

'N VERKENNENDE ONDERSOEK NA DIE SELFKONSEP VAN LEERDERS MET SPESIALE ONDERWYSBEHOEFTE

PETRUS DU TOIT HERBERT

Tesis ingelewer ter gedeeltelike voldoening aan die vereistes vir die graad van Magister in Lettere en Wysbegeerte (Voorligtingsielkunde) aan die Universiteit van Stellenbosch



Studieleier : Dr. J. C. Meyer

Mede-studieleier : Dr. M. J. Theron

Maart 2001

VERKLARING

Ek, die ondergetekende verklaar hiermee dat die werk in hierdie tesis vervat, my eie oorspronklike werk is wat nog nie vantevore in die geheel of gedeeltelik by enige ander universiteit ter verkryging van 'n graad voorgelê is nie.

OPSOMMING

Die doel van die huidige ondersoek was 'n verkennende ondersoek na die selfkonsep van leerders met Spesiale Onderwysbehoefte. Om dit te bewerkstellig, het al 1005 proefpersone die Piers - Harris Selfkonsepvraelys eenmalig beantwoord. Dié vraelys bestaan uit 80 stellings wat in ses subskale onderverdeel word, naamlik : Gedrag, Intellektuele- en skoolstatus, Fisiese voorkoms, Angs, Populariteit en Geluk en tevredenheid. 'n Totaaltelling word dan uit hierdie afsonderlike dimensies bereken. Leerders in die vier Spesiale Skole is per skool soos volg geselekteer :

- op 'n gelykkansige wyse
- geslag
- onderrigtaal
- tegniese vak
- koshuis/dagskoliere
- graad/standerd

Verbande tussen selfkonsepveranderlikes onderling is ondersoek, maar twee ander vraelyste waarin sekere biografiese besonderhede en inligting oor leerders se akademiese en - tegniese punte en ouers se huwelikstatus bekom is, is ook in die ondersoek gebruik. Deur dié twee vraelyste ook te gebruik, kon verbande tussen selfkonsepveranderlikes en sekere biografiese veranderlikes soos die volgende ondersoek word :

- verband tussen geslag en selfkonsep
- verband tussen onderrigtaal en selfkonsep
- verband tussen koshuisinwoning en selfkonsep

- verband tussen evaluering van verhouding met tegniese onderwyser en selfkonsep
- verband tussen akademiese prestasie en selfkonsep
- verband tussen tegniese vak en selfkonsep en
- verband tussen huwelikstatus van ouers en selfkonsepveranderlikes

Uit die resultate van die ondersoek is die volgende beduidende verbande, gevind :

- ten opsigte van die verband tussen *selfkonsepveranderlikes onderling*, het Geluk en Tevredenheid asook Populariteit redelik sterk gekorreleer met lae Angsgevoelens. Fisiese Voorkoms korreleer ook redelik sterk met Populariteit en met Geluk en Tevredenheid.
- ten opsigte van die verband tussen *geslag* en *selfkonsep* blyk dit dat seuns 'n hoër selfkonsep het as dogters wat betref Fisiese Voorkoms, Geluk en Tevredenheid en laer Angsgevoelens.
- ten opsigte van die verband tussen *onderrigtaal* en *selfkonsep* blyk dit dat daar 'n beduidende verband is tussen selfkonsepveranderlikes : Angs, Populariteit en Geluk en Tevredenheid. By al drie selfkonsepveranderlikes toon Engelssprekende leerders hoër waardes op die tellings as Afrikaanssprekendes.
- ten opsigte van die verband tussen *koshuisinwoning* en *selfkonsep* blyk dit dat leerders wat nie inwoon nie, hoër selfkonseptellings het ten opsigte van Fisiese Voorkoms, Populariteit, Geluk en Tevredenheid as leerders wat inwoon.
- ten opsigte van die verband tussen *evaluering* van verhouding met *tegniese onderwyser* en *selfkonsep* blyk dit dat daar 'n beduidende verband is tussen evaluering van verhouding met tegniese onderwyser en twee selfkonsepveranderlikes : Gedrag en Intellektuele en Skoolstatus. Leerders vir wie die tegniese onderwyser baie tot geweldig baie beteken, het hoër selfkonseptellings op Intellektuele en Skoolstatus as diegene vir wie die tegniese onderwyser baie min tot min beteken.

- ten opsigte van die verband tussen *akademiese prestasie* en *selfkonsep* en per *geslag* is daar beduidende korrelasies tussen akademiese prestasie en selfkonsepveranderlikes soos : Gedrag, Intellektuele en Skoolstatus en Geluk en Tevredenheid. Verskille tussen grootte van korrelasies tussen seuns en dogters is egter baie gering.
- ten opsigte van die verband tussen *tegniese vak* en *selfkonsep* is daar beduidende verbande tussen tegniese vak en Fisiese Voorkoms, Angs, Populariteit en Geluk en Tevredenheid en
- ten opsigte van die verband tussen *huwelikstatus* van *ouers* en *selfkonsepveranderlikes* blyk dit dat persone wie se ouers besig is om te skei, laer angstellings het, met ander woorde hulle ervaar 'n redelik hoë mate van Angs en ook minder Geluk en Tevredenheid in vergelyking met persone waarvan die ouers in ander huwelikstate verkeer.

Uit die resultate van die ondersoek wil dit tog voorkom asof die plasing van 'n leerder in 'n spesiale skool, nieteenstaande al die kritiek wat deur teenstanders uitgespreek word, tog positiewe verbande toon tussen selfkonsepveranderlikes en sekere biografiese veranderlikes soos bespreek.

SUMMARY

The purpose of the present study was an exploratory examination/study of the self-concept of learners with Special Education Needs. To this end, all 1005 subjects completed the Piers-Harris Self Concept Questionnaire once. This questionnaire consists of 80 statements divided into six subscales i.e. : Behaviour, Intellectual and School status, Physical appearance, Anxiety, Popularity and Happiness and satisfaction. A total score is then culculated from those separate dimensions. Learners in the four Special Schools were selected per school as follows :

- in random order

- sex

- medium of instruction

- technical subject

- hostel/day scholar

- grade/standard

Correlations between self-concept variables were examined, but two other questionnaires containing certain biographical details and information concerning the learners' academic and technical marks and the parents' marital status, were also used in the study. By using these two questionnaires, correlations between self-concept variables and certain biographical variables such as the following were possible :

- sex and self-concept

- medium of instruction and self-concept

- living in the school hostel and self-concept

- evaluation of relationship with technical teacher and self-concept
- academic achievement and self-concept
- technical subject and self-concept and
- marital status of parents and self-concept correlations

The following decisive correlations emerged as a result of the study :

- regarding the correlation between self-concept variables, Happiness and satisfaction as well as Popularity featured strongly with limited Anxiety. Physical Appearance correlated strongly with Popularity and with Happiness and satisfaction.
- regarding the correlation between sex and self-concept, it appeared that boys have a better/higher self-concept than girls with regard to Physical Appearance, Happiness and satisfaction and limited Anxiety.
- regarding the correlation between medium of instruction and self-concept, there appeared to be a significant link between the self-concept variables : Anxiety, Popularity and Happiness and satisfaction. English speaking learners registered higher values on the scores than Afrikaans speaking learners in all three self-concept variables.
- regarding the correlation between living in the school hostel and self-concept, it appeared that day scholars had higher self-concept scores with regard to Physical Appearance, Popularity, Happiness and satisfaction than hostel residents.
- regarding the correlation between evaluation of relationship with technical teacher and self-concept, it appeared that there was a significant link between evaluation of the relationship with the teacher and two self-concept variables : Behaviour and Intellectual and School Status. Learners to whom the technical teacher meant a great deal, had higher self-concept scores in Intellectual and School Status than those to whom the technical teacher meant little.

- regarding the correlation between academic achievement and self-concept and sex, there were significant correlations between academic achievement and self-concept variables such as : Behaviour, Intellectual and School Status and Happiness and satisfaction. Differences between the size of correlations between boys and girls were however, insignificant.
- regarding the correlation between technical subject and self-concept, there are significant links between technical subject and Physical Appearance, Anxiety, Popularity and Happiness and satisfaction.
- regarding the correlation between marital status of parents and self-concept variables, it appeared that learners whose parents are in the process of divorce, scored lower for Anxiety. They experienced a reasonably high degree of Anxiety and also less Happiness and satisfaction compared to persons whose parents were married or divorced.

From the results of this study, it appears that the placing of a learner in a special school, despite the criticisms expressed by opponents, does show positive correlations between self-concept and certain biographical variables as discussed.

DANKBETUIGING

My opregte dank aan elkeen wat 'n bydrae gelewer het by die skryf van hierdie tesis, in besonder :

- Dr. J. C. Meyer en dr. M. J. Theron vir hulle besondere en bekwame leiding;
- Die skoolhoofde van die vier spesiale skole vir hul entoesiastiese samewerking tydens die ondersoek;
- Me. Pauline van der Merwe vir haar hulp ten opsigte van die statistiese bewerkings en hulp met die interpretasies;
- My eggenote, Ann, vir die nasien van die Piers Harrisvraelyste en sonder wie se onbaatsugtige liefde hierdie ideaal nie verwesenlik sou kon word nie;
- My kinders, Rochelle, Ruan en Neal, vir die ouertyd wat hulle moes ontbeer;
- My moeder vir haar belangstelling; en
- Bowenal wil ek die Here dank vir die geleentheid en vermoë om hierdie kwalifikasie te verwerf. Mag dit wat ek geleer het, vir Hom bruikbaar wees en mag Hy my lei na waar Hy my nodig het.

Opgedra aan : Alle minderbevoorregte kinders, in besonder spesialeskoolleerders

Die persoon wat in homself twyfel is soos 'n man wat in die geledere van die vyand aansluit en die wapen teen homself opneem. Hy verseker sy mislukking deurdat hy die eerste persoon is wat daarvan oortuig voel.

Alexandre Dumas (1844)

Die drie musketiers

I am happy. I am sick. I am good. I am beautiful.
I 'm a loser. I'm a winner. I am dumb. I am fine.
I'm okay. I am bad. I am clumsy. I am a gossip.
I'm neurotic. I am a bore. I'm a mess. I'm cool.
I am successful. I'm a failure. I'm lovable. I'm sexy.
I am sad. I'm smart. I am a good teacher.
I am a good person. I' m a slow learner. I'm not okay.

Canfield, J., & Wells, H. C. (1994)

Wat ek ontvang, kom alles van U af.
'n Pragtige deel is vir my afgemeet,
ja, wat ek ontvang het,
is vir my mooi.

Psalm 16 : 5 en 6

INHOUDSOPGAWE

LYS VAN TABELLE	v
LYS VAN FIGURE	vi
1 INLEIDING, MOTIVERING VIR EN DOELSTELLING MET ONDERSOEK	
1.1 Inleiding	1
1.2 Motivering vir die voorgestelde ondersoek	2
1.3 Doelstellings met die ondersoek	3
1.4 Omlyning van die gebied	4
1.5 Begripsbepaling	5
2 LEERDERS MET SPESIALE ONDERWYSBEHOEFTE	
2.1 Agtergrond	7
2.2 Die geskiedenis van spesiale onderwys en opvoedkundige ondersteuningsdienste in Suid-Afrika gedurende die periode 1863 - 2000	7
2.3 Geïntegreerde of inklusiewe onderwys	11
2.3.1 Inleiding	11
2.3.2 Voordele van geïntegreerde onderwys	14
2.3.3 Nadele van geïntegreerde onderwys	16
2.4 Leerders met spesiale onderwysbehoefte	18
2.4.1 Oorsake van spesiale onderwysbehoefte	19
2.4.1.1 Intrinsieke faktore	20
2.4.1.2 Ekstrinsieke faktore	22
2.4.2 Klassifikasie van leerders met spesiale onderwysbehoefte	27
2.4.2.1 Leergemdes	28
2.4.2.2 Affektief-gedragsversteurde leerder	28
2.4.2.3 Die milieugeremde kind	29
2.4.2.4 Die didakties-verwaarloosde kind	29
2.4.2.5 Die chroniese siek kind	29
2.4.2.6 Leergestremdheid	29
2.4.2.7 Verstandelik matig gestremdes	30
2.4.3 Verstandelik gestremdheid	30
2.4.3.1 Definisies van verstandelike gestremdheid	30
2.4.3.2 Klassifikasie van verstandelike gestremdheid	32
2.4.3.3 Kenmerke van verstandelike gestremdheid	33
2.5 'n Voorgestelde nuwe konsep leerondersteuningsmodel vir leerders met spesiale onderwysbehoefte	37
2.5.1 Inleiding	37
2.5.2 Wie is die leerders wat leerondersteuning behoort te ontvang?	37
2.5.3 Analise van die huidige onderwysvoorsiening van leerders met spesiale onderwysbehoefte	39
2.5.4 Leerondersteuningsmodel	39
2.5.4.1 Ondersteuningsvlak een : leerondersteuning in die hoofstroomklas	40

2.5.4.2	Ondersteuningsvlak twee : periodieke onttrekking uit die gewone klas	41
2.5.4.3	Ondersteuningsvlak drie : die leerondersteuningsklas/-eenheid	42
2.5.4.4	Ondersteuningsvlak vier : die OLSO - skole	42
2.6	Spesiale skole	43
2.6.1	Toelatingsprosedure vir leerders tot spesiale skole	45
2.6.1.1	Toelatingsprosedures tot spesiale skole voor die gesamentlike NCSNET- en NCESS verslag	45
2.6.1.2	Toelatingskriteria vir leerders tot spesiale skole	47
2.6.1.3	Verwysingsprosedure	49
2.7	Kurrikulum 2005	50
2.7.1	Inleiding	50
2.7.2	Die probleme met kurrikulum 2005	51
2.7.3	Die voordele van kurrikulum 2005	52
2.7.4	Uitkomsgebaseerde onderwys	52
2.7.5	Die nasionale kwalifikasiestruktuur	53
2.7.6	Suid-Afrikaanse kwalifikasie-owerheid	55
2.7.7	Die kurrikulumproses	56
2.7.7.1	Leerareas	56
2.7.7.2	Leerarea-uitkomst	56
2.7.8	Meting in uitkomsgebaseerde onderwys (UGO) en - leer (UGL)	57
2.7.9	Die rol van die onderwyser en UGO/UGL	57
2.8	Samevatting	58
3	TEORETIESE GRONDSLAG VAN DIE SELFKONSEP	60
3.1	Inleiding	60
3.2	Die self : enkele teorieë, definisies en eienskappe	60
3.3	Die selfkonsep : enkele definisies en eienskappe	69
3.4	Die term selfkonsep as 'n sambreelterm	74
3.5	Dimensies van die selfkonsep	75
3.6	Kenmerke van 'n negatiewe selfkonsep	76
3.7	Kenmerke van 'n positiewe selfkonsep	78
3.8	Ontwikkeling van die selfkonsep	82
3.9	Selfkonsep en adolessensie	84
3.10	Selfkonsep en akademiese prestasie	89
3.11	Selfkonsep en geslag	90
3.12	Selfkonsep en koshuisinwoning	92
4	LITERATUURSTUDIE	93
4.1	Inleiding	93
4.2	Die verband tussen selfkonsep en spesiale klas/skool plasing	94
4.3	Suid-Afrikaanse studies en bevindinge	98
5	PROBLEEMSTELLING EN DOELSTELLINGS VAN DIE ONDERSOEK	103
5.1	Probleemstelling	103
5.1.1	Hoofdoelstelling	103

5.1.2	Newedoelstellings	103
6	METODE VAN ONDERSOEK	105
6.1	Die seleksie van die proefpersone	105
6.2	Die meetinstrument	105
6.2.1	Die Piers-Harris Selfkonsepvraelys vir kinders (WIFAM)	106
6.2.1.1	Struktuur van items en dimensies van die WIFAM	106
6.2.1.2	Betroubaarheid en geldigheid van die WIFAM	107
6.2.1.3	Motivering vir die gebruik van die WIFAM	108
6.2.2	Biografiese vraelys	108
6.2.3	Vertroulike inligting vraelys	109
6.3	Prosedure by die insameling van die gegewens	109
6.4	Samestelling van die ondersoekgroep	109
6.5	Statistiese tegnieke en metodes van ontleding	111
7	RESULTATE	113
7.1	Verband tussen selfkonsepveranderlikes onderling	114
7.2	Verbande tussen selfkonsepveranderlikes en die onderskeie biografiese veranderlikes	115
7.2.1	Verband tussen geslag en selfkonsep	115
7.2.1.1	Interaksie - effekte	116
7.2.2	Verband tussen onderrigtaal en selfkonsep	117
7.2.2.1	Interaksie - effekte	118
7.2.3	Verband tussen koshuisinwoning en selfkonsep	119
7.2.4	Verband tussen evaluering van tegniese onderwyser en selfkonsep	120
7.2.5	Verband tussen akademiese prestasie en selfkonsep	120
7.2.6	Verband tussen tegniese vak en selfkonsep	122
7.2.7	Verband tussen huwelikstatus van ouers en selfkonsepveranderlikes	126
8	BESPREKING EN GEVOLGTREKKING	130
8.1	Algemeen	130
8.2	Verband tussen selfkonsepveranderlikes onderling	130
8.2.1	Algemeen	130
8.2.2	Piers-Harris Selfkonsepvraelys - resultate	130
8.2.3	Bespreking en gevolgtrekking	130
8.3	Geslag en selfkonsep	131
8.3.1	Algemeen	131
8.3.2	Piers-Harris Selfkonsepvraelys - resultate	131
8.3.3	Bespreking en gevolgtrekking	131
8.4	Onderrigtaal en selfkonsep	133
8.4.1	Algemeen	133
8.4.2	Piers-Harris Selfkonsepvraelys - resultate	133
8.4.3	Bespreking en gevolgtrekking	133
8.5	Koshuisinwoning en selfkonsep	134
8.5.1	Algemeen	134
8.5.2	Piers-Harris Selfkonsepvraelys - resultate	134

8.5.3	Bespreking en gevolgtrekking	135
8.6	Evaluering van tegniese onderwyser en selfkonsep	136
8.6.1	Algemeen	136
8.6.2	Piers-Harris Selfkonsepvraelys - resultate	136
8.6.3	Bespreking en gevolgtrekking	136
8.7	Akademieprestasie en selfkonsep en per geslag	138
8.7.1	Algemeen	138
8.7.2	Piers-Harris Selfkonsepvraelys - resultate	138
8.7.3	Bespreking en gevolgtrekking	139
8.8	Tegniese vak en selfkonsep	140
8.8.1	Algemeen	140
8.8.2	Piers-Harris Selfkonsepvraelys - resultate	140
8.8.3	Bespreking en gevolgtrekking	141
8.9	Huwelikstatus van ouers en selfkonsepveranderlikes	145
8.9.1	Algemeen	145
8.9.2	Piers-Harris Selfkonsepvraelys - resultate	145
8.9.3	Bespreking en gevolgtrekking	146
8.10	Selfkritiek en aanbevelings	146
VERWYSINGSLYS		148
BYLAE A : AANSOEKVORM VIR SPESIALE SKOLE		174
BYLAE B : BIOGRAFIESE VRAELYS		176
BYLAE C : VERTROULIKE INLIGTING VRAELYS		178

LYS VAN TABELLE

1.1	Gesamentlike samestelling van onderzoekgroep - vier spesiale skole	4
6.1	Samestelling van proefpersone - Batavia Spesiale skool	109
6.2	Samestelling van proefpersone - De Grendel Spesiale skool	110
6.3	Samestelling van proefpersone - Weskus Spesiale skool	110
6.4	Samestelling van proefpersone - Westcliff Spesiale skool	111
6.5	Gesamentlike samestelling van proefpersone in al vier Spesiale skole	111
7.1	Pearson - produkmoment korrelasies tussen onderskeie selfkonsep - veranderlikes onderling	114
7.2	Opsommend die resultate van 'n eenrigting variansie-ontleding aan - gaande die verband tussen geslag en selfkonsepveranderlikes	115
7.3	Opsommende resultate van drie tweerigting variansie-ontledings aangaande die interaksie-effekte tussen geslag en inwoning, geslag en sportdeelname en geslag en leierskap op die onderskeie selfkonsepveranderlikes	116
7.4	Eenrigting variansie-ontleding van selfkonsepveranderlikes op grond van taal	117
7.5	Opsommende resultate van drie tweerigting variansie-ontledings aangaande die interaksie-effekte tussen taal en inwoning, taal en sportdeelname en geslag en leierskap op die onderskeie selfkonsep - veranderlikes	118
7.6	Opsommende resultate van 'n eenrigting variansie-ontleding aan - gaande beduidenheid van verskil tussen selfkonsep van koshuis - inwoners en nie-inwoners	119
7.7	Pearson - produkmoment korrelasie tussen evaluering van tegniese onderwyser en die onderskeie selfkonsepveranderlikes	120
7.8	Pearson - produkmoment korrelasies tussen akademiese prestasie en selfkonsep	121
7.9	Pearson - produkmoment korrelasie tussen akademiese prestasie en die onderskeie selfkonsepveranderlikes - seuns en meisies apart	121

HOOFSTUK 1

INLEIDING, MOTIVERING VIR EN DOELSTELLING MET ONDERSOEK

1.1 INLEIDING

Suid-Afrika se eerste demokratiese verkiesing het in 1994 plaasgevind. Die resultaat was die stigting van die eerste demokratiese en verteenwoordigende Regering van Nasionale Eenheid in Mei 1994, wat tot ingrypende veranderinge in Suid-Afrika gelei het. Dié veranderinge het nie net op politieke gebied plaasgevind nie, maar het volgens Engelbrecht, Naicker en Engelbrecht (1997); Nasionale Onderwysdepartement (1997); NCSNET & NCESS (1997) en die WCED (1999) ook tot drastiese veranderinge op onderwysgebied gelei.

Onderwys word deur die nuwe regering as 'n basiese reg van alle leerders beskou en diskriminasie op grond van ras, geslag of gestremdheid is onaanvaarbaar. Die Groenskrif van 1999 oor onderwys, die Grondwet van 1996, die Suid-Afrikaanse Skolewet van 1996, asook die Witskrif oor Onderwys en Opleiding van 1996 beklemtoon die feit dat alle leerders in die land gelyke geleenthede tot onderwys en onderrig moet hê. Volgens die Departement of Education (2000) moet een van die doelwitte van die 21 ste eeu juis wees dat alle leerders ongeag hul graad van gestremdheid, hul volle potensiaal optimaal moet verwesenlik. Die Witskrif oor onderwys (Department of Education, 2000), stel dit onomwonde dat meganismes in plek gestel moet word sodat inklusiewe onderwys tot sy reg kan kom en die diverse verskynsel van leerprobleme aangespreek en hanteer word.

In die hedendaagse eeu geniet tegnologiese vooruitgang besondere aandag. Hierdeur word kompetisie aangewakker wat hoë eise aan elke individu stel. Indien 'n individu nie aan hierdie eise kan voldoen nie, kan dit lei tot swak persoonlike- en sosiale aanpassing en gevolglik 'n swak selfkonsep.

Dit is daarom belangrik dat die onderwyssituasie en veral kurrikulum 2005 en by name uitkomsgebaseerde onderwys, klem sal plaas op suksesvolle uitkomst(e)s sodat dit 'n positiewe invloed op die leerder se selfkonsep sal uitoefen. Indien die leerder se ervarings op skool oorweeg-

end suksesvol is, sal sy skolastiese selfkonsep in 'n positiewe vorm rigting aanneem; maar aan die ander kant, sal 'n aanhoudende beleving van mislukking op skool tot 'n negatiewe selfkonsep aanleiding gee en dit vergroot die moontlikheid dat 'n negatiewe algemene selfkonsep daaruit ontstaan.

Burns (1984) beskou die selfkonsep as :

"..... a composite image of what we think we are, what we think we can achieve, what we think others think of us and what we would like to be" (p 3).

In die lig hiervan het onderwyskundiges in Suid-Afrika bewus geraak van die leerders wat in die skoolsituasie voortdurend mislukkings ervaar. Vir die opvoedbare verstandelik gestremde (OVG) leerders wat nie voldoende voordeel uit hoofstroomonderwys kan trek nie, is spesiale skole gestig met tegniese afdelings sodat sodanige leerders hul eerder op die tegniese komponent kan uitleef as akademiese werk. Huidiglik is daar al meer en meer leerders wie se behoeftes van so 'n aard is dat hulle nie die mas in hoofstroomonderwys sal opkom nie. Die navorser is tans baie bekommerd oor die feit dat die aanvraag na spesiale skole baie groter is as die aanbod. Die Wes - Kaapse Onderwysdepartement is tans besig om van die Nywerheids - en Verbeteringskole te sluit en te omskep in Spesiale Skole.

1.2 MOTIVERING VIR DIE VOORGESTELDE ONDERSOEK

Akademiese segregasie of die plasing van leerders in 'n spesiale klas/skool, het tot 'n groot twispunt gelei. Weinig konsensus oor die wenslikheid van hoofstroomonderwys (inklusiewe onderwys), of aparte spesiale onderwys vir opvoedbare verstandelik gestremde leerders is bereik.

Teenstanders van die plasing van verstandelik gestremde leerders in spesiale klasse/skole voer aan dat die isolasie en segregasie van hierdie leerders tot die vorming van 'n negatiewe selfkonsep lei. Voorstanders van spesiale onderwys vir die verstandelik gestremde leerders is op hul beurt weer van mening dat die spesiale klas/skool 'n veilige ruimte vir die verstandelik gestremde leerder bied omdat kompetisie onder gelykes plaasvind en dit dan tot die bevordering van die selfkonsep kan lei.

Die navorser wil probeer vasstel watter faktore die selfkonsep van leerders met Spesiale Onderwysbehoefte beïnvloed sodat die *positiewes* sover as moontlik ingespan kan word en die *negatiewes* sover moontlik uitgeskakel kan word.

Die implementering van kurrikulum 2005 in Januarie 1998 berus op 'n uitkomstegebaseerde benadering tot onderwys en opleiding. Uitkomstegebaseerde Onderwys (UGO) en Uitkomstegebaseerde Leer (UGL) is leerdergesentreerd. Die klem is dus op wat die leerder behoort te weet, te verstaan, te kan doen en te kan word, eerder as op wat die onderwyser beoog om te bereik. Dit beteken dat die leerders nie net kennis moet verwerf nie, maar moet verstaan wat hulle leer en in die leerproses toepaslike vaardighede, houdings en waardes moet ontwikkel (UNISA, 1997).

