

SELFBEELD VAN DIE HULPKLASLEERLING

deur

Christoffel Cornelius Jacobus Pretorius

(B.A.; B.Ed.; T.H.O.D.; V.D.O (MBD))

Skripsie

goedgekeur vir gedeeltelike nakoming van die vereiste vir die graad

MAGISTER EDUCATIONIS

in die Fakulteit Opvoedkunde

(Departement Voorligting en Ortopedagogiek)

aan die

Potchefstroomse Universiteit

vir

Christelike Hoër Onderwys

Studieleier: Prof. C.J. Meyer

VOORWOORD

Graag wil ek my dank en waardering uitspreek teenoor my studieleier, prof. C.J. Meyer, vir die bekwame en simpatieke leiding wat ek van hom ontvang het.

My opregte dank ook aan die volgende persone en instansies vir hul bydraes wat hierdie studie moontlik gemaak het:

- * My vrou, Elsebe en my seun, Niël vir hul volgehoue ondersteuning, aanmoediging en geduld;
- * die Transvaalse Onderwysdepartement, vir geldelike bystand;
- * die Buro vir Onderwysnavorsing en by name mnr. J. Venter, vir die vakkundige advies in verband met die vraelys;
- * die Statistiese Konsultasiediens van die PU vir CHO en in besonder mev. A. Oosthuizen van die Vaaldriehoekskampus, vir hulp met die rekenaarverwerking;
- * mev. F. Labuschagne vir die puik gehalte van die tikwerk;
- * mnr. P. Ferreira vir die taalversorging.

Bowenal kom alle dank en eer toe aan my Hemelse Vader vir die genade en krag waarsonder hierdie studie nie aangepak en deurgevoer kon word nie.

C.C.J. Pretorius
Augustus 1988

OPSOMMING

Die doel van hierdie studie is om te bepaal of 'n kind met spesifieke leergeremdhede ook affektiewe probleme soos 'n swak selfbeeld ondervind. In die studie word veral na die hulpklasleerling verwys.

Teoretiese agtergrondkennis van die spesifieke leergeremde kind is ingewin; die etiologie en manifestering van leerprobleme asook sekere kenmerkende gedragssuitinge by sodanige kind. Die selfbeeld as sulks is ook onder die loep geneem asook die faktore wat 'n selfbeeld kan beïnvloed. Die funksie en doel van die hulpklas is ook bespreek.

Die vraelysmetode is bespreek en geïmplementeer om die empiriese navorsing te doen. Vrae wat uit die literatuurstudie na vore gekom het, het as begronding vir die vraelys gedien. Vraelyste is gestuur aan al die Afrikaanse hulpklasonderwyseresse in Transvaal wat 'n syfer van 120 persone verteenwoordig het.

Die data wat verkry is, is geanaliseer deur middel van die SAS-rekenaarprogram.

Vanuit die frekwensie- en persentasietabelle wat verkry is uit hierdie navorsing is dit baie duidelik dat die meeste hulpklasleeringe wel met toetrede tot die hulpklas oor 'n swak selfbeeld beskik. Soos in die literatuur aangetoon, word perseptuele en akademiese uitvalle en sekere gedragssuitinge, asook die rol wat dit speel as faktore wat die selfbeeld van die hulpklasleerling beïnvloed, in die vraelys bevestig. Soortgelyke bevestiging kon vir die invloed van die ouerhuis en skool op die selfbeeld van die hulpklasleerling verkry word.

Uit die onderwysstudie kon dus gekonstateer word dat 'n toereikende selfbeeld een van die voorvereistes vir optimale leer en die realisering van potensiaal is. Om hierdie rede behoort die aanvanklike ortodidaktiese hulpverlening aan die hulpklasleerling die opbouing van 'n positiewe selfbeeld in te sluit ten einde die kind affektief toereikend gereed te maak vir die geïntensiveerde leergebeure in die hulpklas.

ABSTRACT

The purpose of this study is to determine whether a child with specific learning disabilities also experiences emotional problems like a poor self-image. Special reference is made to the aid class pupil.

Theoretical background knowledge of the child with specific learning disabilities has been compiled: the etiology and manifestation of learning problems as well as certain characteristic behaviour patterns of such a child. The concept of self-image and factors that influence it have been attended to. The function and purpose of the aid class have also been dealt with.

The questionnaire as empirical research method is explained and implemented in this study. Questions drawn from the above-mentioned study of literature formed the basis of the questionnaire.

Questionnaires were sent to everyone of the Afrikaans speaking aid class teachers in Transvaal, totalling a number of 120. The data collected from the questionnaires returned, was analysed by means of the S.A.S. computer programme.

It is very clear from the frequency and percentage tables compiled from the data analysis, that most aid class pupils have a poor self-image. The questionnaire confirmed what was indicated in the literature: perceptual and academic problems, certain behaviour patterns and the bearing of these factors on the self-image of the pupil in the aid class. Likewise, similar confirmation was obtained concerning the influence of the home and school on the self-image of such a child.

It can thus be stated from the study undertaken that an adequate self-image is a pre-requisite for optimal learning and the actualisation of potential. For this reason the initial orthodidactical assistance to the aid class pupil should include the acquirement of a positive self-image in order to have the child affectively and emotionally prepared in a sufficient way for the intensified learning process in the aid class.

INHOUDSOPGAWE

HOOFSTUK 1	1
1. ORIËTERENDE INLEIDING EN PROBLEEMSTELLING, DOEL, METODE EN PROGRAM VAN ONDERSOEK	1
1.1 PROBLEEMSTELLING EN AKTUALITEIT VAN DIE NAVORSING	1
1.2 DOEL VAN DIE ONDERSOEK	4
1.3 METODE VAN NAVORSING	5
1.4 PROGRAM VAN ONDERSOEK	5
1.5 SINTESE	6
HOOFSTUK 2	7
2. DIE KIND MET LEERPROBLEME IN DIE HULPKLAS	7
2.1 DIE KIND MET LEERPROBLEME	7
2.1.1 Inleiding	7
2.1.2 Historiese oorsig	8
2.1.3 Begripsverklaring	9
2.1.3.1 Leergestremdheid	9
2.1.3.2 Leergereindheid	9
2.1.4 Etiologie	12
2.1.4.1 Prenatale faktore	12
2.1.4.2 Perinatale faktore	14
2.1.4.3 Postnatale faktore	15
2.1.5 Manifestering van leerprobleme	16
2.1.5.1 Inleiding	16
2.1.5.2 Spesifieke leerverremdhede	17
2.1.5.3 Belevenswêreld en gedragsuitinge	22
2.1.5.4 Manifestering van akademiese leerverremdhede	26
2.2 DIE HULPKLAS	28
2.2.1 Inleiding	28
2.2.2 Groep A-leerlinge, Groep B-leerlinge en Groep C-leerlinge	31
2.2.3 Stigting van die hulpklas	32
2.2.3.1 Doelstelling	32
2.2.3.2 Stigtingsprosedure	32
2.2.3.3 Seleksie en identifisering van hulpklasleerlinge	33
2.2.4 Die onderwyser	34
2.2.5 Algemeen Administratief	35

2.3 SINTESE	35
HOOFSTUK 3	37
3. SELFBEELD VAN DIE HULPKLASLEERLING	37
3.1 INLEIDING	37
3.2 BEGRIPSVERKLARING	38
3.2.1 Die ek	39
3.2.2 Die self	39
3.2.3 Selfidentiteit	40
3.2.4 Selfkonsep	41
3.2.5 Selfbeeld	41
3.3 WAT IS SELFBEELD	42
3.4 DIE FAKTORE WAT BYDRA TOT DIE FORMING VAN 'N SELFBEELD	44
3.4.1 Inleiding	44
3.4.2 Verskillende handelingsstyle	45
3.4.2.1 Outoritêre styl	45
3.4.2.2. Permissiewe styl	46
3.4.2.3 Demokratiese styl	46
3.4.3 Houdings en die selfbeeld van die kind	47
3.4.3.1 Ondersoekende houding	47
3.4.3.2 Ondersteunende houding	47
3.4.3.3 Beoordelende houding	48
3.4.3.4 Aanvaardende houding	48
3.4.4 Behoeftes en die kind se selfbeeld	48
3.4.4.1 Fisiologiese behoeftes	49
3.4.4.2 Veiligheidsbehoeftes	49
3.4.4.3 Behoefte aan liefde	49
3.4.4.4 Behoefte aan waardering	50
3.4.4.5 Behoefte aan selfaktualisering	50
3.4.5 Die huis en opvoedingsmilieu en die selfbeeld van die kind	51
3.4.5.1 Eksogene faktore	51
3.4.5.2 Endogene faktore	57
3.4.6 Die skool	59
3.4.6.1 Selfbeeld en akademiese prestasie	59
3.4.6.2 Waarom sukses vir die junior leerling belangrik is	61
3.4.6.3 Die rol van die onderwyser	61
3.5 SINTESE	64
HOOFSTUK 4	65

4. 'N EMPIRIESE ONDERSOEK	65
4.1 METODE VAN ONDERSOEK	65
4.2 DIE VRAELYS AS EMPIRIESE MEETINSTRUMENT	65
4.2.1 Inleiding	65
4.2.2 Voordele van die vraelys as navorsingsmetode	66
4.2.3 Nadele van die vraelys as ondersoekmetode	66
4.3 DIE ONTWERP VAN 'N VRAELYS	67
4.3.1 Konstruksie	67
4.3.1.1 Gestruktureerde items	67
4.3.2.1 Ongestruktureerde items	68
4.3.2 Kriteria vir die ontwerp van items	69
4.3.3 Tegniese versorging	70
4.3.4 Anonimiteit	70
4.3.5 Samestelling van die voorlopige vraelys	70
4.3.6 Begeleidende brief	71
4.3.7 Verspreiding	71
4.3.8 Terugontvangste	71
4.3.9 Opvolgbrief	71
4.4 EMPIRIESE ONDERSOEK	72
4.4.1 Steekproefneming	72
4.4.2 Metodes van steekproefneming	72
4.5 SAMESTELLING VAN DIE ONDERHAWIGE VRAELYS	73
4.5.1 Keuse van metode van steekproefneming en steekproef- grootte	73
4.5.2 Keuse van items	73
4.5.3 Motivering van items	73
4.6 LENGTE VAN DIE VRAELYS	82
4.7 TERUGONTVANGSTE	82
4.8 SAS-PROGRAM	83
4.9 SINTESE	83
HOOFSTUK 5	84
5. AANBIEDING, ANALISE EN INTERPRETERING VAN VRAELYSRESPONSE	84
INLEIDING	84
5.2 ANALISE EN INTERPRETASIE VAN RESPONSE	84
5.2.1 Vraag 1	84
5.2.1.1 Analise van response	85
5.2.1.2 Interpretasie van response	85

5.2.2 Vraag 2	85
5.2.2.1 Analise van response	85
5.2.2.2 Interpretasie van response	86
5.2.3 Vraag 3	86
5.2.3.1 Analise van response	86
5.2.3.2 Interpretasie van response	87
5.2.4 Vraag 4	87
5.2.4.1 Analise van response	87
5.2.4.2 Interpretasie van response	88
5.2.5 Vraag 5	88
5.2.5.1 Analise van response	88
5.2.5.2 Interpretasie van response	88
5.2.6 Vraag 6	89
5.2.6.1 Analise van response	89
5.2.6.2 Interpretasie van response	89
5.2.7 Vraag 7	90
5.2.7.1 Analise van response	90
5.2.7.2 Interpretasie van response	90
5.2.8 Vraag 8	91
5.2.8.1 Analise van response	92
5.2.8.2 Interpretasie van response	92
5.2.9 Vraag 9	92
5.2.9.1. Analise van response	93
5.2.9.2 Interpretasie van response	93
5.2.10 Vraag 10	93
5.2.10.1 Analise van response	94
5.2.10.2 Interpretasie van response	94
5.2.11 Vraag 11	95
5.2.11.1 Analise van response	95
5.2.11.2 Interpretasie	95
5.2.12 Vraag 12	96
5.2.12.1 Analise van response	96
5.2.12.2 Interpretasie van response	97
5.2.13 Vraag 13	97
5.2.13.1 Analise van response	98
5.2.13.2 Interpretasie van response	98
5.2.14 Vraag 14	98
5.2.14.1 Analise van response	99

5.2.14.2 Interpretasie van response	99
5.2.15 Vraag 15	99
5.2.15.1 Analise van response	100
5.2.15.2 Interpretasie van response	100
5.2.16 Vraag 16	100
5.2.16.1 Analise van response	101
5.2.16.2 Interpretasie van response	101
5.2.17 Vraag 17	101
5.3 SINTESE	102
HOOFSTUK 6	103
6. SAMEVATTING, GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS	103
6.1 INLEIDING	103
6.2 SAMEVATTING	103
6.2.1 Probleemstelling (par. 1.1)	103
6.2.2 Doel van die ondersoek (par. 1.2)	103
6.2.3 Metode van ondersoek (par. 1.3)	104
6.2.3.1 Literatuurstudie	104
6.2.3.2 Empiriese ondersoek	104
6.2.4 Onderzoekgroep	104
6.3 GEVOLGTREKKING	105
6.3.1 Literatuurstudie	105
6.3.2 Empiriese navorsing	106
6.4 AANBEVELINGS	107
6.5 TEKORTKOMINGE VAN DIE ONDERSOEK	108
6.6 AANBEVELINGS VIR VERDERE NAVORSING	108
6.7 SINTESE	108
BIBLIOGRAFIE	109

HOOFSTUK 1

1. ORIËNTERENDE INLEIDING EN PROBLEEMSTELLING, DOEL, METODE EN PROGRAM VAN ONDERSOEK

1.1 PROBLEEMSTELLING EN AKTUALITEIT VAN DIE NAVORSING

'n Kind word nie gebore met affektiewe tekorte nie. Dit is die opvoedingsmilieu wat die affektiewe lewe van die kind gestalte gee. Die affektiewe lewe van die leerling is 'n belangrike aspek in die onderrig-leersituasie. 'n Leerling met 'n leerprobleem, hetsy van intellektuele en/of fisieke aard, sal hierdie probleem as minder problematies ervaar indien daar geen affektiewe beperkings is nie (Steyn, 1984:231).

Selfbeeld vorm 'n belangrike deel van die kind se affektiewe lewe en persoonlikheid en gaan ook hand aan hand met die kind se eie verwagtinge. Selfbeeld word beïnvloed eerstens deur wat ander van die leerling dink en tweedens wat die kind van homself dink (Coetzee, 1983:348).

Die beeld wat 'n persoon omtrent homself vorm word gewoonlik verkry deur die terugvoering vanaf die omgewing soos byvoorbeeld die ouers, speelgroep en onderwysers. Hierdie menings is gewoonlik subjektief en kan onjuis wees aangesien 'n fenomenologiese interpretasie van terugvoering hierin omvat is (Burns, 1985:153).

Die determinante wat grootliks tot 'n swak selfbeeld bydra is die huis en die skool. By die huis kan die kind nie doen of presteer soos ander van die huisgenote nie of soos van die kind verwag word nie. By die skool beleef die kind sy "andersheid" as hy homself met sy speelgroep of klasmaats vergelyk. Gedragsprobleme ontstaan omdat opdragte by die huis en/of die skool vermy word om sodoende mislukking te voorkom (Spiess, 1976:436; Thomas, 1980:40).

Burns (1984:153) haal ook Purkey aan wat daarop wys dat 'n persoon se selfbeeld nou verwant is aan sy gedrag; hoe hy leer en sy psigologiese

ontwikkeling. Swak akademiese prestasie, wat nie altyd toegeskryf kan word aan 'n lae verstandsvermoë nie, mag lei tot 'n swak selfbeeld. Die rede hiervoor is eenvoudig omdat die leerling homself aangeleer het om homself te sien as akademies onbekwaam.

Verder sal daar ook vir die doel van hierdie studie na die hulpklasleerling verwys word as leergeremde leerling aangesien hierdie term vervat is in die omskrywe van die TOD in hul definisie van leergeremde of dan ook hulpklasleerlinge (TOD, 1979:19). Daar word verwys na die definisie in hoofstuk 2. Kortliks kan gesê word dat 'n leergeremdheid altyd die moontlikheid van opheffing daarvan inhou, in teenstelling met 'n leergeremdheid waar so 'n moontlikheid uiters selde aanwesig is (Van Niekerk, 1979:4).

Daar kan ook na die hulpklasleerling verwys word as die leerling met MBD (minimale breindisfunksie). Die Murrayverslag (1969:8) omskryf MBD-leerlinge as volg:

"Kinders met minimale breindisfunksie het 'n gemiddelde of hoër as gemiddelde verstandelike vermoë en die motoriese funksie, die gesig, die gehoor en die emosionele aanpassing is toereikend, maar hulle toon spesifieke leergestremdhede of gedragsgestremdhede wat geassosieer is met afwykings van die funksie van die sentrale sensustelsel. Die disfunksie van die sentrale sensustelsel kom op verskillende maniere en in wisselende samestellings van die hier ondergenoemde afwykings tot uiting; die gestremdheid naamlik van die persepsie, begripsvermoë, die taal, die geheue, die beheer oor die aandag, die impuls, die motoriese funksies".

Die kind met leerprobleme en spesifiek die hulpklasleerling se probleme, het reeds op akademiese vlak gemanifesteer. Die akademiese uitvalle van hierdie leerling is ingebed in onderliggende spesifieke leergeremdhede (sien definisie in hoofstuk 2) waaronder byvoorbeeld visuele persepsie, auditiewe persepsie, motoriese koördinasie en integrasie, konseptuele ontwikkeling, fisieke gesteldheid of 'n kombinasie van hierdie uitvalle. Sy beleweniswêreld en gedragssuitinge sal gevolglik dienoreenkomstig sy spesifieke leerprobleme wees.

'n Swak selfbeeld by die hulpklasleerling is 'n algemene verskynsel. Die leerling presteer swak op gebiede waar suksesvolle mededinging noodsaaklik is vir 'n goeie selfbeeld; in skool, tussen die speelmaats en op sportgebied (Wender, 1971:145).

Die wêreld van die hulpklasleerling kan gesien word as 'n wêreld waar die kind se vryheid van beweging beperk is omdat hy emosioneel versteurd voel en nie kan wegstap van homself en sy verwarde gevoelens nie. Brennan (1985:149) noem dat aangesien selfbeeld die kind se persepsie van homself is, die leerling met 'n leerprobleem 'n groter probleem het om sy "self" te plaas ten opsigte van 'n ruimtelike oriëntasie asook in tydsperspektief. Sonder hulp kan die leerling nie bo sy probleem uitstyg tot ordelike waarneming, 'n meer objektiewe beskouing, die verkryging van kennis op 'n meer abstrakte vlak en konstruktiewe denke nie.

Dit is dus die taak van die onderwyser(es) om die hulpklasleerling te help om te beseft dat hulle nie noodwendig dit is wat hulle van hulself of wat ander van hulle dink nie. Die leerlinge moet gehelp word om hulle eie-waarde weer in perspektief te sien.

Die uitgangspunt van die Transvaalse Onderwysdepartement is dat die onderwyser(es) in die hulpklas die leerling so sal onderrig dat die leerlinge weer in die gewone klas waar moontlik sal kan aanpas. Dit is dus uiters noodsaaklik dat die onderwyser(es) die leerplan sowel as die leerling se affektiewe tekorte altyd in gedagte sal hou, waar die leerling veral in die basiese vakke op peil gebring moet word.

Die hulpklasonderwyser(es) beskik oor 'n Verdere Diploma in Onderwys (Minimale Breindisfunksie) (TOD, 1979:20) en beskik dus oor genoegsame teoretiese kennis om hulp te verleen aan die hulpklasleerlinge met elk sy eiesoortige leerprobleme. Toelatingsvereistes vir die diploma soos vereis deur die Transvaalse Onderwysdepartement asook die Onderwyskollege vir Verdere Opleiding in Pretoria word in hoofstuk 2 breedvoerig bespreek.

Tog werk die onderwyser(es) met 'n leerling wat reeds akademies vasgeloop is en emosionele probleme ontwikkel het byvoorbeeld 'n swak

selfbeeld, aggressie, swak affektiewe beleving teenoor skoolwerk en/of onderwysers.

Die onderwyser(es) sal moet deeglike kennis dra van die determinante wat die hulpklasleerling(e) se selfbeeld kan skade aandoen. Die sillabus moet dus ook voorsiening maak om nie net 'n akademiese en/of perseptuele probleem op te hef nie, maar moet ook die kind kan help om sy "self" te plaas in verhouding met sy "ware self" asook sy ideale self. Thomas (1980:46) noem dat hoe groter die diskrepans tussen die ware self en ideale self is, hoe laer is die selfbeeld.

Aangesien selfbeeld volgens Laubscher (1984:75) 'n persoon se innerlike wêreld is en 'n positiewe selfbeeld 'n voorvereiste vir optimale leer en die realisering van potensiaal is, ontstaan die volgende vrae:

- * Moet remediëring van die hulpklasleerlinge nie eers by die selfbeeld van die leerling begin alvorens enige akademiese of perseptuele uitvalle aandag geniet nie?
- * Is die hulpklasleerling gereed vir remediërende hulp op formele vlak?
- * Sien die leerling homself as iemand wat sy probleem kan en wil oorkom?

1.2 DOEL VAN DIE ONDERSOEK

Die doel van hierdie studie is:

- * die verkryging van 'n teoretiese agtergrondkennis oor die leerling met MBD met verwysing na die hulpklasleerling;
- * agtergrondkennis in te win aangaande die doel en funksie van die hulpklas;
- * 'n teoretiese agtergrondkennis te bekom van die selfbeeld van leergeremde leerlinge;

- * om te bepaal of die onderrig-leersituasie in die hulpklas nie moet begin by die positiewe affektiewe belewing van die leerling met die selfbeeld as uitgangspunt nie. 'n Positiewe selfbeeld in die kinderjare is die beste belewing vir ryping en emosionele aanpassing in 'n volwasse lewe (Laubscher, 1984:76).

1.3 METODE VAN NAVORSING

Die studie val uiteen in twee dele, naamlik 'n literatuurstudie en 'n empiriese ondersoek:

- * In die literatuurstudie word relevante teoretiese agtergrondkennis ingewin aangaande die kind met leerprobleme en met spesifieke verwysing na die hulpklasleerling. Aangeleenthede wat aandag geniet is die etiologie en manifestering van leerprobleme asook die doel en funksie van die hulpklas. In die literatuurstudie word die konsep selfbeeld en die faktore wat die selfbeeld kan beïnvloed ook onder die loep geneem.
- * In die empiriese navorsing word gebruik gemaak van die vraelysmetode as die mees toepaslike navorsingsmetode. Dataverwerking geskied deur middel van die SAS-rekenaarprogram.

1.4 PROGRAM VAN ONDERSOEK

Die program van ondersoek verloop as volg:

In hoofstuk 1 word die probleem gestel. Die doel en die metode van ondersoek word ook bespreek.

Hoofstuk 2 handel oor die kind met leerprobleme wat tot die hulpklas toegelaat sal word. 'n Kort oorsig oor die hulpklas as sulks word ook gegee.

Hoofstuk 3 fokus hoofsaaklik op die begrip selfbeeld asook die manifestering van die selfbeeld by die hulpklasleerling

Die vraelys as empiriese navorsingsmetode word in hoofstuk 4 aangehaal. Voorts word die samestelling van die vraelys soos wat in die studie gebruik gaan word, uiteengesit.

In hoofstuk 5 word gekyk na die response op die vraelys. 'n Analise en interpretasie van die response sal gemaak word.

Hoofstuk 6 bied 'n samevatting van die ondersoek asook aanbevelings wat gedoen kan word.

1.5 SINTESE

Hoofstuk 1 behels 'n algemene oriëntering, probleemstelling, doel, metode en program van ondersoek.

In hoofstuk 2 word na die kind met leerprobleme gekyk. 'n Kort uiteensetting word ook gegee van die ontstaan, ontwikkeling, funksie en doel van die hulpklas.

HOOFSTUK 2

2. DIE KIND MET LEERPROBLEME IN DIE HULPKLAS

2.1 DIE KIND MET LEERPROBLEME

2.1.1 Inleiding

In die daaglikse praktyk van leer en lewe is daar nie iemand sonder leermoeilikhede nie. Leerprobleme is een van die algemeenste kenmerke wat hom in die didaktiese situasie openbaar. Elke kind kom een of ander tyd voor 'n leerprobleem te staan, hetsy in die huis of skool. Of hierdie situasie 'n krisissituasie sal word, hang af van faktore soos intensiteit van die probleem, aanleg van die kind, vermoëns, beskikbaarheid en aard van hulp. Wanneer die kind wel die oorhand oor die probleem kry, word die probleem opgeklaar en kan dit selfs vormend bydra tot sy beheersing van die werklikheid. Indien die teendeel gebeur, beteken dit dat die kind géén antwoord kan verskaf op die appél wat tot hom kom om te handel nie. Die kind gaan probeer om die opgaaf te vermy, of om onvoldoende ten aansien daarvan te handel. Die kind bevind hom nou in 'n situasie waarin op buitengewone hulp aanspraak gemaak moet word (Sonnekus, 1971:29).

'n Leerprobleem staan in die weg van die kind se selfontploffing. Tereg merk Van der Walt (1985:145-146) op dat dit wat die mens het, tot die maksimum ontwikkel moet word, want die mens moet rekenskap daarvan gee. Met agting vir en gebondenheid aan sy eie persoonlike lewenstaak en roeping, moet hy in opregte lewens- en arbeidsvreugde doen wat die hand vind om te doen. So kom die mens tot roepingsvervulling en beantwoord hy aan die doel wat sy Maker vir hom gestel het. 'n Leerprobleem kortwiek egter hierdie stelling.

