AL DIE VRAE BEANTWOORD.

Baie dankie vir jou samewerking.

MNR. J.H. BOTHA

HOE SEKER IS JY DAT JY :

1. 'n Hele paar beroepe sal kan opnoem waarin jy belangstel?

2. Informasie in die biblioteek sal kan kry oor beroepe waarin jy belangstel?

3. Een vak uit 'n lys van vakke wat jy oorweeg, sal kan kies?

4. Vir jouself duidelike doelstellings vir die volgende vyf jaar sal kan definieer, met betrekking tot jou beroepslewe?

5. Stappe sal kan neem indien jy probleme met vakke ondervind wat jy nodig het vir jou beroepskeuse?

6. Jou vermoëns akkuraat kan skat?

7. Informasie oor firmas of besighede sal kan kry, waarin jy jou gekose vakke sal kan aanwend.

8. Een beroep uit 'n lys van beroepe wat jy oorweeg, sal kan kies?

9. Die stappe duidelik uiteen kan sit wat jy sal volg om jou gekose vakke te slaag?

10. Sal kan volhard om te werk aan jou doelstellings in jou vakke of jou beroep, al raak jy soms gefrustreerd?

11. 'n Lys van beroepe waarin jy geïnteresseerd is, sal kan opnoem?

12. 'n Lys van opvoedkundige programme in ingenieurswese sal kan vind?

13. 'n Beroep sal kan kies wat jou lewensstyl sal pas?

14. 'n Goeie oorsig sal kan gee oor jou beroepsplanne?

15. Vakke sal kan verander indien jy van besluit verander het oor jou beroepskeuse?

16. Sal kan bepaal wat die ideale beroep vir jou sal wees?

17. Met 'n gesaghebbende in die beroep wat jy oorweeg sal kan praat?

18. 'n Beroepskeuse sal kan maak, sonder om jou daaroor te bekommer of dit die regte of verkeerde keuse was?

19. Deur jou onderwysers aanbeveel sal word vir die beroep wat jy gekies het?

20. Van beroep sal kan verander, indien jy nie tevrede is met die een wat jy gekies het nie?

HOE SEKER IS JY DAT JY :

21. Sal kan besluit oor waaraan jy die meeste waarde heg in 'n beroep?

22. Met 'n beroepsvoorligter sal kan gesels oor naskoolse opleiding in jou studierigting?

23. 'n Studierigting of beroep sal kies wat nie jou ouers se goedkeuring wegdra nie?

24. Vooraf betrokke sal raak by werksgeleenthede wat verband hou met jou beroepskeuse?

25. Voorstelle van jou ouers of vriende sal afwys om jou in 'n beroep in te dwing, wat jy glo nie by jou vermoëns pas nie?

26. Sal kan bepaal of jy suksesvol sal wees in wiskunde-kursusse?

27. Die pligte van die beroep wat jy wil volg, uiteen sal kan sit?

28. 'n Beroep sal kies waarin die meeste ander werkers van die teenoorgestelde geslag is?

29. Self 'n beroepsverkenning sal kan doen?

30. Na 'n ander dorp of stad sal verhuis om die werk te kry wat jy graag wil hê?

31. Die vak sal kan bepaal waarin jy dink dat jy die beste vermoëns het?

32. Die aanvraag en neiging van 'n beroep gedurende die 1990's sal kan bepaal?

33. 'n Vak of beroep sal kan kies wat by jou belangstelling pas?

34. Sal kan besluit of jy universiteit, technikon of kollege toe moet gaan om jou beroepsdoelstellings te bereik?

35. Weer sal aansoek doen by 'n universiteit, technikon of kollege, nadat jou eerste aansoek onsuksesvol was.

36. Sal kan bepaal of jy hoofsaaklik eerder met mense sal wil werk as met iets anders?

37. Die gemiddelde jaarlikse inkomste van mense in 'n sekere beroep sal kan uitvind?

38. 'n Vak of beroep sal kan kies wat by jou vermoëns pas?