Omdat die implementering van die nuwe kurrikulum die leerder help en lei om bepaalde uitkomste te hê aan die einde van sy skoolopleiding, sodat hy/sy 'n bevoegde en verantwoordelike burger sal wees, versterk onder andere dus die rasionaal rondom kurrikulum 2005.

Volgens Theron (1994) moet die kernkurrikulum vir Spesiale Onderwys net soos kurrikulum 2005, voorsiening maak vir die positiewe affektiewe ontwikkeling van die spesialeskoolleerder deur in besonder ingestel te wees op positiewe selfbeleving en die vorming van 'n positiewe selfkonsep. Daar word dus gevoel dat navorsing in dié verband in 'n bepaalde behoefte sal voorsien.

1.3 DOELSTELLINGS MET DIE ONDERSOEK

Die doel van hierdie ondersoek is 'n verkennende ondersoek na die selfkonsep van leerders met Spesiale Onderwysbehoefte. Vir die doel van hierdie ondersoek verwys leerders met spesiale onderwysbehoefte na leerders wat in Spesiale Skole is. Dit is dus primêr adolessente wat verstandelik matig gestremd en opvoedbaar is.

As gevolg van die teensprake in die literatuur en die gebrek aan navorsing op die gebied, is daar gepoog om vas te stel watter veranderlikes moontlik 'n invloed op die selfkonsep van leerders met spesiale onderwysbehoefte het.

1.4 OMLYNING VAN DIE GEBIED

Die studieveld van die huidige ondersoek is beperk tot vier *Spesiale* Skole in die Wes-Kaap. Nadat skriftelike toestemming van die Wes-Kaapse Onderwysdepartement verkry is om met die ondersoek voort te gaan, is die leerders aan die afneem van die Piers Harris Selfkonsepvraelys onderwerp.

Leerders in die vier *Spesiale* Skole is per skool soos volg geselekteer :

- op 'n gelykkansige wyse
- geslag
- onderrigtaal
- tegniese vak
- koshuis/dagskoliere
- graad / standerd

Die ondersoekgroep het bestaan uit 1005 leerders.

Tabel 1.1

Gesamentlike samestelling van die ondersoekgroep uit die vier *Spesiale* Skole

GRAAD	TAAL	GESLAG	KOSHUIS	LEERDERS	SUB-TOTAAL	TOTAAL
8	A	M	63	177		
8	A	V	24	68	245	
9	A	M	31	127		
9	A	V	25	73	200	
10	A	M	36	111		
10	A	V	17	53	164	609
8	E	M	9	103		
8	E	V	6	61	164	
9	E	M	3	73		
9	E	V	3	50	123	
10	E	M	6	76		
10	E	V	6	33	109	396

1.5 BEGRIPSBEPALING

Die volgende begrippe word by herhaling gebruik en die betekenis is ook belangrik vir die interpretasie van die resultate van die ondersoek.

- *Leerders met spesiale onderwysbehoefes (LSOB)*. Dié begrip verwys na kinders/leerders/jeug - diges/adolessente en volwassenes. Vir die doel van hierdie navorsing sal LSOB impliseer dat die leerders nog skoolgaande is.
- *Spesiale onderwysbehoefes*. Dié begrip verwys na leerders wie se behoeftes *anders* is as die van die deursnee leerder, daarom is dit "spesiaal". Hierdie behoeftes kan verskillende vorme aanneem soos byvoorbeeld 'n vereenvoudigde leerplan omdat dit wat die ander leerders leer vir die betrokke leerder(s) te moeilik sal wees (Witskrif oor Onderwys en Opleiding in 'n Demokratiese Suid-Afrika, 1995). Theron (aangehaal in WCED, 1999) noem ook tereg dat die term "spesiaal" impliseer dat sekere leerders soms op 'n ander plek (skool) 'n spesiale kurrikulum moet volg om in hul behoeftes te voorsien. Dit impliseer noodwendig *eksklusiewe* onderwys. Die navorser sal uit die aard van sy ondersoek ook melding maak van die Wes-Kaapse Onderwysdepartement se nuwe beleid rondom *inklusiewe* onderwys.
- *Onderrig aan leerders met spesiale onderwysbehoefes (OLSO)*. Onderrig aan leerders met spesiale onderwysbehoefes kan aan die eenkant van 'n kontinuum van OLSO verrykingsonderwys vir die begaafde leerder onder andere wees en aan die anderkant onderwys aan onder andere verstandelik erg gestremde of doofstom leerders wees. Tussen hierdie twee uiterstes kan daar onder andere OLSO wees vir matig verstandelik gestremdes, blindes, dowes, multi-gestremdes, leerders met taalkortte, wiskundetekorte, en so meer.
- *Verstandelike of intellektuele gestremdheid*. Persone/leerders met hierdie gestremdheid is verstandelik tot minder as die deursnee persoon in staat en daarom begryp en leer hulle veel moeiliker (Ashman & Elkins, 1994). Vir die doel van hierdie studie sal die navorser verkieslik die term verstandelike gestremdheid gebruik omdat die term deur die meeste navorsers gebruik word.

- *Spesiale Skool*. 'n Spesiale skool is 'n junior sekondêre skool (grade 8 tot 10) vir verstandelik gestremde leerders, afkomstig van spesiale klasse (nuwe naam is leerondersteunersklasse) in laerskole en slegs by uitsondering uit gewone hoërskole. Spesiale skole voorsien dus in die na-primêre opleiding van daardie leerders wat op spesiale onderwys aangewese is.
- *Selfkonsep*. Dié begrip en ander verwante begrippe word volledig in die navorsing bespreek.

HOOFTUK 2

LEERERS MET SPESIALE ONDERWYSBEHOEFES

2.1 AGTERGROND

In die vroegste tye is gestremde babas dikwels doodgemaak of weggesteek omdat hulle as 'n skande vir die gesin beskou is. Hierdie kinders is later eers uit die gemeenskap onttrek en in inrigtings geplaas, maar mettertyd is leerders met spesiale behoeftes deur die gemeenskap aanvaar. Hulle is gesien as leerders wat dikwels spesiale versorging, hulp of kundigheid benodig en is sover moontlik in die gewone hoofstroomskole gehou, alhoewel daar ook vir hulle voorsiening gemaak is in parallelle onderwysstrome (Schoeman, 1997; Van Niekerk, 1988).

'n Leerder is vir alternatiewe plasing oorweeg wanneer hy gekenmerk is aan "*physical, mental, behavioral or sensory characteristics that differ from the majority of children such that they require special education and related services to develop to their maximum capacity*" (Blackhurst & Berdine, 1981: 9).

Vandag word die menswaardigheid van elke mens, ongeag sy ras, kleur, geloof, geslag, voorkoms of *vermoëns* redelik algemeen aanvaar. Trouens, die reg van elke mens op gelykwaardige behandeling word selfs in verklarings van die Verenigde Volke Organisasie (VVO) beskerm (Du Toit, 1991b).

Vir die doel van hierdie navorsing is dit belangrik dat daar eerstens gekyk word na die geskiedenis van *spesiale onderwys* en *opvoedkundige ondersteuningsdienste*. Volgens die Witskrif oor Onderwys is daar tans 380 spesiale skole in Suid-Afrika. Dit is dus belangrik om daarop te let dat die *term* spesiale skole verwys na skole vir Buitengewone Onderwys asook skole vir *verstandelik gestremde leerders* (Department of Education, 2000). Die term spesiale onderwys staan sedert 1996 bekend as *onderwys aan leerders met spesiale onderwysbehoefes (OLSO)*.

2.2 DIE GESKIEDENIS VAN SPESIALE ONDERWYS EN OPVOEDKUN - DIGE ONDERSTEUNINGSDIENSTE IN SUID-AFRIKA GEDURENDE DIE PERIODE 1863 - 2000

Gedurende die agtiende en die negentiende eeu is daar in Suid-Afrika en elders in die wêreld min voorsiening gemaak vir enige vorm van spesiale onderwys. 'n Behoefte aan spesiale opvoeding is as 'n teken van die Almagtige se onguns beskou en 'n bygelowige houding wat tot die vasketting,

toesluit en dood van mense gelei het. Dié mense is later as verstandelik gestremd, fisies gestremd, doof, blind, ensovoorts geïdentifiseer (Naicker, 1999).

Aanvanklik was daar deur die staat geen spesiale onderwys voorsiening gemaak vir swart leerders nie. Dit het die staat bykans 'n eeu geneem om subsidies te voorsien aan swart leerders. In 1963 het die staat egter subsidies voorsien aan leerders wat doof, blind, serebraal gestremd en kreupel was. Gedurende die periode vanaf 1863 tot 1963 het die kerk 'n belangrike rol gespeel in die voorsiening van spesiale onderwys aan gestremde leerders. In 1863 het die Dominikaanse Grimley Skool blanke sowel as nie-blanke leerders wat doof was geakkommodeer. Kerke het bly voortgaan in hul voorsiening van dienste aan nie-blanke leerders vir die volgende eeu, sonder enige vorm van staatsubsidie (Naicker, 1999; NCSNET & NCESS, 1997).

Die staat het volgens Du Toit (aangehaal in Naicker, 1999) eers in 1900 betrokke geraak by spesiale onderwys deurdat hulle die bestaan van blanke kerkskole erken het. Dit het gelei tot die proklemasie van Wet 29 van 1928 (Spesial Onderwys Wet). In terme van dié Wet, kon die Unie Onderwys Departement nou beroepskole en spesiale skole vir blanke leerders stig. Wet 29 van 1928 was ook die voorloper van 'n model vir spesiale onderwys in Suid-Afrika wat gebaseer was op die mediese model.

Terwyl die kerk en ander privaat organisasies voortgegaan het met hul ondersteuning aan nie-blanke leerders, het die staat voorkeur verleen aan blanke onderwys. Eersgenoemde groepe was dan ook verantwoordelik vir die stigting van die Athlone Skool vir blinde Kleurling leerders, 'n skool vir blinde Indiër leerders en die Worcester Skool vir Kleurling leerders met epilepsie. Met die goedkeuring van die Spesiale Skole Aanpassingswet in 1937, is die eerste koshuise vir blanke leerders in spesiale skole gebou (Naicker, 1999). Volgens die Witskrif oor Onderwys was die sogenaamde apartheid spesiale skole vir Blanke leerders baie goed georganiseer en toegerus. Die paar skole vir Swart leerders was weer in teenstelling baie swak toegerus (Department of Education, 2000).

Gedurende 1920 is die eerste intelligensie toets in Suid-Afrika, naamlik die Stanford-Binet toets ontwikkel. Ontwikkeling van die toets is opgevolg deur die praktiese implimentering daarvan in blanke skole. In 1924, onder die voorsitterskap van professor R. W. Wilcocks, is die eerste Suid-Afrikaanse intelligensie Groeptoets ontwikkel. Dit word gevolg deur Professor Coetzee se gestandaardiseerde skolastiese wiskunde toetse in 1926 vir blanke leerders. Dr. M.L. Fick se individuele skaal vir algemene intelligensie is tot en met die middel 1960's in Suid-Afrikaanse

Skole gebruik. Dié toets was volgens Naicker (1999) die voorloper in die kategorisering en etiketering van leerders in die eksklusiewe spesiale onderwysstelsel. Later is intelligensietoetse op leerders van alle rasse toegepas met die oog op moontlike plasing en volging van programme in spesiale onderwys. Sodoende het sielkundige dienste ook 'n regmatige plek begin verdien rondom die plasing van leerders in spesiale skole, aanpassing klasse (Kleurling Onderwys), Spesiale klasse (Blanke Onderwys) en remediërende onderwys (NCSNET & NCESS, 1997).

Die Spesiale Skole Wet van 1948 in blanke onderwys, lei tot die implimentering van die mediese en behandelingsmodelle in spesiale onderwys. Leerders wat as gestremd gediagnoseer is, is in spesiale skole of klasse onderrig. Hul regte en behoeftes was bloot geïgnoreer. Ouers van sulke leerders was dan gewoonlik soos wat Naicker (1999) dit noem, deur die professionele persone se kennis geïntimideer.

Die Nasionale Apartheidsregering van 1948 het ernstige gevolge ingehou vir spesiale onderwys en onderwys ondersteuningsdienste. Dit lei onder andere tot segregasie tussen Swartes, Kleurlinge, Indiërs en Blankes. Die afkondiging van Wet No. 39 van 1967 vir blankes, het gelei tot die implementering van Skoolsielkundige en Voorligtingsdienste in die Transvaalse Onderwysdepartement wat op daardie stadium as die voorloper rondom dienslewering aan skole bestempel was. Die ander drie voormalige blanke onderwysdepartemente volg kort daarna ook die voorbeeld van die Transvaalse Onderwysdepartement. Skoolklinieke word geopen wat dan op hul beurt 'n sekere aantal skole moes bedien. Professionele persone soos kliniese en voorligtingsielkundiges, ortodidactici, spraakterapeute en arbeidsterapeute het 'n multidissiplinêre span gevorm. Hulle taak en terrein het onder meer behels: intellektuele, skolastiese en emosionele assessering; hulpverlening in die vorm van psigoterapie, pedoterapie, spraakterapie, identifisering van leerders met leerprobleme, kulturele deprivasie en gedragsprobleme. Dié stelsel is dan ook dekades later voorgelê as 'n model vir onderwys ondersteuningsdienste (Naicker, 1999).

Die Departement van Swart Onderwys se sielkundige dienslewering was hoofsaaklik beperk tot die assessering van leerders wat as barometer vir onderwysers en dosente gedien het sodat hulle onderwys in sy geheel kon assessee. Sielkundige dienste het ook in Kleurling skole begin posvat. In sekondêre skole is onderwyser-voorligters aangestel met sielkundige agtergrond. Volgens Behr (aangehaal in Naicker, 1999) was sielkundige dienste in die voormalige Indiër Onderwysdepartement hoofsaaklik ingestel op assessering van leerders met die oog op plasing in spesiale onderwys. Andersins was dienslewering in dié voormalige onderwysdepartement baie swak en beperk. Leerders wat leerprobleme ondervind het as gevolg van swak sosio-ekonomiese

omstandighede, het nie vir onderwys ondersteuning gekwalifiseer nie (Department of Education, 2000).

Onderwys as een van die pilare van afsonderlike ontwikkeling, was deur al vier groepe (blankes, kleurlinge, swartes, indiërs) gebruik as 'n instrument om hul eie onderwys ideologieë te bevorder. Die proklemasie van wetgewing in 1963, 1964 en 1965, lei daartoe dat spesiale onderwys en onderwys ondersteuningsdienste deur die voormalige Kleurling, Swart en Indiër Onderwysdepartemente oorgeneem word. Dispariteit was duidelik te bespeur tussen die vier ex - aparte onderwysdepartemente. Spesiale Onderwysvoorsiening het Blankes bevoordeel. Die resultate van dekades se segregasie is steeds duidelik te bespeur in die wanbalans wat betref fisiese geriewe en ander toerusting wat Blanke leerders in vergelyking met Swart leerders in spesiale skole het (Department of Education, 2000; Naudé, 1993). Die Tuisland beleid van die Apartheidsregering het duisende swart leerders eerder in hul afsonderlike tuislande en skole gehou (Naicker, 1999).

Met die totstandkoming van 'n nuwe demokratiese Suid-Afrika het al 17 voormalige onderwysdepartemente verenig in 'n enkele Ministerie van Onderwys. Dispariteite van die verlede moes verwyder word en gelyke onderwysvoorsiening aan alle leerders was onder meer die regering se beleid. Dit lei tot die aanstelling van die *National Commission on Special Needs in Education and Training (NCSNET)* en die *National Committee on Education Support Services (NCESS)* in 1996. Die twee kommissies het besluit om saam te werk en na 'n jaar was hul werksaamhede afgehandel. Dit lei tot onder meer die uitvaardiging van Wet 108 van 1996, artikel 9(3) rondom gelykheid en diskriminasie. Naicker (1999) som dit soos volg op :

The state may not unfairly discriminate directly or indirectly against anyone on one or more grounds, including race, gender, sex, pregnancy, marital status, ethnic or social origin, colour, sexual orientation, age, disability, religion, conscience, belief, culture, language and birth. (p 36)

Die Witskrif oor Onderwys en Opleiding (aangehaal in Naicker, 1999) is ook duidelik oor die kwessie van regte :

It is essential to increase awareness of the importance of ESS (Education Support Services) in an education and training system which is committed to equal access, non-discrimination, and redress, and which needs to target those sections of the learning population which have been most neglected or are most vulnerable. (p 36)

In November 1997, het die gesamentlike NCSNET en NCESS in sy verslag getiteld : "*Quality education for all : Overcoming barriers to learning*", aanbeveel een enkele onderwys sisteem vir almal. Naicker (1999) ondersteun dié aanbeveling deur te sê :

Appropriate and effective education must be organised in such a way that all learners have access to a single education system that is responsive to diversity. No learners should be prevented from participating in this system, regardless of their physical, intellectual, social, language, or other differences. (p 38)

'n Ontwikkeling wat die gesamentlike verslae van die NCSNET en NCESS vooraf gegaan het, het aanbeveel 'n nuwe kurrikulum gebaseer op Uitkomsgebaseerde onderwys (UGO). Die nuwe onderwysbenadering is geskoei op die beginsel dat alle leerders sukses kan behaal, maar nie noodwendig op dieselfde dag en op dieselfde manier nie (Naicker, 1999).

Om saam te vat. Dit is dus baie duidelik dat Suid-Afrika se onderwysbeleid van die verlede oor *spesiale onderwys* en *onderwys ondersteuningsdienste* vir die oorgrote meerderheid van die bevolking bitter min of straks niks beteken het nie. Volgens die Department of Education (2000) bly die huidige onderwys sisteem nog steeds in gebreke om leerders te help wat gestremd is vanweë swak sosio-ekonomiese omstandighede en probleme wat ontstaan rondom onderrigtaal en huistaal. Onderwys Ondersteuningsdienste sal aan dié leerders hulpverlening moét verskaf. Dit is dus ook baie duidelik dat al nege provinsies se onderskeie onderwysdepartemente hul situasies sal moet analiseer en die nodige strukture in plek stel. Slegs dan sal uitkomsgebaseerde onderwys effektief wees as 'n werkbare model. Die navorser kan met gerustheid noem dat die Wes-Kaapse Onderwysdepartement se Direkorate : Kurrikulumdienste, Para-Opvoedkundige Hulpdienste en Spesiale Onderwysbehoefte hul kragte saamsnoer om uitvoering te gee aan UGO wat as 'n werkbare model kan dien vir die res van die land.

Vervolgens word *inklusiewe onderwys*, die *voordele* asook die *nadele*, eers kortliks bespreek.

2.3 GEÏNTEGREERDE OF INKLUSIEWE ONDERWYS

2.3.1 Inleiding

In sekere oorsese lande het daar gedurende die laat sewentiger- en vroeë tagtigerjare 'n paradigma - skuif ten opsigte van leerders met spesiale onderwysbehoefte plaasgevind. Die siening oor hierdie leerders se behoeftes en die wyse van steungewing het verander. Die nuwe persepsie is dat :

- daar meer ooreenkomste as verskille tussen leerders bestaan en dat daar gevolglik geen *spesiale* onderwys nodig is nie;
- aparte skole vir gestremde leerders oneties is;
- goeie onderwysers in staat is om enige leerder te onderrig;
- alle leerders in die hoofstroom onderrig kan word;
- gestremde leerders 'n behoefte het om deel te wees van die normale gemeenskap (Dyson & Gains, 1993; Schoeman, 1997).

In lande soos Italië, Denemarke, Swede, Engeland, Wallis en die VSA het hierdie siening tot intergrasie gelei, met die gevolg dat gestremde leerders in gewone hoofstroomskole onderrig word. Hierdie onderwysbenadering berus op die beginsel van *normalisasie* en staan as *inklusiewe onderwys* of *geïntegreerde onderwys* bekend (Meijer, Pijl & Hegarty, 1994; O' Hanlon, 1993; Van Niekerk, 1988).

Inklusiewe onderwys impliseer nie sonder meer die terugplasing van alle gestremde leerders in gewone klaskamers en die gevolglike wegdoen met alle bestaande skole vir Buitengewone Onderwys nie. Volgens die Witskrif oor Onderwys behels inklusiewe onderwys onder meer die volgende, naamlik :

- die erkenning dat alle kinders en jeugdiges kan leer en dat alle kinders en jeugdiges ondersteuning benodig;
- om onderwysstrukture, sisteme en metodes van leer so te verander sodat dit by alle leerders se behoeftes kan pas;
- om die verskille tussen leerders te erken en te respekteer ongeag ouderdom, geslag, etnisiteit, taal, klas, gestremdheid, HIV- status, ensovoorts;
- dat leer op beide formele en informele maniere in huise en gemeenskappe plaasvind;
- behels die verandering van houdings, gedrag, metodes, leerplanne en omgewings om die behoeftes van alle leerders te akkommodeer en
- leerders se deelname te maksimaliseer en leerstoornisse tot die minimum te beperk (Department of Education, 2000; Naicker, 1999).

Inklusiewe onderwys stel hoë eise aan almal wat daarby betrokke is. Dit behels onder meer verandering in hoofstroomonderwys sodat vroeë identifisering van leerders met leerstoornisse kan

geskied sodat die nodige hulpverlening aan sodanige leerders verleen kan word. Dit vereis ook verandering ten opsigte van Spesiale/Buitengewone Onderwyskole en gespesialiseerde instellings sodat leerders wat lig tot matig gestremd is toepaslik geakkommodeer kan word in hoofstroomonderwys deur middel van toepaslike ondersteuning van streekgebaseerde ondersteuningspanne wat Spesiale/Buitengewone skole en gespesialiseerde instellings insluit (Department of Education, 2000; Naicker, 1999). Om sukses te verseker, sal geïndividualiseerde onderwysprogramme vir elke gestremde leerder saamgestel moet word. Onderrig sal buigsaam moet wees, gebruik moet maak van 'n verskeidenheid onderrigmetodes en moet fokus op wat leerders kan doen, eerder as op hul agterstande of leemtes. Indiensopleiding sal 'n belangrike rol moet speel in die bemagtiging van onderwysers en ouers en die gestremde leerders se ouers sal 'n aktiewe rol in die besluitnemingsproses moet speel. (Ainscow, 1997; Burden, 1995; Du Toit, 1991c; Engelbrecht, Eloff, Newmark, & Kachelhoffer, 1997; UNESCO, 1994; Schoeman, 1997).

Leerders word in verskeie lande slegs in hoofstroomskole opgeneem indien hulle aan sekere vereistes voldoen, wat die moontlikheid tot suksesvolle integrasie sal verhoog. Kriteria wat deur Dens en Meskens (aangehaal in O'Hanlon, 1993) voorgestel word, is :

- die leerder se intellektuele vermoë moet op dieselfde vlak wees as dié van die gemiddelde kind in die graad waarin hy of sy geplaas word;
- die gestremde leerder moet sterk en grondige motiewe hê waarom hy of sy 'n hoofstroomskool wil bywoon;
- die gestremde leerder moet oor genoeg emosionele stamina beskik om aan die eise van hoofstroomonderwys te kan voldoen;
- die gestremde leerder moet voldoende ondersteuning vanuit sy ouerhuis ontvang;
- die houding van die personeel by die hoofstroomskool waar integrasie gaan plaasvind, moet positief wees;
- die groep waarin die gestremde leerder geplaas gaan word, moet op 'n toepaslike manier voorberei word en hulle moet voldoende toegeneentheid teenoor die integrasie en die gestremde openbaar.

In Suid-Afrika is die konsep van geïntegreerde onderwys reeds aanvaar. 'n Leerder mag slegs aan die hoofstroom onttrek word sodat gespesialiseerde hulp aan hom verleen kan word om die vaardighede te verwerf wat nodig is om in die hoofstroom die mas te kan opkom. Hierdie hulp -

verlening kan van 'n paar lesure tot etlike jare duur, afhangende van die tyd wat dit sal neem om die stoornisse met betrekking tot leer te verwyder of daarvoor te kompenseer. In uitsonderlike gevalle mag dit selfs nodig wees om leerders wat leerondersteuning ontvang vir hulle hele skoolloopbaan buite hoofstroomskole te akkommodeer (Department of Education, 2000; WCED, 1999). Volgens die WCED (1999) behels Inklusiewe Onderwys ook 'n gesindheidsverandering teenoor persone met geremdhede/gestremdhede. Hierdie gesindheidsverandering behels dat sogenaamde "normale" mense persone met geremdhede/gestremdhede as gewone mense moet leer aanvaar en as sodanig moet leer hanteer. In die Witskrif oor Onderwys en Opleiding het die vorige Minister van Onderwys, professor Bengu, hom verbind tot 'n onderwysstelsel wat vir almal toeganklik is, sonder diskriminasie is en wat veral gemik is op dié bevolkingsgroepe wat voorheen afgeskeep is. Hierdeur het die regering hom vereenselwig met die Salamanka-verklaring :

Regular schools with this inclusive orientation are the most effective means of combating discriminatory attitudes, creating welcoming communities, building an inclusive society and achieving education for all; moreover, they provide an effective education to the majority of children and improve the efficiency and ultimately the cost-effectiveness of the entire education system (Engelbrecht, Naicker & Engelbrecht, 1997:4; UNESCO, 1994:ix; Schoeman, 1997:1).

Skole vir Buitengewone Onderwys funksioneer nog steeds as aparte skole, maar met inagneming van die voorstel van die Werkkomitee : Onderwys vir Leerders met Spesiale Onderwysbehoefte (RGN, 1981:192) om "*soveel (leerders) as wat opvoedkundig wenslik is, in die hoofstroom te behou of terug te plaas*".

Wêreldwyd is daar nog verskil van mening oor die wenslikheid al dan nie van inklusiewe onderwys (Dyson & Gains, 1993; O'Hanlon, 1993). Vervolgens word die voor - en nadele van inklusiewe onderwys kortliks bespreek.