Dit wil soms voorkom dat die leerling wat nie na wense vorder nie, ook dikwels nie werklik begrip toon en insig het oor die taak wat aan hom opgedra is en wat hy besig is om af te handel nie. Dit bring ook mee

dat hy na afhandeling van 'n taak nie werklik toereikend geleer het nie. Die kernprobleem is daarin geleë dat die onderrig die kind nie werklik bereik het nie; die ontsluiting van die werklikheid het nie daartoe aanleiding gegee dat die leerling homself vir die werklikheid ontsluit het nie (Patrick, 1986:12).

Voordat die konsep leerprobleme onder die loep geneem word, word eers gekyk na 'n kort historiese oorsig ten aansien van leerprobleme.

2.1.2 Historiese oorsig

Baanbrekers op die gebied van leerprobleme was die psigiater, Strauss en die neuroloog, Werner. Veral Strauss en sy medewerkers het begin werk met kinders met 'n geskiedenis van gediagnoseerde breinskade, maar wat as "normale" kinders voorkom. Hulle vind dat die leerlinge ook ernstige leerprobleme met gemeenskaplike kenmerke openbaar. Die leerlinge val nie in die tradisionele kategorie van uitsonderlikheid soos verstandelike gestremdheid, emosionele versteurdheid, outisme, ensovoorts nie. Om in die nuwe kategorie geklassifiseer te word moes daar (1) sekere biologiese tekens en (2) die sindroom (dit wil sê die stel simptome en gedragseienskappe wat saam teenwoordig is) soos vir breinbesering teenwoordig wees. Dit sluit perseptuele versteurings, perseverasie, konseptuele versteurings en gedragsversteurings in (Kirk, 1984:30; Mercer, 1979:40).

In die sestigerjare het persone soos Cruickshank, Kephart, Frostig, Horne, Barsch en Getman hulle teorieë gebaseer op die werk van Strauss. Daar is meer uitgebrei op byvoorbeeld die invloed van 'n breindisfunksie op die sensories-motoriese (Kephart) en visueel-motoriese (Frostig en Horne). Hierdie persone staan bekend as die perseptueel-motoriese teoretici en is vandag nog bekend vir die toetse, remediërende programme en opleidingsprosedures wat hulle opstel (Gearheart, 1977:45-66; Kirk, 1984:30-31).

Die term "minimale breindisfunksie" is in 1966 deur Clements voorgestel. Die byvoeglike naamwoord "minimaal" verwys na slegs geringe breinskade. Dit wys ook dat daar 'n kontinuum van breinbeserings bestaan wat wissel

van minimaal tot en met ernstige breinskade, afhangende van die simptomatologie (Siegel, 1982:25).

2.1.3 Begripsverklaring

2.1.3.1 Leergestremdheid

'n Leergestremde kind kan beskou word as 'n kind wat as gevolg van waarneembare fisieke gebreke soos doofheid, blindheid, ernstige motoriese gebreke, breinskade, ensovoorts nie in staat is om optimaal in 'n gewone skool te leer nie (Park, 1984:17-18). Met die begrip leergestremdheid word 'n permanente, onophefbare situasie bedoel. Die begrip sluit dus nie die leerling in wat tot die hulpklas toegelaat word nie.

2.1.3.2 Leengeremdheid

'n Leengeremde kind is 'n kind wat 'n leerprobleem ervaar. Hierdie leerprobleem gaan gepaard met spesifieke probleme in die geheue, aandagsbepaling, denke, taalverwerking, begripsvorming en persepsie. Die kind ondervind besonder ernstige leerprobleme ten spyte van 'n goeie verstandsmoontlikheid. Dit is moeilik om die leerprobleme met behulp van gewone klasonderrig te oorkom (Olivier, 1980:23-24).

Die Transvaalse Onderwysdepartement verwys na die leengeremde kind as die kind waar tekorte geopenbaar word in persepsie, begripsvorming, taal, geheue, beheer oor aandag en motoriese funksies. Die leengeremdheid word ook geassosieer met afwykings van die funksies van die sentrale senuweestelsel (TOD, 1979:19). Die begrip leengeremdheid dui op die moontlikheid van opheffing van die probleem.

Die term spesifieke leengeremdheid word deur die Transvaalse Onderwysdepartement (sien def. 2.2.1) gebruik vir die kind met ernstige leerprobleme en wat aangewese is op onderrig in die hulpklas.

By die kind met spesifieke leergeremdheid is die leergeremdheid nie te vinde in 'n bepaalde aanduibare fisieke tekort nie. Park (1981:3) beskryf die volgende aan:

- * die leerlinge beskik oor 'n gemiddelde of selfs bo-gemiddelde intellektuele vermoë;
- * daar is 'n gaping tussen die bereikbare en bereikte akademiese prestasies;
- * alhoewel nie almal gelyktydig aanwesig is nie, word probleme ondervind ten opsigte van taal, lees, spelling, gesprek, taalbegrip, rekenkunde, denke, geheue, beheer oor aandag, begripsvorming, motoriese funksies en persepsie;
- * affektiewe labiliteit is nie die primêre oorsaak van die probleem nie, maar is daar as gevolg van die probleem;
- * die leerprobleem is in die eerste plek nie as gevolg van swak onderwys of ontoereikende opvoeding nie;
- * dat daar nog nie onomstootlik bewys is dat 'n disfunksie in die sentrale sensuiewestelsel die oorsaak van die leergeremdheid is nie, word daar vry algemeen aanvaar dat dit wel daarmee in verband staan en dan as 'n psigo-neurologiese leergestremdheid aangewys moet word.

Die leergeremdheid kom tot openbaring in die kind se onmag om behoorlik te kan leer lees, te skryf, te spel, te teken en verbaal te redeneer.

Vir die doel van hierdie studie sal daar van die term spesifieke leergeremdheid gebruik gemaak word. Dit is ook die term wat met die hulpklasleerling in verband gebring word en wat die moontlikheid van ophefbaarheid van die probleem inhou. Behalwe vir die definisie van spesifieke leergeremdheid soos deur die Transvaalse Onderwysdepartement daar gestel (sien 2.2.1), kan die volgende ook nog ten opsigte van leerprobleme aangehaal word:

Die definisie soos dit deur die National Advisory Committee on Handicapped Children in 1968 geformuleer is, is omvattend van aard en lê ook op die belangrikste eienskappe, betreffende die wese van die probleem, klem. Berger (1981:286) haal die definisie as volg aan: "Children with special learning disabilities exhibit a disorder in one or more of the basic psychological processes involved in understanding or using spoken or written languages. These may be manifested in disorders of listening, thinking, talking, reading, writing, spelling or arithmetic. They include conditions which have been referred to as perceptual handicaps, brain injury, minimal brain dysfunction, dyslexia, developmental aphasia, etc. They do not include learning problems which are due primarily to visual, hearing or motor handicaps, to mental retardation, emotional disturbance, or to environmental disadvantage".

Myers. (1976:16) wys ook op "harde" en "sagte" neurologiese tekens. Hierdie tekens manifesteer in waarneembare gedrag wat ook voorkom by leerlinge met leerprobleme. 'n "Harde" neurologiese teken is byvoorbeeld die leerling wat serebraal verlam is en 'n duidelike motoriese onvermoë toon, terwyl 'n "sagte" neurologiese teken kan wys op 'n leerling wat slegs motories lomp voorkom.

Gaddes (1980:11) verwys na 'n paar "sagte" neurologiese tekens wat leerlinge met leerprobleme gewoonlik openbaar. Die onderwyser moet veral op hierdie tekens voorbedag wees: spraak en taalagterstand, motories lomp, en hiperaktiewe motoriese aksies, onvermoë om eenvoudige geometriese vorms na te trek, slordige handskrif, foutiewe oog-hand koördinasie.

Die oorsake van leerprobleme kan legio wees. Vervolgens word slegs die mees algemene oorsake aangedui.

2.1.4 Etiologie

2.1.4.1 Prenatale faktore

Daar word kortliks verwys na die volgende prenatale faktore:

- * Die ouderdom van die moeder speel 'n rol deurdat moeders jonger as 20 jaar en ouer as 35 jaar 'n groter risiko loop om geboorte te skenk aan 'n kind met fisieke en psigiese defekte. In beide gevalle plaas die swangerskap 'n las op die liggaam van die moeder wat nie altyd in staat is om dit ten volle te verduur nie (Louw, 1982:30).
- * Gewoonlik kan die ongebore kind nie deur enige siekte aangetas word nie omrede agense soos virusse en bakterieë nie deur die plasenta kan dring nie. Aansteeklike siektes soos waterpokkies, pokke, griep, pampoentjies, poliomiëlitis, skarlakenkoors, witseerkeel, maagkoors en tifus kan wel op die ongeborene oorgedra word (Louw, 1982:34). Van die meer riskante siektes is egter rubella en sifilis. Skade soos lae geboortegewig, prematuur geboortes, hartsiektes, doofheid, blindheid, lewerdefekte en spontane aborsies (doodgeboortes) kom voor. Skade word veral in die eerste drie maande van swangerskap aangerig (McCarthy, 1975:11, Siegel, 1982:66).
- * Daar is 'n verband gevind tussen wanvoeding van die moeder gedurende groeiperiodes van die baba en die breingrootte van die baba (Gaddes, 1980:18).
- * Dwelms of sekere medikasie wat gedurende swangerskap gebruik word, word deur die plasenta na die fetus gevoer wat skadelike effekte kan hê. Daar moet gewaak word teen veralgemening van alle dwelms en medikasie. Tog lyk dit logies te wees dat solank as wat die sentrale sensuueestelsel ontwikkel, is dit baie ontvanklik vir beskadiging. Oormatige gebruik van selfs aspirien, antihistamien, kina (o.a., vir malaria), antistelmiddels, sekere antibiotika en kalmeermiddels kan nadelige gevolge inhou vir die fetus (Bee, 1981:57; Gaddes, 1982:66).

- * Die effek van emosionele spanning van die moeder op die kind, is nog nie baie duidelik nie. Angs- en spanningstoestande veroorsaak egter fisiologiese veranderinge in die outonome sensustelsel van die moeder. Hierdie veranderinge beïnvloed weer die aktiwiteitsvlak, hartklop en geboortegewig van die fetus. Die gevolg hiervan kan voorkom in die vorm van neurologiese disfunksies, gedragsafwykings en vertraging in taalontwikkeling (Siegel, 1982:67).
- * Die Rh-faktor is 'n proteïen wat in die rooibloedselle van ongeveer 85% Blankes aangetref word. Persone wat oor die Rh-faktor beskik, staan bekend as Rh-positief en die daarsonder as Rh-negatief. Probleme ontstaan wanneer 'n Rh-positiewe man met 'n Rh-negatiewe vrou trou ('n kans van $\pm 1-9$) en die ongebore kind ontwikkel as Rh-positief. Dit lei tot 'n toestand bekend as fetale eritroblasmose wat deur anemie, geelsug, spontane aborsie, verlamming, verstandelike gestremdheid en breindisfunksies gekenmerk word (Louw, 1982:34; Myers, 1976:15).
- * Toksemie is die aanwesigheid van toksiese stowwe in die bloed aldus Gous (1979:309). Toksemie kan ook beskryf word as 'n soort bloedvergiftiging (Kritzinger et al., 1970:894). Dit kom gewoonlik gedurende die laaste drie maande van swangerskap voor en kan lei tot prematuur geboortes, konvulsies en komas (Siegel, 1982:66).
- * Alkohol kan die oorsaak wees van onderontwikkeling van die sentrale sensuustelsel. Daar is 'n verband tussen alkoholmisbruik en bevallingsprobleme asook hiperaktiewe kinders gevind (Gaddes, 1980:19; Kirk, 1984:45). Louw (1982:37) maak ook melding van die sogenaamde alkoholsindroom: 'n Kind wat verstandelik vertraag is, kardiaal afwykings ondervind en onder gemiddeld is ten opsigte van lengte, gewig en skedelgrootte.
- * Moeders wat rook kan geassosieer word met vroeggeboortes, spontane aborsies en babas wat ondergemiddeld in gewig en lengte is en selfs misvormd is (Louw, 1982:38).
- * Bestraling is tragies geïllustreer deur Japanse babas wat tydens die Tweede Wêreldoorlog deur die atoomontploffing geïnfekteer is. Bloot-

stelling aan byvoorbeeld X-strale kan die selle van die fetus, wat in 'n proses van seldeling en differensiasie is, benadeel (Gaddes, 1980:19).

2.1.4.2 Perinatale faktore

Enkele belangrike faktore wat tydens geboorte kan bydra tot latere leerprobleme, word genoem.

- * Die menslike liggaamselle het suurstof nodig om die metabolismiese prosesse te onderhou wat menslike lewe onderskryf. Anoksie is die toestand wanneer die selle van die liggaam nie genoeg suurstof ontvang nie. Anoksie het ook 'n intense effek op die breinselle. Breinselle wat deur anoksie beskadig is, is 'n onomkeerbare proses. Die neurons van die serebrale korteks kan onherstelbaar beskadig word indien die bloedsuurstoftekort vyf minute of langer duur (Louw, 1982:45; Myers, 1976:15). Blodgett (1973:13) merk op dat te veel suurstof by geboorte kan lei tot 'n soort blindheid genoem retrolentaria fibropiasie.
- * Louw (1982:44) wys ook op 'n lae geboortegewig wat gewoonlik hand aan hand gaan met prematuur geboortes. Hierdie kinders toon ook 'n taalagterstand asook 'n leergereedheidsagterstand, swak akademiese prestasie, swak motoriese gedrag en 'n agterstand in fisieke groei.
- * Geboortemedikasie varieer ten opsigte van tipe middel, dosis en stadium van toediening. Tog is gevind dat sulke babas se helderheid en reaksie by geboorte aangetas is en dat daar ook aanduiding is van stoornisse ten opsigte van motoriese vaardighede, slaap, visuele oplettendheid en suigreflekse (Siegel, 1982:67-68).
- * Metode van geboorte soos tangverlossing, keisersnee, brugbaba, bloeding en drukking op die brein, kan bydraend wees tot 'n leerprobleem (Louw, 1982:43).

2.1.4.3 Postnatale faktore

Leerprobleme kan ook geassosieer word met nageboortelike faktore soos die volgende:

- * Die interverwantskap tussen voeding en sosio-ekonomiese standaarde is so ineengevleg, dat dit soms moeilik is om 'n direkte verband te vind tussen voedingsprobleme en leerprobleme. Wat wel bevind is, is dat wanvoeding in die babajare fisieke en verstandelike groei kan kortwiek. Die intensiteit van die wanvoeding asook die ouderdom wanneer dit plaasvind, moet in ag geneem word (Siegel, 1982:69). Navorsing in Suid-Afrika het getoon dat wanvoeding tydens vroeë kinderjare afwykings op die E.E.G. toon (Greeff, 1982:13).
- * Hoofbeserings, hetsy as gevolg van speelongelukke, motorongelukke, sportongelukke of kindermishandeling kan breinskade tot gevolg hê (Siegel, 1982:71).
- * Siektes soos masels, pampoentjies, breinvliesontsteking en meningitis kan in verband gebring word met leerprobleme (Siegel, 1982:71).
- * Verskeie studies wat gemaak is om die genetiese basis van lees-, skryf- en taalprobleme aan te toon, word deur Kirk (1982:45) aangehaal. Gaddes (1980:17) toon aan dat 15% van onderpresteerders genetiese afwykings toon en dit wil voorkom asof leerprobleme meer voorkom by kinders van familieleden wat self 'n geskiedenis van leerprobleme het.
- * 'n Fisiologiese oorsaak van leerprobleme kan 'n wanbalans in die endokrienestelsel wees. 'n Oorafskeiding of onderafskeiding van sekere stowwe in die bloedstroom kan lei tot 'n swak geheue, lae IK-telling, hiperaktiwiteit, verlies aan gewig en swak konsentrasievermoë. Indien die bloedsuikervlak te laag is as gevolg van 'n disfunksie in die pankreas, kan probleme voorkom met taalbevoegdheid, spelprobleme, leesprobleme (Gaddes, 1980:18; Siegel, 1982:70-71).

Daar word kortliks ook na die volgende moontlike faktore verwys:

- * Daar bestaan 'n groot verband tussen akademiese prestasie en fisieke - en psigiese gesondheid. 'n Kind met emosionele probleme doen gewoonlik swak in akademiese werk (Gaddes, 1980:19).
- * 'n Kind met leerprobleme leer anders as die een sonder probleme. Gevolglik ontstaan daar 'n swak skakeling tussen dit wat die onderwyser in die klas voorhou en die kind met leerprobleme se leerbehoefes. Die onderwyser kom soms agter dat hy nie met die kind kan "kontak maak" nie. Johnson (1980:20) noem dit onvoldoende onderwys wat die kind se leerprobleme vererger.
- * Allergieë kan soms veroorsaak word deur sekere voedselsoorte, kleurstowwe in voedsel, bymiddels in voedsel, stof, stuifmeel, ensovoorts. Siegel (1982:70) noem dit die "allergic tension-fatigue syndrome". Dit kan manifesteer in hoofpyn, abdominale pyn, hiperaktiwiteit, leerprobleme, depressies en obsessiewe-kompulsiewe gedrag.
- * Loodvergiftiging kan nie as 'n algemene oorsaak van leerprobleme voorgehou word nie. Tog het navorsing getoon dat kinders in plattelandse, voorstedelike en middestedelike gebiede 'n oormatige absorpsie lood getoon het. Daar is ook 'n verband gevind tussen die teenwoordigheid van lood in kinders en hiperaktiwiteit en leerprobleme (Greeff, 1982:14; Siegel, 1982:71).

Met die oorsake van leerprobleme bekend, kan daar nou gekyk word na die manifestering van hierdie probleme.

2.1.5 Manifestering van leerprobleme

2.1.5.1 Inleiding

Die manifestering van leerprobleme waarna verwys gaan word en wat as kenmerkend van hierdie leerlinge beskou kan word, word nie almal geopenbaar in die kind met spesifieke leerprobleme nie.

'n Aanwesige leerprobleem word maklik deur die onderwyser raakgesien omdat die leerling homself oovallend in die leersituasie maak. Gewoonlik kan die kind nie toereikend lees, spel, skryf of reken nie. Probleme met die basiese leervaardighede het dan in die meeste gevalle tot gevolg dat die leerling hom in die totale leersituasie vasloop.

Wat van belang is, is dat daar gesoek sal word na die moontlike gronde vir die leerprobleem en dat daar ook vasgestel sal word wat die aard en omvang van die probleem is.

Die kind se vasgelopenheid in die onderrig-leersituasie gee gewoonlik aanleiding tot ander onaanvaarbare gedragsuitinge. Omdat die leerling nie in staat is om toereikend te leer nie, wil die kind ook nie by die leersituasie betrokke wees nie. Gevoelsmatige - en emosionele tekorte soos impulsiwiteit, aggressiwiteit, swak waaghouding, swak selfbeeld en nog ander, word by die leerlinge opgemerk.

Vervolgens word die mees algemene openbaringswyses van leerprobleme bespreek.

2.1.5.2 Spesifieke leergeremdheid

* Visuele persepsie

Jordaan et al., (1978:372) sien visuele persepsie as perseptuele organisering wat bemiddel word deur 'n inherente en spontane geneigdheid van die senuweesisteem om die waarnemingsveld te organiseer. Hoe die waarnemingsveld inhoudelik georganiseer gaan word, word sterk deur die individu se vorige ondervinding beïnvloed.

Probleme in visuele persepsie kan afgespits word tot die volgende inhoudelike komponente:

- Visuele analise en sintese is die vermoë om 'n patroon of woord in sy onderskeie elemente raak te sien, in elemente op te breek en weer tot 'n sinvolle geheel saam te voeg. Die kind vind dit moeilik om 'n patroon of 'n woord as 'n geheel waar te neem (gestalte).

Leerlinge sal probleme ondervind om figure na te trek, transkripsies te maak, onderskeie skrifsimbole raak te sien of lettergreepverdelings te maak (Olivier, 1980:13; Van Niekerk, 1979:8).

- Voor- en agtergrondonderskeiding (figuur en grond) is die differensiering van die waarnemingsveld in 'n betekenisvolle figuur en 'n betreklike betekenislose grond (Jordaan et al, 1978:37). Die kind met probleme verwar voorgrond met agtergrond en ondervind probleme om die aandag by dit wat belangrik is te bepaal. Woorde met min of meer dieselfde uiterlike vorm, word dikwels verwar bv. sag en sog. Die leerling verloor ook soms die plek waar hy lees (Herselman et al., 1979:23).
- Visuele diskriminasie verwys na die vermoë om tussen twee of meer visuele stimuli te onderskei (Kirk, 1984:113). Die kind kan nie die fyn detail raaksien nie. Die b, d, p en g; u en n; t en f, m en w word dikwels verwar. Syferomkerings kom ook voor (Olivier, 1980:12).
- Visuele opeenvolging is die vermoë om bepaalde visuele stimulusse, letter- en syfersimbole in hul korrekte ruimtelik volgorde te onthou. Verskeie lees en spelfoute kan 'n gevolg wees van uitvalle op die gebied (Olivier, 1980:13).
- Visuele geheue is die vermoë om vorige visuele ervaring (langtermyn of korttermyn) korrek op te roep. Uitvalle in die area manifesteer in sigwoordskat, verlesings, geheuelees kom voor en probleme met spelling. Die kind kan nie onthou hoe die woord of syfer "lyk" nie (Herselman, 1979:22).
- Posisie in die ruimte word as volg deur Kephart (1971:144) gesien: "Although we think of space or a space world as a substantial, existent reality and although we behave as though we had direct information concerning it, we had in fact to build up this space world for ourselves through the interpretation of a myriad of sensory data none of which was directly connected with space itself".

Elke woord, letter- of syfersimbool het 'n bepaalde plek of stand in die ruimte met die eie liggaam as vertrek- of oriëntasiepunt. Probleme in die area manifesteer in eie liggaamsoriëntasie, lateraliteit en rigtingsin, b/d en f/t ens., verwarring, omkering van syfers en lang syfergetalle.

* Ouditiewe persepsie

Gehoor speel 'n baie belangrike rol by die aanleer van taal. Al het die kind die volmaakte gehoor kan dit tog gebeur dat wat die kind hoor nie behoorlik perseptueer en gekonseptueer kan word nie. As die kind 'n foutiewe ouditiewe persepsie het en woorde "anders" hoor, sal die woorde ook "anders" gepraat en "anders" weergegee word. Hierdie ouditief-perseptuele uitvalle maak die kind verstoke van toereikende ontvangs van inligting van die buitewêreld (Van der Walt, 1986:90-92).

Ouditief-perspetuele uitvalle kom as volg voor:

- Ouditiewe analise en sintese is die vermoë om op gehoor 'n geheel (veral 'n woord) in sy verskillende elemente of onderdele te onderskei en om die dele weer tot 'n sinvolle geheel saam te voeg. Indien hierdie aspek nie in takt is nie, sal probleme ondervind word om woorde in lettergrepe op te breek of frases in 'n sin te hoor. Lees, spelling en Wiskunde (bv. plekwaardes in Wiskunde) sal probleme gee (Herselman et al., 1979:29).
- Voor- en agtergrondonderskeiding wys na die vermoë om dit wat belangrik is ouditief van die res te onderskei en op die voorgrond te plaas. Die kind word elke dag met opdragte en agtergrondgeluide "gebombardeer". Indien die kind nie behoorlik kan onderskei nie, sal hy nie kan aandagtig luister nie. Die kind sal ook probleme ondervind om bepaalde woorde en klanke te onderskei en op die voorgrond te plaas (Olivier, 1980:16).
- Ouditiewe diskriminasie is die vermoë om klanke in woorde en woorde van mekaar te kan onderskei. 'n Kind met probleme in die verband sal moeilik tussen klanke met 'n hoë en lae frekwensie

onderskei asook die tempo of lengte van klanke kan hoor. Taalvaardighede, lees en spelling sal probleme lewer (Kirk, 1984:113).

- Ouditiewe opeenvolging is die vermoë om klanke, opdragte en geluide in die regte temporale of tydvolgorde weer te gee of te herroep. So kan 'n leerling al die klanke onthou, maar gee dit in die verkeerde volgorde weer (Herselman et al., 1979:26).
- Ouditiewe korttermyngeheue is die vermoë om ouditiewe inligting onmiddellik of feitlik onmiddellik weer te gee. Aandagtig luister speel hier ook 'n groot rol. Leerlinge kan soms 'n instruksie, wat uit meer as een opdrag bestaan, nie korrek uitvoer nie. Soms is dit ook moeilik vir die kind om aantekeninge af te neem. Langtermyngeheue is afhanklik van hoedanig die kind se korttermyngeheue is (Herselman et al., 1979:27).

* Motoriese koördinasie

Gearheart (1977:42-61) lê baie klem op motoriese handeling in die onderrig-leersituasie van die kind met leerprobleme. Sommige leerlinge kan wel genoegsaam loop of hardloop, maar het nog probleme met byvoorbeeld kruip, beweging van arms en bene op bevel, kom lomp voor en kan nie liggaamsbalans behou nie. Siegel (1982:53) noem dit die "clumsy child syndrome".

Motoriese vaardighede kan as volg ingedeel word;

- Growwe motoriese koördinasie is hoofsaaklik die gekoördineerde en soepele bewegings of gebruik van die bene, arms, romp, nek en kop. Klem val veral op die gekoördineerde gebruik van arms en bene. Die leerling wat probleme hier ondervind is gewoonlik lomp, vermy sport of liggaamlike opvoeding en skakel dus moeilik by sy skoolmaats in. 'n Negatiewe selfbeeld tree gou op die voorgrond (Herselman, 1979:30; Siegel, 1982:53).
- Fynmotoriese koördinasie verwys na die soepelheid van die kind se vingers en pols. 'n Remming in dié verband kan uitloop in 'n

swak handskrif (beheer van potlood), swak tekenwerk of natrek van patrone, swak uitknipwerk en 'n werkboek wat altyd onnet vertoon (Siegel, 1982:53).