HOE SEKER IS JY DAT JY :

39. Ander kursusse, wat buite die studieterrein van jou vakke is, sal wil bywoon om jou te help in jou toekomstige beroep?

40. Ander moontlike vakke of beroepsmoontlikhede sal kan identifiseer, as jou eerste keuse nie kan realiseer nie?

41. Sal kan bepaal tot watter mate jy bereid is om opofferings te maak om jou doelwitte te bereik.

42. Met iemand wat reeds in die beroep staan wat jy oorweeg, sal kan gesels?

43. Die beste vakke vir jou sal kies, al neem dit dan ook langer om jou opleiding te voltooi?

44. Werkgewers, firmas en instansies sal kan identifiseer wat verband hou met jou beroepsmoontlikhede?

45. Verder sal gaan studeer as jy na 5-10 jaar sou agterkom dat jy nie gelukkig is in jou beroep nie?

46. Die tipe lewensstyl sal kan definieer wat jy graag sal wil handhaaf?

47. Informasie oor universiteite, technikons en kolleges sal kan vind?

48. Die vakke sal kies wat jy graag wil hê, al blyk dit dat die werksgeleenthede in die betrokke studierigting al minder word?

49. 'n Onderhoud vir 'n spesifieke beroep suksesvol sal kan deurloop?

50. 'n Strategie sal kan uitwerk om te bepaal wanneer jy jou studies moet staak?

51. Ek glo dat ek suksesvol oor 'n studierigting kan besluit en dat ek daarmee tevrede sal wees.

52. Ek glo dat ek suksesvol oor 'n beroep kan besluit en dat ek daarmee tevrede sal wees.

Kaartno. | 7 | (1)

| | Geen sekerheid | Baie min sekerheid | | Min sekerheid | | Baie sekerheid | | Volle sekerheid | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1. | 0 | 1 | 2 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | (2) |
| 2. | 0 | 1 | 2 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | (3) |
| 3. | 0 | 1 | 2 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | (4) |
| 4. | 0 | 1 | 2 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | (5) |
| 5. | 0 | 1 | 2 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | (6) |
| 6. | 0 | 1 | 2 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | (7) |
| 7. | 0 | 1 | 2 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | (8) |
| 8. | 0 | 1 | 2 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | (9) |
| 9. | 0 | 1 | 2 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | (10) |
| 10. | 0 | 1 | 2 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | (11) |
| 11. | 0 | 1 | 2 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | (12) |
| 12. | 0 | 1 | 2 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | (13) |
| 13. | 0 | 1 | 2 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | (14) |
| 14. | 0 | 1 | 2 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | (15) |
| 15. | 0 | 1 | 2 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | (16) |
| 16. | 0 | 1 | 2 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | (17) |
| 17. | 0 | 1 | 2 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | (18) |
| 18. | 0 | 1 | 2 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | (19) |
| 19. | 0 | 1 | 2 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | (20) |
| 20. | 0 | 1 | 2 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | (21) |
| 21. | 0 | 1 | 2 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | (22) |
| 22. | 0 | 1 | 2 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | (23) |
| 23. | 0 | 1 | 2 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | (24) |

| | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 24. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | (25) |
| 25. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | (26) |
| 26. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | (27) |
| 27. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | (28) |
| 28. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | (29) |
| 29. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | (30) |
| 30. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | (31) |
| 31. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | (32) |
| 32. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | (33) |
| 33. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | (34) |
| 34. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | (35) |
| 35. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | (36) |
| 36. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | (37) |
| 37. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | (38) |
| 38. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | (39) |
| 39. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | (40) |
| 40. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | (41) |
| 41. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | (42) |
| 42. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | (43) |
| 43. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | (44) |
| 44. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | (45) |
| 45. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | (46) |
| 46. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | (47) |
| 47. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | (48) |
| 48. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | (49) |
| 49. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | (50) |
| 50. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | (51) |
| 51. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | (52) |
| 52. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | (53) |