2.3.2 Voordele van geïntegreerde onderwys

Voorstanders van geïntegreerde of inklusiewe onderwys is van mening dat die daarstelling van spesiale skole en koshuise met spesiale toerusting en 'n spesiale diensstaat met kleiner onderwyser-leerderverhouding en die verskaffing van spesiale vervoer om leerders oor ver afstande na spesiale skole te bring uitgeskakel word. Onnodige fragmentasie, duplisering van personeel, administrasie, akkommodasie en toerusting, met gevolglike hoër en gebrekkige dienste aan veral minderheidsgroepe in agtergeblewe en plattelandse gemeenskappe, word hierdeur uitgeskakel. Die

fokus op die leerders se andersheid, wat tot etikettering en stigmatisering kan lei, word beskou as negatief ten opsigte van hulle persoonlikheidsontwikkeling, sosialisering, akademiese prestasie, aspirasievlakke en toepaslike beroepsideale. Inklusiewe onderwys lei ook in die algemeen tot die verbetering van onderwys in hoofstroomskole. Die waarskynlikheid van 'n self-ervullende profesie, waar leerders wat as gestrem geklassifiseer word, optree soos wat van hulle as gestremdes verwag word, word ook deur sommige skrywers as 'n negatiewe effek van aparte onderrig vir gestremdes genoem (Department of Education, 2000; Domisse, 1989; Dovey & Graffam, 1987; Du Plessis, 1991; Du Toit, 1991c; Grunewald, 1974; RGN, 1981).

Emosioneel-sosiaal blyk dit dat die leerder nie hoef te voel hy is anders nie; hy woon 'n gewone skool soos sy normale vriende, broers en susters by. Die band tussen ouer en kind hoef nie verbreek te word deurdat die leerder sy ouerhuis moet verlaat om 'n spesiale skool by te woon nie. Die leerder leer van kleinsaf om aan te pas by 'n normaal-siende, -horende en -bewegende gemeenskap; hy of sy word nie gewoond aan 'n kunsmatige wêreld van gestremdes en 'n personeel wat sy of haar probleem verstaan sodat die latere uitgaan in die wêreld buite 'n groot aanpassing verg nie; en die leerder kry geleentheid vir sosiale interaksie met nie-gestremdes (RGN, 1981).

In Suid-Afrika het daar ook, na die verkiesing van 1994 onder die nuwe ANC (African National Congress) regering van oud - president Nelson Mandela, ten opsigte van die onderwysbeleid sekere paradigmaskuiwe plaasgevind. Een hiervan is die instelling van geïntegreerde onderwys. Voorstanders van geïntegreerde onderwys in Suid-Afrika het dit veral teen twee aspekte van aparte skole vir leerders met probleme. Die eerste aspek sentreer rondom diskriminasie. Hierdie persone is van mening dat daar teen leerders gediskrimineer word op grond van hulle gestremdheid omdat hulle ontnem word van een van hulle basiese regte, naamlik om deel te wees van die breë gemeenskap. Die gevolg is hulpeloosheid, magteloosheid en sosiale isolasie (Department of Education, 2000).

Diskriminasie vind ook plaas op grond van ras en kleur. Buitengewone Onderwys het hoofsaaklik in die behoeftes van Blanke leerders voorsien, terwyl gespesialiseerde onderwys vir Swart leerders omtrent nie bestaan het nie. In 1990 was 37% van die spesiale skole uitsluitlik tot die beskikking van Blanke leerders - op daardie stadium 9,6% van die skoolgaande bevolking. Slegs 29,6% van die spesiale skole was tot die beskikking van Swart leerders - op dié stadium 79,2% van die skoolgaande bevolking (Engelbrecht, Naicker & Engelbrecht, 1997; Naicker, 1995).

Volgens die Onderwys Witskrif wat handel oor *Spesiale Onderwysbehoefte* word slegs 20% (64200) van leerders met gestremdhede tans geakkommodeer in die 380 Spesiale Skole. Vir ongeveer 250 000 leerders met gestremdhede of aantastings (gehoor, gesig) word daar dus geen voorsiening gemaak nie (Department of Education, 2000).

Die tweede aspek van kritiek hang saam met die definiëring van leerders met spesiale onderwysbehoefte. Daar is aanvanklik gefokus op sigbare, intrinsieke aspekte, terwyl 'n groot meerderheid van die leerders in Suid-Afrika probleme as gevolg van eksterne faktore ervaar. Omgewingsfaktore soos armoede, geweld, swak stimulasie gedurende die vroeë kinderjare, asook die afwesigheid van toepsalike onderwysvoorsiening in sekere gemeenskappe, word genoem as eksterne faktore wat leerprobleme veroorsaak. Wanneer hierdie leerders ook in berekening gebring word, is die persentasie leerders met spesiale onderwysbehoefte volgens skatting so hoog soos 38%. Met hierdie persentasies as uitgangspunt is die huidige voorsiening van Skole vir Buitengewone Onderwys ontoereikend. Nuwe moontlikhede vir hulp aan alle leerders met spesiale onderwysbehoefte moet dus ondersoek word (Engelbrecht, Naicker & Engelbrecht, 1997; McDonald, Belknap & Truran, 1996; Naicker, 1995).

2.3.3 Nadele van geïntegreerde onderwys

Verskeie onderwyskundiges en navorsers spreek hulle sterk uit teen geïntegreerde onderwys. Volgens Bradley, Rasch & Yudewitz (1994) bestaan daar nog geen eenstemmigheid oor presies wat geïntegreerde onderwys is nie. Sommige mense sien dit as die praktyk waar gewone onderwysers leerders met en sonder gestremdhede op 'n voltydse basis saam onderrig. Ander sien dit as sodanige onderrig op 'n deeltydse basis, sodat gestremde leerders die voordeel van sosiale interaksie met nie-gestremde leerders kan hê, maar ook steeds gespesialiseerde hulp ontvang. 'n Derde groep sien dit as die onderrig deur die gewone onderwyser aan gestremdes in die gewone klaskamer, maar met die voltydse bystand van 'n kundige op die terrein van die spesifieke gestremtheid.

Een nadeel wat genoem word, is dat gewone klasonderwysers nie opgelei is om die verskillende gestremdhede, waarvoor gespesialiseerde kennis benodig word, te hanteer nie. Met die onderwyser-leerder-ratio wat al hoe groter word, word dit al moeiliker vir 'n onderwyser om individuele aandag aan spesifieke leerders te verleen. Die leerder is 'n passasier in die gewone klas. Daar word toegewings gemaak en weens 'n gebrek word dieselfde eise nie aan hom gestel as aan die normale leerder nie. Onder andere word nie van hom of haar verwag om deel te neem aan dié soort aktiwiteite waarin sy of haar gestremtheid hul kortwiek nie, met die gevolg dat hy of sy

maklik uitgesluit voel en in die gewoonte raak om te droom terwyl die klasaktiwiteite by hul verbygaan. Die leerder leer nie hoe om selfstandig, georiënteerd en mobiel te wees nie. Hy of sy word oral gehelp en rondgeneem. In sommige gevalle lei die emosionele betrokkenheid van die ouer tot verwerping of oorbeskerming van die leerder, of van 'n ontkenning van sy of haar probleme. In sulke gevalle is dit beter dat die leerder in 'n aanvaarbare residensiële opset grootword. Die koste van hulpmiddels wat voorsien moet word en moontlik net deur 'n enkeling in die skoolopset gebruik word, kan groot wees. Aangepaste hulpmiddels sal beswaarlik altyd beskikbaar of altyd betyds vir die individu in gewone onderwys beskikbaar wees, byvoorbeeld spesifieke braille- of grootskrifboeke wat nie reeds gedruk is nie. Naslaanbronne in braille, groot druk, kasset is duur en neem baie plek in beslag. Die pligsgetroue onderwyser wat nie kan toesien dat die gestremde leerder bloot 'n passasier is nie, sal aandag wat aan die res van die klasgroep gewy sou wees, moet inboet vir aandag aan die individuele gestremde leerder. Die ideaal van geïndividualiseerde onderwysprogramme vir gestremde leerders word daarom as onbereikbaar beskou (Du Toit, 1991c; Engelbrecht, Naicker & Engelbrecht, 1997; Harding & McCormick, 1986; RGN, 1981).

In sekere kringe wek die finansiële implikasies van geïntegreerde onderwys kommer. Aangesien Suid-Afrika se onderwysbesteding reeds gelykstaande is aan dié van baie eerste wêreldlande, word die effek wat so 'n stelsel op die Suid-Afrikaanse belastingsstelsel sal hê as kommerwekkend beskou (Engelbrecht, Naicker & Engelbrecht, 1997).

Volgens Forlin, Douglas en Hattie (1996) ervaar onderwysers oor die algemeen negatiewe gevoelens teenoor gestremdes wat die leerders se isolasie net sal vererger. Navorsingsresultate is nog nie beskikbaar oor die Suid-Afrikaanse opset nie. In Amerika is bevind dat die helfte van die Amerikaanse onderwysers meen dat die gewone klaskamer nie die beste plek vir die gestremde leerders is nie. Navorsers in Wes-Australië het weer bevind dat onderwysers meer positief voel oor die integrering van leerders met fisiese gestremdhede as oor die integrering van leerders met intellektuele gestremdhede. Aanvaarding neem egter tot dieselfde mate af soos wat die erns van die gestremdheid toeneem (Forlin, Douglas & Hattie, 1996).

Volgens Strain en Kerr (1981) is daar verskeie navorsingsresultate wat bevestig dat gestremde leerders oor die algemeen nie deur nie-gestremde leerders aanvaar word nie. Die mate van verwerping hou verband met die erns van die gestremdheid en is die ergste aan die begin van die integrasieproses.

Daar bestaan geen twyfel by die ondersoeker dat 'n sekere groep leerders wel, weens die aard en graad van hulle gestremdheid en die gepaardgaande spesialisdienste wat hulle benodig, aangewese is op Buitengewone Onderwys nie. Die teendeel is egter ook waar, naamlik dat daar tans heelwat leerders in skole vir Buitengewone Onderwys is wat suksesvol in Hoofstroomskole onderrig sou kon word. Dieselfde geld ook vir 'n sekere groep leerders wat hulle wel in die een of ander Spesiale Skool bevind. In dié verband blyk Bradley, Rasch en Yudewitz (1994) se siening van toepassing te wees :

We find it difficult to understand how taking an inclusionary stance in the case of every child with special needs is any more acceptable than taking an exclusionary stance would be. Both are preconceived mental constructs than assume that only one solution exists to the various challenges faced by children with special needs. (p 36)

Dit is daarom dus baie belangrik dat elke individuele leerder se spesifieke behoeftes eers in ag geneem word voordat daar oor toepaslike plasing besluit word.

2.4 LEERDERS MET SPESIALE ONDERWYSBEHOEFTE

Leerders met spesiale onderwysbehoefte is 'n oorkoepelende term vir leerders wat die een of ander gestremdheid het (soos serebrale gestremdheid, fisiese gestremdheid, spesifieke leergestremdheid of verstandelike gestremdheid), asook leerders wat spesiale hulpmiddels (soos Braille of gehoorapparate) tydens die leerproses benodig en leerders wat weens 'n spesifieke leerstyl skolastiese probleme ervaar (McDonald, Belknap & Truran, 1996; NCSNET & NCESS, 1997; Naudé, 1993).

Spesiale onderwysbehoefte beteken dus dat hierdie leerders behoeftes het wat *anders* is as dié van die deursnee leerder. Daarom is dit "spesiaal". Hierdie behoeftes kan verskillende vorme aanneem. Daar kan byvoorbeeld die behoefte bestaan aan :

- 'n vereenvoudigde of meer ingewikkelde leerplan omdat dit wat die ander leerders leer vir die betrokke leerder te moeilik of te maklik sal wees;
- ekstra tyd om take af te handel;
- 'n spesiale sitplek in die klas, byvoorbeeld nader aan die skryfbord om makliker te sien wat daarop geskryf staan;

- addisionele hulp in die een of ander skoolvak byvoorbeeld lees of wiskunde omdat die betrokke leerder probleme in daardie vak ondervind;
- ekstra onderrig omdat hy in al sy vakke agter met die werk is;
- addisionele aandag van die onderwyser omdat die betrokke leerder geneig is om die klasroetine met sy of haar onaanvaarbare gedrag te ontwig ;
- spesiale aanmoediging omdat die betrokke leerder nie glo in sy of haar eie vermoë om probleme op te los nie en gou moedeloos word, ensovoorts (Department of Education and Science, 1978; NCSNET & NCESS, 1997; WCED, 2000).

Opsommenderwys kan gesê word dat 'n leerder *spesiale onderwysbehoefes* het indien die onderwyser spesiaal vir daardie leerder of vir 'n groep leerders met gelyksoortige probleme die onderwys op een of ander wyse moet aanpas.

Behalwe die behoeftes van hierdie leerders, wat voortspruit uit die veranderinge wat in die onderwysbeleid in Suid-Afrika plaasgevind het, het hulle ook addisionele behoeftes op grond van hulle eiesoortige probleme. Dit sluit probleme in soos mislukking op skolastiese, sosiale en fisieke gebied en die gepaardgaande emosionele probleme (Du Plessis, 1991; Hammill, 1990; Jarvis & Justice, 1992; Pumfrey & Reason, 1993).

Vervolgens word daar nou gekyk na watter *faktore* Spesiale Onderwysbehoefes by leerders *veroorzaak*.

2.4.1 Oorsake van Spesiale Onderwysbehoefes

Theron (1994) het in sy ondersoek na die doeltreffendheid en relevansie van die kurrikulum vir Spesiale Onderwys, bewyse gevind dat daar nie slegs *nét verstandelik matig gestremde* leerders in Spesiale Skole aangetref word nie. Theron (1994) het gevind dat verskillende kategorieë leerders hulle in Spesiale Skole bevind. Die verskillende kategorieë word onder 2.4.2 genoem en bespreek. Die navorser het dit daarom nodig geag om te kyk na watter moontlike faktore veroorsaak dat sekere leerders wel spesiale onderwysbehoefes het en daarom in Spesiale Skole onder meer geplaas moet word.

Dit is egter belangrik om daarop te let dat alhoewel die navorser hier verskillende groepe oorsake gaan onderskei, dit nie beteken dat dit ook in die praktyk so geskei kan word nie. In die meeste

gevalle is daar 'n hele aantal faktore gesamentlik aan die werk om *Spesiale Onderwysbehoefes* by leerders te laat ontstaan.

Die faktore wat tot die ontstaan van *spesiale onderwysbehoefes* by leerders aanleiding kan gee, kan breedweg in *twee groepe* verdeel word, naamlik :

- dié wat in die leerder self geleë is (**intrinsieke faktore**) en
- dié wat buite die leerder lê (**ekstrinsieke faktore**).

2.4.1.1 Intrinsieke Faktore

Die mees opvallende intrinsieke faktore is *gestremdhede* en *persoonlikheidseienskappe*.

(i) Gestremdhede

Volgens Du Toit (1991a) en die RGN (1981) verwys *gestremdhede* na permanente tekortkominge in 'n persoon se samestelling. 'n Persoon word gewoonlik daarmee gebore of kan na geboorte as gevolg van een of ander nadelige faktor soos 'n siekte of ongeluk gestremd raak. Dit is belangrik om daarop te let dat persone met gestremdhede daarop gesteld is om "*persone met gestremdhede*" genoem te word en nie "*gestremde persone*" nie. Daar bestaan dus 'n groot verskeidenheid faktore wat gestremdhede by mense kan veroorsaak. Vervolgens word daar oorsigtelik aandag gegee aan 'n paar algemene oorsake van gestremdhede.

(a) Genetiese Faktore

Genetiese faktore beteken erflike faktore. Net soos wat die kleur van jou oë en jou liggaamsbou deur erflikheidsfaktore bepaal word, kan 'n mens ook gestremdhede van een van jou ouers of voorouers erf, byvoorbeeld swak oë, 'n lae verstandspeil of klompvoete (Rimm, 1988).

(b) Pre-, peri- en postnatale breinskade

Baie gestremdhede by kinders ontstaan as gevolg van breinskade wat hulle voor geboorte (prenataal), met geboorte (perinataal) of na die geboorte (postnataal) opdoen (Botha, 1991).

n Kind kan reeds *voor geboorte* breinskade opdoen, byvoorbeeld deur oormatige bestraling, skadelike infeksies van die moeder (Duitse masels, sifilis), die foutiewe werking van die plasenta, die onverenigbaarheid van bloedgroepe (die Rh-faktor), en so meer. *Tydens geboorte* kan babas

breinskade opdoen indien daar komplikasies met die geboorte ondervind word. *Na geboorte* kan 'n kind breinskade opdoen deur ongelukke, siektes wat met hoë koors gepaardgaan (enkefalitis, meningitis) of deur siektes soos polio wat permanente spierverlamming van een of meer spiere tot gevolg het (Botha, 1991; Du Preez & Steenkamp, 1986).

Die volgende gestremdeidsvorme hou direk met breinskade verband, naamlik :

- epilepsie;
- serebrale gestremdeid;
- leergestremdeid soos disleksie (probleme met lees) of diskalkulie (probleme met rekene);
- sekere vorme van verstandelike gestremdeid;
- sekere vorme van ouditiewe gestremdeid en
- sekere vorme van visuele gestremdeid (Du Preez & Steenkamp, 1986).

(ii) Persoonlikheidskenmerke

In sommige gevalle het leerders bepaalde *persoonlikheidskenmerke* wat hulle skoolprestasies negatief beïnvloed en tot spesiale onderwysbehoefte kan lei. Hierdie *persoonlikheidskenmerke* kan deels van die ouers oorgeërf word, maar kan ook deur die opvoeding en omgewing gevorm word, byvoorbeeld :

- Leerders wat besonder *skaam* is en hulle nie self kan laat geld nie. Hulle het nie die vrymoedigheid om vrae te vra as hulle nie die skoolwerk verstaan nie, of om stellings van die onderwyser te bevraagteken nie (McCall, Evahn & Kratzer, 1992; Reglin, 1993).
- Leerders wat *opstandig*, *rebels* en *uitdagend* is aanvaar nie die gesag van onderwysers nie. Hulle leer nie selfdissipline aan nie en haal hul dikwels die misnoë van hulle onderwysers en ouers op die hals. Dit kan daartoe lei dat onderwysers hulle ignoreer of gedurig straf en dat hulle prestasies en motivering vir skoolwerk uiteindelik daaronder ly (McCall et al., 1992; Reglin, 1993; Rimm, 1988).
- Leerders met 'n *swak selfkonsep* toon dikwels nie die innerlike krag en deursettingsvermoë om te presteer nie. Die geringste negatiewe ervaring demp hulle motivering om te presteer nog verder.

2.4.1.2 Ekstrinsieke Faktore

In die geval van *ekstrinsieke faktore* is die probleemtoestand nie in die leerder self geleë nie. Hulle is in alle opsigte normaal gebore, maar omstandighede buite die leerder, dit wil sê in hulle omgewing, ouerhuis, opvoeding of onderwys skiet soveel te kort dat dit nadelig op hulle ontwikkeling en leer inwerk en uiteindelik spesiale onderwysbehoefte by hulle noodsaak. Ter wille van die sistematisering daarvan, onderskei die navorser hier tussen verskillende *ekstrinsieke faktore*. Hierdie faktore kom selfs in isolasie voor (NCSNET & NCESS, 1997).

(i) Omgewingfaktore

(a) Swak sosio-ekonomiese omstandighede

Volgens UNICEF (1993a) is daar 'n sterk verband tussen leerdes se skoolprestasies en die sosio-ekonomiese status van die gemeenskap waaruit hulle kom. Hoe swakker die sosio-ekonomiese status van die betrokke gemeenskap, hoe groter die kans dat die leerders van daardie gemeenskap weens die negatiewe omgewingsinvloede spesiale onderwysbehoefte sal ontwikkel (Reglin, 1993).

In Suid-Afrika is die meerderheid van die inwoners se sosio-ekonomiese status swak. 'n Groot persentasie mense het nie huise nie en woon in informele nedersettings soos plakkersdorpe en in tydelike skuilings wat onhygiënies, gevaarlik en ver van hulle werkplekke is (NCSNET & NCESS, 1997). Benewens genoemde faktore is daar ook ander faktore wat met hierdie lewenswyse ge- paardgaan en wat nie vir die leerder se akademiese prestasies bevorderlik is nie, soos byvoorbeeld:

- swak mediese dienste, sodat verkoues, oor- en ooginfeksies, sere, tandinfeksies en ander gesondheidsprobleme nie die nodige behandeling ontvang nie;
- oorvol en lawaaierige huise met nie genoeg ruimte waar skoolgaande leerders in stilte kan studeer nie;
- beperkte tyd vir studie omdat kinders dikwels genoodsaak is om smiddae en oor naweke te werk om die gesin se inkomste aan te vul;
- 'n gebrek aan kognitiewe stimulering, aangesien daar gewoonlik min of geen leesstof (boeke, koeante en tydskrifte) in die huise is nie, geen elektrisiteit vir televisie nie en gewoonlik ook nie eers 'n radio nie;

- swak taalgebruik met beperkte woordeskat en konkreet van aard. In die stedelike gebiede waar verskillende taalgroepe saamwoon bestaan taal dikwels uit 'n mengsel van tale. Dit kan dus nie die leerder behoorlik toerus vir die akademiese vaardighede wat hulle op skool moet bemeester nie (NCSNET & NCESS, 1997; UNICEF, 1993a).

(b) Stedelike gebiede

Leerders word dikwels in hoë woonstelblokke groot. Gewoonlik werk beide die ouers of enkelouers en die leerders is gewoonlik smiddae beperk tot die woonstelle en kry nie die geleentheid om vryelik en veilig buitenshuis te speel nie, terwyl die ouer leerders dikwels smiddae in winkelsentrums rondswaai (Hundeide, 1991).

(c) Plattelandse omgewings

Volgens Hundeide (1991) is ongeletterdheid op die platteland oor die algemeen baie hoër as in stede. Dit blyk ook in Suid-Afrika die geval te wees (UNICEF, 1993b). Ouers wat self ongeletterd is, sien nie altyd die waarde van onderwys vir hulle kinders in nie en verwag eerder van hulle om die skool vroeg te verlaat en self te help verdien. As gevolg van pligte deur hulle ouers opgelê soos beeste oppas, die landerye bewerk en water aandra, woon die kinders die skole baie ongereeld by. Die gevolg is dat die meeste van hulle nie gemotiveer word om die skool by te woon en akademies te vorder nie.

(d) Welvarende streke

Omgewings hoef nie swak te wees om 'n negatiewe uitwerking op leerders se skoolprestasies te hê nie. Ook in welvarende streke is daar faktore wat spesiale onderwysbehoefte by leerders kan laat ontstaan. Juis die feit dat kinders maklik grootword, dat daar in al hulle behoeftes voorsien word en dat hulle dikwels te veel sakgeld ontvang, bring mee dat hulle verveeld raak en dan na opwinding en avontuur soek in die vorm van ongeoorloofde praktyke soos drank- en dwelmmisbruik. Hierdie jeugdiges se skool- en huiswerk is noodwendig daaronder (Tlale, 1991).

(ii) Opvoedingsfaktore

Ons weet dat goeie opvoeding impliseer dat daar onder andere 'n goeie verhouding tussen ouers en kinders moet wees, maar ten spyte hiervan begaan ouers ook opvoedingsfoute. Gelukkig het nie alle opvoedingsfoute nadelige gevolge nie.

(a) Opvoedingsfoute

Voorbeelde van enkele gevalle waar opvoedingsfoute wel tot ernstige emosionele, gedrags- en leerprobleme kan lei, word kortliks bespreek. Die volgende is voorbeelde daarvan:

- Volgens Tlale (1991) kan ouers te veel druk op hul kinders plaas om te presteer of té hoë verwagtings van die kinders koester. Die kinders kan dan moedeloos raak, weier om aan die ouers se druk toe te gee en onbewustelik vyandig teenoor die ouers en negatief teenoor skool raak.
- Oorbeskermdende ouers misgun volgens Schiefelbush (1982) hul kinders die onafhanklikheid wat hulle nodig het om selfstandig te word. Hulle is geneig om besluite vir hul kinders te neem en die kinders nie toe te laat om self keuses te maak nie. Oorbeskermdende kinders leer dus nie om self vir hulle lewens en skoolwerk verantwoordelikheid te neem nie.
- In huise waar die dissipline swak is, is daar dikwels weinig roetine en word kinders toegelaat om hulle gang te gaan (Tlale, 1991). Dit lei nie net tot ongeorganiseerde huishoudings nie, maar onder andere ook tot disorganisasie in die kind se skoolwerk. Volgens Rimm (1988) is gedisorganiseerde huishoudings een van die hooforsake van leerprobleme by kinders.
- Ander meer ernstige opvoedingsfaktore, en wat ongelukkig volgens die navorser ook aan die toeneem is, ontstaan waar ouers die kinders fisiek en of seksueel mishandel en op die een of ander wyse gewelddadig teenoor hulle optree. Dikwels is meer as die beskikbare onderwys hulp nodig om hierdie kinders te help om selfstandige en verantwoordelike lede van die samelewing te word.

(b) Onstabiele huislike omstandighede en enkelouergesinne

Afgesien van opvoedingsfoute, kan onstabiele huislike omstandighede en enkelouergesinne ook tot nie toereikende opvoeding bydra, byvoorbeeld in die geval van egskeiding, die dood van 'n ouer, een of albei ouers wat elders werk, 'n gevangenisstraf wat uitgedien moet word, en so meer.

Familiebande word verbreek en die tradisionele gesinsamestelling verbrokkel (Hundeide, 1991). McCall, Evahn en Kratzer (1992) is daarvan oortuig dat die grootste persentasie leerders met spesiale onderwysbehoefte uit enkelouergesinne en onstabiele ouerhuise kom.

(iii) Skoolfaktore

Daar is talle faktore wat met die onderwys en skool verband hou wat ook tot spesiale onderwysbehoefte aanleiding kan gee. Enkeles word kortliks bespreek, naamlik :

(a) Swak onderrig

- Swak gekwalifiseerde onderwysers beskik nie altyd oor die kundigheid om veral die skaarser vakke (Engels, wiskunde, natuur- en skeikunde) behoorlik te onderrig nie (Smey-Richman, 1988).
- Ongemotiveerde of lui onderwysers wat nie genoeg omgee om hulle beste vir die leerders te gee nie, bestee gewoonlik nie genoeg tyd aan hulle voorbereiding nie en bied dus nie die lesse op 'n mooi logiese wyse aan nie. Hierdie onderwysers doen volgens Smey-Richman (1988) en Reglin (1993) ook nie genoeg moeite met die nasien van die leerders se huis- en klaswerk nie en spoor daarom nie die leerders se probleme vroegtydig op nie, ensovoorts.