- Visueel-motoriese koördinasie verwys na die hand-oogkoördinasie by die baba en later die oog-handkoördinasie by die skoolgaande kind (Kephart, 1971:21). Doeltreffende oog-handkoördinasie stel die kind in staat om beweging gelei deur die oog met die hand(e) uit te voer. Ontoereikende koördinasie bemoeilik die leerling se deelname aan sport, balspele, skryfwerk, uitsnywerk en natrekopdragte (Gearheart. 1977:14).
- Herselman (1979:32) sien balans as die gekoördineerde en harmonieuse ontwikkeling van die twee sye van die liggaam wat noodsaaklik is vir die regte liggaamshouding en ewewig. Dit kan ook gesien word as die innerlike bewustheid van die twee sye van die liggaam. Lateraliteit, wat later genoem word, staan in noue verband met balans en die links-regs bewegings van die liggaam. Lees-, spel-, en Wiskunde probleme kan hierdeur ontstaan.
- Ritme kom in verskillende areas van gedrag voor. Dit is die vermoë om 'n beweging of 'n reeks bewegings met konstante intervalperiodes uit te voer. Dit is ook nie net die beweging van een deel van die liggaam nie, maar 'n gekoördineerde beweging van en tussen liggaamsdele. Uitvalle ten opsigte van ritme is veral remmend ten aansien van hardoplees (frasering en lettergreepverdeling), voordrag, praatjies, deelname aan gimnastiek, sang- en musiekwerk (Kephart, 1971:177-178).

* Konseptuele ontwikkeling

Onder konseptuele ontwikkeling word die volgende verstaan:

- Lateraliteit en rigtingsin moet in noue samehang met die tekorte in liggaams- en ruimtelike oriëntasie gesien word. Die kind moet weet, met sy eie liggaam as oriëntasiepunt, waar links, regs, voor, agter, bo of onder is. Indien uitvalle voorkom het die kind 'n verwarde beeld van sy eie self, eie liggaam se plek in die

omringende ruimte en dinge se plek in die ruimte. Omkerings in lees, spel en Wiskunde kan voorkom (Olivier, 1980:11).

- Ruimtelike oriëntasie staan in noue verband met lateraliteit en rigtingsin. Kinders met leerprobleme is in baie gevalle onbewus van sy eie liggaam se samestelling. Die liggaam is die sentrum van alle belewinge en as daar by die kind 'n onsekerheid in dié verband is, is sy uitgaan tot sy wêreld vanuit sy eie liggaam onseker en ongeorden (Olivier, 1976:82).
- Liggaamsoriëntasie sluit ook nou aan by bogenoemde punte. Die kind ken nie die samestelling van sy eie liggaam nie en sy beleweniswêreld vanuit sy eie liggaam sal verwarrend wees. Opdragte om bepaalde liggaamsdele te beweeg, word byvoorbeeld met moeite uitgevoer (Van Niekerk, 1979:10).
- Taktuele diskriminasie is die vermoë om inligting deur aanraking vanaf die omgewing in te win. Probleme in dié verband sal die kind moeilik sensitiewe take laat doen soos byvoorbeeld die gebruik van 'n mes, vurk, knope vasmaak, skryf, klein objekte optel, die voel van pyn, drukking of temperatuur (Kirk, 1984:113; Siegel, 1982:45).
- Tydsbesef kan verwys na die tydsduur wat verlang word om te respondeer op 'n stimulus of dit kan ook verwys na die vermoë om gebeure in tydvolgorde te herroep. Die kind met probleme sal langer tyd neem om 'n gegewe opdrag uit te voer of om op 'n opdrag te reageer. Ook sal hierdie leerling dit moeilik vind om gebeure of 'n storie in volgorde te herroep (Kirk, 1984:117).

2.1.5.3 Beleweniswêreld en gedragsuitinge

Die volgende is van die bekendste gedragsuitinge wat die kind met leerprobleme openbaar:

* Hiperaktiwiteit

Hierdie gedragsopenbaring is moontlik een van die mees algemenste waarmee onderwysers te kampe kry.

Daar kan onderskei word tussen sensoriese en motoriese hiperaktiwiteit. Eersgenoemde hou verband met gebrekkige aandag-gee, waar die kind se aandag deur die geringste beweging, kleur, geluid, reuk of ongewone ervaring in sy onmiddellike omgewing afgelei word. Motories is hulle besonder aktief en kan nie maklik stilsit nie. Daar is weinig sprake van rus en ontspanning. Hierdie leerling slaap ook nie baie of rustig nie. Hulle reageer op enige stimuli en kan moeilik impulsbeheer toepas. Hulle gedrag is ook soms onvoorspelbaar en is meestal nie doelgerig nie (Shea, 1978:51; Van Niekerk, 1979:9).

Hiperaktiwiteit is 'n ernstige remming in die leerhandeling. Dis moeilik om aan die leerling onderrig te gee aangesien hulle altyd rusteloos, woelig en aan die beweeg is. Hierdie leerlinge skep ook 'n probleem vir ander leerlinge in die klas.

* Aandagafleibaarheid en konsentrasie

In noue samehang met hiperaktiwiteit kom die simptome van aandagafleibaarheid, konsentrasie en 'n kort aandagspan. Die kind is voortdurend aan die beweeg en die graad van hiperaktiwiteit bepaal grootliks sy totale gedragswyse. As gevolg van die afleibaarheid van die aandag kan die leerling nie die tallose voorwerpe, kleure en bewegings wat gedurig tot hom gerig word ignoreer nie. Soos wat sy aandag van die een voorwerp, geluid en kleur na die ander afgelei word, is sy denk- en werkwyse ook ongeorganiseerd, ongeorden en onsistematies (Olivier, 1980:8).

Ouers en onderwysers se opdragte en voorskrifte word skynbaar vergeet of geïgnoreer. Die kind kan nie vir 'n redelike tyd met 'n bepaalde taak of spel besig gehou word nie. Die ouer en onderwyser beskou die gedrag as moedswillig, koppig, ongehoorsaam of stout en raak moedeloos om alle opdragte of vermaninge tot vervelens toe te

herhaal. Die kind belewe die optrede van ouers of onderwysers as bedreigend indien nie as verwerpend nie (Joubert, 1980:3).

* Hipoaktiwiteit

Hierdie gedrag is die teenoorgestelde van hiperaktiwiteit. Die term omskryf die kind wat nie genoegsame motoriese aktiwiteite toon nie. Hierdie leerlinge raak nie betrokke nie, doen nie mee nie, stel skynbaar nie belang nie en onttrek maklik van die klassituasie of die speelgroep.

Aanmoediging, raas en slaan aktiveer nie die leerling nie. Intendeel, hulle neig om nog verder terug te trek ten einde konflik te vermy (Joubert, 1980:3; Myers, 1976:27).

* Perseverasie

Hier word verwys na 'n gedragsmanifestasie wat outomatiese en soms onwillekeurige handeling aantoon. Dit is gewoonlik 'n ekspressiewe motoriese gedrag soos om te praat, te skryf, te lees of te teken.

In 'n gespreksvorm is dit vir die kind moeilik om van een onderwerp na 'n ander oor te gaan. In lees sal die leerling 'n sin of frase oor en oor lees voordat hy na 'n volgende sin kan oorgaan. In geskrewe vorm skryf die leerling 'n verkeerde woord byvoorbeeld oor en oor of skryf by Wiskunde een getal herhaaldelik. Kleiner kinders sal met een kleur 'n hele prent op 'n bladsy inkleur (Myers, 1976:28).

Kirk (1984:118) som perseverasie as volg op: "Perseveration is like an after-image; the child is in a rut and has difficulty moving out of a learned mode of response to a new mode of response".

* Emosionele labiliteit

Net soos wat die kind met leerprobleme se motoriese aktiwiteite rukkerig, ongekontroleerd, uitermate "groot" en sonder enige "gladheid" is, so is ook sy affektiewe domein. Hulle lag en huil maklik. Hulle praat te hard. Hulle reageer impulsief en nie refleksief nie. Oor

die geringste kan hulle 'n katastrofale reaksie toon (Coetzee, 1983:342).

Bogenoemde skrywer meld ook dat emosionele versteurings gewoonlik gepaard gaan met negatiewe emosionele gevoelens. Die leergeremde kind, wat dikwels emosionele versteurings openbaar, beleef enersyds negatiewe emosies, maar andersyds ervaar ander persone ook negatiewe emosies ten opsigte van die betrokke kind. Dit is 'n kenmerk dat hierdie kind konsekwent negatiewe gevoelens by ander wek.

Emosionele labiliteit veronderstel ook 'n mate van onvoorspelbaarheid. Hulle is genieg om nie-verbale kommunikasietekens verkeerd te interpreteer soos byvoorbeeld gesigsuitdrukkings, stemtoon en dies meer. Die gedrag wat die leerling dan openbaar is soms die teenoorgestelde van wat verwag was. Die kind kan ook reageer teenoor 'n ander kind of persoon wat geensins by 'n saak betrokke is of aanleiding gegee het tot destruktiewe gedrag nie (Siegel, 1982:51).

Aggressie, humeurigheid, angs, ongegronde vrese, baasspelerigheid, teruggetrokkenheid en rusteloosheid kom by hierdie leerlinge voor. Vyandigheid moet miskien gesien word as 'n manier om sy plek terug te baklei in 'n speelgroep of leersituasie wat hom reeds verwerp het. Ongelukkig vergroot die kind hierdeur net meer sy antisosiale gedrag (Joubert, 1980:4; Van Niekerk, 1979:9).

* Selfbeeld

'n Kind se optredes, soos hierbo genoem, is in ooreenstemming met sy selfbeeld. Daarom sal 'n swak selfbeeld dienooreenkomstige handeling veroorsaak. Die kind met leerprobleme se selfbeeld word beïnvloed deur determinante wat intern of ekstern van die kind geleë is (Shea, 1978:246).

Die kind met 'n leerprobleem het gewoonlik van kleins af al probleme wat die daarstelling van 'n gesonde ego kortwiek, aldus Siegel (1982:52). Hy gaan verder deur te sê dat hierdie leerlinge deur hulle ouderdomsgroep en soms ook deur hul ouers en onderwysers verwerp word as gevolg van leerremminge. Algaande verwerp die kind homself

omdat hy nêrens aan verwagtinge kan voldoen nie. In hoofstuk 3 word volledig aandag gegee aan die selfbeeld van die kind met leerprobleme.

2.1.5.4 Manifestering van akademiese leergeremdheid

* Leesprobleme

Herselman et al., (1979:40) en Olivier (1980:20-21) noem die volgende leesfoute:

- Die parate woordherkenning is gebrekkig. Daar bestaan 'n onvermoë om die globale woord te herken en die skrifsimbole te verklank. Die leerling lees stadig, woord-vir-woord en soms word die woord eers saggies geklank voordat dit uitgespreek word.
- Verskeie omkerings kom voor, beide in die rigting van enkele letters en volgorde van letters in die woord. So lees die kind byvoorbeeld tak vir kat en b vir d, n vir u en w vir m.
- Die leerling se kennis van basiese klanke is so gebrekkig dat hy nie tot 'n sinvolle analise en sintese van die woord kan kom nie.
- Soms vind die leerling dit moeilik om die plek in die reël of op die bladsy te hou. Woorde word weggelaat of die kind lees tot die helfte van die reël en gaan aan met die laaste helfte van die volgende reël.
- In baie gevalle slaag die leerling wel met die analise van 'n woord, maar misluk wanneer hy tot 'n sintese van die woord moet kom. K-a-t word maklik hond of boom. Hy ken die klank vir die skrifsimbool, maar misluk wanneer die klanke tot 'n sinvolle woord gesintetiseer moet word.

* Probleme met spelling

In 'n groot mate kan aanvaar word dat dieselfde leergeremdheid wat leesprobleme tot gevolg het, ook verantwoordelik sal wees vir die probleme in spelling. Dieselfde foutpatrone word opgemerk.

Olivier (1980:22) noem die volgende foute:

- Die kind weet nie hoe die korrekte skrifsimbool lyk nie en sinnelose spelling is soms die gevolg.
- 'n Onvermoë om skrifsimbole ruimtelik te orden sodat daar 'n sinvolle sintese van die klanke kan plaasvind byvoorbeeld kat word tka.
- Verskeie omkerings word opgemerk byvoorbeeld b/d soos bos word des en zen word pos of soh.
- In Afrikaans word v en f asook d en t aan die einde van 'n woord dikwels verwar.
- Spelfoute van fonetiese aard kom dikwels voor soos sykir in plaas van suiker.
- Oop- en geslotelettergrepe kan probleme skep byvoorbeeld dame vir damme.

* Wiskunde probleme

Leerlinge met leerprobleme slaag nog in Wiskunde wanneer daar van aanskoulike, konkrete hulpmiddels gebruik gemaak word. Wanneer die leerling hom moet losmaak van die konkrete om tot 'n meer abstrakte werkswyse te kom, misluk hul gewoonlik, omdat die denke op die laer niveaus stagneer (Park, 1984:108).

Bogenoemde skrywer maak ook van die volgende probleme melding:

- Relasies scos eerste, tweede, derde of die eerste twee of die laaste drie, skep gewoonlik probleme.
- Die kind begryp nie die posisionele betekenis van syfers in 'n getal nie. Die verwarrende manier waarop die syfers in Afrikaans gelees word, kan 'n probleem skep. Die getal 168 word eers van links

(honderde) en dan van regs (ene) en dan weer na links (tiene) gelees.

- Plekwaardes van syfers is vir die leermoeilike kind 'n opgaaf, omdat dit nie verband hou met gewone lees nie.
- Relasiesimbole lewer ook probleme, veral wanneer verskillende relasiesimbole in dieselfde oefening voorkom.

* Skryftekorte

Skriftelike werk kan beoordeel word in terme van taalgebruik, gnosties-kognitiewe peil en inhoud. Daarby behoort die kwaliteit van die handskrif beoordeel te word in sy voltooide vorm sowel as tydens uitvoering. Die greep op die skryfinstrumente sowel as die posisie van die arm en liggaam en die aard van die skryfaksie, is verantwoordelik vir die leesbaarheid van die skrif. Afwykings in 'n skrifbeeld kan te wyte wees aan motoriese onakkuraatheid, -inhibisie, -perseverasie of ontoereikende visueel-motoriese integrasie (Van Niekerk, 1986:212).

Die openbaringswyses waarna verwys is, kom nie noodwendig almal voor by die kind met leerprobleme nie. 'n Kind met leerprobleme het nie net ouditiewe of visuele of spellingprobleme nie. Die probleme is kompleks, lê geïntegreerd met mekaar en dit is noodsaaklik dat die sinsamehang in die diagnose sowel as in die hulpverlening raakgesien word.

2.2 DIE HULPKLAS

2.2.1 Inleiding

Een van die kind se sensitiefste aktiwiteite is om te leer. Om akademies effektief en optimaal te leer, is onderhewig aan 'n verskeidenheid van veranderlikes, aldus Kok (1979:1). Hy noem die volgende:

- * Die kind se fisieke toestand;

- * die kind se diëet;
- * die funksionering van die kind se sintuie en sy perseptueel-motoriese sisteme;
- * verstandskwaliteite van die kind;
- * neurofisiologiese funksies;
- * die kind se ervaring van geborgenheid en sy mate van selfstandigheid;
- * die kind se selfbegrip (selfbeeld);
- * die opvoedingskwaliteit van die gesin;
- * waardes en norme;
- * die ervaringe wat die kind se milieu hom bied;
- * die kwaliteit van onderrig wat die kind ontvang;
- * die kind se verhouding met sy onderwysers en klasgenote;
- * die kind se leergereedheidspeil.

Gesien die omvangryke samehang van soveel gegewens wat suksesvolle leer onderskryf, is dit nie verbasend dat 'n groot deel van ons skoolbevolking gebuk gaan onder allerlei leerprobleme nie.

'n Algemene voorkoms in skole is die van die swak presteerders en die onderpresteerders. Hierdie feit impliseer nie die aanvaarding van, of die berusting in die omstandighede nie. Die teendeel is eerder waar. Dit wek kommer en beklemtoon die feit dat iets aan die saak gedoen moet word.

Die swak presteerder se prestasie word gewoonlik gemeet aan die klas- of standerdgemiddeld, maar waar die akademiese prestasie nog in lyn met die leerling se eie vermoë is. Met ander woorde, dit is die leerling wat as gevolg van 'n beperkte verstandsvermoë nie beter kan presteer nie.

Die onderpresteerder se prestasie word aan sy eie vermoë gemeet en hy presteer onder die vlak wat sy vermoë hom toelaat. Daar is 'n diskrepans tussen sy leermonstlikheid en prestasiewerklikheid (Kruger, 1985:1).

Die leerling wat toegelaat word tot onderrig in die hulpklas, word in die volgende definisie omskryf:

"Die kind met spesifieke leergeremdheid het 'n gemiddelde of bo-gemiddelde verstandsmoontlikheid, en die gesig, die gehoor en emosionele aanpassing is toereikend, maar hy openbaar spesifieke leergeremdheid en soms gedragsgeremdheid wat geassosieer kan word met afwykings van die funksies van die sentrale senuweestelsel en/of ander tekorte. Tekorte in die persepsie, die begripsvorming, die taal, die geheue, die beheer oor die aandag, die impuls en motoriese funksie is van die openbaringswyse wat voorop staan. Daar kan aanvaar word dat 4-6% van alle primêre skool leerlinge as 'n spesifieke leergeremde leerling geklassifiseer kan word (TOD, 1979:19).

Die term minimale breindisfunksie (MBD) word ook gebruik om die hulpklasleerling te omskryf. Greeff (1982:4) haal Rie en Rie aan wat die leerlinge met minimale breindisfunksie beskryf as leerlinge met 'n gemiddelde tot bo-gemiddelde intelligensie en wat sekere leer- en soms gedragsprobleme ondervind. Die probleem kan varieer van minder tot meer ernstig en word met afwykings van die sentrale senuweestelsel geassosieer. Die toestand manifesteer in kombinasies van afwykings ten opsigte van persepsie, konseptualisering, taal, geheue, konsentrasie impuls of motoriese funksies.

Die term "Attention Deficit Disorder" (ADD) kom meer vry algemeen in die Amerikaanse literatuur voor. Die definisie kom uit die derde uitgawe van die American Psychiatric Association's Diagnostic Disorders (DSM III). Hierdie term word in drie kategorieë verdeel naamlik: "Attention Deficit Disorder without Hyperactivity, Attention Deficit Disorder with Hyperactivity and Attention Deficit Disorder Residual Type" (Coleman et al., 1984:542-543; Adamson et al., 1979:14-15). Hierdie terminologie, naamlik "Attention Deficit Disorder (ADD) is meer aanvaarbaar as MBD. Tog word die term MBD nog vry-algemeen in die omgangstaal van die onderwys gebruik. ADD word in Afrikaans vertaal as Aandagafleibaarheidsindroom (AAS).

2.2.2 Groep A-leerlinge, Groep B-leerlinge en Groep C-leerlinge

Om 'n kind die geleentheid te bied om tot volle ontplooiing van sy vermoëns te kom, is onderwysdifferensiasie in alle onderwysstelsels baie nodig.

Vir die gestremde leerling is voorsiening gemaak met die stigting van skole vir dowes, blindes, epileptici ensovoorts. Die kind met emosionele en gedragsprobleme ontvang terapeutiese hulp en onderrig in kliniekskole.

Vanaf die tweede termyn van 1975 is hulpklasse vir leerlinge met spesifieke legeremdhede gestig (TOD, 1975:96). Die leerling wat in 'n hulpklas geplaas word ontvang onderrig volgens die beginsel van individualisering gekombineer met terapeutiese hulpverlening. Sodanige hulpverlening word deur spesiaal opgeleide onderwyspersoneel waargeneem. Leerlinge met leerprobleme word in drie kategorieë verdeel, naamlik:

- * Groep A - leerlinge wat binne klasverband hulp ontvang ten opsigte van minder ernstige spesifieke legeremdhede.
- * Groep B - hierdie leerlinge is op onderrig in die hulpklas aangewese. Hulle leerprobleme is veel ernstiger en in so 'n mate dat hulle nie in klasverband gehelp kan word nie. Hulle word tydelik uit die gewone klas onttrek ten einde vir 'n termyn of langer, maar nie langer as twee jaar nie, gespesialiseerde hulp te ontvang voordat hulle gereed is om by die gewone klas aan te sluit.
- * Groep C - leerlinge wie se leerprobleme en spesifieke legeremdhede van so 'n aard is dat hulle op buitengewone onderwys aangewys is. Hierdie leerlinge word onmiddellik na identifisering of na 'n periode in die hulpklas, na die Departement van Nasionale Opvoeding verwys (Olivier, 1981:42-44).

2.2.3 Stigting van die hulpklas

2.2.3.1 Doelstelling

Die doel van hierdie soort onderrig is om die kind met spesifieke leerprobleme deur middel van gespesialiseerde onderwysmetodes en terapie soveel moontlik te help om sy spesifieke leerprobleme te oorkom sodat hy in die gewone klas kan vorder volgens sy vermoë.

Ten einde te verseker dat leerlinge so vroeg as moontlik uitgeken word, word aandag hoofsaaklik gegee aan leerlinge in gr. i en gr. ii wat nie ouer as sewe jaar is nie. Negejarige leerlinge mag ook oorweeg word (TOD, 1979:22).

2.2.3.2 Stigtingsprosedure

Volgens die TOD-Omsendminuut 73 (1979:22-24) moet die volgende prosedures gevolg word:

- * Die hoof van die skool, in samewerking met die Superintendent van Onderwys (Kring) en Onderwysadviseur: Onderrigaangeleenthede moet hulle vergewis dat:
 - 'n onderwyser met geskikte opleiding en ervaring beskikbaar is;
 - 'n geskikte lokaal beskikbaar is;
 - daar vir die stigting van die klas begroot is;
 - die minimum getal leerlinge, naamlik agt, geïdentifiseer is.
- * Die voorgeskrewe dokumentasie word deur die hoof in viervoud aan die Superintendent van Onderwys (Kring) gestuur wat dit aan die Assistent-hoof: Ortodidaktiek en op sy beurt na afhandeling aan die Transvaalse Onderwysdepartement besorg.

- * Die Onderwysadviseur: Onderrigaangeleenthede stel volledige verslae van elke leerling op wat tot beskikking van die hoof van die skool en die onderwyser is.

2.2.3.3 Seleksie en identifisering van hulpklasleerlinge

'n Leerling wat tot die hulpklas toegelaat word moet eers aan die volgende kriteria voldoen:

- * 'n Ernstige leerprobleem(e) ondervind.
- * Hierdie leerprobleme is moontlik as gevolg van neurologiese tekorte.
- * Oor 'n gemiddelde of bo-gemiddelde verstandsmoontlikheid beskik
- * Moet verkieslik uit gr. i of gr. ii klasse kom.
- * Moet nie ouer as agt jaar wees nie.

Ten opsigte van die aantal leerlinge en die tydperk, geld die volgende:

- * 'n Maksimum van agt leerlinge mag tot die hulpklas toegelaat word.
- * 'n Negende of tiende leerling sal toegelaat word waar 'n hulpklasleerling van 'n ander skool af oorgeplaas word of een of twee leerlinge byna gereed is vir terugplasing en reeds vir sekere periodes die gewone klas bywoon of leerlinge in die klas op basies dieselfde vlak is of die onderwyser so ervare is dat dit binne sy vermoë is om die groter klas te hanteer.
- * 'n Leerling bly vir 'n maksimum periode van twee jaar in 'n hulpklas.
- * Leerlinge word terug geplaas aan die einde van die jaar waarin hulle nege word of aan die einde van hulle st. 1-jaar, afhangende van watter een eerste plaasvind.

- * Leerlinge wat hulle probleme vroeër oorkom, word op aanbeveling van die klasonderwyser en 'n deeglike hereveluering deur die Onderwysadviseur: Onderrigaangeleenthede asook op versoek van die hoof en goedkeuring van die Superintendent van Onderwys (Kring) na die gewone klas teruggeplaas.
- * Die Direkteur van Onderwys kan egter na aanleiding van 'n behoorlik gemotiveerde versoek toestemming gee dat 'n leerling vir 'n langer tydperk in die hulpklas mag bly.

Die ouers se skriftelike toestemming word vereis vir die plasing in die hulpklas.

'n Hulpklas word ook ontbind as daar minder as ses leerlinge in die klas is (TOD, 1979:23-24; Park, 1984:17).

2.2.4 Die onderwyser

Ten einde in 'n hulpklas aangestel te word, moet die onderwyser(es) die voorgeskrewe kursus aan die Kollege vir Verdere Opleiding volg. Die onderwyser(es) moet oor minstens 'n drie jaar werklike onderwyservaring in Junior werk beskik, 'n onderwysdiploma wat vir kategorie C-indeling geldig is besit en in 'n tydelike of permanente hoedanigheid by 'n Provinsiale skool aangestel wees (TOD, 1975:4).

Die Verdere Diploma in Onderwys (Minimale Breindisfunksie) word deur middel van afstandsonderrig gevolg en die duur van die kursus is minstens twee jaar. Hoogstens 30 aansoeke vir diensdoende onderwysers word jaarliks goedgekeur. Die inhoud van die kursus sluit vakke in soos ortopedagogiek, diagnostiek, pedoterapeutiese praktyk, psigo-neurologiese aspekte en praktiese werk gedurende April en Julie. Tweedejaarsvakke mag eers geneem word nadat die drie eerstejaarsvakke geslaag is (TOD, 1987:25).

Ten opsigte van onderrig in die hulpklas, meld TOD Omsendminuut 73 (1979:25-26) dat groeperings van leerlinge in verskillende bekwaamheidsgroepe aanvanklik moet geskied. Dit word gedoen aan die hand

van voorgestelde verslae en hulpprogramme vanaf die Onderwysadviseur: Onderrigaangeleenthede. Aandag moet hoofsaaklik gegee word aan die moedertaal, Wiskunde en Godsdiensoonderrig, skrif, tweede taal en ander vakke, word by die terapeutiese program geïntegreer. In die aanbieding van die leerinhoude (akademies) moet van die groot motoriese na die konkrete, die semi-konkrete en die skriftelike werk gevorder word. Terapeutiese werkskemas word volgens bestaande departementele sillabusse opgestel.

Die pos van die hulpklasonderwyser is 'n addisionele pos.

2.2.5 Algemeen Administratief

Die Transvaalse Onderwysdepartement (TOD, 1979:26, 27) wys op die volgende algemene administratiewe punte:

Evaluering van die hulpklasleerling geskied op 'n individuele basis en geen vergelyking moet tussen hierdie leerlinge en dié in die gewone klasse getref word nie. Leerlinge wat ten spyte van volgehoue terapie en onderrig nie vorder nie, moet onder die aandag van die Onderwysadviseur: Onderrigaangeleenthede gebring word. Die betrokke Onderwysadviseur is ook verantwoordelik vir die her-evaluering en terugplasing van leerlinge na die gewone klas.

Sodra 'n leerling tot 'n hulpklas toegelaat word, word die leerling as leerling van die betrokke skool ingeskryf en die klasregister, Ed.-Lab.-kaart sowel as TOD 169 word soos gewoonlik bygehou. Indien 'n hulpklasleerling van skool verwissel, moet dit duidelik op die oorplasingskaart aangedui word dat dit 'n hulpklasleerling is. Leerlinge in die hulpklas moet die geleentheid gebied word om aan enige buitemuurse aktiwiteite van die skool te kan deelneem.

2.3 SINTESE

Die kwaliteit van 'n kind se toekoms en sy mededingingskanse word al hoe meer met die kwaliteit van sy skoolloopbaan geassosieer. Alles moet

dus in werking wees om die struikelblokke wat 'n kind se toekoms kanse moontlik kan benadeel, uit die weg te ruim, of om minstens die ongunstige effek daarvan tot die minimum te beperk. Om dit te kan vermag, is die kind se hele opvoedingskonteks in al sy fasette en verbande betrokke (Kok, 1979:1).

Die doel van onderrig in die hulpklas is dus hulp binne klasverband waar intensiewe en gespesialiseerde onderrig verskaf word en wat die kind sal help om sy probleem te oorkom, die akademiese agterstand in te haal om sodoende die kind in staat te stel om weer by hoofstroomonderwys in te skakel.

In hoofstuk twee is die kind met leerprobleme in oëksig geneem en aan die volgende aspekte is aandag gegee: 'n historiese oorsig, begripsverklaring van leergeremdheid en leergestremdheid, die vernaamste oorsake van leerprobleme, leerprobleme soos hulle manifesteer in spesifieke leerprobleme en soos dit in die praktyk op skool ervaar word.

Laastens is in hierdie hoofstuk ook gekyk na die hulpklas; die kind met spesifieke leergeremdheid wat tot die hulpklas toegelaat word, groep A, B en C-leerlinge, doel, stigtingsprosedure en funksionering van die hulpklas, die onderwyser in die hulpklas en algemeen administratiewe aangeleenthede.

In hoofstuk drie sal hoofsaaklik na die selfbeeld van die kind met leerprobleme, met spesifieke verwysing na die hulpklasleerling, gekyk word. Daar sal 'n beskrywing gegee word van wat selfbeeld is, die ontwikkeling van 'n goeie selfbeeld en die faktore wat bydra tot 'n swak selfbeeld.

HOOFSTUK 3

3. SELFBEELD VAN DIE HULPKLASLEERLING

3.1 INLEIDING

Soos in hoofstuk 2 vermeld is, is een van die affektiewe veranderlikes wat negatief manifesteer by die kind met leerprobleme 'n swak selfbeeld. 'n Swak selfbeeld is ook geen vreemde verskynsel by die hulpklasleerling nie. Trouens dit wil soms voorkom asof die hulpklasleerling aanvanklik meer emosioneel as akademies geremd is. Gevolglik wil mens met die eerste ontmoeting met 'n hulpklasleerling saam met Chandler (1983:432) vra: "Learning disabled or emotionally disturbed: does it make any difference?" Dit wil tog voorkom asof die hulpklasleerling se swak selfbeeld die gevolg is van perseptuele en 'n akademiese vasgelopenheid.

Die onvermoë om na behore te presteer en druiwing in die laerskool, moet in 'n baie ernstige lig beskou word. Dit is ook belangrik as 'n voorspeller vir watter emosionele verstourings later kan opduik. Baie van die leerlinge met 'n swak selfbeeld, wat ook al die oorsaak, word gesien as 'n moeilikheidsmaker, die verstoener van die goeie versorger of as jeugmisdadiger. Sommige van die leerlinge word nie eers in die klas opgemerk nie en trek sodoende ook geen aandag nie. Meestal word die oorsaak van die swak selfbeeld nie nagespoor nie, maar word daar op simptoombehandeling gekonsentreer. Die invloed van interaksie tussen kind, ouers, onderwysers en verskeie ander buitefaktore en die verband met 'n swak selfbeeld word nie raakgesien nie.

Die konsep wat jy van jouself het, word deur baie veranderlikes bepaal soos die oorfleueling van die verlede met die toekoms, berusting en aspirasies, liefde, verwerping en vele ander. Hierdie konsep is verteenwoordigend van wie ons dink ons is, wat ons van onself verwag of wat ons hoop om te wees. Die konsep omtrent jouself ontwikkel en verander voortdurend en vir die kind ontwikkel hierdie konsepte om sentrale temas in sy lewe (Kohl, 1979:610). Die kind formuleer sy selfbeeld daagliks met elke interaksie wat hy beleef met die omgewing.

Soms is hierdie belewenis 'n werklikheid, soms bestaan dit slegs in die kind se verbeelding. Hierdie interaksies vorm 'n netwerk wat in die persoonlikheid van die kind ingewef word en wat manifesteer in 'n positiewe of 'n negatiewe selfbeeld (Spiess, 1976:436).

Die manifestering van 'n swak selfbeeld soos by die hulpklasleerling waargeneem kan word, geskied op verskeie maniere. Van die mees algemeenste is: "Ek weet nie", "Ek kan nie", "Ek sal dit nie regkry nie", of "Hy is beter as ek". Hierdie leerlinge is gewoonlik ook bang vir enige nuwe situasie of leerstuk. Gevoelens van vyandigheid en angstigheid kom algemeen voor. Daar bestaan ook 'n hipersensitiwiteit teenoor enige vorm van kritiek. 'n Lae selfbeeld vereis ook dat die kind homself moet beskerm en hierdie gedragsgeneigdheid manifesteer dikwels in strategieë en gedragswyse wat die samelewing nie kan aanvaar nie. Hierdie leerlinge is ook geneig om met minagting van hulleself te praat, het 'n obsessie om deur ander aanvaar te word, neem moeilik 'n besluit en is gewoonlik ongelukkig en terneergedruk (Shea, 1978:50; Wallace, 1973:85-86).

Die leerling wat 'n onvermoë toon om vertroue in homself te skep asook sy leef- en leerwêreld, het gevolglik nie die psigologiese fondasie waarop hy sy eie outonomie kan vestig nie. Aanhoudende mislukkings kan die kind se geesdrif om te slaag in wat hy doen, blus en so sy sosiale aanvaarding kortwiek. Die kind kanaliseer sy energie in afwykende gedragspatrone om sodoende 'n baie kwesbare ego te beskerm. Hierdie gedragspatrone laat egter min ruimte vir die ontwikkeling van 'n gesonde ego. Tyd word ook liewer spandeer aan verdediging van die "self" en sodoende word min geleentheid geskep om nuwe inligting te verwerk in sinvolle informasie wat kan lei tot die ervaring van sukses (Nelson, 1978:105).

3.2 BEGRIPSVERKLARING

Kort na geboorte vertoon die kind sekere basiese emosies soos haat, woede en liefde. Met verloop van tyd differensieer hierdie emosies in fyner skakerings en kry die kind beter beheer oor die emosies na mate hy ouer word. Leerprobleme verhoed dat die kind emosioneel inpas en aanpas by sy omgewing (Coetzee, 1983:341). Aangesien die selfbeeld van

die kind met leerprobleme in hierdie studie aandag geniet, moet die selfbeeld eers in konteks geplaas word met die persoon van die kind. Om dit te kan doen, word na die volgende aspekte verwys:

3.2.1 Die ek

Hier kan 'n verdeling gemaak word tussen "ek" en "my". Die ek kan 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 daar dit verhoudinge vorm met die self en die wêreld en dit die stu- en stuurkrag agter al 'n mens se handeling 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 (Jacobs, 1982:16-17).

3.2.2 Die self

Die self is daardie deel van die mens waarvan hy voortdurend bewus is. Dit is deur die "deur" van die self waardeur die mens sy persoonlikheid uitdruk (Hamachek, 1979:294).

Soos wat die ek as subjek, nie-bewuste en nie-waarneembaar beskou kan word, is die self daarenteen as objek - dit waarop die bewussyn gerig kan word. Die self kan beskryf word as feit, maar ook as konstruk. As konstruk behels dit al die mense se drifmatige handeling, karakterogene momente, lewensgewoontes, aangebore en verworwe eienskappe. Die uiterlike objekte van die self is byvoorbeeld liggaam, klere, huis, motor, ensovoorts. Idiosinkratiese konsepte soos: "Ek is slim, ek is gespanne, ek is mooi", word ook met die self geassosieer (Jacobs, 1982:17-18).

Na die self kan ook as subjek verwys word. Hier word verwys na die geestelike ek. Vanweë die self as subjek is dit moontlik dat die mens kan besluit en handel. Sodoende kan die mens homself byvoorbeeld as meerderwaardig of minderwaardig beskou. Die self as subjek vorm die inte-

grerende kern van die persoonlikheid. Die self as subjek kan gerig wees op die liggaam, denke of taal sodat die inhoud sowel as die kwaliteit van menslike aktiwiteit as sodanig in die bewussyn is (Vrey, 1982:97-98).

Die self kan ook verdeel word in 'n ware self en 'n ideale self. Die ware self is soos die persoon homself beleef terwyl die ideale self die persoon se voorstelling is van wat hy wil wees. Diskrepans tussen die ideale en ware self kan dien as 'n goeie motivering vir sommige persone. By ander mag dit lei tot wangedrag (Klassmeier, 1975:389; Perkins, 1974:72). 'n Goeie selfbeeld is verteenwoordigend van 'n gesonde diskrepans tussen 'n ware en ideale self en ook omgekeerd.

3.2.3 Selfidentiteit

'n Tipiese identiteitsvraag is: "Wie is ek?" Die kennis om die vraag te beantwoord moet genoegsaam wees en sodanig dat ander mense "my" ook kan ken soos ek myself ken. By identiteit val die klem dus noodwendig op die kognitiewe aspek (Vrey, 1982:99).

Saam met die aanvanklike bewuswording van 'n self wat 'n unieke identiteit is, vind evaluering plaas, byvoorbeeld: "ek is soet, ek is stout, ek is dom". Uit hierdie vae, diffuse beeld van homself, neem by die kind 'n beeld vorm aan wat in helderheid toeneem, wat sowel kategoriet Terme, soos seun, dogter, blank, Christen en so meer, as attribuutwaarde, soos mooi of lelik, soet of sout, maer of vet, en so meer betref. So kom die kind tot 'n komprehensiewe reeks selfkonsepsies, waarvan sommige gunstig en ander ongunstig kan wees (Vrey, 1977:49).

Die vorming van 'n selfidentiteit is 'n lewenstaak en geskied onbewustelik vir die betrokke individu en die gemeenskap. Dit gaan gepaard met groei en ontwikkeling waar die kind tot al hoe meer dinge in staat is en sy selfkonsepsie wysig en toeneem. Die belangrike is dat 'n eie identiteit met opvoedingshulp vorm aanneem en so deur ander aanvaar word en met waardigheid beklee word. Dan is die kind iemand (Vrey, 1977:49).

3.2.4 Selfkonsep

Hamachek (1979:294) verwys na die selfkonsep, in vergelyking met bogenoemde aspekte, as "... that particular cluster of ideas and attitudes we have about our awareness at any given moment in time ... to view our self-concept as the organized cognitive structure derive from experiences of our own self". Met ander woorde: die selfkonsep is die kognitiewe idee of konsep wat 'n persoon van homself vorm en is 'n dinamiese proses van ontwikkeling.

Omdat die selfkonsep ook uit houdinge en opvattinge bestaan is dit ook affektief van aard. Die selfkonsep ontstaan as gevolg van houdings en opvattinge teenoor die self as objek. Die verskil tussen selfidentiteit en selfkonsep kan dus as volg beskryf word: selfidentiteit verwys na die oortuiging dat ek die persoon is wat ek in my selfbeeld vir my kan voorstel. Die selfbeeld is 'n persoon se voorstelling van sy selfidentiteit binne 'n spesifieke konteks (Vrey, 1982:100-101).

Vrey (1974:82) vat die selfkonsep saam as 'n georganiseerde konfigurasie van persepsie en konsepsie van die self. Die elemente van die konfigurasie blyk te wees;

- * die persepsie van eie kenmerke en vermoëns;
- * evaluering van die eie vermoëns in vergelyking met dié van ander mense;
- * die belewing van sy ervarings as positief of negatief - of dit hom aantrek of afstoot.

3.2.5 Selfbeeld

Die verskil tussen selfkonsep en selfbeeld kan vereenvoudig beskryf word as 'n kognitiewe en 'n affektiewe verskil. Selfkonsep is die kognitiewe deel van die self terwyl selfbeeld die affektiewe deel van die self is. Selfbeeld verwys na die gevoel omtrent jouself en hoe hoog die mens homself aanslaan. Hieruit kan algemeen verwys word na persoon-

likheid. Dit is dus duidelik waarom persoonlikhede so verskil (Hamachek, 1979:294).

Selfbeeld kan ook beskryf word as die uitspraak oor die selfkonsep wat 'n persoon gevorm het. Selfbeeld is die evaluering van die selfkonsep en bepaling of waardes en standarde bereik is (Doherty, 1980:22).

Weer eens kan die ek, self, selfidentiteit, selfkonsep en selfbeeld van mekaar onderskei word, maar nooit geskei word nie. Hierdie oorvleuelende terme verwys almal na spesifieke komponente van 'n persoon se persoonlikheid. Die een moet altyd in konteks met die ander gesien word.

Die begrip selfbeeld sal vervolgens in meer diepte na gekyk word.

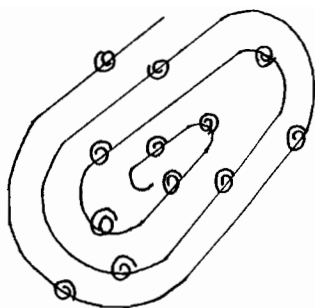
3.3 WAT IS SELFBEELD

Net so moeilik as wat dit is om 'n eksakte definisie van die hulpklas-leerling of die leerling met spesifieke leerprobleme te gee, net so moeilik is dit om selfbeeld in 'n definisie te omskryf. Gevoeliglik word die siening van 'n paar skrywers aangaande die selfbeeld gegee en ook meer ter verduideliking as per definisie van wat selfbeeld omvat.

Owen (1978:106) haal die volgende skrywer aan:

William James (1950): "... a man's Self is the sum total of all that he CAN call his, not only his body and his psychic powers, but his clothes and his house, his wife and children, his ancestors and friends, his reputation and works, his lands and horses, and yacht and bank-account".

As ons aanskuif na meer resente sienings, word die volgende aangehaal: Bester (1985:28) haal Purkey (1970) aan wat die volgende voorstelling maak ter illustrasie van die stelling dat selfbeeld georganiseer is



Die groot spiraal verteenwoordig die totale eenheid van die organisasie van die selfbeeld. Hierdie totale eenheid word saamgestel uit subeenhede wat deur die klein spirale aangetoon word. Die klein spirale is voorstellings van die konsepsies of oortuiginge wat elke persoon het van 'n besondere dimensie van homself. Hierdie konsepsies kan in kategorieë ingedeel word, byvoorbeeld leerling, Blank, Christen, manlik en so meer. 'n Persoon het baie sienswyses aangaande homself, sommige waaraan hy meer waarde heg as ander. Hulle word in die skematiese tekening voorgestel deur die spiraaltjies wat naby die kern van die groot spiraal geleë is. Hoe nader so 'n siening aan die kern van die selfbeeld geleë is, hoe moeiliker sal dit verander kan word. Die selfbeeld is ook dinamies. Dinge word belangrik of onbelangrik, aantreklik of onaantreklik, waardevol of waardeloos na gelang van die verhouding waarin hulle tot die persoon self verkeer.

Klausmeier (1975:389) meen dat selfbeeld dit is wat die individu kan na verwys as "ek" en "my" en die mees resente beskrywing wat jy van jouself kan gee.

Bernard (1977:173) sê selfbeeld is hoe jy jouself sien. Dit is wat jy dink jy is en wat jy dink waartoe jy in staat is. 'n Positiewe selfbeeld sal bestaan uit 'n siening dat jy bekwaam, aanpasbaar en aanvaarbaar is. 'n Negatiewe selfbeeld bring mee dat jy onaanvaarbaar, verskillend van ander is en ongewens is.

Healy (1982:19) gee hierdie kernagtige mening: "A self-concept reflects expectations".

Selfbeeld is saamgestel uit al die komponente wat 'n persoon se ervarings behels soos wat hy dit in sy individuele bestaan ervaar het. Dit is 'n persoon se innerlike wêreld. Dit omvat al die oortuiging omtrent sy wese. Dit is ook die aannames omtrent sy eie kragte, swakhede en moontlikhede tot ontwikkeling. Dit omvat ook alle idees wat afgelei kan word in kommunikasie met sy bestaan. Dit is die persepsie van homself. Hierdie persepsie word deur die interaksie met die omgewing gevorm (Laubscher, 1984:75).

Ten laaste vat Burns (1965:153) selfbeeld as volg saam: "The constellation of beliefs about oneself is learned through feedback from the environment, mainly from others (e.g. parents, peers, teachers) and from standards and values purveyed by the cultural pattern. These beliefs are subjective and may, in fact be erroneous since phenomenological interpretation of feedback is involved".

Uit bogenoemde beskrywings is dit baie duidelik dat die selfbeeld 'n integrale deel van menswees is. Geen mens kan ook die fenomeen van selfbeeld "vryspring" nie, aangesien dit 'n uiters belangrike veranderlike van die mense se affektiewe lewe is. Die hulpklasleerling, soos later gesien sal word, en 'n swak selfbeeld loop hand aan hand. Hulpverlening kan dus nooit sonder die inagneming van die selfbeeld geskied nie.

3.4 DIE FAKTORE WAT BYDRA TOT DIE VORMING VAN 'N SELFBEELD

3.4.1 Inleiding

'n Gesonde en stabiele affektiewe lewe kan as basis dien waarop die kind 'n ewe gesonde fisieke en rasonale lewe bou. Die teendeel is ook waar. Die voorsiening van 'n veilige atmosfeer, waarin die kind liefde, sekuriteit en aanvaarding ervaar, is baie belangrik vir die ontwikkeling en ontplooiing van 'n kind se affektiewe lewe.

Aangesien 'n kind nie met affektiewe tekorte gebore word nie, moet die omgewings-, en veral die opvoedkundige invloede, nie remmend vir die kind wees nie. Al sou 'n kind dan wel fisieke of leerprobleme ondervind,

moet die affektiewe lewe stabiel genoeg wees om hierdie probleme te kan absorbeer (Steyn, 1984:231).

Om die hulpklasleerling se affektiewe gedragssuiting, met spesifieke verwysing na die selfbeeld, beter te verstaan, moet gekyk word na die faktore wat bydra tot die ontwikkeling van sy selfbeeld.

By ontwikkeling sal nie verwys word na die verskillende fases soos babajare tot jong kind, puberteit, adolessent, en so meer nie.

Indien die hulpklasleerling nie net as 'n leergeremde of 'n kind met 'n leerprobleem gesien word nie, maar in konteks met alle bydraende faktore tot sy leerprobleem en selfbeeld, kan die onderrig-leersituasie meer tot sy reg kom.

3.4.2 Verskillende handelingsstyle

3.4.2.1 Outoritêre styl

- * Vaste en onbuigsame opvatting omtrent reg en verkeerd.
- * Die kind se gedrag word beoordeel, gereguleer en gedomineer.
- * Die kind moet onderdanig en gedweë wees en niks bevraagteken nie.
- * By oortredinge word hoofsaaklik gebruik gemaak van teregwydings, dreigemente en/of straf.
- * Die meeste besluite word vir die kind geneem en die kind het geen inspraak nie.
- * Weinig gesprekvoering word met die kind ten opsigte van gedragskodes gevoer.
- * Die kind kry selde geleentheid om sy standpunt te stel.

Hierdie leerlinge word gewoonlik gekenmerk deur onderdanigheid, stil en teruggetrokke, beskeie, geen selfversekering, minderwaardigheid, spanningsprobleme, oormatig afhanklik en bang vir verantwoordelikheid. Hierdie leerlinge kom ook later in opstand teen gesag en raak uitdagend en aggressief (Bester, 1985:28-29; Burns, 1982:100-101).

3.4.2.2. Permissiewe styl

- * Baie vryheid word die kind toegelaat en feitlik geen perke word gestel nie.
- * Straf word nie gebruik nie, maar slegs goedkeuring om die kind se gedrag te reguleer.
- * Die gesagsdraer is slegs 'n pion in die hande van die kind.
- * Die kind neem sy eie besluite.
- * Gesagsdraer is min by die kind betrokke.
- * Die kind word graag met materiële besittings oorlaai.

Die kind ervaar gevoelens van onsekerheid, onveiligheid, kan moeilik gesag aanvaar, kom selfsugtig en sonder min waardering voor, vorm gewoonlik 'n swak selfbeeld (Bester, 1985:29; Burns, 1982:75-79).

3.4.2.3 Demokratiese styl

- * Daar word eers gepoog om die kind te verstaan voordat geoordeel of gestraf word.
- * Daar vind kommunikasie plaas asook aanvaarding en begrip.
- * Die gesagsdraer moedig oop, eerlike gesprekke oor gedragskodes en waardes aan en is nie voorskriftelik nie.

- * Gesag en beheer oor die kind is gebou op wedersydse respek en nie op mag nie.
- * Help die kind om tot selfstandigheid te groei.
- * Is by die kind betrokke, maar afhanklikheid word nie gevoed nie.

Die kind toon gewoonlik 'n positiewe selfbeeld, selfvertroue, openhartigheid, toon goeie probleemoplossende gedrag, kom goed met mense oor die weg, in staat tot prestasie en basies ontspanne (Bester, 1985:30; Burns, 1982:76).

3.4.3 Houdings en die selfbeeld van die kind

Bester (1985:30-31) noem die volgende belangrike houdings wat deur die ouers en onderwyser geopenbaar word. Hierdie bepaalde houdings kan goed bedoel wees, maar wat desondanks negatief deur die kind belewe word.

3.4.3.1 Ondersoekende houding

Vrae word gewoonlik aan die kind gestel en is bedoel om in gesprek met die kind te tree en belangstelling te toon. Die vrae moet egter nie ontaard in 'n kruisverhoor nie. Dit kan die kind laat voel dat die gesagsdraer nie vertrou in hom het nie en voortdurend rekenskap eis. Ouers vra dikwels ook vrae om meer inligting te bekom oor wat die oorsake, verloop, gevolge en motiewe vir 'n saak was. Sodoende wil hulle probleme vir die kind probeer oplos. Die kind word egter van die geleentheid ontnem om self te leer om verantwoordelikheid vir die oplossing van probleme te aanvaar.

3.4.3.2 Ondersteunende houding

Hier wil die ouers as stut vir die kind dien. Die ouer/onderwyser praat gedurig die kind moed in en beskerm hom teen eksterne aanslae. Indien

die kind hartseer of ongelukkig voel, gee die ouer/onderwyser te kenne dat hy nie uitdrukking aan sy gevoelens moet gee nie. Die houding kan die indruk skep dat gevoelens nie belangrik is nie. Die kind begin sy gevoelens onderdruk en begin skuldig voel indien hy gevoelens openbaar. Die ondersteunende benadering kan ook meehelp dat die kind in onvolwasse afhanklikheid van die gesagsfiguur ontwikkel. Daarbenewens kan sy aanvaarbaarheid vir sy maats verminder. Hy kan hom later nie meer handhaaf nie en word die prooi van manipulasie.

3.4.3.3 Beoordelende houding

Die gesagsfiguur gee aan die kind te kenne wat hy moet doen en hoe hy dit moet doen. Indien die kind nie die voorskrifte uitvoer nie, loop hy hom vas teen kritiek, teregwyding en berisping. So 'n benadering kan verwydering tussen ouer/onderwyser en kind bring. Die kind se selfvertroue, selfstandigheid en ondernemingsgees word ontnem.

3.4.3.4 Aanvaardende houding

Die gesagsfiguur luister na wat die kind te sê het wat impliseer dat hy verstaan hoekom die kind dink soos hy dink en voel soos hy voel. Dit impliseer ook dat die ouer/onderwyser respek toon vir die kind as unieke mens met unieke gevoelens, belangstellings, talente en idees. Dit bring ook mee dat die kind vrymoedig en openhartig teenoor die ouer/onderwyser sal wees. Omdat die gesagsdraer na die kind luister, sal die kind ook makliker na die gesagsdraer luister.