(b) Onvolledige deelname van leerders

Wat die leerders se deelname betref, is daar die volgende faktore wat tot swak prestasies kan lei:

- Liggaamlike faktore soos swak voeding, te min slaap, kroniese siektes, ongesonde rook- en dwelmgewoontes, vermoeidheid en so meer, kan meebring dat die leerder nie behoorlik aandag aan sy skoolwerk kan gee nie (NCSNET & NCESS, 1997; Schiefelbusch, 1982).
- Emosionele probleme soos ongelukkigheid, angs, depressie, selfbewustheid, en so meer, kan spesiale onderwysbehoefte meebring. Hierdie probleme kan sy aandag so oorheers dat hy nie sy aandag by sy skoolwerk kan bepaal nie (NCSNET & NCESS, 1997; Smey-Richman, 1988).

(c) Ontoepaslike leerstof

Leerders leer die beste as dit wat hulle leer by hulle lewenservarings aansluit. Indien die leerstof vir hulle totaal vreemd is, byvoorbeeld as die leerders se kultuurmilieu verskil van die skool se kultuurmilieu, vind hulle die leerinhoud vrelig en betekenisloos (NCSNET & NCESS, 1997; Schiefelbusch, 1983; Waxman, De Felix, Anderson & Baptiste, 1992).

(d) Swak skoolorganisasie

Indien skole swak bestuur word, onderwysers dikwels uit die klasse is en dissipline nie konsekwent gehandhaaf word nie, kan daar 'n algemene losheid en 'n gebrek aan 'n leerkultuur by die skool heers (Waxman, et al., 1992).

(e) Oorvol klaskamers

Oorvol klaskamers waar leerders min kontak met onderwysers het, lei volgens Hundeide (1991) en Waxman et al., (1992) gewoonlik tot minder doeltreffende onderwys en outoritêre onderwysmetodes wat gebaseer is op herhaling en die blote oordra van feite.

(f) Risikoskole

Volgens Waxman et al. (1992) kan 'n skool as 'n "risikoskool" beskou word wanneer :

- leerders en onderwysers van mekaar vervreem is;
- lae standaarde en swak kwaliteit onderrig geld;
- baie gevalle voorkom waar leerders nie hul studies voltooi nie;
- stokkiesdraaiery en dissiplinêre probleme algemeen voorkom en
- onderwysers geïsoleerd voel en nie stimulerende geleenthede soos vakkongresse kan bywoon nie, of waar hulle "uitgebrand" voel omdat té hoë eise aan hulle gestel word, ensovoorts.

(iv) Taal- en Kultuurverskille

(a) Kultuur

Suid-Afrika se heterogene bevolkingsamestelling bring mee dat daar opvallende taal- en kultuurverskille onder ons mense bestaan. Die kultuurgroepe verskil onder meer wat betref hulle taal, tradisies, sosiale gebruike, voorkeur vir kossoorte, godsdiens, sin vir humor, en so meer. Smey-Richman (1988) wys daarop dat sommige kulture voorkeur gee aan intuïtiewe eerder as induktiewe of deduktiewe redenering en aan beraamde eerder as noukeurige konsepte van getal, ruimte en tyd. Hoewel die Witskrif oor Onderwys en Opleiding van 1995 en die Groenskrif van 1999 vir al die kulture in ons land voorsiening maak, is dit baie moeilik om in die praktyk kinders van verskillende kultuurgroepe in dieselfde klas te akkommodeer.

(b) Taalverskille

Hoewel daar nou 11 amptelike tale is, sal Engels waarskynlik toenemend as die akademiese en politieke taal beskou word. Die praktyk was, en is nog steeds, dat die meeste en veral swart leerders vanaf graad vyf in Engels onderrig word. Die volgende is maar enkele van die probleme wat volgens Lemmer (1995) in dié verband ontstaan :

- Onderwysers self beskik nie altyd oor die nodige taalvaardighede om behoorlik in Engels onderrig te gee nie. Dit is veral waar van die platteland omdat Engels as 'n stadstaal beskou kan word. Die leerders kry, veral in die platteland, in hulle omgewings so min blootstelling aan Engels dat dit wat hulle in die skool leer nie versterk kan word nie. Selfs na 'n paar jaar van onderrig kan Engels nog steeds vir hulle 'n vreemde taal bly (NCSNET & NCESS, 1997).
- Die grammatikale struktuur van Engels verskil geheel en al van dié van die inheemse tale. Gevolglik ervaar die leerders baie probleme met byvoorbeeld sinskonstruksie of die gebruik van voorname, en so meer (NCSNET & NCESS, 1997).

Opsommend kan die navorser sê dat dit Nasionale Onderwysbeleid is, dat alle onderwysdepartemente, leerders met stoornisse, ongeag vanweë *intrinsieke* of *ekstrinsieke* faktore moet ondersteun deur middel van effektiewe ondersteuningsprogramme. Sodanige programme moet gebaseer wees op die ontwikkeling van tegnieke, meganismes, kennis, vaardighede, waardes, houdings, strukture en stelsels wat hulle in staat sal stel om hindernisse/stoornisse te oorkom (Department of Education, 2000).

2.4.2 Klassifikasie van Leerders met Spesiale Onderwysbehoefte

Leerders soos hierbo beskryf, kan gewoonlik in die volgende kategorieë geklassifiseer word byvoorbeeld :

- leerders met sensoriese gestremdhede soos doofheid en blindheid;
- leerders met fisiese en serebrale gestremdhede;
- leerders met neurologiese gestremdhede;
- leerders met gedragsprobleme en gedragsmoeilike jeugdige;
- leerders met spesifiek leergestremdhede;
- leerders wat tydelik siek is en gehospitaliseer moet word of chroniese siek leerders;
- leerders wat uit 'n swak sosio-ekonomiese milieu kom;
- leerders wat epileptiese aanvalle kry;
- leerders wat skolasties gedepriveerd is en
- leerders wat *lig*, *matig* of verstandelik *erg* gestremd is (WCED, 1999; WCED, 2000).

Vir die doel van hierdie studie is *vier spesiale skole* wat oorspronklik slegs vir *verstandelik gestremde leerders* bedoel is, geselekteer waar inligting oor hierdie leerders bekom is. Theron (1994) het in sy navorsing bevind dat leerders wat spesiale skole bywoon nie almal primêr verstandelik gestremd is soos wat die Wet op Onderwysdienste, 41 van 1967 voorgeskryf het nie.

Volgens Theron (1994) word daar in spesiale skole wel 'n verskeidenheid kategorieë van leerders aangetref, naamlik :

- leerverminderdes;
- affektief-gedragsversteurdes;
- milieuverminderdes ("disadvantaged learners");
- didaktiesverwaarloosdes;
- chroniese siekes;
- leergestremdes; en
- verstandelik matig gestremdes.

Dit is belangrik dat die navorser die verskillende kategorieë van leerders wat hulle tans in *spesiale skole* bevind, kortliks sal verduidelik.

2.4.2.1 Leerverminderdes

Verskillende faktore kan daartoe bydra dat leerders se leer vermoë word, soos byvoorbeeld opvoedingsprobleme, onderrigleemtes, milieuprobleme, siektes, persoonlikheidsfaktore, ensovoorts (Van Wyk, 1991a). Hierdie faktore kan tot onder andere die volgende leervermindere lei : taalprobleme, probleme ten opsigte van wiskunde, affektiewe en gedragsprobleme en studieprobleme (Van Wyk, 1991a).

2.4.2.2 Affektief-gedragsversteurde leerder

Affektief-versteurde leerders word beskou as leerders wie se optredes en handeling opvallend en chronies verskil van die algemeen aanvaarbare norme van sy ouderdomsgroep (Kapp, 1991).

Enkele van die opvallendste vorme van gevoels- en gedragsafwykinge by hierdie leerders is die volgende: aggressie, depressie, onttrekking, selfopgelegde swye, regressie, negativisme, jeugmisdaad en wangedrag (Kapp, 1991).

2.4.2.3 Die milieugeremde kind

'n Milieugeremde kind is 'n leerder wat gekenmerk word deur :

- 'n geografies-fisiese ontoereikende, veral wat sy fisiese omgewing, sy woonbuurt, behuising, materiële goedere, kultuurgoedere en dies meer betref;
- medemenslike kommunikasie wat van so 'n aard is dat dit die leerder in die optimale verwesenliking van sy persoonsmoontlikhede rem; en
- die handhawing van 'n verskraalde kulturele peil wat ook sy vatbaarheid vir kennis beïnvloed, asook sy strewe na die realisering van selfstandigheid binne die ligveld van 'n helder toekomsbeskouing (Booyse, 1991).

Hierdie leerders word in Suid-Afrika ook "disadvantaged learners" genoem (Department of Education, 1994 : 7).

2.4.2.4 Die didakties-verwaarloosde kind

Die didakties-verwaarloosde kind is 'n leerder met merkbare agterstande, afwykings en foute wat hy openbaar ten opsigte van kennis, kundighede, vaardighede en gesindhede wat hy op skool moes aangeleer het. Dit kan te wyte wees aan òf die onderwyser, òf die leerder se ontoereikende deelname aan die onderrig-leerhandeling op skool of aan leerstof wat vir die leerder te vreemd of te moeilik is sodat die leerprobleem en -agterstand wat die leerder ondervind, mettertyd steeds in erns en omvang toeneem. Sodanige leerder se vatbaarheid vir kennis is dus verswak (Van Wyk, 1991b).

2.4.2.5 Die chroniese siek kind

Chroniese siek kinders word beskou as kinders wie se siektetoestand van so 'n aard is dat dit hulle vordering op skool ernstig nadelig beïnvloed (Smith, 1991).

2.4.2.6 Leergestremde kind

Leergestremde kinders is kinders met intrinsieke tekorte wat verband hou met afwykings in die funksionering van die sentrale senuweestelsel. Dit manifesteer eerstens in tekorte in die ontwikkeling en gebruik van luister, praat, lees, skryf, begrip en wiskundige vermoëns en tweedens in 'n teenstrydigheid tussen hul gegewe potensiaal en hul werklike vlak van funksionering (Derbyshire, 1991).

2.4.2.7 Verstandelik matig gestremdes

Volgens die normale distribusiekurve van die verstandelike vermoë van die Blanke skoolbevolking in die RSA word leerlinge in die I.K. - groep 50 tot 79 as verstandelik matig gestremd gekategoriseer en behoort hulle Spesiale Onderwys te ontvang. Hulle kan as gevolg van hulle verstandelike gestremdheid nie voldoende baat vind by die onderrig in gewone skole nie, maar kan egter, hoewel stadiger, nog die akademiese vaardighede wat normaalweg in die junior en senior primêre klasse aangebied word, bemeester. Hulle kan ook dikwels die sosiale vaardighede aanleer wat nodig is om onafhanklik in die gemeenskap te kan woon en kan gewoonlik genoeg arbeidsgerigte vaardighede aanleer sodat hulle gedeeltelik of geheel en al selfversorgend as volwassenes kan lewe (Du Toit, 1991d).

Vervolgens gaan die navorser nou enkele definisies oor *verstandelike gestremdheid* kortliks bespreek.

2.4.3 Verstandelike Gestremdheid

Verstandelike gestremdheid is 'n verskynsel wat van die vroegste tye af reeds aan mense bekend is. Dit is verder 'n algemene verskynsel in dié sin dat dit dikwels voorkom. Hierdie feit het veral in die loop van die twintigste eeu begin opval. Volgens Du Toit (1991d) is die redes hiervoor onder andere die ontwikkeling van die intelligensietoets waardeur die verstandelik gestremde nou van die "normale" onderskei kon word. Die feit dat die leefwêreld in ons eeu soveel meer gekompliseerd en die onderwys meer gespesialiseerd geraak het, het meegebring dat die leerder wat nie kan byhou nie, al makliker opval.

2.4.3.1 Definisies van Verstandelike Gestremdheid

Volgens Du Toit (1991d) kon geleerdes uit verskillende wetenskapsgebiede tot vandag toe nog nie daarin slaag om 'n eenvoudige en algemeen aanvaarbare definisie daar te stel nie. Daar het intendeel verwarring ontstaan juis omdat die gestremdheid vanuit verskillende vakgebiede bestudeer word en die fokus telkens geplaas word op daardie kriteria van verstandelike gestremdheid wat vir dié besondere perspektief van belang is. Die volgende kriteria wat algemeen in definisies voorkom, word kortliks bespreek :

• **Intelligensie**

'n Persoon se intelligensie soos gemeet met 'n gestandaardiseerde intelligensietoets, word in die meeste definisies as 'n kriterium vir verstandelike gestremdheid genoem. Die intelligensie-kriterium is baie jare in onderwyskringe as 'n belangrike (en dikwels selfs as die enigste) kriterium vir plasing van leerders in spesiale klasse gebruik. Vandag bestaan daar volgens Du Toit (1991d) heelwat kritiek teen sodanige definisies. 'n Ander belangrike punt van kritiek is dat die intelligensietoets op 'n subtile wyse teen die leerder uit 'n swak sosio-ekonomiese agtergrond of uit 'n ander ervaringswêreld as dié van die meerderheid leerders waarop die toets gestandaardiseer is, diskrimineer. Die NCSNET en NCESS (1997) stel dit duidelik dat evaluering gerig moet wees op vroeë identifisering en ingryping en nie op plasing en klassifisering van leerders nie. Intelligensie is nie 'n enkele en afsonderlike vermoë van die mens wat in 'n syfer uitgedruk kan word nie. Daar is baie faktore wat nie noodwendig in die toetsresultate weerspieël word nie, wat 'n persoon se vlak van intellektuele funksionering medebepaal.

• **Sosiale kriterium**

Volgens Du Toit (1991d) baseer verskeie outeurs hul definisies van verstandelike gestremdheid op 'n persoon se vermoë om sosiaal en kultureel na wense aan te pas. Daar word van die standpunt uitgegaan dat die verstandelik gestremde persoon iemand is wat met volwassenheid nie 'n selfstandige lewe kan lei nie.

• **Ontwikkelingskriterium**

Du Toit (1991d) beskou 'n ontwikkelingsagterstand as een van die basiskriteria vir verstandelike gestremdheid. Daar word aanvaar dat 'n ontwikkelingsvertraging of -remming wat om biologiese en/of psigo-sosiale redes in die vroeë kinderjare ontstaan het, ernstige gevolge inhou vir die leerder se kognitiewe, persoonlike, fisieke en skolastiese ontwikkeling.

• **Mediese kriterium**

Wanneer die definisie rondom die werklike oorsaak van die gestremdheid sentreer, kom die mediese kriterium ter sprake. Die probleem met hierdie kriterium is dat dit 'n groot aantal persone, wat ooreenkomstig die intelligensie- en sosiale kriteria as verstandelik gestremd gereken kan word, maar by wie geen bewys van neurologiese skade is nie, by implikasie uitsluit (Du Toit, 1991d).

Definisies soos dié wat deur die American Association on Mental Retardation (AAMR) in 1992 gepubliseer is, gebruik nog steeds kriteria soos intellektuele funksionering en aanpassingsgedrag en vaardighede.

Mental retardation refers to substantial limitations in present functioning. It is characterised by significantly subaverage intellectual functioning, existing concurrently with related limitations in two or more of the following applicable adaptive skills areas : communication, self-care, home living, social skills, community use, selfdirection, health and safety, functional academics, leisure and work. Mental retardation manifests before age 18 (Ashman & Elkins, 1994 : p.437).

Pieterse (aangehaal in Swart, 1987) beskou die verstandelike gestremde as 'n persoon wat 'n intellektuele agterstand of gebrek het, wat hom sodanig strem dat hy 'n gespesialiseerde onderwysprogram benodig, sodat hy in staat gestel word om sy bydrae tot die samelewing te kan lewer in ooreenstemming met sy potensiaal. Hierdie persone word as opvoedbaar beskou, maar is intellektueel te gestremd om in 'n hoofstroomskool vordering te kan maak.

2.4.3.2 Klassifikasie van Verstandelike Gestremdheid

Mense funksioneer op verskillende vlakke of grade van verstandelike/intellektuele gestremdheid (lig, matig, erg). Mense word nog gekategoriseer op hierdie manier deur gebruik te maak van sekere gestandaardiseerde (normgebaseerde) toetse, soos intelligensie toetse. Alle mense, met inbegrip van "nienormale" mense, word gemeet aan kriteria wat erken word aan die eienskappe van normale mense. Deesdae, om verskillende redes, is hierdie formele en normgebaseerde manier van toetsing of waardebeplanning van mense se vermoëns nie meer gewild nie, en die navorsingsmetodes om hierdie norme te bepaal, word ook bevraagteken. Daar is te veel onbepaalde faktore (veranderlikes), wat syfers en persentasies beïnvloed. Daarbenewens is mense lewende wesens en nie statistieke nie. Deesdae word verkies om meer informele metodes te gebruik om te toets, soos kontrolelyste, wat mense nie met ander vergelyk nie, maar met hulself. Die klem verskuif dus van kategorisering of etikettering en die behandeling van die tipe gestremdheid na hulpverlening of ondersteuning van die individu om sy vermoëns te ontwikkel. Dit bevat implikasies vir die kurrikulum, onderrigstrategieë, klaskamerpraktyke, opvoedkundige beleid en etos (Ashman & Elkins, 1994).

Volgens Du Toit (1991d) word die verstandelik gestremdes in die meeste lande vir onderwysdoeleindes in drie groepe verdeel, naamlik :

- Groep I : Onderriggbare verstandelik gestremdes (IK 50 - 75).
- Groep II : Verstandelik erg gestremdes (IK 25 - 50).
- Groep III : Verstandelik uitermate gestremdes (IK 0 - 25).

2.4.3.3 Kenmerke van Verstandelike Gestremdheid

Volgens Du Toit (1991d) beïnvloed 'n verstandelike tekort nie net 'n persoon se vermoë om akademies te presteer nie, maar het dit ook 'n invloed op sy totale menswees. Volgens Hamilton (aangehaal in Swart, 1987) is dit nie moontlik om 'n "tipiese" verstandelik gestremde persoon te beskryf nie, alhoewel hulle as groep tog sekere algemene tendense vertoon wat hulle as groep in 'n mindere of meerdere mate van normale individue onderskei. Vervolgens is slegs op die kenmerke van die lig en matig verstandelik gestremde leerder gelet, aangesien dit die opvoedbare verstandelik gestremde omsluit wat in die onderhawige werkstuk behandel word.

(i) Perseptueel-Motoriese Ontwikkeling

(a) Groot motoriese ontwikkeling

Verstandelik gestremdes bereik die sogenaamde ontwikkelingsmylpale : sit, kruip, loop, hardloop en spring later as die gewone kind en die agterstand is telkens by die erg gestremde meer opvallend as by die ligter gestremdhede (Du Toit, 1991d). Clark en Clark (aangehaal in Nel, 1997) wys egter daarop dat die verstandelik gestremde leerder ten opsigte van groot motoriese funksies en fyner motoriek waar spoed en vaardigheid vereis word, ver te kort skiet.

(b) Fyn motoriese ontwikkeling

Op die gebied van die fyn motoriek is die agterstand van hierdie kinders selfs groter. Hulle leer nie fyn motoriese vaardighede toevallig aan nie, maar alles moet vir hulle geleer word. Hoe ingewikkelder die vereiste vaardigheid hoe opvallender die kind se onvermoë (Du Toit, 1991d). Volgens Nel (1997) is die verstandelik gestremde kind se ontwikkelingsvlak moontlik twee jaar agter by dié van die normale kind vanweë die feit dat hy nie aan die fisieke en motoriese eise wat aan hom gestel word, kan voldoen nie.

(c) Perseptuele ontwikkeling

Verstandelik gestremde kinders ondervind probleme ten opsigte van die verskillende perseptuele modaliteite, naamlik : visueel, ouditief, hapties (tas en kinesteties), smaak en olfaktories (reuk).

Navorsing van Ellis (aangehaal in Du Toit, 1991d), het aangetoon dat hierdie kinders geneig is om vlugtiger en minder indringend waar te neem as normale kinders. Hulle vermoë om te diskrimineer (ouditief, visueel en taktueel) is ook swak. Hulle onderskei nie maklik tussen geluide wat eenders klink nie, en sien nie maklik verskille raak nie. Volgens Nel (1997) openbaar die verstandelik gestremde leerder ook 'n agterstand en probleme ten opsigte van oog-en handdominansie, onsekerheid oor ruimtelike ordening en gevoelsmatige afgestomptheid.

(d) Kognitiewe Ontwikkeling

Daar word algemeen aanvaar dat die tempo waarteen die kind op kognitiewe gebied ontwikkel, regstreeks met sy intelligensie korreleer. Die kind met 'n intelligensie kwosient van 75 vorder dus intellektueel teen ongeveer 'n driekwart van die spoed van 'n normale kind met 'n intelligensie kwosient van 100 (Du Toit, 1991d). Die vernaamste onderskeidende kenmerk van beperkte intellektuele potensiaal by leerders is hulle onvermoë om leerstof te begryp, te verwerk, afleidings te maak, weer te gee, tot 'n oplossing te kom en oor te dra tot bepaalde situasies. Sulke leerders vind abstrakte probleme moeiliker as wanneer dit konkreet aangebied word en kan ook nie dieselfde tempo handhaaf nie. Hulle toon ook 'n rigiditeit in hulle denke en 'n gebrek aan oorspronklikheid. Volgens Nel (1997) openbaar die verstandelik gestremde leerder ook 'n disharmoniese intelligensiebeeld, naamlik 'n groot verskil tussen verbale en nie-verbale vermoëns. Volgens Berk en Winsler (1995) vertoon hulle ook dikwels 'n swak verbale uitdrukkingsvermoë.

(e) Taalontwikkeling

Soos in die geval van kognitiewe wording, verwerf verstandelik gestremdes taal volgens dieselfde patroon as normale kinders, maar net stadiger. Afgesien van die tempo waarteen hulle taal verwerf, toon hulle gesproke taal ook heelwat tekorte soos byvoorbeeld : Die sinne is kort en telegramagtig en die sinsbou eenvoudig. Die woordeskat is beperk en bestaan hoofsaaklik uit konkrete woorde. Wat hul taalbegrip betref, het Spreen (aangehaal in Du Toit, 1991d) bevind dat hulle ingewikkelde taal nie maklik verstaan nie. Hulle ondervind ook probleme met artikulasie en spraakfoute soos weglatings, vervangings en verdraaiing van klanke kom algemeen voor (Lewis & Doorlag, 1995).

(f) Affektiewe Ontwikkeling

Robinson en Robinson (1976) het gevind dat verstandelik gestremde kinders dikwels affektiewe probleme ondervind. Angs, spanning en ander tekens van affektiewe labiliteit kom vyf keer meer by hierdie kinders voor as by gewone kinders. Angs en spanning word egter nie op dieselfde wyse

gemanifesteer as by nie-gestremde kinders nie. Dit word dikwels as 'n gebrek aan belangstelling, verminderde aandag, verminderde gebruik van spraak vir interpersoonlike kommunikasie, en so meer geopenbaar. Dit kan ook tot uiting kom in die vorm van ernstige gedragsprobleme soos uiterste aggressie, uiterste onttrekking en regressie. Die gedragsprobleme kan dan veral in kritieke stadia soos puberteit ernstige afmetings aanneem (Du Toit, 1991d; Hutt & Gibby, 1972).

(g) Motivering

Die verstandelik gestremde kind se leerprobleme neem reeds 'n aanvang by sy aanvanklike gemotiveerdheid vir 'n leertaak. Zigler (aangehaal in Du Toit, 1991d) glo dat die gebrek aan motivering by die verstandelik gestremde kind te wyte is aan sy sterk verwagting om te misluk. Die kind is dus sterker daarop ingestel om mislukking te vermy deur nie te probeer nie, as om sukses te behaal deur wel te probeer.

(h) Aandag

Navorsing het gevind dat verstandelik gestremdes dit moeilik vind om die relevante van 'n saak te ontdek. Dit neem dus vir hulle langer as vir die normaalbegaafde om agter te kom waarom dit gaan. Hierdie navorsers, Zeaman en House (aangehaal in Du Toit, 1991d) het voorts bevind dat die vermoë om die relevante aspekte van 'n saak te ontdek (ook genoem selektiewe aandag of diskriminerende aandag) positief korreleer met intelligensie. 'n Verdere probleem van verstandelik gestremdes is 'n swak vermoë om nie-tersaaklike indrukke te ignoreer.

(i) Konseptuering

Konseptuering verwys na daardie aspek van leer waardeur die kind tot bepaalde begrippe kom. Die probleme van die verstandelik gestremde kind met betrekking tot konseptuering kan reeds geantisipeer word op grond van bevindinge in verband met sy kognitiewe en perseptuele wording (Du Toit, 1991d). Wat die kognitiewe aktiwiteit "dink" betref, word algemeen onderskei tussen konvergente en divergente denke. Konvergente denke is nodig vir die oplossing van toe-sisteemprobleme - dit wil sê wanneer net een antwoord korrek kan wees. In teenstelling daarmee is daar vir oop-sisteemprobleme 'n verskeidenheid oplossings moontlik. In dié geval kom divergente denke, gekenmerk deur vindingrykheid en oorspronklikheid, aan die orde. Volgens Garrison (aangehaal in Du Toit, 1991d) openbaar verstandelik gestremdes 'n besondere onvermoë om divergent te dink.

Hulle vind nie maklik oplossings nie en dit kan toegeskryf word aan 'n gebrek aan dinamiek, kreatiwiteit en vindingrykheid van denke.

(j) Geheue

Ellis (aangehaal in Du Toit, 1991d) het in sy navorsing aangetoon dat verstandelik gestremdes 'n spesifieke probleem ondervind wat hul korttermyngeheue betref. Hulle kan bewaringstrategieë soos herhaling nie spontaan toepas nie omdat die korttermyngeheue in die geval van verstandelik gestremdes meer passief is.