3.4.4 Behoeftes en die kind se selfbeeld

Die mens het sekere behoeftes wat volgens 'n bepaalde hiërargiese orde ontwikkel. Die behoeftes word vanaf behoeftes van 'n laer tot behoeftes van 'n hoër orde gerangskik. Die ontstaan van emosionele versteurings word aan die hand van Maslow se behoefte-hiërargie kortliks beskryf, soos aangehaal deur Bester (1985:32-36) en Du Toit, (1981:13-14).

3.4.4.1 Fisiologiese behoeftes

Die bevrediging van sy biologiese behoeftes, byvoorbeeld sy behoeftes aan voedsel, vloeistof, suurstof, klere, genot en so meer is vir die mens nie alleen 'n voorvereiste nie, maar bly steeds primêr.

Onderwyser/ouer moet seker maak dat die kind fisiologies doeltreffend funksioneer. Moontlike gehoor en gesigsprobleme kan die kind se fisiologiese funksionering strem. Die kind kan verkeerd hanteer word wat skadelik vir sy selfbeeld is.

3.4.4.2 Veiligheidsbehoefte

As die mens se biologiese behoeftes bevredig is, streef hy na veiligheid en sekuriteit. Veral die kind het 'n behoefte aan veiligheid en sekuriteit wat hy by uitsek kan ondervind deur ouerliefde. Ouerlike verwerping versteur die kind se veiligheidsbeleving en gee aanleiding tot ernstige gedragsprobleme.

Kinders moet genoeg lewensruimte gegun word, maar iewensruimte binne grense. Grense bied die kind veiligheid en hy weet wat hy mag en nie mag nie. Die grense moet egter nie van so 'n aard wees dat dit sy kreatiwiteit, eksperimentering, ontdekking, ondernemingsgees, selfstandigheid so aan bande lê dat sy geesdrif hierdeur gedemp word nie.

✓ 3.4.4.3 Behoeftes aan liefde

Daar is 'n noue verband tussen die behoefte aan veiligheid en die behoefte aan liefde. Die behoefte aan veiligheid moet eers bevredig word voordat die mens na liefde streef.

Die behoefte behels ook onder meer die behoefte aan geneentheid, aanvaarding en lidmaatskap van 'n groep. Die bevrediging van die behoefte is veral baie belangrik vir die ontwikkeling van die kind se selfbeeld.

3.4.4.4 Behoeftte aan waardering

Elke mens strewe na erkenning, waardering, prestige en 'n gevoel van belangrikheid. Word die behoefte bevredig, ervaar die mens selfvertroue.

) Dit is belangrik om die kind se aandag op sy positiewe hoedanighede en prestasies te vestig eerder as op sy tekortkominge en mislukkings. Dit is nodig dat die kind 'n algemene positiewe ingesteldheid ontwikkel, dit wil sê om die positiewe eerder as die negatiewe in ander en in homself raak te sien.

(vii) 3.4.4.5 Behoeftte aan selfaktualisering

Dit is die behoefte van die mens om sy potensiaal ten volle te realiseer. Die self-geaktualiseerde persoon is veral aangetrokke tot die etiese en estetiese vanweë die intrinsieke waarde daarvan.

Relatief min mense slaag daarin om hierdie behoefte te bevredig. Om dit te kan doen, is 'n positiewe selfbeeld nodig. Indien die ouer/onderwyser wel 'n positiewe selfbeeld by die kind ontwikkel het, kan hulle aandag aan selfaktualisering gee. Sodoende word die kind in staat gestel om sy ideale self te verwesenlik. Coetzee (1983:344) meld ter verduideliking die volgende ten opsigte van die leergeremde kind en sy onbevredigde behoeftes:

Die kind met leerprobleme mag probleme ten opsigte van die bevrediging van sy behoeftes van 'n hoër orde ondervind. Indien die leergeremde kind byvoorbeeld nie deur sy klasmaats aanvaar word nie, sal sy behoefte van die derde orde, naamlik om te behoort, nie bevredig word nie. Hy kan dus beswaarlik aan die bevrediging van sy behoeftes om sosiaal aanvaar te word of te presteer aandag gee.

As die ouers die leergeremde kind aanvaar en hy populêr onder sy klasmaats is, sal sy behoefte van die derde orde bevredig word, maar mag hy probleme ten opsigte van die bevrediging van sy behoeftes van die vierde orde, naamlik goeie sosiale verhoudings ervaar. Die bevre-

diging van die kind se behoefte aan status en sukses word in gevaar gestel deur sy voortgesette akademiese mislukking.

Die leergeremde kind sal egter moeilik in staat wees om die behoeftes van die vyfde orde, naamlik prestasie en selfverwesenliking te bevredig, omdat hy weens leerprobleme beswaarlik volgens sy potensiaal kan presteer. Bogenoemde kan die rede wees waarom daar 'n groot gaping tussen die leergeremde kind se potensiaal en sy werklike prestasie is. Emosionele probleme kan dus die gevolg van die leergeremde kind se onvermoë om sommige behoeftes te bevredig wees, of dit kan ook 'n direkte invloed van die gaping tussen die kind se oorgeërfde potensiaal en sy werklike prestasie wees.

3.4.5 Die huis en opvoedingsmilieu en die selfbeeld van die kind

Daar is geen verhouding wat meer kragtig is of 'n groter impak het as juis die tussen ouer en kind nie. Die eindresultaat van opvoeding sal grootliks afhang van die beginpunt. Die primêre vorming van 'n kind se persoonlikheid sal voor die deur van die volwassene(s) gelê kan word wat hom begin grootmaak het. Binne die emosionele konteks van die huis, sal die kind die gevoel van liefde, aanvaarding, bekwaamheid, waardigheid en so meer beleef of die teenoorgestelde van hierdie emosies (Hamachek, 1978:144-145).

Die grondslag van 'n kind se opvoeding wat in die kind se eerste lewensjaar gelê word, is so basies en blywend van aard dat die invloed daarvan nooit geheel uitgewis kan word nie. Die gesin is 'n onvervangbare opvoedingsmilieu (Meyer, 1982:87).

Faktore wat die selfbeeld van die kind positief of negatief beïnvloed word verdeel in eksogene en endogene faktore.

3.4.5.1 Eksogene faktore

* Die aandeel van die ouers

- Die vader en die moeder dra 'n groot verantwoordelikheid om te sorg dat die kind reg opgevoed word. Die grootste deel van die kind se opvoeding en grootwording is hy in die teenwoordigheid van die moeder. Daar bestaan 'n intieme verhouding wat uiters persoonlik van aard is. Die moeder se liefdevolle en paties kennende medebetrokkenheid, is vir die kind 'n waarborg vir die beleving van geborgenheid in die nuwe wêreld. Die vader-kindverhouding kom meer geleidelik, maar is belangrik vir die kind se wêreldbewoning. Die fisieke sowel as die emosionele versorging van die kind verstewig net die vader-kindverhouding. Die vader is die simboliese verteenwoordiger van die toekoms, die lewe en die woord (Meyer, 1982:87).
- Uit sy verhouding met sy ouers, moet die kind geborgenheid ervaar. Enige eksplorاسie van die kind sal geskied vanuit sy geborgenheid. Die geborge kind is binne die opvoedingsituasie in staat tot selfrealisering. Daar bestaan 'n noue verwantskap tussen geborgenheidsgevoelens en die gevoel van bekwaamheid, doeltreffendheid en selfwaardering. Ongeborgenheid word gekenmerk deur 'n onvermoë tot bevredigende selfaanvaarding en negatiewe selfwaardering (selfbeeld) wat ook 'n realiseringsonvermoë inhou (Du Toit, 1982:46).
- Die aanvaarding van 'n kind deur sy ouers is onvoorwaardelik en nie gebonde aan enige kwaliteite nie. Daarom is die aanvaarding in 'n ouer-kindverhouding nie iets wat bereik word nie, maar 'n gawe wat aan die ouer toegeken word. Aanvaarding hang ook nie af van wat die kind later gaan vermag nie. Verwerping daarenteen loop uit in voortdurende onbetrokkenheid, kritiek en aggressie wat die kind verworpe en minderwaardig laat voel (Burns, 1982:75).
- Van Zyl (1978:43-44) noem dat reeds vroeg in die lewe van die kind ontwikkel die gevoelens van afhanklikheid-onafhanklikheid. Die afhanklike kind soek gedurig hulp en ondersteuning, soek fisieke kontak, soek aandag en goedkeuring, waag nie graag nie, gaan nie maklik uit tot eksplorاسie nie en vreemde situasies hou vir hom 'n bedreiging in. Die onafhanklike kind gebruik graag sy eie

inisiatief, los probleme self op, voltooi 'n taak wat hy aanpak, waag en eksploreer graag en voel minder in vreemde situasies bedreigd.

Die onafhanklike kind is in 'n groot mate losgemaak van die goedkeuring en ondersteuning van ander persone. Die kind steun meer as die afhanklike kind op sy eie siening en beoordeling van sy gedrag, prestasies en mislukkings. Onafhanklike gedrag bevorder 'n positiewe selfbeeld.

Afhanklike gedrag neem toe as die primêre volwassenes in die kind se lewe nie voldoende beskikbaar is nie.

- **Aggressiewe gedrag** word gewoonlik aangemoedig deur 'n ouer wat voortdurend aggressief is. Die aggressiewe seun is gewoonlik die een wat hom met 'n aggressiewe vader identifiseer. Dieselfde geld vir die dogter en die moeder (Hamachek, 1978:165-166).

Ambivalente gevoelens jeens aggressie word ook aan die kind deur die ouer en die gemeenskap gekweek. Die ouer vertel aan die kind om nie te baklei nie, maar kyk saam met die kind na "uitgesoekte" televisieprogramme waar mense geskiet, geslaan, aangerand en vermoor word. In 'n aggressiewe wêreld is dit moeilik om 'n balans te vind en kan 'n kind se aggressiewe gedrag teenoor huisgesinslede, maats of onderwysers nie altyd met straf beantwoord word nie (Van Zyl, 1978:45-46).

- Ouers het 'n besondere taak om op grond van hulle religieuse oortuiging die **gewete** van die kind te help vorm. Identifikasie met die ouer speel in die verband 'n belangrike rol. Vir 'n gesonde gewetensontwikkeling moet die kind weet wat reg en verkeerd is, die kind moet liefde ontvang en bewus wees daarvan en die kind moet weet dat nie alles sonder meer aanvaar word nie. Indien die kind alles toegelaat word, kry hy selde die geleentheid om skuldig te voel oor iets wat hy verkeerd gedoen het. Daar is 'n verband tussen 'n positiewe selfbeeld en 'n positiewe gevormde gewete (Du Toit, 1982:52-53).

- Opvoeding gaan altyd gepaard met gesag. Die gesagsdraer is die ouer en die gesagsaanvaarder is die kind. Een van die mees basiese verhoudinge waarin die mens staan, is die gesagsverhouding. Waar daar nie gesag is nie, tree chaos en anargie in. Die verhouding tussen ouer en kind is ook 'n gesagsverhouding, want God het aan die ouer hierdie kinders, Sy kinders, opgedra om op te voed en verantwoordelikheid vir hulle te aanvaar (Van der Walt, 1985:139).

Konsekwente gesagsuitoefening deur albei ouers is noodsaaklik om die kind geborge, veilig en sonder angs te laat. Gesag laat die kind veilig voel en stel vir die kind grense, verbodinge, norme, waardes en dissiplinerende wat selfvertroue in die hand werk. In die huis waar daar min eise, norme, gebiedinge en verbodinge aan die kind voorgehou word, eksplloreer die kind dikwels destruktief, byvoorbeeld deur jeugmisdaad, opstandige optrede en so meer (Du Toit, 1982:47).

- Soos reeds genoem, is daar 'n verband tussen selfbeeld en eie verwagtinge. Ouerverwagtinge mag soms 'n struikelblok vir 'n kind wees. Die kind begin reeds vroeg al beroepe koester as reaksie op die verwagtinge van die ouer. Healy (1982:19) praat van 'n beroepselfbeeld wat deur die ouer positief of negatief beïnvloed kan word. 'n Positiewe beroepselfbeeld kan van groot waarde vir die kind deur die ouer gekweek word.
- Die enkelouergesin se kinders kan nie noodwendig met 'n swak selfbeeld geassosieer word nie. Die gevolge van dood of egskeiding is dikwels onder andere spanning, 'n gevoel van ongeborgenheid, skuldgevoelens, verwyte en die afwesigheid van 'n identifikasiemodel. Die wyse waarop die vader of die moeder die kind en die situasie hanteer, sal dit grootliks vir die kind bemoeilik of vergemaklik. Wat wel waar is, is dat die ouer wat verantwoordelik is vir die kind, wat ook al die rede vir enkelouerskap, nie nodig het om op te hou om 'n ouer te wees nie (Van Zyl, 1978:48).
- Die gesinsposisie van die kind kan 'n invloed hê op die selfbeeld van die kind. Burns (1982:82) noem dat dit wel nie van die ge-

boortoorde afhang nie, maar wel of die kind broers of suster het en of hulle ouer of jonger is. Byvoorbeeld, 'n pa wat graag 'n seun wil hê en die dogters verwaarloos in sy wag op 'n seun, of moontlik 'n dogter vir 'n seun grootmaak. Hy kan ook die een seun vergelyk met die ouer broer of moontlik sy langverwagte seun hê, wat uiteindelik nie aan sy eie verwagtinge kan voldoen nie.

Die jongste en die enigste kind loop egter die gevaar van oorbeskerming, oor vertroeteling en dat hy verwen word. Dit lei tot gebrekkige selfstandigwording, onverantwoordelikheid of oorafhanklikheid. Die oudste kind loop weer die gevaar van 'n broer of suster wat skielik al die aandag ontvang en hom minderwaardig en verworpe laat voel.

Verskillende opvoedingspraktyke wat 'n positiewe of negatiewe invloed op die kind se selfbeeld kan hê is in paragraaf 4.4.2 reeds bespreek.

*** Die aandeel van die skool, kerk en staat**

Die invloed wat die skool uitoefen op die selfbeeld van die kind, word later meer breedvoerig bespreek.

- Ten opsigte van die taak van die staat, maak Van der Walt (1985:266) die volgende opmerking: Die staat moet die belange van sy burgers ten opsigte van opvoeding en onderwys bevorder. Die staat moet byvoorbeeld toesien dat sy burgers 'n sekere peil in hul kulturele vorming ontvang. 'n Lae ontwikkelingspeil stel die staat in gevaar en derhalwe moet die staat 'n wakende oog oor hierdie peil hou. Die staat moet die ontwikkelingspeil vasstel en sy burgers verplig om dit te behaal of hulle straf as hulle hierin ongehoorsaam is. Die staat is dus gemoeid met skoolplig en alles wat daarmee saamhang.

Die verpligtinge van die staat met betrekking tot die skool en die kind, kan as volg saamgevat word: Die staat bepaal die peil van skoolonderrig vir sy burgers; die staat mag nasionale onderwys eis en staatsgevaarlike elemente in die skoolopvoeding verbied;

sedebederwende elemente in skoolopvoeding mag verbied word en die staat moet fasiliteite daarstel wat nodig is vir kulturele ontwikkeling vir sy toekomstige burgers (Du Toit, 1982:55-56).

- Ten opsigte van die kerk kan die volgende genoem word: Omdat die kind volgens die genaderverbond en die doop ook lidmaat van die kerk is, maak dit die kerk 'n belanghebbende by die onderrig van die kind. Dit is die plig van die kerk om daarop te let dat die kind nie onder geloofskadende invloed opgroei nie. Die vernaamste kerklike onderrig is die kategetiese. Wanneer die kerk toesien dat Godsdienstonderrig geskied ooreenkomstig ons Christelike lewens- en wêreldbeskouing, lewer hy 'n onberekembare bydrae tot die besondere karakter van 'n volk se kultuur (Du Toit, 1982:56).

Die kinders of ook verbondsjeug moet in die waarhede van God se Woord gelei en ingelei word. Gedurende kategetiese onderwys moet die kinders toegerus word om as volwassenes en gelowiges in staat te wees om koersvas te lewe. Die noodsaaklikheid daarvan word weer benadruk dat die kinders geleer moet word om die Skrif as lewensmaatstaf te leer ken en te leer gebruik vir die beoordeling van die dinge waarmee hulle in hul later lewe te doen sal kry. Die verbondsjeug moet geleer word dat die Skrif die enigste bron is waaruit beginsels geformuleer, norme gepositiveer en waardes geïmplementeër word (Van der Walt, 1985:271).

* Aandeel van die portuurgroep en vriende

'n Mens probeer altyd om homself te evalueer. In die afwesigheid van 'n objek of vasgestelde kriterium, sal hy homself altyd evalueer deur te vergelyk met ander mense. Elke mens wil weet hoe goed hy is in wat hy doen, en hoe aanvaarbaar hy is vir ander mense. Die maklikste en gouste evaluering en verkryging van informasie geskied dan deur vergelyking. 'n Kind moet sy optrede op die inligting wat hy ontvang van die reaksie van ander persone (Freedman, 1981:73-74).

Toetrede tot die portuurgroep is belangrik vir die ontwikkeling van die selfbeeld van die kind. Die kind se selfbeeld en sy besef van eie

waarde word sterk beïnvloed deur die houding van sy portuurgroep. Sodoende word ook 'n realistiese selfbeeld gevorm.

Die hoeveelheid persoonlike vryheid wat 'n kind ervaar binne groepsverband is baie belangrik. Die vryheid word bepaal deur sy persoonlike bekwaamhede waaroor hy beskik. Die bekwaamhede ontwikkel by die huis en word voortgesit in die skool. Aanvaarding of verwerping deur die groep of vriende is 'n belangrike faktor in die ontwikkeling van die kind se persoonlikheid (Gibson, 1976:32; Morse, 1969:299).

Vir die junior-primêre skoolleerling gaan dit hoofsaaklik vir deelname om: "Wat kan ons speel?" Met die hulpklasleerling in gedagte kan 'n probleem ontstaan, aangesien baie van hulle motoriese of visueel-motoriese probleme ondervind en nie met gemak kan deelneem nie. Gevolglik is hulle aanvaarding deur die speelgroep of vriende 'n probleem.

*** Die aandeel van subkulture**

Die kultuur waaraan die individu behoort, bepaal die waardes en norme van die betrokke individu. In 'n heterogene bevolking is daar 'n verskeidenheid subkulture wat ontstaan as gevolg van gebieds-, ras-, geloofs-, etniese en ekonomiese verskille. Die waardes, opvoedingspraktyke en lewenswyses in die verskillende subkulture verskil en elkeen van die faktore het 'n invloed op die selfbeeld van die kind (Du Toit, 1982:59). So kan die kind uit 'n laer sosio-ekonomiese statusgroep nie meeding met kinders in 'n hoërinkomste groep nie.

3.4.5.2 Endogene faktore

Burns (1982:50) onderskei tussen 'n liggaamskema en 'n liggaamsbeeld. Eersgenoemde is 'n "kaart" van die ligging van elke liggaamsdeel. Hierdie liggaamskema word saamgestel deur bemiddeling van perspie en word in die serebrale korteks geberg. Liggaamsbeeld is die evaluering van die skema van die fisieke self. Dit is dus meer as net die indrukke

van 'n spieëlbeeld en is nie noodwendig getrou aan die werklike fisieke voorkoms nie.

Selfbeeld en 'n goeie voorkoms gaan hand aan hand. Die voorkoms is egter hoofsaaklik die konsep wat die persoon omtrent homself het. So kan byvoorbeeld dan 'n persoon wat in 'n spieël kyk gevra word wat hy sien. Die volgende antwoorde kan die gevolg wees:

"Ek sien myself en brille".

"Ek sien 'n aantreklike seun".

"Ek sien 'n vet massa".

"'n Mooi meisie".

"Ek sien niks. Niks wat die moeite werd is nie".

Die reaksie kan uiteenlopend wees en in ooreenstemming of glad nie in ooreenstemming met die reaksies van ander persone nie (Nelson, 1972:50).

Fisieke vaardighede is veral belangrik vir 'n seun. Meisies is meer aangewese op voorkoms. Samehangend hiermee is bevoegdhede - kan die kind iets doen of kan daar van hom hulp verwag word. Hierdie aspekte hang baie af van die aanmoediging wat hy as klein kind ontvang het asook sy deelname aan die huisorganisasie (Nelson, 1972:50-51).

Du Toit (1982:60) noem dat daar reeds op sesjarige ouderdom 'n verband bestaan tussen sekere persoonlikheidskenmerke en besondere liggaamsbou tipes, naamlik:

- Persone met endomorfiëse bou (sagte en ronde liggaamstruktuur) is meer geneig tot sosiaal-offensiewe en delinkwente gedrag.
- Persone met mesomorfiëse bou (atleties, gespierd) is meer aktief en beskik oor meer leiereienskappe.
- Persone met ektomorfiëse bou (lank, skraal) is geneig tot senuagtigheid, is meer teruggetrokke en in hulself gekeer.

Algemene voorkoms is nie alleen verantwoordelik vir positiewe of negatiewe terugvoer nie. Die tempo waarteen 'n kind groei en fisiek

volwasse word, speel ook 'n belangrike rol. Indien fisieke mylpale later as die normale bereik word, kan die psigiese agterstand deursoort tot volwassewording ten spyte van die feit dat die fisieke agterstand ingehaal kan word. Die mens se fisieke self is die dop van die innerlike gevoelens. Daarom moet die liggaamlike faktore wat verband hou met selfkonsep altyd erken word en in aanraking gebring word met ander bydraende faktore tot die ontwikkeling van 'n selfbeeld (Hamachek, 1978:140).

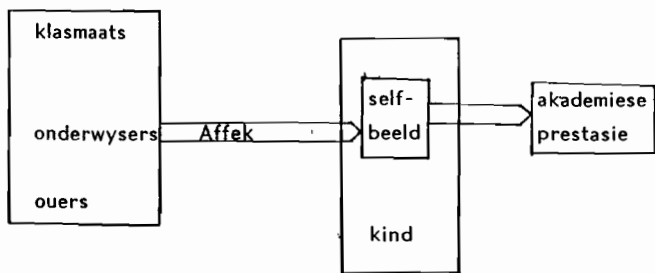
3.4.6 Die skool

"Rejection by the school - a major organ of society - means that in a very important area one is unloved and one's human value is denied" (Wall, 1977:170).

Die selfbeeld van die kind kan deur die skool op verskeie maniere beïnvloed word soos byvoorbeeld die ligging van die skool, die tipe skool (akademies, tegniese ens.) onderwyser-kindverhouding, die onderwyser as sulks asook die akademiese prestasie van die kind. Verder kan ook nog die kind se houding teenoor skool en die kind se motivering ten aansien van sy akademiese werk, genoem word. Daar sal ook nie altyd met groot sekerheid gesê kan word of akademiese prestasie die selfkonsep beïnvloed of vise versa nie. Hoe dit ook al sy, by die hulpklasleerling moet aandag geskenk word aan akademiese opheffing sowel as aan 'n swak selfkonsep en die wedersydse beïnvloeding. Vir die hulpklasleerling is skool 'n groot deel van sy leefwêreld; die meeste take is skooltake; die skool is een van die hoogtepunte in sy lewe; dit is ook die grootste leefwêreld buite sy ouerhuis waar hy vasgelopenheid beleef en 'n swak selfkonsep omtrent homself en akademiese prestasie vorm (Burns, 1985:153; Metcalfe, 1981:64).

3.4.6.1 Selfbeeld en akademiese prestasie

Brembeck (1966:82) noem dat 'n leerling geneig is om te leer wat sy selfbeeld hom vertel om te leer en stel hierdie stelling as volg skematies voor:



In sy studies kom die skrywer wel tot die gevolgtrekking dat akademiese prestasie wel kan verbeter indien die selfbeeld versterk word.

Selfbeeld en akademiese prestasie is ook so nou verwant as akademiese prestasie en verstandelike vermoë. In studies wat gedoen is, is bevind dat 'n leerling wat swak vaar op skool nogtans 'n gemiddelde akademiese selfbeeld het wat korreleer met sy verstandelike vermoë (Marsh, 1984:165). Die diskrepans ontstaan egter by selfbeeld en die kind se eie siening omtrent sy vermoëns (selfbeeld van vermoëns). Hierdie selfbeeld van vermoëns gaan gewoonlik gepaard met motivering.

Met verstandelike vermoëns as onafhanklike veranderlike, het navorsers getoon dat die selfbeeld van vermoë van 'n leerling wat goed presteer, hoër is as die een wat nie goed presteer nie. Die selfbeeld van vermoë was ook 'n goeie voorspeller van akademiese prestasie (Matthews, 1979:612; Scheire, 1979:131-132).

Selfbeeld as sulks kan ook dien as akademiese voorspeller. Met ander woorde, indien die kind aangemoedig word om 'n akademiese taak met meer motivering en deursettingsvermoë aan te pak en hy sukses beleef, kan die ontwikkeling van sy selfbeeld dien as akademiese prestasievoorspeller (Burns, 1982:215).

Samevattend kan gesê word dat akademiese prestasie en selfbeeld mekaar wederkerig beïnvloed en 'n positiewe verandering in die een ook die ander positief verander.

3.4.6.2 Waarom sukses vir die junior leerling belangrik is

Hamachek (1979:301) haal Erikson se teorie aan naamlik, dat die ses- tot twaalfjarige kind leer om ondersoekend, produktief en outonoom te wees. Dit is ook die fase waarin hy kan leer om onafhanklik, teruggetrokke en vyandig te wees. Daarom noem die skrywer ook drie redes waarom sukses in die beginskooljare belangrik is:

- * latere sukses kan makliker gebou word op sukses wat nou behaal word. Dit blyk ook makliker vir die kind te wees;
- * vroeë sukses bied aan die kind die gevoel van bevoegdheid en bedrewenheid en gee ook sodoende aan die kind die nodige voorsprong wat hy deurgaans kan poog om te behou;
- * vroeë skoolsukses maak later akademiese uitvalle meer aanvaarbaar, aangesien die probleem ontstaan in 'n selfsisteem wat ondersteun word deur akademiese prestasie en ook versterk is deur persoonlike bedrewenheid.

3.4.6.3 Die rol van die onderwyser

Wanneer die onderwyser en leerling se selfbeeld in een asem genoem word, is die onderwyser niks anders as die ruggraat van hierdie situasie nie. Die onderwyser is die krag in die klas, die krag agter die kind se akademiese selfbeeld, die een wat selfbeeld kan versterk of aftakel. Bogenoemde dra ook meer krag wanneer na die hulpklasonderwyser verwys word.

Die onderwyser is gewoonlik vir die leerlinge in die junior primêre fase die verpersoonliking van alles wat reg en goed is, omdat die onderwyser die kind nuttig en waardevol laat voel. Daarom kan die onderwyser die

kind sy vermoëns en moontlikhede laat besef of heta gedurig daaraan herinner dat die leerling vol swakhede en tekortkominge is. Sodoende kan selfs die "gesonde" kind, ontspoor. Vervolgens word gekyk na 'n paar veranderlikes by 'n onderwyser wat verband hou met selfbeeld en prestasie.

* Die persoonlikheid van die onderwyser is meestal die veranderlike wat 'n leerling aangetrokke laat voel of wat die kind afstoot van die onderwyser. Hamachek (1979:211) noem die volgende kwaliteite wat 'n kind in 'n onderwyser soek:

- menslike kwaliteite as persoon - simpatie, blymoedigheid en 'n goeie temperament;
- fisieke voorkoms en stem - aantreklik, netjies en 'n mooi manier van praat;
- 'n leier met dissipline - regverdig, konsekwent en nie vloek of skree nie;
- meelewing in aktiwiteite - neem saam deel aan speletjies;
- optrede as onderwyser - entoesiasme, kundigheid, kan goed verduidelik en laat ruimte vir redenasie en die stel van 'n eie opinie.

* Die onderwyser se persepsie van homself het 'n geweldige impak op sy privaat en publieke leefwyse. Hamachek (1978:213) haal die volgende aan oor hoe die onderwyser homself gewoonlik sien:

'n Goeie onderwyser kan maklik identifiseer met ander mense en is nie teruggetrokke, afgetrokke of vyandig nie. Hy voel homself bekwaam en kan probleemsituasies hanteer. Mense moet op hom kan staat maak. Hy voel benodig en beskou homself as 'n verdienstelike persoon met waardigheid en integriteit. Die goeie onderwyser het ook gewoonlik 'n sterk, positiewe selfbeeld.

- * Die onderwyser se siening van ander toon 'n verband met hoe hy homself sien. Sy siening van die leerlinge sal die siening van homself baie sterk beïnvloed.
- * Die aanspreeklikheid van die onderwyser ten opsigte van die kind met leerprobleme is moontlik meer as wat die geval teenoor 'n kind met geen probleem is nie.
- * Omdat die kind met leerprobleme gewoonlik 'n negatiewe selfbeeld het, is hulle toekomsprospektief dikwels verduister, gevoelens van angs, onveiligheid, hulpeloosheid, afhanklikheid kom voor asook algemene basiese onsekerheid en minderwaardigheid. Angs, terugtrekking en aggressie kom ook voor.
- * Dit is die taak van die onderwyser om die kind met leerprobleme so vroeg moontlik te identifiseer met die manifestering van bogenoemde simptome. Die opgeleide onderwyser moet effektiewe maatreëls kan treë om die leemtes by die kind aan te vul ten einde verdere ontsporing te voorkom. Indien die onderwyser dieper onderliggende probleme raakloop, kan hy hom beroep op meer gespesialiseerde hulp (Du Toit, 1982:75-76).
- * Ten slotte kan die onderwyser homself 'n paar kernvrae afvra om te sien of hy aan sy doel as opvoeder voldoen. Veral die hulpklasonderwyser moet homself gedurig evalueer aan die hand van 'n paar vrae om sodoende perspektief te behou en ter ondersteuning van die kind se selfbeeld. Vrae wat hy aan homself kan stel is: Weet die kind die onderwyser sien in hom 'n unieke persoon en dat hy in hom glo as iemand wat suksesvol kan wees? Is die eise wat aan die kind gestel word binne perke en bied die eise (leerstof) 'n uitdaging aan die kind wat ook sukses inhou? Word 'n geborge leeromgewing geskep waar sukses behaal kan word waarop verder gebou kan word? Is die onderwyser elke dag gereed vir die onderrig-leersituasie? Is die onderwyser 'n gesagvolle en navolgingswaardige persoon?

3.5 SINTESE

Die mens se selfbeeld is altyd vir hom hoogs betekenisvol. Dit is hoe hy homself ken. Indien hierdie beeld van homself aangeval of beledig word, sal hy dit met alle mag beskerm. Die konsep van homself maak van hom 'n identiteit en die kind soek altyd of hy graag 'n identiteit wil wees wat hyself en ander hoog ag en wat aanvaarbaar is. Hierdie identiteit of selfbeeld word noodwendig geëvalueer teenoor sy eie subjektiewe waardes en standaarde en in relasie met buiteveranderlikes. 'n Persoon se selfbeeld vorm dus die brandpunt van sy verhoudinge in sy leerwêreld (Vrey, 1977:521).

Die mens as fisiek-psigies geestelike wese is te alle tye 'n eenheid wat nie in afsonderlike entiteite geskei kan word nie. Deur die onderskeiding tussen sekere begrippe soos in die hoofstuk uiteengeset, word daar gepoog om 'n duidelike beeld van die mens in sy uniekheid te verkry. Die mens is voortdurend in sy totaliteit betrokke by al sy handeling - fisiek sowel as psigies (Vrey, 1982:101).

In hoofstuk 3 is gekyk na die begrip selfbeeld en die selfbeeld van die hulpklasleerling. Die veranderlikes wat 'n invloed het op die selfbeeld van hierdie leerlinge soos handelingstyle, houdings, behoeftes, die huis en skool as opvoedingsmilieu, is bespreek.

In hoofstuk 4 gaan die vraelys as navorsingsmetode in den breede bespreek word. Die vraelys soos wat in hierdie studie gebruik gaan word en die motivering vir elke vraag sal ook in die hoofstuk behandel word.

HOOFSTUK 4

4. 'N EMPIRIESE ONDERSOEK

4.1 METODE VAN ONDERSOEK

Te midde van vele navorsingsmoontlikhede is op die vraelysmetode as die mees toepaslike tegniek besluit. Die vraelys as empiriese navorsingsmetode sal kortliks na verwys word en die vraelys, soos in hierdie studie gebruik word, sal bespreek word. Vervolgens word na die vraelys as empiriese meetinstrument gekyk.

4.2 DIE VRAELYS AS EMPIRIESE MEETINSTRUMENT

4.2.1 Inleiding

Dit is nodig om die vraelys van nader te belig omdat dit in hierdie studie primêr gaan figureer.

Die opvoedkundige vraelys stel die respondent in staat om op vrae te antwoord soos wat die situasie naastenby sou wees in 'n persoonlike onderhoud. Tog is die vraelys nie so tydrowend soos die onderhoud nie en word die navorser in staat gestel om data te versamel deur vrae te vra sonder om gedrag of response op vrae waar te neem (Tuckman, 1978:196-197).

Walker (1985:91) ondersteun bogenoemde stelling deur aan te haal dat 'n vraelys beskou kan word as "... a formalized and stylized interview, or interview by proxy". Hy gaan verder deur te sê dat die persoonlike onderhoud en die vraelys in beginsel dieselfde is. By die vraelys is die onderhoudvoerder egter vervang deur gestruktureerde vrae.

Aan die vraelysmetode is bekende voor- en nadele verbonde. Vervolgens sal eers na hierdie aspekte gekyk word.

4.2.2 Voordele van die vraelys as navorsingsmetode

- * Volgens Sax (1979:244) is een van die grootste voordele die feit dat die vraelysmetode nie so tydrowend is nie.
- * Vervolgens noem bogenoemde skrywer ook dat die vraelysmetode relatief ekonomies is, aangesien koste so laag moontlik gehou kan word. Vrae kan feitlik na enige plek versend word om sodoende 'n persoon te betrek.
- * Die vraelys bied ook aan die respondente die geleentheid om vrylik te respondeer sonder moontlike beïnvloeding deur die onderhoudvoerder (Vockell, 1983:78).
- * Verder noem Vockell (1983:78) ook dat die respondent anoniem kan bly.
- * Dieselfde standaardvrae word aan almal gestel en eerlike terugvoering kan dus verwag word (Mason, 1978:300-301).
- * 'n Onbeperkte aantal proefpersone kan gelyktydig by die ondersoek betrek word wat die navorser met data voorsien wat relatief maklik verwerk kan word (Walker, 1985:91).

4.2.3 Nadele van die vraelys as ondersoekmetode

- * Sax (1979:245) noem dat die motivering van die respondent nie gekontroleer kan word nie wat 'n invloed op die geldigheid van die vraelys mag hê.
- * Die moontlikheid van swak response word deur Van Dalen (1979:154) as een van die grootste nadele genoem.
- * 'n Verdere nadeel wat Marais (1982:183) noem is dat vrae moontlik nie duidelik geformuleer is nie en verkeerd vertolk kan word.

- * 'n Antwoord kan subtiel in 'n vraag gesuggereer word. Die respondent word genoep om op die suggestie te reageer en word daar nie werklik 'n eie mening gegee nie (Vockell, 1983:78).
- * 'n Verdere praktiese probleem is die anonimiteit van die vraelys. Respondente kan moeilik geïdentifiseer word met die oog op 'n opvolgbrief (Marais, 1982:183).

Wanneer verskillende navorsingsmetodes, asook die voor- en nadele van die vraelysmetode opgeweeg word, hou die vraelysmetode die meeste moontlikhede vir hierdie studie in.

4.3 DIE ONTWERP VAN 'N VRAELYS

Voordat 'n vraelys saamgestel kan word, is dit nodig om op die volgende aspekte te let:

4.3.1 Konstruksie

Mouly (1978:190-191) meld dat sukses, geldigheid en die betroubaarheid van 'n vraelys grootliks afhang van die doeltreffende konstruksie daarvan. Die navorser moet duidelikheid hê oor die doel van die ondersoek. Die doel sal weer die funksionele waarde van die vraelys verhoog en sodoende die respondent aanmoedig om die nodige inligting te verstrek.

Die twee tipes items wat mees algemeen gebruik word in die vraelys, is die gestruktureerde (geslote) items en die ongestruktureerde (ope) items. 'n Bespreking van hierdie twee tipes items sal nou volg.

4.3.1.1 Gestruktureerde items

Hier word verwys na konkrete vrae en 'n keuse van moontlike antwoorde. Dit is 'n maklike manier om vrae aan 'n groot hoeveelheid respondente voor te lê. Dit help om die respondent se gedagtegang by die onderwerp

te bepaal en die data kan maklik later getabuleer en geanaliseer word (Van Dalen, 1979:154; Slavin, 1984:87-88).

Voorbeeld Ter illustrasie word vraag 15 van die vraelys gebruik.

Hoe dink u was die gesindheid van die leerlinge in die onderrig-leersituasie met die aanvanklike toetredende tot die hulpklas?

Omkring u antwoord.

Baie goed

Goed

Bevredigend

Onbevredigend

Swak

1
2
3
4
5

4.3.1.2 Ongestruktureerde items

Ongestruktureerde items bied aan die respondente die geleentheid om meer spontaan en in sy eie woorde asook vanuit sy eie verwysingsraamwerk 'n antwoord op 'n vraag te gee. 'n Verdere voordeel is dat die respondente vanuit sy verwysingsraamwerk die vraag meer kan toelig. Die grootste nadeel by hierdie antwoorde is irrelevante inligting. Komplekse antwoorde word ook moeilik wetenskaplik verwerk en kan tydrowend vir die navorser wees (Van Dalen, 1979:155).

Voorbeeld Hoe beïnvloed swak ouditiewe persepsie na u mening die spelling van die kind met leerprobleme?

Bogenoemde is 'n tipiese voorbeeld van 'n ongestruktureerde item.

4.3.2 Kriteria vir die ontwerp van items

Die volgende riglyne word deur die Buro vir Onderwysnavorsing van die Transvaalse Onderwysdepartement vir die ontwerp van items gegee:

- * Elke item moet kort, relevant en duidelik geformuleer wees.
- * Alle items moet betrekking op die studie hê en moet betekenisvol geïnterpreteer kan word. Die verlangde inligting moet bekom kan word.
- * Keuses moet eenvoudig wees en maklik gemaak kan word. Moeilike en/of onduidelike items beïnvloed die betroubaarheid van die vraelys.
- * Vrae moet nie kritiek by die respondent ontlok nie.
- * Items moet so gestruktureer word dat slegs een antwoord gegee kan word.
- * Data wat verkry word vanaf die vraelys moet so ontwerp word dat dit getabuleer kan word vir rekenaardoelindes.
- * Items moet ook die respondent se belangstelling prikkel sodat die vraelys in geheel voltooi sal word.
- * Waar moontlik moet van oop- en geslote items gebruik gemaak word. Die items moet onderling met mekaar verband hou.
- * Geen item moet reeds 'n antwoord inhou nie.

4.3.3 Tegniese versorging

Die Navorsingsadvieskomitee van die PU vir CHO asook die Buro vir Onderwysnavorsing gee die volgende riglyne ten opsigte van die tegniese versorging van 'n vraelys:

- * Die spasies waarin die respondent moet merk moet altyd op dieselfde plek geplaas word, byvoorbeeld aan die regterkant van die bladsy. Dit sal meehelp om die voltooiing van die vraelys te bespoedig en te vergemaklik. Dit voorkom dat vrae oorgeslaan word en dus onbeantwoord bly.
- * Opskrifte moet duidelik tussen items en instruksies onderskei kan word.
- * Ruimte moet aan die regterkant van die bladsy gelaat word vir rekenaarkodering.
- * Instruksies moet herhaal word en daar moet nie van die respondent verwag word om op 'n item te reageer soos op 'n vorige item nie.
- * 'n Netjiese, duidelike en professionele voorkoms sal belangstelling in die vraelys prikkel en terugontvangste beïnvloed.

4.3.4 Anonimiteit

Geen name van skole, onderwyspersoneel of leerlinge mag vermeld word nie. Alle inligting is vertroulik.

4.3.5 Samestelling van die voorlopige vraelys

'n Loodsstudie op 'n klein aantal proefpersone moet onderneem word alvorens die vraelys aan die respondente versend word. Die loodsstudie help om die vraelys te redigeer om sodoende onduidelikhede en/of dubbelsinnighede uit te skakel. Die loodsstudie sal ook aantoon of die

verkreë data geanaliseer kan word al dan nie (Sax, 1979:258; Tuckman, 1978:225-226).

4.3.6 Begeleidende brief

'n Begeleidende brief wat die doel van die vraelys asook die samewerking van die respondente vra, moet die vraelys vergesel.

4.3.7 Verspreiding

Vir die verspreiding van die vraelys, moet die toestemming van die betrokke owerheid verkry word voordat dit versend mag word. Vir die doel van hierdie studie word toestemming van die Transvaalse Onderwysdepartement verkry.

4.3.8 Terugontvangste

Eties gesproke moet die anonimiteit van die respondent sover as moontlik gerespekteer word. Om terugontvangste te kodeer en proefpersone te identifiseer wat nie gereageer het nie, sal anonimiteit in 'n mate in die slag moet bly, want hoe hoër die terugontvangste is, hoe hoër is die betroubaarheid van die vraelys. So word 'n terugontvangs van 70% as baie goed beskou (Mason, 1978:301; Sax, 1979:259).

4.3.9 Opvolgbrief

Na 'n redelike tydsverloop is 'n opvolgbrief aan respondente wat nie gereageer het nie 'n vereiste. Die vraelys word verkieslik by hierdie brief aangeheg (Tuckman, 1978:234).

4.4 EMPIRIESE ONDERSOEK

4.4.1 Steekproefneming

'n Steekproef moet verteenwoordigend wees van die populasie. Met ander woorde, die steekproef moet dieselfde kenmerke as die populasie besit. Die grootte van die steekproef is ook belangrik, want hoe groter die steekproef, hoe beter vir die navorsing, aangesien die steekproef geneem word vanuit die bereikbare populasie. Hierdie bereikbare populasie word weer as verteenwoordigend van die universum of deelpopulasie beskou (De Wet et al, 1981:112).

4.4.2 Metodes van steekproefneming

De Wet et al. (1981:113-116) noem vier belangrike metodes van steekproefneming naamlik ewekansige-, gestratifiseerde-, sistematiese- en trossteekproefneming. By ewekansige steekproefneming het elke lid van die steekproef 'n gelyke, onafhanklike kans om ingesluit te word as lid van die steekproef. Die belangrikste voordeel van gestratifiseerde steekproefneming is dat verteenwoordiging van subgroepe of strata gewaarborg kan word. In hierdie steekproefneming is die bereikbare populasie duidelik waarneembare subgroepe of strata. In sistematiese steekproefneming word slegs die eerste lid op 'n ewekansige wyse gekies en die ander lede word deur die eerste lid bepaal. Trossteekproefneming is wanneer lede van die universum saamgegroepeer is, byvoorbeeld klasse, skole, woonstelblokke, ensovoorts. Hierdie groepe word genommer en op 'n ewekansige basis verdeel.

Na gelang van die samestelling van die populasie en die aard van die navorsing, maak die navorser dan 'n keuse tussen hierdie vier metodes.

4.5 SAMESTELLING VAN DIE ONDERHAWIGE VRAELYS

4.5.1 Keuse van metode van steekproefneming en steekproefgrootte

Aangesien die universum uit onderwyseresse van 120 Afrikaanse hulp-klasse bestaan, is besluit om nie 'n steekproef te neem nie, maar al 120 onderwyseresse met die vraelys te betrek by die ondersoek.

4.5.2 Keuse van items

Vir die doel van hierdie studie is besluit om gebruik te maak van gestruktureerde sowel as ongestruktureerde items. Gestruktureerde veelkeusige items is ingesluit met die oog op die maklike en vinnige voltooiing van die vraelys. Om die respondente die geleentheid te bied om hul eie kommentaar, wenke en aanbevelings te doen, is ongestruktureerde items ook ingesluit.

4.5.3 Motivering van items

By die opstelling van 'n vraelys moet elke vraag duidelik gemotiveer word.

* Vraag 1 - 4 word gesamentlik gemotiveer aangesien dit hoofsaaklik gaan oor biografiese gegewens soos onderwyskwalifikasies, ervaring in die junior primêre fase, ervaring in die hulpklas en die geslag van die onderwyser.

* Vraag 5

Hierdie vraag is gerig op die verdeling van seuns en dogters in die hulpklas. Die doel is om vas te stel hoe die twee geslagte in die hulpklas verteenwoordig word.

* Vraag 6

In paragraaf 2.1.5 word na visuele persepsie, ouditiewe persepsie, motoriese koördinasie en konseptuele ontwikkeling verwys as areas waarin leerprobleme manifesteer by die hulpklasleerling. Verder is die doel van die vraag om die intensiteit van die voorkoms van hierdie perseptuele uitvalle te bepaal.

Met die oog op bogenoemde kan die vraag as volg geformuleer word:

In watter mate kom die volgende spesifieke leergeremdthede by die leerlinge in u klas voor? (Merk by elkeen van die items).

	Beson- dere hoë mate	Hoë mate	Rede- like mate	Glad nie
Motoriese koördinasie	1	2	3	4
Konseptuele ontwikkeling	1	2	3	4
Visuele persepsie	1	2	3	4
Ouditiewe persepsie	1	2	3	4

* Vraag 7

Aansluitend by vraag 6 word die onderwyser in hierdie vraag gevra om 'n kwalitatiewe beoordeling te maak aangaande die invloed van die perseptuele uitvalle op die selfbeeld van die kind. Ruimte word ook gelaat vir eie kommentaar.

Die vraag lui as volg:

Hoe dink u beïnvloed die spesifieke leergeremdhede (soos genoem in vraag 6) die selfbeeld van die leerlinge in u klas?

Besondere hoë mate	Hoë mate	Rede- like mate	Glad nie
1	2	3	4

Kommentaar op bogenoemde, indien enige.

* Vraag 8

Uit die literatuur (sien par. 2.1.5.3) is gedragssuitinge geïdentifiseer wat tipies is aan die kind met leerprobleme. Ten einde te bepaal of die gedragssuitinge ook deur die hulpklasonderwyser opgemerk word, is van die gedragssuitinge wat die algemeenste voorkom, in hierdie vraag opgeneem.

Die vraag sien as volg daar uit:

In watter mate kom die volgende gedragsuitinge by die leerlinge in u klas voor? (Merk by elkeen van die items).

	Beson- dere hoë mate	Hoë mate	Rede- like mate	Glad nie
Hiperaktiwiteit	1	2	3	4
Aandagafleibaarheid	1	2	3	4
Konsentrasie	1	2	3	4
Hipoaktiwiteit	1	2	3	4
Perseverasie	1	2	3	4
Emosionele labiliteit	1	2	3	4
Teruggetrokke en terughoudend	1	2	3	4
Selfstandigheid	1	2	3	4
Vyandiggesindheid	1	2	3	4
Neem leiding	1	2	3	4
Aggressiwiteit	1	2	3	4
Selfvertroue	1	2	3	4
Verantwoordelikeheidsin	1	2	3	4
Soek goedkeuring en aanvaarding	1	2	3	4

Deursettingsvermoë

1	2	3	4
1	2	3	4
1	2	3	4
1	2	3	4
1	2	3	4

Swak waaghouding

Impulsiwiteit

Swak gemotiveerd

Neem moeilik 'n besluit

*** Vraag 9**

Nadat die onderwyser die gedragssuitinge in die vorige vraag geïdentifiseer het, word in hierdie vraag weer gekyk na die beïnvloeding van hierdie gedragssuitinge op die selfbeeld van die leerling. 'n Verdere doel van die vraag is of 'n kind met 'n swak selfbeeld geïdentifiseer kan word met gedragssuitinge (nie noodwendig almal nie) soos in vraag 8 genoem.

Die vraag word as volg gestel.

Hoe dink u beïnvloed die gedragssuitinge (soos genoem in vraag 8) die selfbeeld van die leerlinge in u klas?

Besondere hoë mate	Hoë mate	Rede- like mate	Glad nie
1	2	3	4

Kommentaar op bogenoemde, indien enige.

*** Vraag 10**

Die leerling in die hulpklas se spesifieke leergeremdheid manifesteer ook in akademiese leerprobleme waarvan lees, spelling, Wiskunde en skryftekorte van die belangrikste is (sien par. 2.1.5.4). Die doel van hierdie vraag is om vas te stel in watter mate dit ook die ervaring van die hulpklasonderwyser is.

Met die oog op bogenoemde word die vraag as volg geformuleer:

In watter mate kom die volgende leerprobleme by die leerlinge in u klas voor? (Merk by elkeen van die items).

Besondere hoë mate	Hoë mate	Redelike mate	Glad nie mate
1	2	3	4

Kommentaar op bogenoemde, indien enige.

*** Vraag 11**

Nadat die onderwyser dié leerprobleme geïdentifiseer het en in watter mate dit voorkom, word die invloed van hierdie leerprobleme op die selfbeeld van die leerling weer aangedui. Die doel van die vraag is dus om te bepaal of leerprobleme soos in vraag 10 geïdentifiseer is wel 'n invloed het op die selfbeeld van die kind. By die vraag word daar ook weer ruimte gelaat vir kommentaar.

Hoe dink u beïnvloed die leerprobleme (soos genoem in vraag 10) die selfbeeld van die leerlinge in u klas?

Besondere	Hoë mate hoë mate	Redelike	Glad nie mate
1	2	3	4

Kommentaar op bogenoemde, indien enige.

* Vraag 12 en 13

Die fokus verskuif vanaf die skool na die ouerhuis. Die doel van vraag 12 en 13 is dan om meer inligting te bekom aangaande die opvoedingsmilieu van die hulpklasleerling. Uit die literatuur (sien par. 3.4.5) is dit duidelik dat die aandeel van die ouers in die aanvaarding van hul kind met leerremminge 'n belangrike rol speel by die opbouing van 'n positiewe selfbeeld. Die teendeel, naamlik verwerping of ontkenning van die leerprobleem, lei tot 'n swak selfbeeld.

Die inligting aangaan die twee vrae word bekom uit onderhoude wat met die ouers gevoer is. Voordat 'n leerling tot die hulpklas toegelaat word, word eers 'n onderhoud met die ouer gevoer deur die hoof, onderwyser en onderwysadviseur: onderrigaangeleenthede.

Vraag 12 lui dus as volg:

By hoeveel leerlinge se ouers meen u, was daar onmiddellike aanvaarding van die feit dat hul kind in die hulpklas geplaas behoort te word?

Vraag 13 word as volg gestel:

Dui aan hoeveel leerlinge se ouers was bewus van hul kind se spesifieke leergeremdhede

* Vraag 14.