(k) Herroep

Alhoewel verstandelik gestremdes inligting net so lank in die langtermyngeheue kan bewaar as nie-gestremdes, ondervind hulle tog meer probleme met die herroep daarvan (Du Toit, 1991d).

(l) Oordrag

Oordrag is die vermoë om insigte wat in een situasie verwerf is, oor te dra na volgende situasies. Volgens Vrey (aangehaal in Du Toit, 1991d), ondervind hierdie kinders dus ook op hierdie gebied probleme.

(m) Bykomende Gestremdheid

Leerders met intellektuele gestremdheid kan ook bykomende probleme ervaar, wat leerprobleme, soos aandagafleibaarheid, hiperaktiwiteit, perseverasie, disinhibisie, ensovoorts, veroorsaak (Snell, 1987).

Die Wes-Kaapse Onderwysdepartement (WKOD) erken die feit dat elke kind met reg aanspraak maak op versorging, opvoeding en onderwys afgesien van sy geslag, ras, geloof, aanleg, belangstelling of vermoëns. Omdat dit ook die WKOD se beleid is om die kind met spesiale onderwysbehoefte (gestremdes, geredes, hoogbegaafdes) sentraal te plaas en nie die onderwysstelsel nie, is 'n *leerondersteuningsmodel* vir Leerders met Spesiale Onderwysbehoefte ontwikkel. Die doel van die leerondersteuningsmodel is om leerders te help om hulle potensialiteite optimaal te verwesenlik, om hul lewensgehalte te verhoog en om hulle sover moontlik in staat te stel om as volwassenes selfstandig te kan wees en dus 'n bydrae te kan lewer tot die ekonomiese groei van die RSA.

2.5 'N VOORGESTELDE NUWE KONSEP LEERONDERSTEUNINGS - MODEL VIR LEERDERS MET SPESIALE ONDERWYSBEHOEFTE

Dr. M.J. Theron (Direkteur : Spesiale Onderwysbehoefte) verbonde aan die Wes-Kaapse Onderwysdepartement, het 'n nuwe leerondersteuningsmodel vir leerders met spesiale onderwysbehoefte opgestel wat ook as model vir die res van die ander agt provinsies se onderwysdepartemente kan dien. Dié model is opgestel aan die hand van riglyne soos vervat in :

- Handves van Menseregte (1996);
- NCSNET en NCESS (1997) en die
- Witskrif oor Onderwys (Department of Education, 2000).

2.5.1 Inleiding

Volgens die Handves van Menseregte (1996), het enige persoon insluitende leerders met spesiale onderwysbehoefte, die reg tot basiese en verdere onderwys en opleiding (29(1)(a) en (b)). In die lig van hierdie stipulasies soos bepaal deur die Handves van Menseregte (9(1), 10 en 28(1)(d)), het die Wes-Kaapse onderwysdepartement 'n model ontwerp wat sal verseker dat elke leerder met spesiale onderwysbehoefte (LSOB) gelyke en regverdige behandeling sal ontvang voor die reg, dat daar op hoegenaamd geen manier teen enige persoon gediskrimineer sal word op grond van ras, geslag of geloof nie. Die voorgestelde model poog ook om weg te doen met die stigmatisering van leerders. Dit beteken dat geen skool sal mag diskrimineer teen 'n leerder op grond van sy gestremdheid nie (9(3)). Volgens die WCED (2000b) sal gewone hoofstroomskole in die toekoms bewys moet lewer waarom hulle nie LSOB kan akkommodeer nie. Indien 'n leerder met spesiale onderwysbehoefte uit 'n gewone klas of skool onttrek sou word, is die hoofdoel van sodanige leerder se onttrekking om hom voor te berei en te ondersteun en so spoedig as wat dit prakties moontlik is te laat terugkeer na hoofstroomonderwys.

2.5.2 Wie is die Leerders wat Leerondersteuning behoort te ontvang?

Leerders wat leerondersteuning behoort te ontvang sluit alle leerders in wat een of ander leerhindernis/-stoornis ervaar. Hierdie leerders kan volgens WKOD (1999) onder andere die volgende stoornisse met betrekking tot leer ervaar :

- Die kurrikulum maak nie deur differensiasie (horisontaal en vertikaal) voldoende voorsiening in hulle onderwysbehoefte nie, byvoorbeeld die begaafde leerder en die verstandelik gestremde/intellektueel gestremde leerder.
- Sensoriese stoornisse soos verskillende grade van gesigs- en gehoorverlies.
- Fisiese en gesondheidstoornisse soos gebrekkige mobiliteit en motoriese koördinasie wat ook sekondêre stoornisse ten opsigte van kommunikasie, leer en emosionele aanpasbaarheid kan hê, en chroniese en akute gesondheidsprobleme wat beperkte krag/energie, vitaliteit en wakkerheid tot gevolg kan hê.
- Stoornisse van 'n neurale oorsprong, onder ander epilepsie.
- Beperkte vermoë om gesproke of geskrewe taal te verstaan of te gebruik en wat mag manifesteer in probleme met luister, dink, praat, lees en skryf.
- Beperkte vermoë om eenvoudige wiskundige berekeninge te doen en om wiskunde te kan bemeester.
- Beperkte intellektuele funksionering, met ander woorde met 'n intelligensie koëffisiënt onder 70-75 en betekenisvolle beperkinge in twee of meer aanpassingsvaardigheidsareas soos fyn en groot motoriese probleme, spraak- en taalagterstande, interpersoonlike verhoudings en selfsorg.
- Afwykende gedrag soos onvermoë om bevredigende interpersoonlike verhoudinge te handhaaf, onvanpaste gedrag en emosies onder normale omstandighede, ongelukkigheid en depressie, ontwikkeling van fisiese simptome of vrese wat met persoonlike of skoolprobleme geassosieer word.
- Outisme wat kulmineer in aansienlike probleme met taal en nie-verbale kommunikasie, sowel as sosiale interaksie.
- Swak sosio-ekonomiese omstandighede wat onder andere mag inwerk op skoolgereedheid, persepsie, taal, kognisie, gedrag en selfbeeld.

Met betrekking tot die bogenoemde stoornisse tot leer behoort daarop gelet te word dat leerders hierdie stoornisse tot leer in verskillende grade kan ervaar, byvoorbeeld *lig*, *matig* of *ernstig*. Die graad van die stoornisse tot leer bepaal gewoonlik die aard en graad van die ondersteuning wat die leerder moet ontvang, *waar* die hulpverlening moet plaasvind en *deur wie* die hulpverlening gebied moet word.

2.5.3 Analise van die huidige onderwysvoorsiening van Leerders met Spesiale Onderwysbehoefte

Volgens die WCED (2000b) beraam opvoedkundiges dat nagenoeg 12% tot 15% van leerders in 'n normale samelewing leerstoornisse ondervind. Hierby kan nog vyf persent gevoeg word omdat daar soms begaafde leerders is wat ook LSOB is. Dit beteken dat tussen een en 20% van die leerders in 'n normale samelewing leerstoornisse kan ondervind. Volgens navorsing wat deur NEPI, die Wêreld Bank en die NCSNET gedoen is, is daar na raming tussen 40 tot 50% leerders in Suid-Afrika wat leerondersteuning benodig (WCED, 1999; WCED, 2000b). Die bogenoemde 20% is dus 'n konserwatiewe beraming waarop die nodige beplanning rondom onderwys aan leerders met spesiale onderwysbehoefte gedoen kan word. Tans ontvang slegs vier persent van hierdie leerders in die WKOD direkte hulp. Aangesien daar soveel leerders is wat hulp behoort te ontvang, sal hulle nie almal op die tradisionele wyse hulp kan ontvang nie, dit wil sê in spesiale skole of klasse nie. Dit blyk in elk geval nie altyd opvoedkundig verantwoordbaar te wees om hierdie leerders uit hoofstroomklasse te onttrek nie.

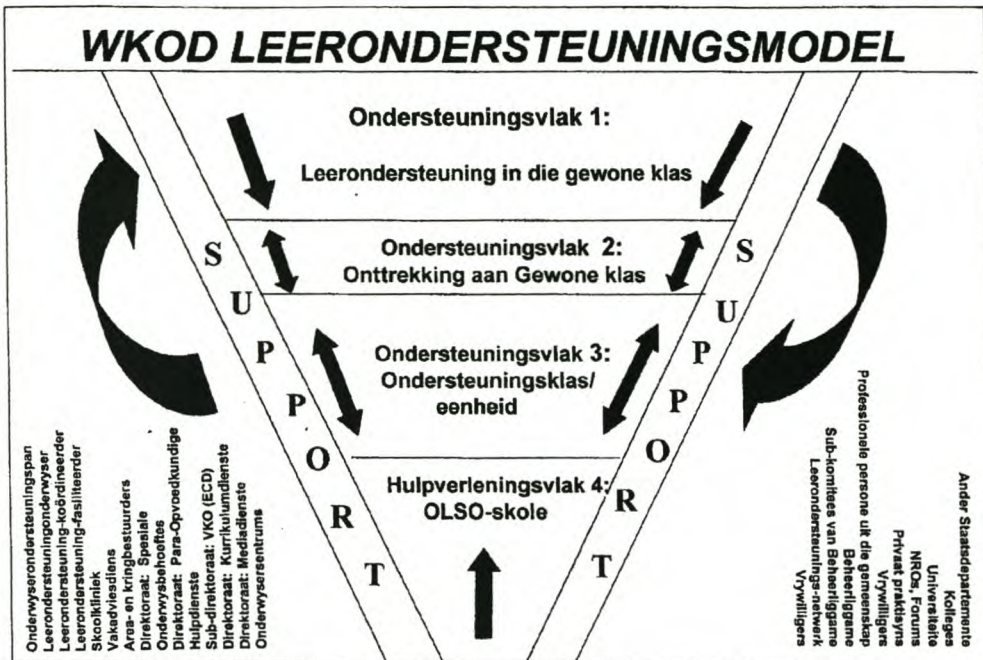
Voorheen is na sommige van hierdie leerders verwys as leerders wat remediërende/aanpassingsklas-/spesiale klas-/spesiale skool-/buitengewone onderwys ontvang het. In die jongste verlede is na hulle verwys as leerders met spesiale onderwysbehoefte (LSOB) en na hulle hulpverlening as onderwys aan leerders met spesiale onderwysbehoefte (OLSO).

Volgens die WCED (2000b) is opvoedkundiges van mening dat Suid-Afrika se *ou kurrikulum* die hoofrede was dat daar so baie leerders met spesiale onderwysbehoefte was. Omdat onderwys aan LSOB so geweldig duur is, is dit daarom nodig dat die nuwe kurrikulum 2005 nie leerstoornisse tot gevolg sal hê nie, maar dit eerder help afbreek.

2.5.4 Leerondersteuningsmodel

Ten einde Inklusiewe Onderwys in 'n land soos Suid-Afrika met sy groot diversiteit te kon implimenter, het die WKOD besef dat die suksesvolle implimentering van so 'n benadering afhanklik sou wees van die mate waarin *hulpverlening* aan skole beskikbaar gestel sou word. Skole sou ook *gereed* moes wees om die nuwe benadering te implimenter.

Die volgende *leerondersteuningsmodel* in figuur 2.1 word aanbeveel. Die vier verskillende leerondersteuningsvlakke soos aangedui op die figuur word nou vervolgens bespreek.



Figuur 2.1 Wes- Kaapse Onderwysdepartement se leerondersteuningsmodel.

(WCED, 2000b, p.5)

2.5.4.1 Ondersteuningsvlak Een : Leerondersteuning in die hoofstroomklas

Dit is belangrik dat alle moontlike pogings aangewend moet word om leerders met spesiale onderwysbehoefte in die hoofstroomklas te akkommodeer. Dit is vir die leerder se ontwikkeling in totaliteit belangrik om in so 'n normale as moontlike omgewing te leer en daarom moet leerstoornisse in die gewone klas voorkom word. Kurrikulum 2005 sal dus só ontwikkel moet word dat die kurrikulum in alle leerders se behoeftes sal voorsien en leerstoornisse tot die minimum sal beperk. Die sleutel tot sukses sal dus wees die ondersteuning wat die onderwysers sal ontvang. Onderwysers sal moet weet watter leerstoornisse kan voorkom en hoe om dit op 'n baie vroeë stadium te identifiseer (Naudé, 1993). Verder is dit belangrik dat elke onderwyser moet weet hoe 'n leerstoornis verwyder kan word, of indien die stoornis van 'n permanente aard is, hoe om daarvoor te kompenseer.

Die WKOD is tans besig om elke primêre/laerskool te voorsien van 'n leerondersteuningspos soos wat fondse beskikbaar is. Daar is aan die begin van 1999, 35 leerondersteuningfasiliteerders en vyf

streekkoördineerders aangestel wat verbonde is aan die 19 skoolklinieke in die WKOD. In samewerking met die skoolsielkundiges verbonde aan die onderskeie skoolklinieke, is hulle besig om in skole Onderwysondersteuningspanne(OOS)(Engels:TSTs) te help stig. Die doel met 'n OOS is om by 'n skool 'n paneel van kundiges aan onderwysers en ouers beskikbaar te stel om hulle van advies met betrekking tot die ondersteuning van leerders te bedien. Die OOS kan uit onder andere die volgende paneellede bestaan :

- Die skoolhoof, adjunk-hoof en ander betrokke beheerpersoneel.
- Die leerondersteuningsvertegenwoordiger in die skool.
- Toepaslike kundige onderwysers wat byvoorbeeld vakspesialiste is in wiskunde, spel en lees.
- 'n Maatskaplike werker.
- 'n Mediese kundige.
- 'n Sielkundige.
- 'n Predikant/pastoor/priester.
- 'n Jeugwerker, ouers, ensovoorts.

'n Onderwyserondersteuningspan kan steeds funksioneer as al die bogenoemde paneellede nie beskikbaar is nie. Skoolklinieke met multi-dissiplinêre ondersteuningspanne, skool media dienste, vakadviseurs, die OLSO-skole, onderwys ontwikkelingsentrums en selfs vrywilligers uit die gemeenskap, kan 'n baie belangrike rol speel om die gewone klasonderwyser by te staan en van hulp en raad te bedien (Naicker, 1999).

2.5.4.2 Ondersteuningsvlak Twee : Periodieke onttrekking uit die gewone klas

Indien leerders nie voldoende baat vind by hulpverlening in die gewone klas nie, kan hulle individueel, maar verkieslik in groepsverband, tydelik aan die gewone klas vir gespesialiseerde hulpverlening deur die leerondersteuningsonderwyser onttrek word. Dit sal gewoonlik slegs nodig wees vir taal en/of wiskunde. Die leerder(s) moet dan weer vir die ander periodes/vakke na die gewone klas teruggestuur word. Dit sal die leerondersteuningsonderwyser in staat stel om aan 'n groter aantal leerders in 'n skool hulp te verleen.

Dit is verder ook belangrik om hierdie leerders soveel as moontlik met die ander leerders te laat meng, aangesien hulle taal-, sosiale en ander ontwikkeling dan veel vinniger plaasvind. Daar moet altyd in gedagte gehou word dat taal die basis vir leer vorm. *Hoe beter die leerders se taalvermoë*

is, hoe makliker leer hulle. Verder is dit noodsaaklik om daarop te let dat dit onbillik is om van al die leerders in 'n klas (veral die junior klasse) te verwag om almal op dieselfde vlak te wees. Dit is strydig met die beginsels onderliggend aan Kurrikulum 2005. Leerders op verskillende vlakke in 'n klas leer maklik van mekaar as die regte onderwysmetodes, soos byvoorbeeld koöperatiewe leer gevolg word.

2.5.4.3 Ondersteuningsvlak Drie : Die leerondersteuningsklas/-eenheid

Daar mag leerders in 'n skool wees wat nie voldoende baat vind by ondersteuning in ondersteuningsvlakke *een* of *twee* nie. Dit mag ook wees dat daar kompensatoriese of aanvullende onderwys aan sekere leerders gelewer moet word. Sodanige leerders kan dan in 'n leerondersteuningsklas (wat die bestaande spesiale, aanpassings- en remediërende klasse vervang) geplaas word. *Die doel met 'n leerondersteuningsklas moet altyd wees om leerders, sodra dit moontlik en opvoedkundig verantwoordbaar is, weer na die gewone klas terug te stuur.* Daarom is dit noodsaaklik om hierdie leerders selfs net vir enkele periodes, soos byvoorbeeld sang en liggaamlike opvoeding na gewone portuurgroepklasse terug te stuur. Die WKOD is nietemin bewus daarvan dat daar enkele leerders is wat moontlik selfs nie op sodanige wyse in gewone klasse geakkommodeer kan word nie.

As 'n verlengstuk van hulpverlening, kan 'n hoofstroomskool op die platteland byvoorbeeld twee of meer leerondersteuningsklasse hê. Dit word baie sterk aanbeveel aangesien die WKOD sover prakties moontlik leerders wat leerondersteuning benodig so naby as moontlik aan hulle ouerhuise of voogde wil akkommodeer en onnodige kostes tot die absolute minimum beperk. Dit is ook moontlik dat 'n spesifieke skool wat sentraal ten opsigte van ander gewone skole geleë is, belangstel om die leerders van al die omliggende skole wat in leerondersteuningsklasse geakkommodeer moet word, in dié skool te akkommodeer ten einde beskikbare hulpbronne meer effektief te benut.

2.5.4.4 Ondersteuningsvlak Vier : Die OLSO - skole

Indien 'n leerder nie die mas in een van die voorafgaande hulpverleningsvlakke kan opkom nie, of daar nie voldoende in die leerder se behoeftes voorsien kan word nie, kan oorweeg word om die leerder tydelik in 'n OLSO-skool (leerondersteuningskool) te plaas. Die doel van hierdie skole sal voortaan wees om stornisse wat leerders ten opsigte van leer ervaar so vinnig as moontlik te verwyder of, indien dit nie verwyder kan word nie, daarvoor te kompenseer sodat die leerder so vinnig as moontlik weer na 'n gewone skool teruggestuur kan word. *Geen leerder mag langer in 'n OLSO-skool gehou word as wat nodig is nie.* Die WKOD is weer eens terdeë daarvan bewus dat

daar leerders sal wees wat vir die voorsienbare tyd selfs vir hulle hele skoolloopbaan in OLSO-skole geakkommodeer sal moet word. OLSO-skole moet ook gebruik word as bronneseentrums. Hierdie skole is oor die algemeen goed toegerus met personeel en toerusting vir ondersteuning aan leerders wat leerstoornisse ervaar.

Die doelwitte van die nuwe OLSO-model is primêr om :

- aan alle leerders gelyke onderwys/onderrig geleentheid te gee in 'n inklusiewe onderwysstelsel;
- leerprobleme te voorkom en aan alle leerders optimale leergeleentheid te gee sover as wat dit prakties moontlik is;
- versnelling van vordering in skool en om aan alle leerders geleentheid te bied vir lewenslange leer;
- effektiewe onderwys/onderrig eventueel te bied aan alle leerders met spesiale onderwysbehoefte en
- die effektiewe gebruik van alle beskikbare bronne tot die beste effek.

Die WKOD het die beleid van 'n inklusiewe onderwysbenadering aanvaar. In uitsonderlike gevalle mag dit selfs nodig wees om leerders wat leerondersteuning ontvang vir hulle hele skoolloopbaan buite hoofstroomskole te akkommodeer. Indien dit wel gebeur, is dit WKOD beleid dat leerders na gelang van hul behoefte(s) toepaslik geplaas behoort te word. Uit ondervinding, het die navorser gevind dat Spesiale Skole (dit is skole wat oorspronklik slegs vir verstandelik gestremde leerders bedoel was) juis vanweë sy kurrikulum, in die meeste leerders se behoeftes kan voldoen. Die navorser wil egter sover gaan deur te sê dat die aanvraag na Spesiale Skole, veel groter is as die aanbod.

Vervolgens word daar gekyk na presies wat 'n Spesiale Skool is en hoe so 'n skool funksioneer.

2.6 SPESIALE SKOLE

'n Spesiale skool is 'n skool (grade agt tot tien) vir verstandelik gestremde leerders, wat primêr afkomstig is uit die sogenaamde spesiale/aanpassings/remediërende klasse in primêre skole en slegs by uitsondering uit gewone sekondêre skole. Spesiale skole voorsien dus in die na-primêre opleiding van daardie leerders wie se behoeftes van so 'n aard is dat hulle slegs hul potensiaal optimaal in sodanige skole sal kan verwesenlik.

Die plasing van 'n leerder in 'n spesiale skool word gesamentlik deur die Departement se Direkorate : Para- Opvoedkundige Dienste ; Spesiale Onderwysbehoefte en die betrokke skool waar die leerder skoolgaan gedoen. In die primêre skool besluit die skoolsielkundige in oorleg met die ouers en die klasonderwyser of sodanige leerder ryp genoeg is om aansoek te doen vir plasing in 'n Spesiale Skool. Die minimum -ouderdomsgrens vir toelating tot 'n Spesiale Skool is 14 jaar. In uitsonderlike gevalle sal leerders wat 13 jaar oud is ook vir plasing oorweeg word.

Die kursus strek oor drie jaar vanaf graad agt tot graad tien. Benewens die verpligte akademiese vakke, kan leerders een beroepsgerigte vak kies wat aan hulle die geleentheid bied om praktiese en tegniese vaardighede te ontwikkel wat hulle in hul beroep nodig sal kry. Dit baan dus vir die leerder die weg tot lewenslange leer. Die leerder word ook die geleentheid gebied om die leerproses te verstaan en sodoende ook toepaslike vaardighede, houdings en waardes te ontwikkel wat een van die hoekstene van kurrikulum 2005 is (Naicker, 1999). 'n Leerder se tegniese vak word as sy belangrikste vak beskou en leerders bring elke tweede dag die hele dag in die werkswinkel deur. Alternatiewe dae word verdeel tussen akademiese vakke.

Na voltooiing van hul opleiding, verwerf die leerder 'n Graad Tien - Beroepsertifikaat. Dit beteken egter nie dat hulle dan gekwalifiseerde vakleerlinge is nie. Net soos enige ander graad tien-leerder, moet hulle hulself volgens eie vermoë verder gaan bekwaam. Sy verdere kwalifikasies wat hy verwerf, moet egter voldoen aan die kriteria soos bepaal deur die Nasionale Kwalifikasie Raamwerk (NKR).

Wanneer vir 'n vakleerlingskap ingeskryf word, bied die Spesiale Skool - leerder egter aan sy werkgewer die voordeel dat hy reeds produktief kan funksioneer, aangesien hy reeds vertrou is met en praktiese ondervinding opgedoen het in die werkswinkelsituasie.

Vervolgens word daar na die *kurrikulum* van 'n Spesiale Skool gekyk :

Akademiese vakke :

Alle leerders neem Afrikaans (Eerste/Tweede taal), Engels(Eerste/Tweede taal), Wiskunde, Wetenskap, Geskiedenis, Aardrykskunde, Voorligting, Jeugweerbaarheid, Liggaamlike Opvoeding en Sang.

Tegniese vakke :

Seuns en Dogters kies tussen Inrigtingsbestuur (dit sluit kookkuns,, huisbestuur,handwerk en tuisversorging in), Haarkappery, Kopieertik, Houtbewerking, Motorvoertuigherstelwerk, Duikklopwerk, Spuitverfwerk, Sweiswerk, Plaatmetaalwerk.

Om 'n graad te kan slaag en 'n sertifikaat te verwerf, moet 'n leerder volgens Snyman (1992) sy vakke soos volg slaag :

- Een taal.
- Een van die volgende : 'n tweede taal, wiskunde, algemene wetenskap of geskiedenis/aardrykskunde.
- Een praktiese vak wat 600 punte tel of enige twee ander vakke.

Die slaagsyfer vir die praktiese vak is 50% en vir alle ander vakke 33 $\frac{1}{3}$ % (Omsendbrief L 16/3/14 1990).

Volgens Swart (1987) is die werkswinkelopset dikwels baie bevordelik vir leerders se selfbeeld. Dit bied vir baie leerders 'n situasie waar hulle vir die eerste keer in hulle lewe met selfvertroue, as meester van hulle vak kan optree en dikwels verstommende sukses behaal. Verdere tegniese opleiding kan by 'n Tegniese Kollege (let wel , nie Technikon nie) vir die verkryging van N1, N2 , N3 en verder gevolg word.

Ten slotte, is dit baie duidelik dat Spesiale Onderwys 'n onmisbare funksie vervul het in die gedifferensieerde onderwysstelsel : die potensiaal van elke leerder word in ooreenstemming met sy bekwaamheid, aanleg en belangstelling tot die maksimum ontwikkel.

Vervolgens word die toelatingsprosedures tot Spesiale Skole bespreek.

2.6.1 Toelatingsprosedure vir Leerders tot Spesiale Skole

Dit is belangrik dat die navorser daarop wys dat toelatingsvereistes tot Spesiale Skole voor die gesamentlike verslag van die "*National Commission on Special Needs in Education and Training*" (NCSNET) en die "*National Committee on Education Support Services*" (NCESS)(1997) heelwat anders was as nou. Volgens Theron (1994) het Spesiale Skole hoofsaaklik net vir blanke leerders voorsiening gemaak.

2.6.1.1 Toelatingsprosedures tot Spesiale Skole voor die gesamentlike NCSNET-en NCESS verslag

Skolastiese vordering is volgens Snyman (1992) en Theron (1994) in die vorige vier eiesake onderwysdepartemente beskou as die eerste en belangrikste kriterium in die vasstelling van verstandelike gestremdheid en of skolastiese geremdheid. 'n Primêreskoolleerder wat dan ook twee

keer 'n bepaalde of verskillende standerds/grade gedruip het, was dan getoets met die oog op moontlike klassifisering vir Spesiale Onderwys. Behalwe *skolastiese vordering*, is daar volgens Du Toit (1991d) en Theron (1994) ook van die volgende *instrumente* en *kriteria* gebruik gemaak, naamlik :

- *gestandaardiseerde skolastiese toetse* wat aangewend was om onderpresteerders of stadige leerders te identifiseer vir plasing in Spesiale Onderwys;
- die *sosio-ekonomiese agtergrond* van leerders kon ook saam met ander kriteria aangewend word om leergestremde/-geremde leerders te identifiseer;
- *mediese inligting* soos byvoorbeeld EKG-inligting kon ook as kriterium vir Spesiale Onderwys dien;
- sielkundiges kon ook op grond van *persoonstruktuurondersoeke* leerders vir Spesiale Onderwys identifiseer en
- leerders kon ook op grond van die resultate van *aanlegtoetse* vir Spesiale Onderwys geïdentifiseer word.