In paragraaf 3.4.5.1 is die belangrikheid van aanvaarding deur die portuurgroep bespreek. Aanvaarding deur die portuurgroep is ook baie belangrik met die oog op ontwikkeling van die selfbeeld van die kind. Die hulpklasleerling ondervind soms probleme om met gemak deel te neem aan aktiwiteite van die portuurgroep as gevolg van bv. motoriese vaardighede. Die doel van hierdie vraag is dus om vas te stel of daar aanvaarding deur die portuurgroep was al dan nie.

Hierdie vraag word as volg geformuleer:

Dink u die meerderheid van die leerlinge is u klas word deur hul portuurgroep aanvaar?

JA	NEE
1	2

* Vraag 15

Akademiese prestasie en selfbeeld beïnvloed mekaar wederkerig. Die hulpklasleerling ervaar reeds akademiese mislukking. Hierdie mislukking kan moontlik 'n invloed gehad het op sy gesindheid teenoor die skool as sulks. Hierdie gesindheid weerspieël sy akademiese selfbeeld (sien par. 3.4.6). Met hierdie vraag wil die ondersoeker vasstel wat die kind se gesindheid, of dan akademiese selfbeeld, was met die aanvanklike toetrede tot die hulpklas.

Die vraag word as volg geformuleer:

Hoe dink u was die gesindheid van die leerlinge in die onderrig-leersituasie met die aanvanklike toetrede tot die hulpklas?

Baie goed

1

Goed

2

Bevredigend

3

Onbevredigend

4

Swak

5

*** Vraag 16**

Hierdie vraag kan as 'n opsommende vraag beskou word. Die doel van hierdie vraag is om 'n kwalitatiewe beoordeling te maak met betrekking tot die selfbeeld van die hulpklasleerling. Die klem val op die toetrede van die kind tot die hulpklas. Met toetrede tot die hulpklas was daar nog uitvalle ten opsigte van die persepsie, akademiese stand asook die huislike milieu.

Die vraag lui as volg:

Dink u die leerling het met toetrede tot die hulpklas oor 'n positiewe selfbeeld beskik?

JA	NEE
1	2

* Vraag 17

In hierdie ongestruktureerde vraag word aan die respondent die geleentheid gebied om 'n bydrae te lewer ten opsigte van items waar meer oor uitgebrei wil word, of moontlike gedagtes waarvoor daar in die vraelys nie voorsiening gemaak is nie.

Die vraag word as volg gestel:

Enige ander kommentaar ten opsigte van die selfbeeld van die leerlinge in u klas

Bogenoemde vraelys is in 'n loodsstudie aan onderwyseresse van hulpklasse in Vereeniging en Vanderbijlpark gegee vir voltooiing. Die doel was om onduidelike en dubbelsinnige items te identifiseer en uit te skakel. Geen probleme is uitgewys nie en derhalwe is geen veranderinge aangebring nie.

Aanbevelings deur die Statistiese Konsultasiediens van die PU vir CHO (Vaaldriehoekskampus) ten opsigte van tegniese versorging is aangebring. Daarna is die vraelys versend aan al die Afrikaanssprekende skole in Transvaal se hulpklasonderwysers.

4.6 LENGTE VAN DIE VRAELYS

Daar is gepoog om die vraelys so kort as moontlik te hou, maar ook om terselfdertyd die verlangde inligting te bekom. Die vraelys bestaan uit 17 vrae.

4.7 TERUGONTVANGSTE

Na verstryking van die terugsendingsdatum is (90 uit 120) 75% vraelyste, terug ontvang. Gemeet aan die kriteria in paragraaf 4.3.8 is die terugontvangste goed aangesien dit 70% verteenwoordig.

4.8 SAS-PROGRAM

Die Statistiese Konsultasiediens van die PU vir CHO (Vaaldriehoekkampus) het die statistiese verwerking gedoen. Frekwensies en persentasies is vir die vraelys bepaal met behulp van die SAS-rekenaarprogram (SAS Institute Inc., 1985).

4.9 SINTESE

In hierdie hoofstuk is die vraelys as empiriese navorsingsmetode bespreek. Keuses van die proefpersone is bepaal en die samestelling van die vraelys bespreek. Ten slotte is ook gekyk na die terugontvangste en die SAS-program.

In hoofstuk 5 sal 'n analise en bespreking van die vraelysresponse gemaak word.

HOOFSTUK 5

5. AANBIEDING, ANALISE EN INTERPRETERING VAN VRAELYSRESPONSE

5.1 INLEIDING

In hierdie hoofstuk sal die vraelysresponse soos volg geanaliseer en geïnterpreteer word:.

'n Kort bespreking van elke respons sal gegee word asook 'n samevatting van die respondente se geskrewe kommentaar. Vrae wat nie in tabelvorm geanaliseer word nie, sal volledig bespreek word.

5.2 ANALISE EN INTERPRETASIE VAN RESPONSE

5.2.1 Vraag 1

Met vraag 1 is daar by die respondente bepaal wat hulle onderwyskwalifikasies is.

TABEL 5.1. Onderwyskwalifikasies

	n	%
3-jarige onderwysdiploma + VDO (MBD)	47	52,3
3-jarige onderwysdiploma en besig met VDO (MBD)	1	1,1
4-jarige onderwysdiploma + VDO (MBD)	36	40,0
4-jarige onderwysdiploma en besig met VDO (MBD)	3	3,3
Ander kwalifikasies	3	3,3
Totaal	90	100

5.2.1.1 Analise van response

Uit die tabel blyk dit dat 52,3% (47 uit 90) van die respondente oor 'n driejarige onderwysdiploma en VDO (MBD) (Verdere Diploma in Onderwys Minimale Breindisfunksie) beskik, 40,0% (36 uit 90) beskik oor 'n vierjarige diploma en VDO (MBD).

5.2.1.2 Interpretasie van response

Die meerderheid van die onderwyskorps in die hulpklas, naamlik 93,4% (84 uit 90) en wat dus deelgeneem het aan die beantwoording van die vraelys, was reeds gekwalifiseerde hulpklasonderwysers.

5.2.2 Vraag 2

By vraag 2 moes die respondente hulle onderwyservaring in die hulpklas aandui.

TABEL 5.2. Onderwyservaring in die hulpklas

	n	%
1 - 11 maande	6	6,7
1 jaar	8	8,9
2 - 3 jaar	21	23,3
Meer as 3 jaar	55	61,1
Totaal	90	100

5.2.2.1 Analise van response

Meer as die helfte, naamlik 61,1% (55 uit 90) van die onderwysers beskik oor meer as 3 jaar onderwyservaring in die hulpklas, terwyl 23,3% (21 uit 90) oor meer as 2 jaar maar minder as 3 jaar ervaring beskik.

5.2.2.2 Interpretasie van response

Die afleiding kan gemaak word dat respondente oor goeie ervaring in die hulpklas beskik, naamlik 84,4% (76 uit 90). Hierdie interpretasie het 'n invloed op die betroubaarheid van die response, aangesien ervare persone aan die beantwoording van die vraeys deelgeneem het.

5.2.3 Vraag 3

Met vraag 3 is vasgestel oor hoeveel diensjare die respondent as onderwyser in die junior primêre-fase beskik en nie net ervaring in hulpklasonderrig nie.

TABEL 5.3. Ervaring in junior primêre-fase

	n	%
1 - 11 maande	1	1,1
1 jaar	4	4,5
2 - 3 jaar	14	15,9
Meer as 3 jaar	69	78,4
Totaal	88	100
Nie gerespondeer	2	2,2

5.2.3.1 Analise van response

78,4% (69 uit 88) van die respondente het oor meer as 3 jaar ervaring beskik. 'n Verdere 15,9% (14 uit 88) het oor 2 - 3 jaar ervaring beskik.

5.2.3.2 Interpretasie van response

Daar kan aanvaar word dat die meeste van die respondente geslaglik onderlê is in onderrig in die junior primêre-fase. Hierdie gegewens is belangrik met die oog op die beantwoording van items in die res van die vraelys. Hier word verwys na die kwalitatiewe beoordeling/evaluering van die hulpklasleerlinge in vergelyking met leerlinge in die gewone junior primêre-fase.

Twee respondente het nie gerepondeer nie. Moontlik beskik hierdie persone nie oor ervaring in die junior primêre-fase nie en het nie die nodigheid om die vraag te beantwoord, gesien nie.

5.2.4 Vraag 4

Met vraag 4 is die geslag van die respondente bepaal.

TABEL 5.4. Geslag van respondente

	n	%
Manlik	0	0
Vroulik	90	100
Totaal	90	100

5.2.4.1 Analise van response

Uit die tabel blyk dit duidelik dat dames primêr verantwoordelik is vir hulpklasonderrig.

5.2.4.2 Interpretasie van response

Na aanleiding van die response blyk dit dat die Transvaalse Onderwysdepartement ten gunste daarvan is dat die posbekteërs dames is. Die meeste van die dames beskik oor die nodige kwalifikasies en ervaring (sien Tabele 5.1, 5.2 en 5.3) met betrekking tot hulpklasonderrig.

5.2.5 Vraag 5

Vraag 5 is in die vraelys ingesluit ten einde te bepaal hoeveel seuns en dogters in hulpklasse onderrig ontvang.

TABEL 5.5. Geslag van hulpklasleerlinge

	n
Aantal seuns	552
Aantal dogters	216
Totaal	768

5.2.5.1 Analise van response

Volgens Tabel 5.2 is daar tans meer seuns, naamlik 71,88% (552) as dogters (216) in die hulpklasse.

5.2.5.2 Interpretasie van response

Dit blyk uit die gegewens dat seuns meer as dogters met leerprobleme gekonfronteer word.

5.2.6 Vraag 6

In hierdie vraag word die intensiteit van spesifieke leerremminge bepaal.

TABEL 5.6. Spesifieke leergeremdthede

	Besondere hoë mate		Hoë mate		Redelike mate		Glad nie		Totaal		Nie geres- pondeer	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Ouditief	46	51,1	32	35,6	12	13,3	0	0	90	100	0	0
Motories	7	7,9	37	41,5	45	50,6	0	0	89	100	1	1,1
Konseptueel	9	10,0	58	64,4	23	25,6	0	0	90	100	0	0
Visueel	28	31,1	47	52,2	15	16,7	0	0	90	100	0	0

5.2.6.1 Analise van response

Uit Tabel 5.6 kan afgelei word dat uitvalle ten opsigte van auditiewe persepsie in 'n besondere hoë mate, naamlik 51,1% (46 uit 90) voorkom; uitvalle by motoriese koördinasie in 'n redelike mate, naamlik 50,6% (45 uit 89) voorkom. By konseptuele ontwikkeling was die uitval by 64,4% (58 uit 90) in 'n hoë mate en by visuele persepsie was die uitval ook in 'n hoë mate, naamlik 52,2% (47 uit 90).

5.2.6.2 Interpretasie van response

Al vier die spesifieke leergeremdthede kon by die hulpklasleerlinge geïdentifiseer word. Die intensiteit van auditiewe-, visuele persepsie en konseptuele ontwikkeling het gewissel van hoog na besonder hoog. Die intensiteit by motoriese koördinasie was in 'n redelike mate te bespeur.

Uit bogenoemde kan daar dus geantisipeer word dat spesifieke leergeremdthede wat deur die respondente geïdentifiseer is, wel 'n invloed kan hê op die hulpklasleerling se akademiese werk soos deur die literatuur beskryf in par. 2.1.5.2.

5.2.7 Vraag 7

Met vraag 7 word die invloed van die spesifieke leergeremdheid, soos in vraag 6 geïdentifiseer, op die selfbeeld van die kind aangedui.

TABEL 5.7. Invloed op die selfbeeld

	n	%
Besondere hoë mate	29	32,6
Hoë mate	48	53,9
Redelike mate	11	12,4
Glad nie	1	1,1
Totaal	89	100
Nie gerespondeer	1	1,1

5.2.7.1 Analise van response

Uit Tabel 5.7 blyk dit dat 86,5% (77 uit 89) van die respondente 'n hoë tot besonder hoë mate van invloed op die selfbeeld van die kind waarneem.

5.2.7.2 Interpretasie van response

Een respondent het nie geantwoord nie, wat moontlik toegeskryf kan word aan onsekerheid of daar wel enige beïnvloeding is.

Op grond van die response in Tabel 5.67 kan die aanname gemaak word dat daar 'n verband tussen uitvalle ten opsigte van die vier spesifieke leergeremdheid en die swak selfbeeld van die kind is.

Die respondente wat by die ongestruktureerde vraag kommentaar gelewer het, was oor die algemeen dit eens dat die vier spesifieke leergeremdheids wel 'n invloed op die selfbeeld van die kind het.

5.2.8 Vraag 8

In vraag 8 moes die respondente sekere gedragsuitinge (sien par. 2.1.5.3), identifiseer en in watter mate dit by die kind voorkom.

TABEL 5.8. Voorkoms van gedragsuitinge

	Beson- dere hoë mate	Hoë mate	Rede- like mate	Glad nie	Totaal		Nie geres- pondeer	
	%	%	%	%	n	%	n	%
Hiperaktiwiteit	16,7	38,9	41,1	3,3	90	100	0	0
Aandagafleibaarheid	48,9	47,8	3,3	0	90	100	0	0
Konsentrasie	45,6	48,9	5,5	0	90	100	0	0
Hipoaktiwiteit	0	8,3	46,4	45,4	90	100	0	0
Perseverasie	0	5,7	63,6	30,7	88	100	2	2,2
Emosionele labiliteit	4,5	39,8	50,0	5,7	88	100	2	2,2
Teruggetrokke en terughoudend	2,2	13,3	64,5	20,0	90	100	0	0
Selfstandigheid	1,1	14,4	70,0	14,5	90	100	0	0
Oorafhanklikheid	3,3	32,2	56,6	8,9	90	100	0	0
Vyandiggesindheid	1,1	9,0	47,2	42,7	89	100	1	1,1
Neem leiding	0	11,1	70,0	18,9	90	100	0	0
Aggressiwiteit	1,1	20,0	62,2	16,7	90	100	0	0
Selfvertroue	2,2	8,0	77,3	12,5	88	100	2	2,2
Verantwoordelikheid	0	15,7	73,0	11,3	89	100	1	1,1
Soek goedkeuring en aanvaarding	44,4	44,4	11,2	0	90	100	0	0
Deursettingsvermoë	1,1	8,9	81,1	8,9	90	100	0	0
Swak waaghouding	16,9	37,1	39,3	6,7	89	100	1	1,1
Impulsiwiteit	10,1	43,8	40,5	5,6	89	100	1	1,1
Swak gemotiveerd	10,0	30,0	51,1	8,9	90	100	0	0
Neem moeilik 'n besluit	6,7	33,3	53,3	6,7	90	100	0	0

5.2.8.1 Analise van response

Gedragssuïtinge wat in 'n besondere hoë mate voorgekom het, was aandagafleibaarheid (49,9%) en soek na goedkeuring (44,4%). Gedragssuïtinge wat in 'n hoë mate voorgekom het, was konsentrasie (48,9%), soek aandag en goedkeuring (44,4%) en impulsiwiteit (43,8%). Die res van die gedragssuïtinge het in 'n redelike mate voorgekom. Nie een van die gedragssuïtinge het glad nie voorgekom nie.

5.2.8.2 Interpretasie van response

Soos uit Tabel 5.8 afgelei kan word, is al die gedragssuïtinge soos wat in die literatuur beskryf word (sien par. 2.1.5.3) in 'n redelike-, hoë en besondere hoë mate deur die respondente geïdentifiseer. Daar kan dus aangeneem word dat hierdie gedragssuïtinge by hulpklasleerlinge teenwoordig is. Al die gedragssuïtinge kom nie noodwendig by elke hulpklasleerling voor nie. Die rede vir vroeë wat nie op gerespondeer is nie, kan moontlik aan onsekerheid van die teenwoordigheid van die gedragssuïtinge toegeskryf word.

5.2.9 Vraag 9

Met die gedragssuïtinge geïdentifiseer in vraag 8, word die invloed van die gedragssuïtinge op die selfbeeld van die kind bepaal.

TABEL 5.9. Invloed op die selfbeeld

Besondere hoë mate

Hoë mate

Redelike mate

Glad nie

Totaal

Nie gerespondeer

n	%
32	36,0
36	40,4
21	23,6
0	0
89	100
1	1,1

5.2.9.1. Analise van response

Uit die tabel kan afgelei word dat 76,4% (68 uit 89) van die respondente 'n hoë tot besonder hoë mate van invloed op die selfbeeld waarneem. Die res, naamlik 23,6% (21 uit 89) het die invloed ook in 'n redelike mate waargeneem. Nie een van die respondente het geen invloed op die selfbeeld waargeneem nie.

5.2.9.2 Interpretasie van response

Een respondent het nie gerepondeer nie wat moontlik aan onsekerheid toegeskryf kan word.

Uit die data blyk dit dat gedragssuitinge, soos in vraag 8 geïdentifiseer, beslis 'n verband hou met 'n swak selfbeeld. Alhoewel respondente sekere gedragssuitinge nie by leerlinge in hul klas geïdentifiseer het nie, was daar nie een respondent wat nie die invloed van hierdie gedragssuitinge gekoppel het aan 'n swak selfbeeld nie.

In die kommentaar wat die respondente gelewer het, is sekere gedragssuitinge wat met 'n swak selfbeeld geassosieer word meer uitgelig, naamlik swak waaghouding, deursettingsvermoë, selfvertroue, selfstandigheid, oorafhanklikheid, teruggetrokkenheid en terughoudendheid.

5.2.10 Vraag 10

In vraag 10 is respondente versoek om die mate waarin leerprobleme op akademiese vlak voorkom, aan te toon. Vier leerprobleemareas word aangegee.

TABEL 5.10 Akademiese leerprobleme

	Besondere hoë mate		Hoë mate		Redelike mate		Glad nie		Totaal	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Leesprobleme	63	70,0	26	28,9	1	1,1	0	0	90	100
Probleme met spel- ling	55	61,1	32	35,5	3	3,3	0	0	90	100
Wiskunde probleme	7	7,7	41	45,6	42	46,7	0	0	90	100
Skryftekorte	10	11,1	43	47,8	34	37,8	3	3,3	90	100

5.2.10.1 Analise van response

Uit die tabel blyk dit dat leesprobleme by 98,9% (89 uit 90) van die leerlinge in 'n hoë tot besondere hoë mate voorkom. Probleme met spelling het by 96,7% (87 uit 90) van die leerlinge in 'n hoë tot besondere hoë mate voorgekom. By 53,5% (48 uit 90) van die leerlinge het wiskunde-probleme in 'n hoë tot besondere hoë mate voorgekom, terwyl 46,7% (42 uit 90) in 'n redelike mate voorgekom het. Skryftekorte was die enigste akademiese leerprobleem waar 3,3% (3 uit 90) van die leerlinge geen probleme gehad het nie. Skryftekorte het wel by 58,9% (53 uit 90) van die leerlinge in 'n hoë tot besondere hoë mate voorgekom.

5.2.10.2 Interpretasie van response

Uit die gegewens kan afgelei word dat lees-, spelling- en wiskunde-probleme asook skryftekorte beduidend teenwoordig is by hulpklasleerlinge. Lees- en spellingprobleme het egter die grootste intensiteit. Hierdie gegewens korreleer met die aannames wat in die literatuur gemaak word (sien par. 2.1.5.4).

5.2.11 Vraag 11

Akademiese leerprobleme is in vraag 10 geïdentifiseer en die invloed van hierdie leerprobleme op die selfbeeld van die hulpklasleerling word in vraag 11 bepaal.

TABEL 5.11 Invloed op selfbeeld

	n	%
Besondere hoë mate	36	40,5
Hoë mate	47	52,8
Redelike mate	5	5,6
Glad nie	1	1,1
Totaal	89	100
Nie gerepondeer	1	1,1

5.2.11.1 Analise van response

Uit die tabel blyk dit dat die intensiteit hoofsaaklik gelê het by 'n hoë tot besondere hoë mate, naamlik 93,3% (83 uit 89).

5.2.11.2 Interpretasie

Een respondent het nie gerepondeer nie wat moontlik toegeskryf kan word aan onsekerheid van die invloed op die selfbeeld van die kind.

Die korrelasie tussen selfbeeld en leerprobleme van die hulpklasleerlinge is oor die algemeen hoog tot besonder hoog. Met hierdie response is die feit gestaaf (sien par. 4.6) dat, aangesien selfbeeld en akademiese prestasie mekaar wederkerig beïnvloed, opheffing van die probleem nie alleen op een gebied kan geskied nie. Opheffing moet op akademiese

sowel as affektiewe gebiede geskied. In die ongestruktureerde vraag was bogenoemde aanname ook die algemene gevoel van die respondente.

5.2.12 Vraag 12

Vraag 12 dui die response aan van hoeveel ouers wel onmiddellik aanvaar het dat hulle kind in die hulpklas behoort geplaas te word.

TABEL 5.12 Onmiddellike aanvaarding van ouers

Aantal klasse	Aantal ouers aanvaar	%
*4	0	4,7
7	1	8,2
6	2	7,1
*14	3	16,5
5	4	5,9
7	5	8,2
13	6	15,3
13	7	15,3
9	8	10,6
*7	9	8,2
Totaal 85	-	100
Nie gerespondeer		
5	-	5,5

5.2.12.1 Analise van response

Ter verduideliking word die response wat met 'n asterisk (*) aangedui is as voorbeeld bespreek.

In vier klasse het geen ouer onmiddellik aanvaar dat sy kind na in hulpklas gaan nie, in 14 klasse het drie ouers en in sewe klasse het nege ouers dit onmiddellik aanvaar.

5.2.12.2 Interpretasie van response

Vyf respondente het nie gerepondeer nie, moontlik omdat hulle nie tydens die onderhoud met die ouers hierdie inligting aangeteken het nie.

Uit die data is dit duidelik dat in die meerderheid van die klasse daar ouers was wat nie onmiddellik wou aanvaar dat hulle kind hulpklasonderrig moet ontvang nie. Die kind met sy leerremminge is dus nie onmiddellik aanvaar nie. Hierdie optrede van die ouer kan 'n negatiewe invloed op die selfbeeld van die leerling hê. Paragraaf 3.5.5.1 word deur hierdie data gerugsteun.

5.2.13 Vraag 13

Vraag 13 is in die vraelys ingesluit om te bepaal hoeveel ouers bewus was van hul kind se leerprobleme.

TABEL 5.13 Ouers bewus van leerprobleme

Aantal hulpklasse		Gemiddelde aantal ouers per klas
	*14	2
	8	3
	*22	5
	14	6
	10	8
	15	9
	1	0
Totaal	84	-
Nie gerepondeer	6	-

5.2.13.1 Analise van response

Tabel 5.13 dui die aantal hulpklasse aan en daarteenoor die gemiddelde aantal ouers per klas wat wel van die kind se leerremminge bewus was. Die voorbeelde wat met 'n asterisk (*) aangetoon is, sal ter verduideliking bespreek word.

In 14 klasse was daar 'n gemiddeld van twee ouers per klas wat bewus was van hul kind se leergeremdheid; in 22 klasse was gemiddeld vyf ouers per klas bewus van hul kind se leerremminge.

5.2.13.2 Interpretasie van response

Ses respondente het nie gerepondeer nie omdat hul moontlik nie oor die inligting beskik het nie.

Uit die data blyk dit dat daar wel ouers is wat nie bewus is van hul kind se leerremminge nie. Daar kan dus aanvaar word dat ouerverwagtinge onrealisties was en sommige kinders nie die nodige geborgenheid ervaar het nie. Hierdie is komponente wat egter 'n voorvereiste is vir die ontwikkeling van 'n goeie selfbeeld (sien par. 3.5.5.1).

5.2.14 Vraag 14

In vraag 14 moes die respondent antwoord oor die aanvaarding van die hulpklasleerling deur sy portuurgroep.

TABEL 5.14 Aanvaarding deur portuurgroep

	n	%
Deur portuurgroep aanvaar	69	77,5
Nie deur portuurgroep aanvaar	20	22,5
Totaal	89	100
Nie gerespondeer	1	1,1

5.2.14.1 Analise van response

Uit die tabel blyk dit dat 77,5% (69 uit 89) van die respondente geen probleme ondervind met aanvaarding deur die portuurgroep nie. Die res, naamlik 22,5% (20 uit 89) het aanvaarding deur die portuurgroep as 'n probleem ondervind.

5.2.14.2 Interpretasie van response

Alhoewel die meerderheid leerlinge deur hul portuurgroep aanvaar is, was daar wel 22,5% wat nie aanvaar is nie. Dit is op hierdie aantal leerlinge wat die literatuur (sien par. 3.5.5.1) betrekking het. Daar kan dus aanvaar word dat daar leerlinge in die hulpklas is wie se swak selfbeeld ook onderskryf word deur die feit dat lede van die portuurgroep hulle nie aanvaar nie.

Een persoon het nie gerespondeer nie wat moontlik aan onsekerheid toegeskryf kan word.

5.2.15 Vraag 15

Die gesindheid van die hulpklasleerlinge met aanvanklike toetrede tot die hulpklas word in vraag 15 geëvalueer.

TABEL 5.15 Gesindheid met toetrede

	n	%
Baie goed	21	23,3
Goed	31	34,5
Bevredigend	21	23,4
Onbevredigend	13	14,4
Swak	4	4,4
Totaal	90	100

5.2.15.1 Analise van response

Uit die tabel blyk dit dat 57,8% (52 uit 90) van die respondente 'n goeie tot baie goeie gesindheid opgemerk het. 18,8% van die respondente het 'n onbevredigende tot swak houding ervaar.

5.2.15.2 Interpretasie van response

By die meerderheid van die leerlinge (57,8%) was daar 'n goeie gesindheid te bespeur. Wat wel beduidend is, is die hoeveelheid leerlinge (18,8%) wie se gesindheid met toetrede swak was. 'n Swak gesindheid met toetrede kan dus nie ontken word nie. Daar kan aanvaar word dat daar leerlinge is wat negatief staan teenoor die onderrig-leersituasie en wat kenmerkend is van die leerling met 'n swak selfbeeld (sien par. 3.4.4.3).

5.2.16 Vraag 16

Met hierdie vraag word bepaal of die hulpklasleerling met toetrede tot die hulpklas oor 'n swak selfbeeld beskik het.

TABEL 5.16 Selfbeeld met toetrede

Het oor 'n positiewe selfbeeld beskik	7	8
Het nie oor 'n positiewe selfbeeld beskik nie	81	92
Totaal	88	100
Nie gerespondeer	2	2,2

n	%
7	8
81	92
88	100
2	2,2

5.2.16.1 Analise van response

Dit blyk uit Tabel 5.16 dat die meerderheid van die respondente, naamlik 92% (81 uit 88) gemeen het die kind beskik oor 'n swak selfbeeld.

5.2.16.2 Interpretasie van response

Die leerlinge wat tot die hulpklas toegelaat word, het uitvalle soos o.a. perseptuele-, akademiese probleme, sekere gedragsuitinge, probleme ten aansien van die huis, skool en portuurgroep. In hierdie vraelys is hierdie uitvalle reeds positief geïdentifiseer. Die invloed van hierdie uitvalle op die selfbeeld van die hulpklasleerlinge is in vraag 16 kwalitatief bepaal. Die meerderheid van die respondente het 'n swak selfbeeld by die hulpklasleerlinge geïdentifiseer. Daar kan dus aanvaar word dat hulpklasleerlinge oor 'n swak selfbeeld beskik, wat ook al sy spesifieke leergeremdheid.

5.2.17 Vraag 17

Respondente kon in vraag 17 enige kommentaar lewer ten opsigte van die selfbeeld van die hulpklasleerlinge. Die volgende kommentaar was die meeste teenwoordig:

- * Met verloop van tyd in die hulpklas het die leerlinge se selfbeeld merkwaardig verbeter.

- * 'n Swak selfbeeld het weer na vore getree sodra die leerlinge terug geplaas is in 'n gewone klas.
- * Die res van die skoolpersoneel moet meer breedvoerig ingelig word oor die hulpklasleerlinge en die hantering van die leerlinge.
- * Die verhouding ouer, kind, skool kan nie genoeg beklemtoon word nie.
- * Die selfbeeld van die leerlinge moet eers versterk word voordat die kind tot die hulpklas toegelaat word.
- * Die leerlinge moet eers sukses ervaar voordat hulle gereed is vir nuwe werk.

5.3 SINTESE

Die respondente wat deelgeneem het aan die voltooiing van die vraelys was deurgaans dames gewees. Die meerderheid van die dames het oor genoegsame ervaring beskik ten opsigte van onderrig in die hulpklas sowel as die junior primêre-fase. Seuns was ook meer verteenwoordig in die hulpklas. Spesifieke leergeremdhede asook gedragssuitinge, die invloed van die ouerhuis, skool en portuurgroep is geïdentifiseer asook die invloed wat bogenoemde op die selfbeeld van die kind het. Die meeste van die respondente was dit eens dat die leerlinge met aanvanklike toetrede oor 'n swak selfbeeld beskik het.

In hierdie hoofstuk is die vraelysresponse geanaliseer en geïnterpreteer. In hoofstuk 6 sal daar 'n samevatting, gevolgtrekking en aanbeveling gemaak word.

HOOFSTUK 6

6. SAMEVATTING, GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS

6.1 INLEIDING

In hierdie slothoofstuk word 'n samevatting van die literatuurstudie en empiriese navorsing, asook die gevolgtrekkings waartoe gekom is, aangebied. In die lig hiervan sal enkele aanbevelings gemaak word en gebreke in die ondersoek sal uitgelig word.

6.2 SAMEVATTING

Die studie kan in kort as volg saamgevat word:

6.2.1 Probleemstelling (par. 1.1)

Die kind met leerprobleme soos byvoorbeeld die hulpklasleerling, word nie alleen met perseptuele en akademiese tekorte gekonfronteer nie. Affektiewe tekorte soos 'n swak selfbeeld vorm ook deel van sy leerprobleem. Hierdie affektiewe tekort en sy akademiese prestasies beïnvloed mekaar wederkerig. In die hulpklas kan die kind op perseptuele sowel as akademiese gebied gehelp word. 'n Positiewe selfbeeld is egter 'n voorvereiste vir optimale leer en die realisering van potensiaal. Daarom moet remediëring in die hulpklas moontlik eers die opbouing van 'n positiewe selfbeeld insluit en die kind affektief gereed gemaak word vir die leerhandeling. Daar moes egter eers vasgestel word of die hulpklasleerling oor 'n swak selfbeeld beskik.

6.2.2 Doel van die ondersoek (par. 1.2)

Die doel van die studie was om 'n teoretiese agtergrondkennis te verkry oor die kind met leerprobleme soos onder andere die hulpklasleerling.

Daar is ook na die doel en funksie van die hulpklas as sulks gekyk. Teoretiese agtergrondkennis is ook ingewin oor die konsep selfbeeld asook faktore wat bydra tot die beïnvloeding van 'n goeie of 'n swak selfbeeld.

6.2.3 Metode van ondersoek (par. 1.3)

Die studie val uiteen in 'n literatuurstudie en 'n empiriese ondersoek.

6.2.3.1 Literatuurstudie

Eerstens is daar 'n begripsverklaring gegee van legeremdheid en leer-gestremdheid (par. 2.1.3). Daarna is gekyk na die etiologie van leer-probleme (par. 2.1.4) en die manifestering van leerprobleme (par. 2.1.5). Verder is daar in den breede na die hulpklas as sulks gekyk (par. 2.2).

In die literatuurstudie is ook gekyk na die begrip selfbeeld (par. 3.3) en die veranderlikes wat bydra tot die vorming van 'n selfbeeld (par. 3.4).

6.2.3.2 Empiriese ondersoek

In die empiriese ondersoek is die vraelysmetode onder die loep geneem asook die rede waarom hierdie metode die geskikste vir hierdie studie is (par. 4.2 en 4.3). Die samestelling van die onderhawige vraelys is bespreek (par. 4.5) waarna die analise en die interpretasies van die res-ponse bespreek is (par. 5.2).

6.2.4 Onderzoekgroep

Vraelyste is aan al die Afrikaanssprekende hulpklasonderwyser(esse) in Transvaal gestuur. Daar is 120 vraelyste uitgestuur waarvan 90 terug-ontvang is. Die data van hierdie 90 terugontvangste is gerekenariseer en verwerk met behulp van die SAS-program.

6.3 GEVOLGTREKKING

Na aanleiding van die bevindinge uit die literatuurstudie en die empiriese ondersoek, kan daar tot die volgende gevolgtrekking gekom word:

6.3.1 Literatuurstudie

Van die bekendste oorsake van leerprobleme kon gevind word in prenatale (par. 2.1.4.1), perinatale (par. 2.1.4.2) en postnatale (par. 2.1.4.3) faktore.

Uit die literatuurstudie is ook leerprobleme, soos wat hulle in spesifieke leergeremdheid manifesteer, belig. Die spesifieke leerprobleme, soos wat by die hulpklasleerlinge voorkom en wat bespreek is, is visuele persepsie, auditiewe persepsie, motoriese koördinasie en konseptuele ontwikkeling (2.1.5.2).

'n Kind met leerprobleme openbaar ook kenmerkende gedragsuitinge (par. 2.1.5.3) soos hiperaktiwiteit, perseverasie, hipoaktiwiteit, konsentrasieprobleme, aandagafleidbaarheid en so meer. Die gedragsuitinge wat in die vraelys vervat is, is in die literatuurstudie geïdentifiseer. Die literatuur bevind ook dat hierdie gedragsuitinge 'n noue samehang toon met 'n swak selfbeeld.

Op akademiese gebied (par. 2.1.5.4) manifesteer leerprobleme in lees-, spelling- en wiskunde probleme sowel as skryftekorte. Hierdie probleemareas is in die literatuur omskryf asook die moontlike verband met 'n swak selfbeeld.

Uit die literatuur is ook bevind dat verskillende handelingsstyle (par. 3.4.2) en houdings (par. 3.4.3) asook sekere behoeftes (par. 3.4.4) 'n invloed het op die selfbeeld van die kind. Ander veranderlikes soos die huis (par. 3.4.5.1) en die skool (par. 3.4.6) speel ook 'n groot rol in die vorming van die kind se selfbeeld.

6.3.2 Empiriese navorsing

Nie alleen is perseptuele uitvalle, gedragsuitinge, akademiese uitvalle, verskillende handelingsstyle en houdings asook die invloed van die huis en skool se invloed op die selfbeeld van die kind in die literatuur geïdentifiseer nie, maar is hierdie komponente deurgetrek na die praktyk deur middel van 'n vraelys. In die vraelys is eerstens aandag gegee aan biografiese gegewens soos kwalifikasies, jare ondervinding in die onderrig van hulpklasleerlinge en onderrig in die junior primêre-fase asook die geslag van die onderwysers (par. 5.2.1.2, 5.2.2.2, 5.2.3.2, 5.2.4.2).

Data wat ook verder verkry is het aan die lig gebring dat spesifieke leergeremdheid wel by hulpklasleerlinge voorkom en 'n invloed op hul selfbeeld het (par. 5.2.6.2).

Gedragsuitinge soos in die literatuur bespreek, is ook in die empiriese navorsing uitgewys asook die invloed daarvan op die selfbeeld van die kind (5.2.8.2).

Lees-, spelling- en wiskundeprobleme asook skryftekortte soos bespreek in die literatuur, is in die empiriese studie bevestig en die invloed op die selfbeeld van die kind is bepaal (par. 5.2.10.2).

Die literatuur verwys na die ouerhuis, skool en portuurgroep se invloed op die selfbeeld van die kind. Die empiriese data het hierdie invloed bevestig (par. 5.2.12.2, 5.2.13.2 en 5.2.14.2).

Uit die data kon ook bevestigend afgelei word dat die hulpklasleerling oor die algemeen oor 'n swak selfbeeld beskik (par. 5.2.16.2).

Samevattend kan dus gesê word dat nie alleen is komponente soos perseptuele en akademiese uitvalle, gedragsuitinge en so meer vanuit die literatuur en die vraelys geïdentifiseer nie, maar ook die besliste invloed daarvan op die selfbeeld van die kind. Die invloed op die leerlinge se selfbeeld is negatief en die kind met leerprobleme, waaronder die hulpklasleerling, beskik oor die algemeen oor 'n swak selfbeeld.

6.4 AANBEVELINGS

Na aanleiding van die ondersoek word die volgende aanbevelings gemaak:

- * Die term minimale breindisfunksie (MBD) kan verwarrend wees en is moeilik om presies te beskryf. Die term "Attention Deficit Disorder" (ADD) of in Afrikaans vertaal as Aandagafleibaarheidsindroom (AAS) kom meer algemeen voor in oorsese literatuur en is meer aanvaarbaar as MBD (sien par. 2.2.).
- * Die remediërende en terapeutiese programme in die hulpklas moet meer voorsiening maak vir tegnieke wat sal meehelp om die kind se selfbeeld te verbeter.
- * Daar is in die opleiding van die hulpklasonderwyser die geneigdheid om meer op die intellektueel-kognitiewe groei te fokus en om die emosionele ontwikkeling te verwaarloos. Daar moet 'n groter bewustheid wees van die rol van die selfbeeld in menslike gedrag en die doelbewuste instelling van groei in die selfbeeld van die hulpklasleerling. Sodoende kan die balans herstel word tussen emosionele ontwikkeling en intellektueel-kognitiewe groei. Gevolglik kan 'n opvoedkunde daargestel word wat hom met die hele mens bemoei.
- * Doelgerigte implementering van sukses in die onderrig-leersituasie is van die grootste belang. Daaglikse voorbereiding moet voorsiening maak vir suksesaktiwiteite.
- * Uit die studie was dit ook duidelik dat ouers oningelig is aangaande hul kind se probleme of die noodnag van plasing in die hulpklas. Ouerbetrokkenheid behoort ook 'n integrale deel te vorm van die onderrig-leersituasie van die hulpklasleerling en deurlopende leiding moet aan die ouer gegee word in dié verband. Onkundigheid aangaande die kind met leerprobleme kan sodoende uit die weg geruim word wat weer positief kan bydra tot 'n gesonde selfbeeld.

6.5 TEKORTKOMINGE VAN DIE ONDERSOEK

Aangesien slegs die personeellede van Afrikaansmedium hulpklasse by die empiriese ondersoek betrek is, kan bevindinge nie vir alle hulpklasleerlinge in Transvaal veralgemeen word nie.

6.6 AANBEVELINGS VIR VERDERE NAVORSING

- * Soortgelyke navorsing kan by Afrikaans- en Engelsmediumskole, wat oor hulpklasse beskik, gedoen word.
- * 'n Vergelykende studie om die selfbeeld van die stadskind met dié van die plattelandse kind te vergelyk.
- * Die daarstelling van 'n gestandaardiseerde selfkonsepskaal vir leerlinge in die junior primêre -fase.

6.7 SINTESE

In die hoofstuk is 'n kort samevatting van die studie gegee asook tot die gevolgtrekkings waartoe gekom is vanuit die literatuur en die empiriese ondersoek. Laastens is sekere aanbevelings gemaak.

Daar kan afgesluit word met die woorde van Thoreau (1854): "Public opinion is a weak tyrant compared with our own private opinion. What a man thinks of himself, that it is which determines his fate".

BIBLIOGRAFIE

- ADAMSON, W.C. & ADAMSON, K.K. 1979. A handbook for specific learning disabilities. New York: Gardner.
- BEE, H. 1981. The developing child. New York: Harper and Row.
- BERGER, E.H. 1981. Parents and partners in education: the school and the home working together. Toronto: Mosby.
- BERNARD, H.W. & FULMER, D.W. 1977. Principles of guidance. New York: Harper and Row.
- BESTER, C.L. 1985. Hoe ouers en onderwysers kan meehelp tot die uitbouing van hulle kinders se selfbeeld. Onderwysbulletin, 29(3):26-36, Des.
- BLODGET, H.E. 1973. Verstandelik gestremde kinders. Kaapstad: Tafelberg.
- BREMBECK, C.S. 1966. Social foundations of education - a cross-cultural approach. New York: Wiley.
- BRENNAN, W.K. 1985. Curriculum for special needs. Philadelphia, Pa.: Open University Press.
- BURNS, R.B. 1982. Self-concept development and education. London: Holt, Rinehart and Winston.
- BURNS, R.B. 1982. The self-concept and teaching. South African journal of education, 5(3):152-157, Dec.
- CHANDLER, H.N. & JONES, K. 1983. Learning disabilities or emotionally disturbed: does it make any difference? Part I. Journal for learning disabilities, 16(7):432-430, Aug/Sept.
- COETZEE, J.H. 1983. Die leergeremde kind en emosionele versteurings. Fokus, 11(4):340-358, Nov.

- COLEMAN, J.C., BUTCHER, J.N. & CARSON, R.C. 1984. Abnormal Psychology and modern life. Saint Louis, Ill.: Scott, Foresman and Co.
- DE WET, J.J., MONTEITH, J.L. DE K., STEYN, H.S. & VENTER, P.A. 1981. Navorsingsmetodes in die opvoedkunde. Pretoria: Butterworth.
- DOHERTY, J. 1980. An explanatory investigation into the relationship between self-esteem and teaching performance in a group of student teachers. Educational review, 32(1):21-25, Feb.
- DU TOIT, P.S.J. 1985. Die ontwikkeling van die selfkonsep. Potchefstroom: Pro Rege.
- FREEDMAN, J.L., SEARS, D.O. & CARLSMITH, J.M. 1982. Social Psychology. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- GADDES, W.H. 1980. Learning disabilities and brain function: a neuropsychological approach. New York: Springer.
- GEARHEART, B.R. 1977. Learning disabilities. Saint Louis, Ill.: Mosby.
- GIBSON, R.L. & MITCHELL, M.H. 1981. Introduction into guidance. New York: MacMillan.
- GOUWS, L.A., LOUW, D.A., MEYER, W.F. & PLUG, C. 1979. Psigologie woordeboek. Johannesburg: McGraw-Hill.
- GREEFF, R.J. 1982. Versterkingspatrone in oorsake van interaksie by kinders met minimale breindisfunksie. Johannesburg. (Verhandeling M.Ed.- RAU.)
- HAMACHEK, D.E. 1978. Encounters with the self. New York: Holt, Rinehart and Winston.

- HAMACHEK, D.E. 1979. Psychology in teaching, learning and growth. Boston Mass.: Allyn and Bacon.
- HEALY, C.C. 1982. Career development-counseling through the life stages. Boston, Mass.: Allyn and Bacon.
- HERSELMAN, F.A., JORDAAN, J.A. & VAN DER LINDE, C.J. 1979. Handleiding by die samevattende verslag oor 'n kind met leergeremdheid. (Referaat gelewer op 11-13 Julie 1979 by Simposium van die Opvoedkundige Hulpdiens. T.O.D. Ongepubliseer.)
- JACOBS, L.J. & VREY, J.D. 1982. Selfkonsep, diagnose en terapie: 'n opvoedkundig-sielkundige benadering. Pretoria: Academia.
- JOHNSON, S.W. & MORASKY, R.L. 1980. Learning disabilities. Boston, Mass.: Allyn and Bacon.
- JORDAAN, W.J., JORDAAN, J.J. & NIEWOUDT, J.M. 1975. Algemene sielkunde: 'n psigologiese benadering. Johannesburg: McGraw-Hill.
- JOUBERT, J.J. 1980. Die kind met spesifieke leergeremdheid in ortopedagogiese perspektief: uitkenning en hulpverlening en die ere aandeel van die onderwyser. (Referaat gelewer op 18-26 September 1980 by Simposium van die Opvoedkundige Hulpdiens. T.O.D. Ongepubliseer.)
- KEPHART, N.C. 1971. The slow learner in the classroom. Columbus, Ohio: Merrit.
- KIRK, S.A. & CHALFANT, J.C. 1984. Academic and developmental learning disabilities. Denver, Col.: Love Publishing Company.
- KLAUSMEIER, H.J. & GOODWIN, W. 1975. Learning and human abilities. educational psychology. New York: Harper and Row.
- KOHL, H. 1979. Self-images. Teachers, 5(3):61-64, March.

- KOK, J.C. 1979. Onderwysers se aandeel in die bekamping van leerprobleme. (Rede uitgespreek by aanvaarding van die amp van Hoogleraar in Opvoedkunde aan die Randse Afrikaanse Universiteit op 5 Nov. 1979. Ongepubliseer.)
- KRITZINGER, M.S.B., LABUSCHAGNE, F.J. & PIENAAR, P. DE V. 1970. Verklarende Afrikaanse woordeboek. Pretoria: Van Schaik.
- KRUGER, M.J.L. 1985. Die onderwysadviseur: onderrigaangeleenthede se ondersteuning van die skool ten aansien van voorkoming, identifisering en opheffing van leerprobleme by leerlinge.
- LAUBSCHER, D.B. 1984. Development of self-concept in the child with learning problems (Paper read at the National Congress of the South African Association of Learning and Educational Disabilities held in Johannesburg from 12-15 Sept. 1984. Unpublished.)
- LOUW, D.A. 1982. Prenatale ontwikkeling en die geboorteproses. Potchefstroom: Westvalia.
- MARAIS, J.L. 1982. Voorligting in die primêre skool. Potchefstroom. (Proefskrif (D.Ed.) - PU vir CHO.)
- MARSH, H.W. 1984. Self-concept: the application of a frame of reference model to explain paradoxical results. *The Australian journal of education*, 28(2):165-180.
- MASON, E.J. & BRAMBLE, W.J. 1978. Understanding and conducting research. New York: McGraw-Hill.
- MATTHEWS, K.M. 1979. Improving academic performance. *The educational forum*, 44(1):59-69, Nov.
- McCARTHY, J.J. & McCARTHY, J.F. 1975. Learning disabilities. Boston, Mass.: Allyn and Bacon.

- MERCER, C.D. 1979. Children and adolescents with learning disabilities. Columbus, Fla.: Merrill.
- METCALFE, R.J.A. 1981. Self-concept, motivation and attitudes to school among middle school children. *Research in education*, 5(26):64-67, Nov.
- MEYER, C.J. 1982. Inleiding tot die ortopedagogiek en ortodidaktiek. Potchefstroom: Pro-Rege.
- MOULY, G.J. 1978. Educational research. Toronto: Allyn and Bacon.
- MORSE, W.C. & WINGO, G.M. 1969. Psychology and teaching. Saint Louis, Ill.: Scott, Foresman C.
- MEYERS, P.I. & HAMMILL, D.D. 1976. Methods of learning disorders. New York: Wiley.
- NELSON, R.C. 1972. Guidance and counseling in the elementary school. New York: Hart, Rinehart and Winston.
- OLIVIER, A.S. 1975. Verslag: oorsese studiereis. Pretoria: TOD.
- OLIVIER, A.S. 1976. 'n Verkenning van leerremmingsmomente by kinders met spesifieke leergeremdheid. Pretoria. Verhandelings (M.Ed.) - Universiteit van Pretoria).
-  OLIVIER, A.S. 1980. Die openbaringswyse van die kind met 'n spesifieke leergeremdheid as leerremmingsmomente. (Referaat gelewer by oriënteringskursus vir hulpklasonderwysers op 18 - 26 Sept. 1980. TOD Ongepubliseerd.)
- OWEN, S.V., BLOUNT, H.P. & MASCOV, H. 1978. Educational psychology - an introduction. Boston. Mass.: Little, Brown and Co.

PARK, H.J.R.B. 1984. Evaluering van hulpklasleerlinge met die oog op doeltreffende prognose. Pretoria. (Verhandeling (M.Ed.) - UNISA.)

PERKINS, H.V. 1974. Human development and learning. Belmont, Ma.: Wadsworth.

PETRICK, F.G. 1986. Die identifisering van moontlike leerprobleme in samewerking met die skool en die ouers tydens die aanvangslees-fase en die remediëring daarvan. (Referaat gelewer op 13 Julie 1986 by Simposium van die Opvoedkundige Hulpdiens. TOD. Ongepubliseerd.)

RHODES, W.C. & PAUL, J.L. 1978. Emotionality disturbed and deviant children. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.

SAX, G. 1979. Foundations of educational research. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.

SCHEIRER, M.A. & KRAUT, R.E. 1979. Increasing educational achievement via self-concept change. Review of educational research, 49(1):131-145, Winter.

 SHEA, T.M. 1978. Teaching children and youth with behaviour disorders. Saint Louis, Ill.: Mosby.

SIEGEL, E. & GOULD, R. 1982. Educating the learning disabled. New York: Macmillan.

SLAVIN, R.E. 1984. Research methods in education: a practical guide. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.

 SONNEKUS, M.C.H. 1982. The psychic life of the child with specific disabilities. Pretoria: University of Pretoria.

SPIESS, J.A. 1976. Literature and hidden handicaps. Language arts, 53(4):435-437, April.

Handwritten signature

- STEYN, P.D.G. 1984. Education 3: the philosophical and historical foundations of education. Cape Town: Maskew Miller Longman.
- SUID-AFRIKA (Republiek). Departement van Hoër Onderwys. 1969. Verslag van die komitee van ondersoek na die opvoeding van kinders met minimale breindisfunksie. (Murrayverslag). Pretoria: Staatsdrukker. (RP 72/1969.)
- THOMAS, J.B. 1980. The self in education. Englewood Cliffs, N.J.: ONFER.
- TRANSVAAL ONDERWYSDEPARTEMENT. 1975. TOD-Omsendminuut 32: die stigting en organisasie van hulpklasse vir leerlinge met spesifieke leergeremdhede. Pretoria.
- TRANSVAAL ONDERWYSDEPARTEMENT. 1979. TOD-Omsendminuut 73: vervanging van hoofstuk V van die handleiding vir primêre onderwys. Wysiging C4. Pretoria.
- TRANSVAAL ONDERWYSDEPARTEMENT. 1987. Prospektus van OKVO. Pretoria.
- TUCKMAN, B.W. 1978. Conducting educational research. New York: Harcourt Brace Javanovich.
- VAN DALEN, B.D. 1979. Understanding educational research. New York: McGraw-Hill.
- VAN DER WALT, J.C.K. 1986. Die verband tussen leerruitvalle en gedragsprobleme by 'n groep psigoneurale gestremde leerlinge. Pretoria. (Verhandeling (M.Ed.) - Universiteit van Pretoria.)
- VAN DER WALT, J.L., DEKKER, E.I. & VAN DER WALT, I.D. 1985. Die opvoedingsgebeure: 'n skriftmatige perspektief. Potchefstroom: PU vir CHO.
- VAN NIEKERK, P.A. 1979. Die kind met spesifieke leergeremdhede. Pretoria: Universiteit van Pretoria.

- VAN ZYL, P.J. & VAN DER WALT, J.L. 1978. Opvoeding en selfbegrip. Durban: Butterworth.
- VOCKELL, E.L. 1983. Educational research. New York: Macmillan.
- VREY, J.D. 1974. Selfkonsep en die verband daarvan met persoonlikheidsorganisasie en kognitiewe struktuur. Pretoria. (Proefskrif (D.Phil.) - UNISA.)
- VREY, J.D. 1977. Die opvoeding 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, Feb.
- WALKER, R. 1985. Doing research: a handbook for teachers. London: Methuen.
- WALL, W.D. 1977. Constructive education for adolescents. London: Harrap.
- WALLACE, G. & KAUFFMAN, J.M. 1973. Teaching children with learning problems. Columbus, Ohio: Merrill.
- WENDER, B.H. 1971. Minimal brain dysfunction in children. New York: Wiley.