Leerders wat geklassifiseer was vir Spesiale Onderwys, is in die spesiale/aanpassingsklas van die betrokke hoofstroomskool waar die leerder skool gegaan het, geplaas. 'n Leerder kon slegs tot 'n Spesiale Skool toegelaat word as hy 14 jaar of ouer was aan die begin van die jaar van toetrede en die nodige skolastiese standaard bereik het. Leerders wat 14 jaar oud was en nog nie vlak vyf (ongeveer graad vyf standaard) bereik het nie, kon nog voordeel trek uit onderrig in die Spesiale Klas in die laerskool. Sodanige leerders se aansoeke om toelating tot 'n Spesiale Skool is slegs in uitsonderlike gevalle oorweeg. 'n Motivering van die skoolhoof moes die aansoek vergesel. Ouer leerders vir wie dit 'n laaste kans was en nog nie vlak vyf bereik het nie, is toegelaat omdat hulle te oud geword het. By die keuring van 'n leerder is oorweeg of hy die nodige voordeel uit die na-primêre opleiding sou kon trek.

Dit gebeur soms dat 'n leerder wat normaalweg op spesiale onderwys aangewese is, maar weens spesifieke omstandighede nooit in die primêre skool na 'n spesiale klas oorgeplaas is nie, in die hoërskool beland het en dit moeilik vind om op skolastiese gebied na wense te vorder. Sulke leerders kon in hoogs uitsonderlike gevalle vir oorplasing na 'n spesiale skool oorweeg word, mits daar geen geleentheid vir hulle bestaan het om die Laer Graad-sillabusse te volg nie en mits akkommodasie by die betrokke spesiale skool beskikbaar was. Geen sodanige leerder kon egter tot

'n spesiale skool toegelaat word alvorens die Departement sy skriftelike verloop daartoe verleen het nie.

2.6.1.2 Toelatingskriteria vir leerders tot Spesiale Skole

Omdat die navorser geen toelatingskriteria van die ander agt provinsies se onderwysdepartemente kon kry nie, is besluit om die toelatingskriteria van die Wes-Kaapse Onderwysdepartement (WKOD) wat hy help opstel het, vir die doel van hierdie navorsing te gebruik.

Alvorens 'n leerder geplaas word in 'n Spesiale Skool, moet die plasing eers geëvalueer word aan die hand van die volgende kriteria :

1. Watter onderrig behoeftes het die leerder bo en behalwe dié van "normale" leerders?
2. Watter ander behoeftes het die leerder bo en behalwe dié van "normale" leerders?
3. Kan die hoofstroomskool waar die leerder hom bevind in die behoeftes wat in vraag een vasgestel is, voorsien?
4. Kan 'n ander hoofstroomskool in die leerder se omgewing in die behoeftes wat in vraag een vasgestel is, voorsien?
5. Kan die hoofstroomskool waar die leerder hom bevind in die behoeftes wat in vraag twee vasgestel is, voorsien?
6. Is daar 'n ander plek of diens waar daar in die behoeftes van die leerder, soos in vrae een en twee vasgestel, voorsien kan word?
7. Is daar 'n OLSO-skool in die leerder se omgewing waar daar in die leerder se behoeftes, soos in vrae een en twee vasgestel, kan voldoen, of moontlik sal kan voldoen?
8. Kan u skool in die behoeftes van die leerder, soos in vrae een en twee vasgestel, voldoen?
9. Wanneer kan u die leerder akkommodeer?
10. Wat het u addisioneel nodig om die leerder te kan akkommodeer? (WCED, 2000a).

(i) Die volgende leerders word gewoonlik in Spesiale Skole geplaas :

- Leerders wie se spesifieke onderwysbehoefte nie in die hoofstroom aangespreek kan word nie.
- Leerders in leerondersteuningsklasse en/of -programme; leerders wat verstandelik matig gestremd is, wat nie in ander skole vir leerders met spesiale onderwysbehoefte geplaas kan word nie en

wat ook nie behoorlik die mas in gewone hoofstroomskole kan opkom nie ten spyte van alle moontlike hulp.

- Leerders wat in spesiale/aanpassingsklasse in hoofstroomskole was tot voor dié klasse verander het in OLSO-klasse (onderwys aan leerders met spesiale onderwysbehoefte) en as sodanig heelydse leerders in die OLSO-klas(se) ook is.
- Leerders met 'n skolastiese agterstand van twee jaar teenoor hulle portuurgroep.
- Leerders waarvan die Para-opvoedkundige hulpdienste (skoolsielkundige dienste) oortuig is dat hulle nie meer baat sal vind by die bywoning van 'n ander tipe OLSO-skool nie (WCED, 2000a).

(ii) Die volgende leerderbehoefte word gewoonlik verreken by oorweging van die plasing van 'n leerder in 'n Spesiale Skool :

- Leerders wat 'n meer beroepsgerigte/praktiese/tegniese kurrikulum benodig.
- Leerders wie se vaardighede ontwikkel moet word sodat hulle eendag die beroepslewe kan betree.
- Leerders vir wie dit nie moontlik is om in 'n groot groep te funksioneer en geborgenheid te ervaar nie.
- Om in 'n gespesialiseerde skoolomgewing met sy portuurgroep sy skolastiese agterstande uit te wis en hertoetred tot hoofstroomonderwys te verwesenlik (WCED, 2000a).

(iii) Leerders moet gewoonlik ook aan die volgende vereistes voldoen alvorens hulle in Spesiale Skole geplaas word

- Leerders wat tussen die ouderdomme van 14 en 16 jaar is, maar nie ouer as 16 jaar is nie. In uitsonderlike gevalle mag leerders wat 13 jaar oud is, ook verwys word. Voorkeur moet gegee word aan leerders wat skoolpligtig is.
- Leerder moet matig verstandelik en/of leergestremd wees soos deur die multi-dissiplinêre span van die skoolklinik bepaal en/of soos deur sy skolastiese vordering uitgewys.
- Leerders se leergestremdhede moet nie deur gedragsprobleme veroorsaak word nie.
- Leerders moet fisies selfversorgend en emosioneel volwasse genoeg wees om onafhanklik te funksioneer (WCED, 2000a).

(iv) Dit is ook noodsaaklik om van die volgende inligting kennis te neem :

- Alle skoolvakke hoef nie noodwendig op dieselfde standaard te wees nie.
- Identifisering van leerders moet so vroeg as moontlik plaasvind sodat toelating tot die spesiale skool nie later as die begin van die tweede kwartaal geskied nie.
- Toelating gedurende die res van die jaar geskied slegs by uitsondering en wel met volle samewerking van die betrokke spesiale skool, OLSO-vakadviseur en skoolsielkundige.
- Name van OLSO-leerders wat uit ander provinsies oorgeplaas word vanweë verhuising, word outomaties op die keurlys geplaas.
- Gekeurde leerders kan slegs toegelaat word indien daar fisies vir hulle plek in die skool is; andersins word hulle op waglyste geplaas (WCED, 2000a).

2.6.1.3 Verwysingsprosedure

(i) Identifisering van leerders met spesiale onderwysbehoefte

Die betrokke skool waar die leerder skoolgaan moet vroegtydig 'n leerder identifiseer as 'n potensiële kandidaat vir 'n spesiale skool. In hierdie verband is die samewerking van die skoolsielkundige van die skoolkliniek van uiterste belang, want hy/sy moet die nodige aansoekvorm voltooi en 'n aanbeveling maak. Alle aansoeke om toelating word dus deur die skoolhoof via die skoolsielkundige dienste gedoen. In **Bylae A** is 'n voorbeeld van 'n nuwe aansoekvorm wat die navorser en mnr. P. W. Laubscher van Parow Skoolkliniek ontwerp het, waarop leerders aansoek kan doen om toelating tot 'n Spesiale- en Vaardigheid Skool (WCED, 2000a).

(ii) Versending van voltooide aansoeke

Dit is die verantwoordelikheid van die skool om namens sy leerders aansoek te doen om toelating tot 'n spesiale skool. Daarom moet die skool toesien dat alle dokumente behoorlik deur al die belanghebbendes voltooi is en dit daarna direk aan die betrokke spesiale skool stuur.

Alle aansoeke moet *voor die einde van Augustus* aan die spesiale skool gestuur word (WCED, 2000a).

(iii) Keuring van kandidate

Keuring van kandidate word gedoen deur :

- 'n multidisiplinêre span van die spesiale skool;
- die OLSO-adviseur en
- die kliniekhooft/of skoolsielkundige.

Die dokumente word daarna voorgelê aan die Direkoraat : Leerders met Spesiale Onderwysbehoefte waar die finale keuring plaasvind. Die spesiale skool word dan dienooreenkomstig ingelig (WCED, 2000a).

(iv) In kennis stel van skole en ouers

Skole word voor *einde Oktober* deur die betrokke spesiale skool van die toelatings in kennis gestel. Terselfdetyd word alle relevante inligting, soos toelatingsvorms, skoolreëls, skooldrag en koshuisverblyf, aan die skool en ouers gestuur (WCED, 2000a).

2.7 Kurrikulum 2005

2.7.1 Inleiding

Dit is belangrik dat die navorser eerstens sal verduidelik wat 'n *kurrikulum* is.

Dit is 'n leerplan wat deur die Departement van Onderwys vir alle skole opgestel word. Dit verwys in die breë na die onderrig- en leeraktiwiteite en leerervarings wat deur skole voorsien word. Die definisie sluit in :

- die doel en oogmerke van die onderwysstelsel sowel as die spesifieke doelwitte van skole;
- die keuse van kennis wat onderrig moet word, hoe dit in vakke georden word, en watter kennis, vaardighede en houdings ingesluit word;
- onderrig- en leermetodes, en
- die assessering- en evalueringsvorme wat gebruik word (Wes-Kaapse Onderwysdepartement, 2000; Snyman, 1992; WCED, 1999).

Die navorser het alreeds onder afdeling 2.6 (Spesiale Skole), aangedui hoe die *kurrikulum* vir Spesiale Skole tans lyk.

Suid-Afrika se nuwe onderwyskurrikulum wat in Januarie 1998 geïmplementeer is, het 'n diepgaande vormverwyseling van die Suid-Afrikaanse gemeenskap ingelui. Trouens dit het sterk stukrag gegee aan vernuwing van ons onderwys en opleiding (Naicker, 1999; NCSNET & NCESS,

1997; UNISA, 1997; WKOD, 1998). Die waardes en beginsels onderliggend aan die Suid-Afrikaanse grondwet rig ook hierdie omvorming. Dit sluit die volgende waardes en beginsels in :

- Nie-diskriminasie
- Verwydering van ongelykhede en onregverdighede
- Fokus op onderwys en opleiding
- Regverdige toegang vir almal tot geleentheid vir lewenslange leer en ontwikkeling vir alle Suid-Afrikaners
- Gemeenskapsbetrokkenheid in die deursigtige plaaslike beheer van onderwys
- Op uitkomst, eerder as inhoud, gebaseer
- Alle leerders toerus met kennis, bevoegdheid en ingesteldheid wat nodig is om sukses te behaal nadat hul hul opleiding deurloop het
- 'n Kultuur wat menseregte, veeltaligheid, multikulturalisme en 'n sensitiwiteit vir die waardes van versoening en nasiebou omsluit en
- daarop gerig is om denkende en bevoegde burgers vir die toekoms op te lei (Naicker, 1999; NCSNET & NCESS, 1997; UNISA, 1997; WKOD, 1998).

Volgens Naicker (1999) moet Kurrikulum 2005 gesien word teen die agtergrond van Uitkomsgebaseerde Onderwys (UGO) en - Leer (UGL). Drastiese veranderinge is besig om plaas te vind dwars oor die wêreld en skole kan nie net konsentreer op inhoude wat in skoolhandboeke vervat is nie. Die beste kennis mag volgens Naicker (1999) wees dit wat leerders juis help om te dink en probleme op te los. Naicker (1999) is van mening dat Uitkomsgebaseerde Onderwys slegs suksesvol kan wees indien : *"We move from one paradigm to another; from one way of looking at something to a new way. A move to a new mindset, a new attitude, a new way of thinking"* (p. 67).

2.7.2 Die probleme met Kurrikulum 2005

Op 1 Junie 2000 het daar in Die Burger 'n berig verskyn dat *kurrikulum 2005* misluk het. 'n Komitee van elf lede bestaande uit onderwyskundiges onder voorsitterskap van prof. Linda Chisholm van die Universiteit van Natal, is in Februarie 2000 deur prof. Kader Asmal, Minister van Onderwys,

aangestel is om dié leerplan (kurrikulum 2005) omvattend te hersien. Die kernaanbevelings van die komitee is dat :

- Moeilike taal en onbekende terme gebruik is om die bekendes te vervang.
- Dit het hoofsaaklik klem gelê op uitkomst, maar het nie aandag gegee aan vakinhoud nie.
- Dit het 'n baie ingewikkelde metode ingevoer waarvolgens onderwysers hul klas moes voorberei, wat baie mense nie verstaan het nie.
- Dit wou te veel elemente insluit en het te min klem gelê op die belangrikheid van lees, skryf en wiskunde as die grondslag van leer.
- Dit het 'n baie gesofistikeerde manier gebruik om leerders se prestasies te meet, wat heelwat administrasie verg en moeilik was om toe te pas.
- Dit het nie leerders se prestasievlakke in elke leerarea in elke graad bepaal nie. Dit beteken dat dit moeilik was om te oordeel wanneer leerders genoeg vordering gemaak het om van een graad na die volgende te skuif.
- Dit het klem gelê daarop dat leerders hul eie leermateriaal skep sonder die nodige ondersteuning van handboeke of ander hulpbronne in skole (Chisholm, 2000).

Op 31 Julie 2000, kondig die Nasionale Regering aan dat Kurrikulum 2005 behou gaan word en dat die kurrikulum in sy huidige vorm aangepas sal word.

2.7.3 Die voordele van Kurrikulum 2005

Kurrikulum 2005 hou vir baie skole voordele in. Een groot voordeel van die benadering is dat dit die debat oor onderrig en leer stimuleer. In baie skole het die benadering van onderwysers en die houdings van die leerders verbeter. Kurrikulum 2005 het die beginsels van uitkomsgebaseerde onderwys bekend gestel, wat sterk en wye steun geniet. Vir die eerste keer is waardes en houdings tesame met kennis en vaardighede in die hoofstroomkurrikulum ingevoer (Wes-Kaapse Onderwysdepartement, 2000).

2.7.4 Uitkomsgebaseerde Onderwys(UGO) en - Leer (UGL)

Dit is seker belangrik om te weet wat presies met die term uitkoms bedoel word. 'n Uitkoms is enigiets wat jy kan wys jy ken, verstaan en kan doen. 'n Uitkoms is die eindproduk van 'n leerproses (Naicker, 1999; NCSNET & NCESS, 1997; UNISA,1997).

Die nuwe kurrikulum berus op 'n *uitkomste-gebaseerde benadering* tot onderwys en opleiding. Die benadering word reeds vir talle jare in verskeie lande nagevors en geïmplimenteer. Dit sluit in Kanada, verskeie state in die VSA, Brittanje, Nederland, Australië en Nieu-Seeland. In Suid-Afrika is daar ook nie oral ongekwalifiseerde steun vir hierdie benadering nie (Naicker, 1999; WKOD, 1997). UGO en UGL is *leerdersgesentreerd*. Die uitkomste binne die Nasionale Kwalifikasieraamwerk sal vir alle leerders geld. Geen leerder sal uitgesluit word van geleentheid om uitkomste te bereik nie, nog sal afsonderlike uitkomste ontwerp word vir leerders met spesiale onderwysbehoefte of vir volwassenes wat basiese onderwyskursusse volg. Verskillende leerprogramme sal moontlik ontwerp moet word om toe te laat vir verskillende leervermoëns, -tempo en -style, asook vir verskillende leersituasies. Leerders sal maklik tussen verskillende onderwys- en opleidingsinstansies kan beweeg, byvoorbeeld skole, tegniese kolleges en gemeenskapkolleges (WKOD, 1997). Die verwagte kurrikulumverandering sal verreikende implikasies vir leerders met spesiale onderwysbehoefte hê. Daar sal net een kurrikulum wees waartoe *alle* leerders die reg tot toegang sal hê. Kurrikulumontwikkelaars dra sorg dat die kurrikulum oop en buigsaam genoeg moet wees om die spesiale behoeftes en funksioneringsvlakke van alle leerders te akkommodeer (Capper & Jamison, 1993; Chisholm, 2000; WKOD, 1997). Die klem is dus op wat die leerder behoort te verstaan, te kan doen en te kan word, eerder as op wat die onderwyser beoog om te bereik. Dit beteken dat :

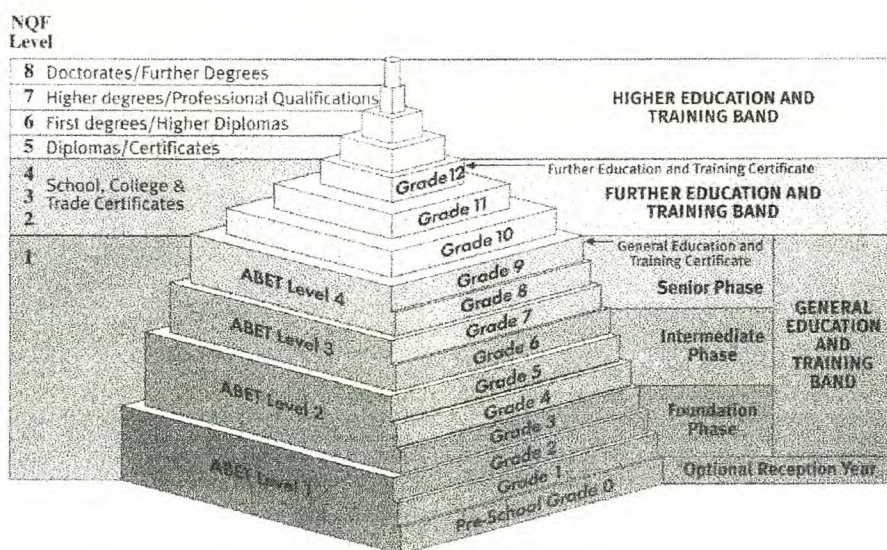
- leerders nie net kennis moet verwerf nie, maar moet verstaan wat hulle leer en in die leerproses toepaslike vaardighede (sosiaal sowel as persoonlik), houdings en waardes moet ontwikkel;
- leerders aktiewe deelnemers van die leerproses word en verantwoordelikheid moet dra vir hul eie leer;
- leerders die geleentheid kry om afhangende van hul individuele vermoëns en ontwikkelingsvlakke teen hulle eie pas en op verskillende maniere te werk en
- in bevoegde, selfstandige en verantwoordelike landsburgers moet ontwikkel (Naicker, 1999).

2.7.5 Die Nasionale Kwalifikasiestruktuur (NKS)

Dit is 'n nuwe benadering tot onderwys en opleiding. Dit bied geleentheid vir leer ongeag ouderdom, omstandighede en vlak van onderwys en opleiding wat 'n persoon mag hê. Dit bied geleentheid vir leer op 'n deurlopende basis. Dit word genoem lewenslange leer (Morris, 1996). Mense hou nie op om te leer wanneer hulle skool verlaat nie, maar hulle leer gedurig deur middel van lewenservaring sowel as formele situasies. Die sisteem bied toegang tot nasionaal aanvaarbare

kwalifikasies. Verskillende vorme van leer soos byvoorbeeld voltyds, deelyds, afstandsonderrig, werksgebaseerde leer en lewenservaring sal erken word en krediete sal bereken en deur die NKS geregistreer word. In figuur 2.2 word die volledige Kwalifikasiestruktuur uiteengesit. Vervolgens word die kwalifikasiestruktuur aan die hand van figuur 2.2 verduidelik. Die NKS bestaan uit agt vlakke met drie geïdentifiseerde sektore (Morris, 1996).

- NKS Vlak 1. 'n *Algemene Onderwys en Opleiding sektor* wat bestaan uit 'n voorskoolse fase, 'n basiese (grade 1-3), en 'n intermediêre fase (grade 4-6) en 'n senior fase (grade 7-9). Parallel aan hierdie fases is Basiese Onderwys vir Volwassenes vlakke 1 tot 4. Albei kulmineer in 'n Algemene onderwys -en opleidingsertifikaat. Onderwys op hierdie vlak is verpligtend en gratis.
- NKS Vlakke 2,3 en 4. *Verdere Onderwys en Opleiding sektor* stem ooreen met huidige grade 10 tot 12 wat ook opleiding by kolleges en ander opvoedkundige instellings insluit en kulmineer in 'n Sertifikaat in Verdere Onderwys en Opleiding. Onderwys op hierdie vlak sal vrywillig en heel moontlik baie duur wees.
- NKS Vlakke 5, 6, 7 en 8 - *Hoër Onderwys en Opleiding sektor* wat ooreenstem met die huidige tersiêre onderwys.



Figuur 2.2 'n Voorstelling van die Nasionale Kwalifikasie Raamwerk.

(Successful Outcomes Based Education, 1998, p.1)

2.7.6 Suid-Afrikaanse Kwalifikasie-owerheid (SAKO)

Die Suid-Afrikaanse Kwalifikasie-owerheid bepaal die standaarde vir die verskillende vlakke en sertifikate vir elk van hierdie drie NKS sektore. SAKO het 'n 12-punt lys vir die hele onderwysstelsel opgestel waarop die ontwikkeling van die kurrikulum gebaseer moet word. Dit staan bekend as die kritieke uitkomst. Hierdie uitkomst onderlê leer op alle vlakke van onderwys en is in die grondwet van Suid-Afrika gesetel. Volgens hierdie uitkomst moet leerders kan toon dat hulle:

- doeltreffend kan kommunikeer en probleme kan oplos deur gebruik te maak van visuele, wiskundige en/of taalvaardighede in mondelinge en/of geskrewe vorm;
- probleme kan identifiseer en kan oplos deur kreatiewe en kritiese denke in te span en verantwoordelike besluite kan neem;
- hulself en hul aktiwiteite verantwoordelik en doeltreffend kan organiseer en bestuur;
- effektief met ander in 'n span, groep, organisasie of gemeenskap kan saamwerk;
- inligting kan inwin, analiseer, orden en krities kan evalueer ;
- wetenskap en tegnologie doeltreffend en krities kan gebruik; verantwoordelik teenoor die omgewing en ander se gesondheid kan optree; en
- toon dat hulle 'n begrip het van die wêreld as 'n stel verwante stelsels deur te erken dat die kontekste van probleemoplossing nie onverwant is nie.

Om by te dra tot die persoonlike ontwikkeling van elke leerder, en tot maatskaplike en ekonomiese ontwikkeling in die geheel, moet enige leerprogram daarna streef om leerders bewus te maak van die belangrikheid van :

- die besinning oor en verkenning van 'n verskeidenheid doeltreffende leerstrategieë om meer effektief te leer;
- deelname as verantwoordelike burgers in hul plaaslike, nasionale en internasionale gemeenskappe;
- kulturele en estetiese sensiwiteit oor 'n reeks maatskaplike kontekste heen;
- die verkenning van onderwys-en loopbaangeleenthede; en

- die ontwikkeling van entrepreneursvaardighede (Department of Education, 1997; Departement van Onderwys, 2000; Morris, 1996; UNISA, 1997; WCED, 1999).

2.7.7 Die Kurrikulumproses

Die Nasionale Onderwysdepartement moes 'n nuwe kurrikulum ontwerp wat voldoen het aan die vereistes van die NKS en wat gebaseer is op die kritieke uitkomst van die SAKO. Hulle het begin deur wye terreine verwante kennis te identifiseer wat leerareas genoem word. (Department of Education, 1997; Departement van Onderwys, 2000; Naicker, 1999; NCSNET & NCESS, 1997; UNISA, 1997).

2.7.7.1 Leerareas

Vakke soos ons daaraan gewoond is soos byvoorbeeld Aardrykskunde, Geskiedenis en Biologie, sal nie meer in die Algemene Onderwys -en Opleidingsfase onderrig word nie. In plaas daarvan sal alle leer gebaseer wees op agt nuwe leerareas (groepe verwante kennis, begrip, vaardighede, waardes en houdings) wat die Raad van Onderwysministers geïdentifiseer het (Naicker, 1999). Hierdie leerareas behels die volgende :

- Taal, geletterdheid en kommunikasie
- Wiskunde geletterdheid, Wiskunde en Wiskundige wetenskappe
- Menslike en Sosiale wetenskappe
- Natuurwetenskappe
- Tegnologie
- Kuns en kultuur
- Ekonomiese en bestuurswetenskappe en
- Lewensoriëntering (Departement van Onderwys, 2000; Du Toit, 1997; Naicker, 1999).

2.7.7.2 Leerarea-uitkomst

Volgens Naicker (1999) is spesifieke uitkomst ontwikkel om aan te dui hoe die kritieke kruiskurrikulêre uitkomst in elk van die ses leerareas bereik sal word. Hierdie spesifieke leerarea-uitkomst word direk gekoppel en volg uit SAKO se kritieke uitkomst. Daar bestaan 66

spesifieke uitkomst. *Spesifieke uitkomst* het betrekking op die spesifieke kennis, begrip, vaardighede, waardes en houdings wat leerders in elk van die leerareas moet bereik.

2.7.8 Meting in Uitkomsgebaseerde Onderwys (UGO) en -Leer (UGL)

Die meting van leerderaktiwiteit sal 'n noodsaaklike en integrale deel van die leerproses uitmaak. Meting sal deurlopend wees en sal gebruik word om leerders se vordering en die bereiking van leeruitkomst te bepaal. 'n Verskeidenheid leeraktiwiteit sal gemeet word deur verskillende strategieë te gebruik wat projekwerk, voorstellings, demonstrasies, mondelinge werk, groepwerk, onderhoude, leerderjoernale, geskrewe verslae, leerderportfolios en nog baie meer insluit. Leerders sal ook moet verstaan wat gemeet gaan word (Departement van Onderwys, 1997).

Die uitkomsgebaseerde onderrig-en-evalueringsbenadering neem ook die behoeftes van leerlinge met spesiale onderwysbehoefte (LSOB) in ag (Departement van Onderwys, 1997). *"For learners who experience problems with the basic functions of reading, spelling, writing and calculations, alternative means of assessing will be provided to evaluate their true potential and level of knowledge"* (p. 8). Aangesien tradisionele evaluering soos deur middel van klastoetse nie genoegsame inligting ten opsigte van leerlinge se spesiale onderwysbehoefte verskaf nie, sal alternatiewe evalueringmetodes dus deur die onderwyser in hoofstroomonderwys ontwikkel moet word om die diversiteit leerlinge in sy klas, insluitend LSOB, doeltreffend te kan evalueer (Du Toit, 1997; WKOD, 1997).

2.7.9 Die rol van die onderwyser en UGO/UGL

Die onderwyser se rol sal wees om die leerproses te fasiliteer. In plaas daarvan dat die onderwys bloot sentraaluitgewerkte kurrrikula implimenteer sal hulle die vryheid hê om hul eie leerprogramme uit te werk, gegrond op riglyne wat die onderwysdepartement voorsien (Naicker, 1999; UNISA, 1997). Onderwysers sal, onder andere:

- As fasiliteerders van leer optree;
- leergesentreerde benaderings toepas;
- 'n verskeidenheid leerervarings beplan waaraan leerders sal deelneem;
- leerders lei in die toepassing van verskillende leerwyses, byvoorbeeld aantekeninge maak, navors, memoriseer, koöperatiewe leer en leer deur te doen;
- verstaan hoe om inligting krities te benut en hulle leerders te lei in die toepassing van inligting;

- leerders bystaan om probleme op te los en besluite te neem;
- krities dink en hulle leerders lei om dit ook te doen;
- effektiewe kommunikasie- en sosialiseringvaardighede toepas, onderrig en ontwikkel;
- groepwerk organiseer en fasiliteer en klaskamers bestuur met die oog op interaktiewe onderrig en leer;
- gedifferensieerde onderrig- en ondersteuningstrategieë implimenteer om voorsiening te maak vir leerdersverskille en vir spesiale onderwysbehoefte;
- leerders assesseer deur 'n verskeidenheid kriteria en instrumente vir assessering te gebruik;
- geldige verslae skryf oor die assessering van leerders, hulle vordering en moontlike remediëringstappe;
- herbeplan om onsuksesvolle leerders in staat te stel om te vorder;
- demokratiese en nie-diskriminerende praktyke in klaskamers toepas en
- 'n ondersteunende en leerder - vriendelike klaskameratmosfeer skep ten einde 'n onafhanklike gemeenskap te bevorder (WKOD, 1997).

2.8 Samevatting

Volgens die Handves van Menseregte (1996) het elke mens en daarom ook elke gestremde kind afgesien van sy geslag, ras, klas, geloof, taal, belangstelling en vermoëns die reg op versorging, opvoeding en onderwys. Vroeër is daar hoofsaaklik op die probleemareas van leerders met spesiale onderwysbehoefte gefokus en is hulle in aparte skole onderrig. Hierdie gespesialiseerde onderwys het voordele ingehou, maar isolasie en probleme met aanpassing in die gewone samelewing het ook spesifieke probleme opgelewer.

Die Nasionale Onderwysdepartement stel as onderwysmodel, 'n beleid van inklusiewe onderwys voor. Een van die doelwitte van inklusiewe onderwys is juis om leerders te bemagtig deur hulle te voorsien van vaardighede en die nodige ondersteuningstrukture sodat hulle so "normaal" moontlik wyse hul regmatige plek in die samelewing kan inneem en volstaan. Volgens Kauffman en Hallahan (aangehaal in Burden, 1995) "a person is a person through other being only in relation to other human beings" (p.55).

Ten spyte van 'n beleid van inklusiewe onderwys is daar tog leerders met eiesoortige en unieke onderwysbehoefte. Sodanige leerders se behoeftes kan van so 'n aard wees dat hulle 'n meer praktiese gerigte kurrikulum moet volg.

Die kurrikulum vir Spesiale Skole is juis van se 'n aard dat die tegniese vak aan die leerder die geleentheid tot volle selfaktualisering en lewenslange leer bied. Die tegniese vak voorsien die leerder van die nodige kennis en vaardighede wat hy in die arbeidsmark benodig sodat hy as ekonomies - selfstandige, selfvoorsiene volwassene sal kan werk. Op sosiale en kulturele vlak moet hy sy regmatige plek kan inneem en by die gemeenskap kan inskakel.

HOOFSTUK 3

TEORETIESE GRONDSLAG VAN DIE SELFKONSEP

3.1 INLEIDING

Volgens Raath en Jacobs (1990) moet die terme "self" en "selfkonsep" gesien word as teoretiese konstrukte wat gebruik word om menslike gedrag beter te verstaan en te verklaar. Dit is volgens Nortjé en Van Tonder (1982) belangrik om dit nie as losstaande, verbandlose konstrukte te beskou en in absolute terme te probeer beskryf asof dit apart van mekaar staan nie. Ten einde die dinamiek van die selfkonsep beter te verstaan, is dit volgens Raath en Jacobs (1990) nodig om teoreties tussen dié begrippe te onderskei, ten einde verwarring uit te skakel.

3.2 DIE SELF : ENKELE TEORIEË, DEFINISIES EN EIENSKAPPE

Alvorens die navorser enkele teorieë, definisies en eienskappe van die *self* ondersoek, moet die *geskiedenis* van die *self* eers kortliks aandag geniet.

Volgens Nortjé en van Tonder (1982) is dit heel waarskynlik dat die mens reeds van die vroegste tye af oor homself gedink en praat het. Op die een of ander stadium het die mens ernstiger begin dink oor sy nie-fisieke, sielkundige self. Volgens Hepburn (1994) was dit veral gedurende die Middeleeue die teoloë en filosowe wat hulle afgesluit het van die buitewêreld en hul besig gehou het met denke oor hulself. In die behavioristiese wetenskap, in besonder sosiale geskiedenis, sielkunde en sosiologie, was die konsep van die self die onderwerp van bespreking oor die afgelope 100 jaar. Die afgelope 25 jaar kan gesien word as 'n periode waar geweldig baie klem gelê is op "discovering the nature of the self" (Hepburn, 1994, p.19).

Hepburn (1994) verwys in sy werk na "models of self". Histories gesproke is die studie rondom die self onder een van vyf denkskole geresorteer, naamlik :

- Simboliese interaksie met die klem op die sosiale determinisme van identiteit (Cooley, 1902; Mead, 1934).
- Fenomenologie met sy betrokkenheid vir die organisasie proses van konstantheid (Bateson, 1944; Gurwitsch, 1979; Lecky, 1945).
- Psigo-analiste strewende daarna om die psigoseksuele en identiteitsontwikkelingsfasies van die lewe te verstaan (Erikson, 1950; Freud, 1930).
- Kognitiewe ontwikkeling met die fokus op die vlakke van ontwikkeling met betrekking tot die sosiale wêreld (Piaget, 1932) en
- die behaviorisme met die aandrang dat die self slegs bestudeer kan word deur middel van observasie van gedrag (Skinner, 1953; Watson, 1924).

Wanneer 'n mens gaan kyk na die *geskiedenis* van die *teorieë* oor die *self*, kan die werk van Sigmund Freud in die begin van die twintigste eeu beskou word as 'n mylpaal in die soeke na begrip van die nie-fisiese prosesse in die mens (Santrock, 1992). Volgens Linsey (1999) het Freud 'n drieledige skema ontwerp, naamlik die Id, die Ego en die Superego. Die id, wat reeds by geboorte aanwesig is, huisves al die psigiese energie wat die mens vir sy psigologiese funksionering benodig. Die id, waarin die drange gehuisves is, funksioneer op 'n primitiewe wyse, naamlik volgens die genotbeginsel. Dit beteken dat die id ingestel is op onmiddellike drangbevrediging en nie ag slaan op die eise van die fisiese en die sosiale werklikheid nie. Aangesien die individu onmoontlik nie slegs deur die id in die wêreld kan voortbestaan nie, ontwikkel die tweede substelsel, naamlik die bron van al ons energie, die ego, teen ongeveer agtien maande (Linsey, 1999). Die ego is in diens van die id en tegelyk 'n soort bestuurder van die id. Dit strewende daarna om die drange te bevredig, maar met inagneming van die fisiese en morele werklikheid. Die ego funksioneer volgens die realiteitsbeginsel. Dit beteken dat die ego in kontak is met die werklikheid en op 'n bewuste vlak funksioneer. Dit maak ook gebruik van prosesse soos rasionele denke, uittoets van nuwe metodes en voorwerpe vir drangbevrediging, asook die uitstel van drangbevrediging tot 'n gunstige geleentheid. Dit is belangrik om te weet dat die ego die enigste

deel van die mens se persoonlikheid is wat deur die hele lewe aan verandering onderworpe is. Terwyl die ego aan die een kant onder die gedurige druk van die id verkeer om drange te bevredig, staan dit aan die ander kant onder die druk van 'n derde substelsel, die superego. Die superego is die morele substelsel of gewete van die persoonlikheid. Dit ontwikkel volgens Linsey (1999) teen ongeveer vier- tot vyfjarige ouderdom en bevat morele waardes. Volgens Freud vereis die die superego dat morele waardes van die samelewing nagekom word. Die superego is volgens Freud dan ook die hoogste vermoë wat saamgestel is uit twee substelsels, naamlik die gewete en die ego-ideaal. Dit motiveer die individu om na volmaaktheid, eerder as na bevrediging van die drange te streef (Meyer & Van Ede, 1998).

Nieu-Freudiane, soos Anna Freud, Hartman en Erikson, het die teorieë van Freud verder uitgebrei en ondersoek. Volgens Van Zyl en Van der Walt (1978) is dit aan hierdie skrywers te danke dat die Amerikaners in die laat dertiger-en vroeë veertigerjare in die "self" begin belangstel het. Die Nieu-Freudiane se siening van die ego het baie van dié van Freud verskil. Hulle (Nieu-Freudiane) meen dat die self nie ontstaan het uit die energieë van die id nie. Volgens hulle ontstaan die id en die ego albei deur differensiasie vanuit 'n ongedifferensieerde matriks, waarin daar alreeds aparate geleë is vir ego-gedrag (soos geheue, motoriese aktiwiteite, perseptuele vermoë).

Vanaf 1920 tot 1940 het die behavioriste die toneel oorheers en volgens Wylie (1974) is daar minder aandag aan die Nieu-Freudiane gegee en ook aan die rol van die "self". Volgens Purkey (1970) is die "self" ook verwaarloos, aangesien min teorieë opgevolg is met, of gebaseer was op eksperimentele werk.

Nortje en Van Tonder (1982) het die volgende kronologiese uiteensetting gemaak van teoretici wat wel die "self" ondersoek het en belangrike bydraes tot navorsing in dié verband gelewer het, naamlik :

George H. Mead het in 1934 aan die begrip "self" 'n belangrike plek in sy teorieë oor die filosofie van die samelewing toegeken en tot in die fynste besonderhede beskryf hoe die self ontwikkel uit 'n persoon se verhoudings met sy omgewing.

In 1935 het Lewin die "self" beskryf as 'n sentrale en 'n relatief permanente georganiseerde eenheid wat die aard van die hele persoonlikheid bepaal.

In 1939 het Goldstein die prosesse van self-aktualisering geanaliseer. Dit het as belangrike basis gedien vir Maslow se werk in die vyftigerjare oor dieselfde onderwerp.

In 1945 het Prescott Lecky die rol van self-konsekwentheid as 'n primêre motiverende krag in menslike gedrag beskryf.

In 1947 het Murphy die oorsprong en maniere van self-opheffing, asook die self se verhouding tot die sosiale groep bespreek.

In die daaropvolgende jaar, 1948, het Raimy die meting van die selfkonsep gedurende voorligtingsonderhoude voorgestel en aangevoer dat psigoterapie 'n proses is met die uitsluitlike doel om die selfkonsep te verander. Volgens Coller (1971), moet Raimy dus erkenning kry vir die eerste gebruik van die term "selfbeeld of -begrip" met betrekking tot kliniese werk.

Hildegard het in 1949 beklemtoon dat alle verdedigingsmeganismes 'n selfverwysing impliseer, en dat die self 'n konsep is wat die probleme van motivering kan saamvat.

Dit was voor die helfte van die twintigste eeu dat twee navorsers, te wete Gordon Allport, 'n persoonlikheidsielkundige, en Carl Rogers, 'n kliniese sielkundige, groot bekendheid verwerf het vir hulle werk in dié verband.

Volgens Schultz (1990) het Rogers groot bekendheid verwerf vir sy deurbrake en werk rondom die self. Soos wat 'n baba 'n meer komplekse eksperimentele veld ontwikkel as gevolg van meer interaksies met ander mense, is daar een deel van sy of haar ondervinding wat gedifferensieerd raak van die res. Dié nuwe en afsonderlike deel is gedefinieer deur die woorde "ek" "my" en "myself". Dit is die self of die selfkonsep. Dit sluit in onderskeid tref tussen wat is direk en onmiddellik 'n deel van myself en wat is ekstern vir myself. Die selfkonsep is die persoon se persepsie van wat hy of sy is, behoort te wees

en graag sou wou wees. Volgens Rogers is daar ruimte vir inkonsekwentheid onder hierdie drie fasette van die selfkonsep. Rogers was van mening dat die self ten spyte van sy vloeibaarheid, ideaal 'n konstante patroon is, 'n georganiseerde geheel. Alle aspekte van die self streef na konsekwentheid.

Soos wat die self verrys ontwikkel die baba volgens Rogers 'n behoefte vir positiewe agting. Positiewe agting sluit in aanvaarding, liefde asook aanvaarding deur ander mense (Schultz, 1990). Deur middel van eksperimentering in die wêreld, ontwikkel die individu 'n self. Dit is die "I" of die "me" van ons bestaan. Rogers het nie geglo dat alle aspekte van die self "bewuste" is nie, maar hy het geglo dat dit toeganklik is vir bewussyn. "The self is a whole, consisting of one's self-perceptions (how attractive I am, how well I get along with others, how good an athlete I am) and the values we attach to these perceptions (good-bad, worthy-unworthy, for example"...(p.63).

Gordon Allport het met sy beskrywing van proprieale ontwikkeling 'n belangrike bydrae tot die ontwikkelingsielkunde gelewer. Allport se bydrae is veral daarin geleë dat hy aantoon hoe persone self 'n invloed op hulle eie ontwikkeling uitoefen (Meyer & Van Ede, 1998). Die proprium (persoonseenheid) is die term wat Allport gebruik wanneer hy verwys na die self of die ego. Die proprium sluit alle aspekte van persoonlikheid in wat kenmerkend of onderskeidend is van 'n persoon se emosionele lewe. Allport het die aard en die ontwikkeling van die proprium in terme van agt aspekte of funksies beskryf wat geleidelik in fases ontwikkel totdat die persoon volwassenheid bereik het. Alvorens die proprium begin ontwikkel, is daar volgens Allport geen gewaarwording of bewustheid van die self nie. Die agt verskillende aspekte van die proprium en tydsduur is soos volg : Die eerste drie stadiums (bewustheid van die liggaamlike self, selfidentiteit en self-esteem) vind plaas gedurende die eerste drie jaar. Selfuitbreiding en selfbeeld duur vanaf ongeveer vier tot sesjarige ouderdom. Rationele handhawing vanaf ses tot twaalfjaar en proprieale strewe gedurende adolessensie. Al die aspekte verenig onder die term proprium (Schultz, 1990).

Die self is ook deur Frankl (1964) beskryf as dinamies in die bewuswording en realisering van waardes en van betekenis.

Adler het verskeie ekwivalente terme gebruik vir lewenstyl, naamlik persoonlikheid, individualiteit en die self. In Adler se latere werke hou hy vol dat die lewenstyl (die self) deur die individu self ontwikkel word. Die self word eerder deur die mens ontwikkel as deur passiewe kinderervarings. Hierdie ervarings is opsigself nie so belangrik as die persoon se houding teenoor hulle nie. Volgens Adler sal 'n persoon homself plaas in verhouding tot sy eie persepsie van homself. Volgens Adler word ons lewenstyl nie vir ons bepaal nie; ons is vry om ons eie self te kies (Schultz, 1990).

Lowe (1961) het in sy ontleding van die self gepraat van 'n self wat die werklikheid waarneem, gedrag motiveer en evalueer. Die self is dus nie 'n onbuigsame gestalt nie. Volgens Vrey (1974) is dit veelledig, voortdurend in wording en onderhewig aan veranderinge. William Purkey (1970) het heelwat navorsing gedoen oor die rol van die self en het ook in sy teorie veral twee belangrike eienskappe van die self beklemtoon, naamlik dat dit *georganiseerd* en *dinamies* is.

In die literatuur word verskillende betekenisse aan die self gegee.

Volgens Hamachek (1978) is die self daardie deel van die mens waarvan hy bewus is.

Volgens Van Zyl en Van der Walt (aangehaal in Loxton, 1990) is die "self" daardie aspekte van die "ek" of "my" waarvan die persoon bewus is.

Volgens Coller (1971) is daar sommige psigoloë wat aanvaar dat die self op agt verskillende maniere ervaar kan word, naamlik :

- as die "weter" - (subjek);
- as die voorwerp van kennis (objek);
- as oer-selfsug;
- as die domineerder;

- as passiewe organiseerder en rasionaliseerder;
- as 'n vegter vir sekere oogmerke;
- as afsonderlike gedragstelsel te midde van ander;
- en as 'n subjektiewe patroon van kultuurwaardes.

Dit kom volgens Van Zyl en Van der Walt (1978) daarop neer dat die self op twee maniere gedefinieer kan word, naamlik :

- as 'n groep sielkundige prosesse wat gedrag en aanpassing reël : hierdie is die sogenaamde self-as-subjek-definisie, met ander woorde die self is deel van die persoon wat die psigiese, verstandelike of psigologiese dade verrig. Dit is ook bekend as die self-as-proses-definisie : die self in hierdie verband word gesien as die doener, daarin dat dit bestaan uit 'n aktiewe groep prosesse of vermoëns soos dink, onthou en waarneem. Hierdie definisie sluit in wese in die ek of suiwer ego deur James onderskei, die ego onderskei deur Dewey, die self deur James en die Ich (ek) deur Freud aanvanklik onderskei.
- as 'n georganiseerde versameling van gesindhede, idees ("beliefs") en gevoelens wat 'n persoon ten opsigte van homself besit. Sommige sielkundiges verwys na laasgenoemde siening as die self-as-objek-definisie, aangesien dit meer verband hou met 'n persoon se gesindhede, sy evaluering, sy gevoelens van homself as objek. In so 'n geval is dit wat 'n persoon van homself dink.

Volgens skrywers soos William James, Bugental, Mead en Sullivan (aangehaal in Jacobs en Vrey, 1982) kan die self in die "ek" en die "my" verdeel word. James (aangehaal in Raath en Jacobs, 1990) beskryf die "ek" as daardie aspek van die self wat suiwer ego is. Dit kan ook beskryf word as die "objek" wat aktief ondervind, waarneem, voel, kies, onthou of beplan. Die "ek" is volgens James dié deel van die self wat altyd dieselfde bly.

Volgens Raath en Jacobs (1990) is die self die kern van elke mens se leefwêreld, soos hy dit waarneem- is sy eie self soos deur hom gesien, waargeneem en ervaar word. Vrey (1979) beskryf die self as "die gestalt van wat hy syne kan noem." Die self sluit onder meer in sy stelsel van idees, sy houdinge, sy waardes en dit waaraan hy hom oorgee.

Jacobs en Vrey (1982) beskryf die self as "alles wat die objek van 'n persoon se bewussyn kan wees, insluitende drifmatige handeling, lewensgewoontes en aangebore en verworwe eienskappe" (p.17).

Sullivan (aangehaal in Raath en Jacobs, 1990) maak geen onderskeid tussen die *ek* en die *my* nie en verklaar dat "...the personification of the self is what you are talking about when you talk about yourself as "I" , and what you are often, if not invariably, referring to when you talk about "me" and "my" (p.6).

Volgens Parikh (1991) weet jy wat *self* beteken totdat iemand jou vra.

When you want to explain, you do not know! Most people find it rather difficult and even uncomfortable to articulate a clear response to such a question. It is beyond intellectual comprehension and verbal articulation but when it comes to describing your own self, the "organization " inside your skin, with which you have been living all your life, you often feel surprisingly incapable. (p 5)

Die ontwikkeling van die self word volgens Meyer (1998) as 'n belangrike aspek van persoonsontwikkeling beskou. Een wyd aanvaarde mening oor die struktuur van persoonlikheid is dat dit 'n soort "kern" (wat soms die self en soms die proprium genoem word) wat die deurlopende, saambindende element in die individu se ontwikkeling vorm.

Volgens Canfield en Wells (1994) is dit duidelik dat die self aangeleer word. Vanaf die vroegste tye en momente van lewe, het die mens inligting en data rondom homself en die lewe begin versamel. Soos

wat ons ondervinding toeneem, raak ons ontwikkelende self 'n perseptuele skerm waardeur afgeleide indrukke moet beweeg (Schultz & Delisle, 1997).

Canfield en Wells (1994) beweer ook dat die self konstant is. Wanneer 'n nuwe ervaring konsekwent is met wat jy glo, word dit omvou en jou self word 'n bietjie "groter". Aan die ander kant, as die nuwe ondervinding nie konsekwent is met jou self nie, word dit geïgnoreer of verwerp (Schultz & Delisle, 1997). Dit maak verandering in die selfkonsep besonder moeilik omdat merkbare verandering verandering van die "hele sisteem" vereis ten einde konsekwentheid van die self te behou.

Opsommenderwys kan die belangrikste eienskappe van die self volgens Meintjés (aangehaal in Bouma, 1991) soos volg saamgevat word :

- Die self is ordelik, geharmoniseerd, stabiel van aard en georganiseerd.
- Die self is uniek.
- Die self kan in sekere opsigte verander, tog bly dit inherent konsekwent.
- Die self vorm vir die individu 'n verwysingsraamwerk - hy interpreteer die werklikheid in terme van sy eie subjektiewe ervaring deur verantwoordelike keuse en handeling.
- die self is dinamies : nuwe ervarings en optredes word geïnterpreteer en gerig in die konteks van die bestaande beeld van die self.
- die self ontwikkel met behulp van aangebore vermoëns, want 'n mens word nie met 'n selfbeeld gebore nie.
- Die self is nie tasbaar of sigbaar nie, dit is veelkantig en dit word gekenmerk deur bewustheid.

Uit die verskeidenheid van verhoudinge waarin die self gewikkel is, blyk dit dat die self die integreerende kern van die persoonlikheid is.

3.3 DIE SELFKONSEP : ENKELE DEFINISIES EN EIENSKAPPE

Volgens Botha, Van Ede, Louw, Louw en Ferns (1998); Gouws en Kruger (1994) en Peterson (1996) is die selfkonsep 'n belangrike aspek van die mens se persoonlikheidsontwikkeling, aangesien dit die persoon se siening van hom- of haarself omsluit. Volgens genoemde skrywers begin 'n persoon se selfkonsep gedurende die eerste lewensjaar ontwikkel en word hierdie ontwikkeling tydens die vroeë kinderjare voortgesit.

Volgens Kenway en Willis (1990), begin literatuur in verband met die selfkonsep reeds teen 1890 met die werk van James (1890), Cooley (1902) en Mead (1934).

Verskeie *definisies* van die selfkonsep kom voor in die literatuur en vervolgens gaan die navorser na enkele verwys.

Volgens Nortje en Van Tonder (1982) is een van die tergendste vrae wat ontstaan by die lees van beskikbare literatuur wat handel oor die "self" en die "selfkonsep" juis die feit dat skrywers so ooglopend nalaat om duidelik tussen bogenoemde begrippe te onderskei. Purkey (1970) wat as 'n gesaghebbende oor die onderwerp van die self en selfkonsep beskou word, het die self gedefinieer as 'n komplekse en dinamiese sisteem van opvattinge en idees wat 'n persoon omtrent homself het, met die toekenning van bepaalde waardes vir elkeen van die opvattinge en idees. In dieselfde werk het hy egter na die selfkonsep verwys as dit wat 'n individu oor homself glo.

Lewin (1936) sien die selfkonsep as die kern van die individu se psigiese bestaan, wat gedrag beïnvloed.

Jacobs en Vrey (1982) beskryf die selfkonsep soos volg :

"Die selfkonsep is 'n georganiseerde konfigurasie van persepsies en konsepsies van die self. Die elemente van hierdie konfigurasie blyk die volgende te wees :

- die persepsie van eie kenmerke en vermoëns;
- die evaluering van eie vermoëns in vergelyking met dié van ander;
- die beleving van sy ervarings as positief of negatief" (p.21).

Burns (1982, p.29) definieer die selfkonsep soos volg :

"The selfconcept is the sum total of the views that a person has of himself and consists of beliefs, evaluations and behavioural tendencies. This implies that the self-concept can be considered to be a plethora of attitudes towards the self which are unique to each individual."

Volgens Harrington (1994, p.49) definieer Rogers die selfkonsep as :

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

Volgens Rogers se definisie is die selfkonsep georganiseerd, vind daar selfevaluatie aan die hand van interne en eksterne norme plaas en is die individu bewus van sy houding teenoor sy self.

Volgens Santrock (1992) verwys selfkonsep na individue se algemene persepsie van hul vermoë, gedrag en persoonlikheid.

Volgens Obiakor, Stile en Muller (1994) en Van der Werff (1990) word die selfkonsep gedefinieer as 'n perseptuele fenomeen : dit is 'n persoon se siening of waarneming van homself.

Labenne en Green (aangehaal in Obiakor, Stile & Muller, 1994), is van mening dat die selfkonsep beskou kan word as 'n versameling gevoelens en kognitiewe prosesse wat afgelei kan word van geobserveerde of gemanifesteerde gedrag.

Muller (aangehaal in Obiakor, Stile & Muller, 1994) definieer die selfkonsep as 'n individu se "... repertoire of self-descriptive behaviors" (p.2).

In die breë kan selfkonsep volgens Greeff (1988) gedefinieer word as 'n persoon se persepsie van homself. Hierdie persepsie word gevorm deur ervarings met sy omgewing en veral deur versterking deur belangrike persone. Selfpersepsie beïnvloed handeling, en handeling beïnvloed die manier waarop 'n persoon homself sien.

Volgens Piers (1984) verwys selfkonsep na 'n persoon se selfwaarneming ten opsigte van belangrike aspekte van sy lewe. Hierdie waarnemings het selfevaluerende houdings (kognisies) en gevoelens (affekte) tot gevolg wat 'n belangrike organiserende en motiverende funksie in gedrag het.

Lawrence (1996) definieer die selfkonsep as die somtotaal van 'n individu se geestelike, verstandelike en fisiese karaktereenskappe en sy of haar evaluering daarvan. As sodanig bestaan dit uit drie aspekte, naamlik : die kognitiewe, die affektiewe en gedrag. Volgens Lawrence (1996) is die selfkonsep 'n motiveerder maar dit bied ook weerstand teen verandering. Die selfkonsep is die individu se bewuswording van sy of haar eie self. Dit is volgens Lawrence (1996) 'n bewuswording van jou eie identiteit. Lawrence sien die selfkonsep ook as 'n sambreel term. Benewens die *self* is daar nog drie ander aspekte : *selfbeeld* (wat die persoon is), *ideale self* (wat die persoon graag sou wou wees) en die *selfagting* (wat die persoon voel omtrent die teenstrydigheid tussen wat hy is en wat hy of sy graag sou wou wees).

Uit die voorafgaande definisies is dit vir die navorser duidelik dat die selfkonsep gevorm word op grond van selfevaluasie. Die resultaat van die evaluering het selfhoudings tot gevolg wat weer implikasies vir gedrag inhou.

Daar bestaan wel baie definisies ten opsigte van die selfkonsep, maar dit wil vir die navorser voorkom asof sekere eienskappe telkens na vore kom. Van der Westhuizen (1985) identifiseer die wesentliche eienskappe van die selfkonsep soos volg :

- Die selfkonsep vorm 'n struktuur met verskillende konsepsies, sodat daar belangrike of minder belangrike konsepsies is.
- Die selfkonsep kan nie in isolasie funksioneer nie, maar altyd in omgang met ander.
- Die georganiseerde selfkonsep vorm 'n gestalte wat strewe na eenheid in dié sin dat bepaalde konsepte op 'n spesifieke tydperk meer waarde het as ander en die persoon ervaar dit bewustelik.
- Die selfkonsep is nooit voltooi of afgehandel nie, dit is dus dinamies.
- Die selfkonsep word beïnvloed deur subjektiewe evaluering van ervarings in die daaglikse lewe en selfagting is op grond daarvan hoër of laer.
- Die selfkonsep word gevorm en beïnvloed deur die oortuigings omtrent die self, identiteit, identiteitsrolle en vermoëns.
- Die selfkonsep het sy ontstaan in 'n bepaalde houding teenoor die self wat kognitiewe, affektiewe en handelingskomponente bevat.
- Die selfkonsep is 'n subjektiewe beoordeling van 'n eie wêreld afsonderlik van die leefwêreld van ander mense en dinge.

- Die selfkonsep dien as 'n beheersentrum vanwaar gedrag gemanipuleer word en dien ook as 'n landkaart om te raadpleeg om die self te verstaan.

Vrey (aangehaal in Bouma, 1991) maak die volgende samevatting uit die literatuur ten opsigte van die selfkonsep :

- Die selfkonsep bestaan nie in isolasie nie, maar word gevorm deur die omgang met andere.
- Die selfkonsep is die kern van 'n gestalt van konsepte waarvan sommige konsepte op 'n gegewe tydstip belangriker is as andere.
- Die selfkonsep word gevorm uit die subjektiewe evaluering van ervarings in 'n samelewingskonteks. Lae of hoë selfagting spruit uit dié evaluering.
- Die selfkonsep bestaan uit 'n georganiseerde konfigurasie van konsepsies van die self wat dinamies van aard is.
- Die selfkonsep bestaan uit oortuigings van die individu omtrent sy self, selfidentiteit, sy rolle en moontlikhede. Die persoon twyfel nie aan die geldigheid van hierdie oortuigings nie.
- Die selfkonsep ontstaan as gevolg van bepaalde houdings teenoor die self. Hierdie houdings het kognitiewe, affektiewe en handelingskomponente.
- Die selfkonsep is 'n konfigurasie van oortuigings van 'n persoon omtrent homself wat dinamies is en waarvan hy gewoonlik bewus is of bewus kan word (Vrey, 1974, p.95).

3.4 DIE TERM SELFKONSEP AS 'N SAMBREELTERM

Lawrence (1987,1996) het, in teenstelling met die eenvormige mening van die meeste navorsers in die verband, die term selfkonsep vanuit 'n ander gesigspunt benader.

In die eerste plek het hy die term omskryf as die somtotaal van die individu se verstandelike en fisiese karaktertrekke en die individu se evaluering daarvan. In die sin omsluit die term selfkonsep dus volgens hom drie aspekte, naamlik 'n kognitiewe aspek, 'n affektiewe aspek en 'n gedragsaspek wat onderskeidelik met die individu se denke, gevoelens en aksies te make het.

In die tweede plek het hy die term selfkonsep as 'n sambreelterm beskou waaronder die *selfbeeld* van die mens (dit wil sê wat hy is), die *ideale self* van die mens (dit wil sê wat die persoon graag wil wees) en die *selfagting* van die mens (dit wil sê wat die persoon voel wat die verskil is tussen dit wat hy is en dit wat hy graag wil wees) ontwikkel (Möller, 1987).

Volgens Meyer en van Ede (1998) begin kinders alreeds in die kleuterjare ook 'n beeld van hulself vorm. Hulle word daarvan bewus dat hulle sekere eienskappe (soos vaardighede en voorkeure) het. Hulle besef ook dat hulle aan sekere eise van hulle ouers behoort te voldoen. Verder vorm hulle wense en ideale oor hoe hulle graag sou wil wees. Hierdie drie aspekte van die selfbeeld (naamlik die beeld van jouself soos jy "is", soos jy "behoort te wees", en soos jy "graag wil wees") kristalliseer mettertyd duideliker uit. Elkeen ondergaan deur die hele lewe veranderinge, namate die persoon en die samelewingseise en -invloede verander.

Beane en Lipka (1984); Demo (1992); Falk en Miller (1998) tref egter onderskeid tussen *selfbeeld*, *selfkonsep* en *self-esteem*. *Selfbeeld* verwys volgens genoemde skrywers na persepsies van die self oor 'n kort periode wat situasie of rolgebaseerd kan wees en daarom veranderbaar. *Selfkonsep* is volgens hulle die minder veranderbare aspekt van die self, wat 'n individu oor 'n breë spektrum beskryf en *self-esteem* is volgens hulle die beoordelende komponent van die self - die waardebeoordeling van 'n verskeidenheid aspekte.

3.5 DIMENSIES VAN DIE SELFKONSEP

Dit blyk dat die selfkonsep die kern van die persoonlikheid is, en dat dit uit verskeie dimensies bestaan. Vrey (aangehaal in Meintjés, 1985) het na aanleiding van Fitts se werk genoem dat die selfkonsep uit die volgende komponente, wat interafhanklik van mekaar is, bestaan :

- Die selfaanvaardingskomponent.
- Die identiteitskomponent wat weer volgens Gerdes, Ochse, Stander en Van Ede (1981) uit die openbare identiteit, die persoonlike identiteit en die individuele identiteit bestaan.
- Die gedragsmotiverende komponent.

Fitts en Vrey (aangehaal in Bothma, 1991) identifiseer binne elk van die komponente weer die volgende dimensies wat deur elke individu op 'n unieke wyse ervaar word :

- Fisieke attribute (soos voorkoms).
- Psigologiese attribute (soos vermoëns, motiewe en oogmerke).
- Sosiale attribute (wyse van interaksie met ander).
- Gesinself (wyse van kontak met gesin).
- Selfwaarde (waarde geheg aan self).

Volgens Gerdes et al. (1981) en Botha et al. (1998) kan die komponent selfagting gedefinieer word as die waardebepalende aspek van die selfkonsep. 'n Persoon met vertroue in homself, wat glo in sy vermoëns, wat redelike sosiale waardes het en wat onafhanklik kan optree, sal 'n gevoel van hoë eiewaarde of selfagting ervaar.

3.6 KENMERKE VAN 'N NEGATIEWE SELFKONSEP

Berk (1993); Gergen (1971); Jacobs en Vrey (aangehaal in Swart, 1987); Jones (1992); Labenne (1969); Meintjés (1985); Newman en Newman (1995); Purkey (1970) en Van Niekerk en Van der Spuy (1994) meld die volgende kenmerke wat verband hou met 'n *negatiewe selfkonsep* :

- Die persoon besit min vertroue in sy eie vermoëns of geen vertroue daarin nie.
- Nog voor hy met 'n taak begin het, glo hy dat hy sal misluk.
- Hy voel verneder deur sy gedrag en mislukkings.
- Sy verwagting om te presteer is laag.
- Hy verwag verwerping.
- Hy is behep met sy swakhede.
- Hy neem selektief waar en soek ervaringe wat sy oortuigings omtrent homself bevestig.
- Hy toon 'n lae selfagting.
- Hy toon swak selfaanvaarding.
- Sy angspeil is hoog.
- Sy waarnemingsveld is eng en in ooreenstemming met sy verwagtinge.
- Hy voel dat hy nie aan andere se verwagting voldoen nie.

- Hy voel hulpeloos en magteloos omdat hy glo dat hy nie beheer oor sy eie lewensomstandighede het nie.
- Omdat hy liefde en warmte ontbeer het, is sy vermoë om egte liefde te betoon geïnhibeer.
- Omdat hy homself nie wil blootstel nie, weier hy om betrokke te raak en onttrek hom dus aan sosiale kontak.
- Hy is geneig om ander persone te verwerp.
- Hy is vyandig teenoor sy ouers en portuurgroep.
- Hy is absoluut afhanklik van ander se aanprysing.
- As hy aanprysing kry, geniet hy dit maar aanvaar dit nie.
- Sy groot behoefte aan liefde en toegeneentheid stoot die mense af wat dit nog kon gee.
- Hy openbaar homself soos hy glo goed is en nie soos hy werklik is nie.
- Sy verhoudings met ander word gekenmerk deur verdedigingsstrategieë.
- Hy is bang vir vreemde mense omdat hy bang is hulle sien sy swakhede raak.
- Voel hy beteken niks nie.
- Voel ander aanvaar hom nie.
- Kan nie aanpas by veranderinge van die lewe nie.
- Glo dat die meeste pogings van hulle kant af sal eindig in mislukking.

- Ly aan minderwaardigheidsgevoelens.
- Is geneig om homself af te kraak.
- Kan nie geredelik weerstand tot konformeringsdruk weerstaan nie
- Het nie selfvertroue nie.
- Voel bedreigd.
- Toon verdedigingsmeganismes en
- stel hulle nie graag bloot aan kritiek nie.
- Volgens Rogers sal iemand met 'n negatiewe selfkonsep negatief dink, voel en optree (Santrock, 1992).
- Kinders met 'n negatiewe selfkonsep het gewoonlik 'n hoë angsvlak en toon ook later swak skoolvordering en sosiale aanpassing (Setterlund & Niedenthal, 1993).

3.7 KENMERKE VAN 'N POSITIEWE SELFKONSEP

As daar gepraat word van 'n positiewe selfkonsep word daarmee onder andere bedoel dat 'n persoon oor 'n hoë mate van selfvertroue beskik (Sonn, 1987).

Volgens Van Zyl en Van der Walt (1978) het navorsing getoon dat ouerlike warmte en ferme dissipline kan help om 'n positiewe selfkonsep te ontwikkel.

Vrey (aangehaal in Sonn, 1987) het vasgestel dat kinders wie se vader gereeld tuis is, 'n hoër selfkonsep het as kinders wie se vader vir lang tye weg van die huis is. Hy het verder vasgestel dat

diegene met 'n positiewe selfkonsep gewoonlik 'n ontspanne gespreksverhouding beleef, belangrik voel en die vrymoedigheid geniet om persoonlike probleme met hul ouers te bespreek.

Volgens Gouws en Kruger (1994); Jones (1992) en Vrey (aangehaal in Sonn (1987) word 'n positiewe selfkonsep gevorm wanneer die kind beleef dat :

- sy huisgesin bestendig is;
- sy ouers hom as persoon respekteer;
- sy ouers hom aanmoedig en steun in die opvoeding;
- hy as persoon aanvaar word;
- hy ander aanvaar soos wat hulle is;
- hy homself sien as dieselfde as ander;
- hy homself nie oor - of ondervalueer nie;
- hy homself waarneem as aanvaarbaar vir ander, dat ander van hom hou en dat hy waardig voel en
- hy oorwegend sukses beleef in sy skoolwerk.

Volgens Adams en Gullotta (1989); Berk (1993); Gouws en Kruger (1994); Hurlock (1978); Jones (1992); Meintjés (1985); Newman en Newman(1995); Sonn (1987) en Van Niekerk en Van der Spuy (1994) sal 'n leerling met 'n positiewe selfkonsep die volgende eienskappe openbaar :

- Hy sal vrymoedig optree in die klaskamer en nie bang wees om vrae te beantwoord nie.
- Hy sal vry en selfbepalend voel.

- Hy het 'n veelheid van belangstellings.
- Woon funksies by.
- Kommunikeer graag met mense.
- Sluit gewoonlik by debatsverenigings aan en neem geesdriftig deel aan dit wat hy na waarde skat.
- Is selfversekerd.
- Het selfvertroue.
- Het 'n hoë opinie omtrent homself.
- Is optimisties oor die toekoms.
- Besit selfrespek en selftrots.
- Gewild onder portuurgroep.
- Verdedig hulself goed wanneer hul bedreig word deur ander.
- Hulle raak nie maklik angstig nie.
- Is verantwoordelik en kan vertrou word met take.
- Positiewe gesindheid en houding.
- Gee uitdrukking aan hul gevoelens.
- Sal kanse waag.

- Aanvaar komplimente.
- Het vertrouwe in hulself en ander.
- Hy weet wie hy is.
- Is onafhanklik.
- Kan konflik, angs en spanning goed hanteer.
- Skryf sukses aan eie vermoëns toe en
- aanvaar minder geredelik sosiale waardes wat indruis teen hul eie selfevaluering.

Volgens Rogers sal iemand met 'n positiewe selfkonsep, positief dink, voel en optree (Santrock, 1992). Kinders met 'n positiewe selfkonsep, is gewoonlik akademies meer suksesvol, het meer selfvertroue en is sosiaal beter aanpasbaar (Setterlund & Niedenthal, 1993). Volgens Canfield en Wells (1994) vermeerder kognitiewe leer vanweë 'n positiewe selfkonsep.

Samevattend kan 'n mens dus sê dat iemand met 'n positiewe selfkonsep met gemak teenoor ander kan optree. Hy hoef volgens Bouma (1991) homself nie voor te doen as iemand wat hy in werklikheid nie is nie, omdat hy nie ander hoef te oortuig van sy vermoëns nie. Sy ervarings is kongruent met sy selfkonsep en hy kan geldige kritiek aanvaar en ongeldige kritiek verwerp. Uit die voorafgaande literatuuroorsig blyk dit dat die selfkonsep, veral as dit positief is, moontlik 'n belangrike rol by leerders in Spesiale Skole kan speel nie net ten opsigte van akademiese prestasie nie, maar veral ten opsigte van die tegniese vak waarin hy homself kan uitleef en sy uitkomst konkreet kan evalueer. Een van die ideale van die opvoeding moet dan ook wees om leerders op te voed en te lei om 'n positiewe selfkonsep te ontwikkel.

3.8 ONTWIKKELING VAN DIE SELFKONSEP

Volgens Louw, Louw en van Ede (1998) is die meeste sielkundiges van mening dat babas se selfkonsep begin ontwikkel wanneer hulle van hulself as individue begin bewus word. Burns (1979) was van mening dat die selfkonsep van die mens nie aangebore is nie, maar dat dit geleidelik uit sy ervarings met mense en voorwerpe ontwikkel en dat die ontwikkeling nooit werklik tot 'n einde kom nie.

Selfkonsepontwikkeling is dus 'n proses wat strek vanaf die geboorte tot by die dood van die mens. Om 'n selfkonsep te kan ontwikkel, is dit in die eerste plek noodsaaklik dat die kind hom van sy omgewing moet kan onderskei. In die tweede plek is dit noodsaaklik dat hy bewus moet wees van ander se evaluering van hom.

Reeds vanaf geboorte bevind die kind hom tussen ander mense. Die kind is hulpeloos en as psigofisiese totaliteit aangewese op die guns en liefde van ander. Daarom hang die ontwikkeling van sy self in hoofsaak af van die kwaliteit van die baba-ouer interaksie (Bukato & Daehler, 1992; Naudé, 1982; Vrey, 1982). Volgens Vrey (aangehaal in Sonn, 1987) is die kind se ouers die belangrikste persone in 'n kind se lewe en daarom sal hul optrede aanvanklik die grootste invloed op die ontwikkeling van sy selfkonsep hê.

Alhoewel die baba aanvanklik slegs bewus is van liggaamlike gemak of ongemak soos honger, dors, pyn en koue, leer hy gou dat deur uitdrukking te gee aan hierdie gevoelens, hy op 'n sekere wyse daarvoor vergoed kan word. 'n Voorbeeld hiervan is die baba wat ophou huil sodra hy sy moeder se stem hoor, sy hom optel en hom voed. Hierdie eerste menslike kontak lê die basis vir die kind se sosiale en emosionele ontwikkeling, en in besonder, die ontwikkeling van sy selfkonsep. As die baba se behoeftes bevredig word en hy aandag op 'n voorspelbare manier kry, vorm hy 'n indruk van 'n veilige wêreld en aldus die begin van 'n hoë selfagting (Louw et al., 1998; Newman & Newman, 1995).

Namate die kind bewus geword het van sy liggaam, begin die aanleer van 'n taal verder 'n rol speel in sy selfkonsepontwikkeling. Baie vroeg gebruik hy dan ook "my" en later "ek", in teenstelling met "hy"

en "hulle", om tussen sy self en andere te onderskei. Uiteindelik sal die taal ook sy simboliese manier word waarin die kind sy gevoelens oor homself sal beskryf (Naudé, 1982).

Soos wat die kind se self-identiteit duideliker word, sal hy homself as meerderwaardig of minderwaardig in vier areas evalueer, naamlik die fisiese, kognitiewe, affektiewe en sosiale areas. 'n Positiewe beeld van homself verseker die kleuter dat hy saak maak, bekwaam is, en in staat is om te waag. Verder sal 'n positiewe selfkonsep die kind in staat stel om homself te vergeet, te eksploreer en verhoudinge met ander aan te gaan (Naudé, 1982).

Die enkele mees belangrike faktor by die ontwikkeling van die selfkonsep en eiewaarde, is die kind se interaksie met betekenisvolle ander persone (en omgekeerd) en die response daarop (Falk & Miller, 1997). Die kind se ouers speel natuurlik die vernaamste rol aangesien die meeste van die kind se vroeëre sosiale interaksies met sy ouers plaasvind, en die kind ook fisies, emosioneel en sosiaal van hulle afhanklik is (Botha et al., 1998).

Die kind se ouerhuis bied aan hom die basis of vertrekpunt vir sy toetrede tot die samelewing buite gesinsverband. Aangesien die voorskoolse kind grotendeels slegs binne sy ouerhuis aan 'n leerproses onderworpe is, kan hierdie jare gesien word as dié waarin die basiese raamwerk gevorm word vir die vorming van 'n persoonlikheid en selfkonsep (Burns, 1982). Volgens Naudé (1982) sal die kind die wêreld buite die skool bejeën in ooreenstemming met die mate waarin daar in die ouerhuis aan sy behoefte vir liefde, aanvaarding, vertroue en veiligheid voorsien is, of nie voorsien is nie.

Volgens Newman en Newman (1995) en Louw et al. (1998) ontwikkel 'n kind 'n hoë selfagting in 'n huis waar veiligheid, aanvaarding, liefde en respek gekombineer word met kontrole en aanmoediging. Om 'n positiewe selfkonsep te ontwikkel, moet die kind verseker wees van ouerlike liefde, maar hy moet ook toegelaat word om vir homself te dink en groot te word sonder oormatige druk. Dus speel ouers se houdings en opvoedingspatrone 'n baie belangrike rol in die uiteindelijke ontwikkeling van die kind se selfkonsep. Volgens Louw et al. (1998) hou die selfkonsep se ontwikkeling ook direk verband met die kind se kognitiewe prosesse en motoriese vaardighede. Louw et al. (1998) het ook gevind dat

die ontwikkeling van die selfkonsep beïnvloed word deur die wyse waarop kinders behandel word deur ander kinders in hul ouderdomsgroep, onderwysers en ander volwassenes.

Dit is dus vir die navorser duidelik dat die invloed wat die ouers op die selfkonsepontwikkeling van die kind het, nie genoegsaam beklemtoon kan word nie. Ook deur middel van selfmotivering kan die individu hom verander in die rigting van die ideale self.

3.9 SELFKONSEP EN ADOLESSENSIE

Volgens Gouws en Kruger (1994); Thom, Louw, van Ede en Ferns (1998) wissel die aanvangsouderdom wat vir adolessensie as ontwikkelingsstadium gegee word, tussen 11 en 13 jaar, terwyl die einde van adolessensie as tussen 17 en 21 jaar aangedui word.

Die term "adolessensie" het sy oorsprong in Latyn. Die werkwoord "adpllescere", beteken "om te groei tot volwassenheid" (Engelbrecht, Kok & Van Biljon, 1982; Gouws & Kruger, 1994; Rogers, 1972). In dié sin is adolessensie 'n proses eerder as 'n periode.

Die "sturm-und-drang"-teorie, wat adolessensie beskou as 'n tydperk van diskontinuiteit het groot byval gevind, maar volgens Meintjés (1985); Gouws en Kruger (1994) dui die mees resente data op die kontinuïteit in die sielkunde van die selfkonsep gedurende adolessensie. Alhoewel daar steeds onstabiele periodes in die ontwikkeling van die adolessent se selfkonsep teenwoordig is, regverdig die omvang daarvan nie diskontinuiteit nie (Gouws & Kruger, 1994; Loxton, 1990).

Volgens Chubb, Fertman en Ross (1997) en Jones (1992) dui navorsing daarop dat die selfkonsep verander gedurende die tydperk tussen die vroeë kinderjare en vroeë volwassenheid. Chiam (1987); Erikson (aangehaal in Levy-Shiff, Kedem & Sevillea, 1990) en Jackson en Bosma (1990) beskou adolessensie as 'n periode van fisiese, kognitiewe, emosionele en sosiale veranderinge. Vir die adolessent behels selfkonsepontwikkeling onder meer die integrasie van sosiale, seksuele, familiale, ideologiese en beroepsrolle. Volgens Jones (1992); Rice (1984); Wintre en Crowley (1993); Youniss

en Smoller (1990) is die adolessent gedurende dié periode gepreokkupeer met die self en wend hy hom tot ondersteuning van sy ouers, vriende, portuurgroep, self-ontwikkeling en self-bemagtiging. Rice (1984); Wintre en Crowley (1993) wys ook daarop dat gedurende adolessensie die standaard van vriende en die portuurgroep 'n besonder belangrike maatstaf vir selfbeoordeling word. Adolessensie word ook gekenmerk deur psigososiale - en emosionele, sowel as nuwe sosiale eise. Die adolessent se self-ekspressie is volgens Jones (1992) ook baie keer inkonsekwent. Volgens Harter (aangehaal in Jones, 1992) voel die adolessent dat sy ondervindinge so uniek, vreemd en eenaardig is, dat niemand anders insluitende sy ouers en diegene buite sy vriendekring hom waardeer en verstaan nie. Volgens Stone en Church (1984) word die adolessent gekonfronteer met die taak om 'n volwasse identiteit te ontwikkel.

Volgens Chiam (1987) en Manaster (aangehaal in Jones, 1992) ontwikkel en verander die selfkonsep na gelang van ondervinding en nuwe kognitiewe vermoëns. Volgens Adams en Gullotta (1989); Craig (1979); Wintre en Crowley (1993) word die adolessent se selfkonsep grootliks beïnvloed deur die mate waartoe hy by sy portuurgroep inpas en aanvaar word. Skolnick (aangehaal in Jones, 1992) het gevind dat, in vergelyking met jonger kinders, vroeë adolessente (tussen ongeveer 11 en 14 jaar) oor die algemeen meer selfbewus en onseker van hulself is. Hulle selfbeeld is oor die algemeen ook laer. Harter (1990) definieer selfbeeld as "how much a person likes, accepts, and respects himself overall as a person" (p.255). Volgens Chiam (1987) het navorsers soos Simmons, Rosenberg en Rosenberg (1973) ook gevind dat vroeë adolessente meer selfbewus is en 'n meer onstabiele selfbeeld het as ouer adolessente. Volgens Montemayor en Eisen (1977) raak 'n individu se selfkonsep met toename in ouderdom meer abstrak en minder konkreet.

Alhoewel die selfkonsep as baie belangrik beskou word gedurende alle lewensfases, skep dit volgens Rosenberg (aangehaal in Jones, 1992) gedurende adolessensie die meeste probleme. Volgens Esterhuysen en Esterhuysen (1989); Nichols en Utesch (1998); Wintre en Crowley (1993) benodig die adolessent die ondersteuning van sy ouers, familieledes, vriende, onderwysers en sy portuurgroep om die oorgang na outonomie te vergemaklik. Die portuurgroep is ook die oefenterrein vir sosialisering, veral op heteroseksuele vlak.

Volgens Erikson (aangehaal in Linsey, 1999) pas die adolessent gedurende adolessensie sy selfbeeld aan om biologiese, sielkundige en sosiale veranderinge te akkomodeer en somtyds herontplooï hy konflikte van vorige jare. Die adolessent se ontwikkelingspan, grootte, genetiese rypheid en voorkoms, asook tempo van verandering in vergelyking met sy portuurgroep, bring nie net nuwe moontlikhede vir en bewuswordinge en gevoelens omtrent homself nie, maar is ook onderworpe aan verandering deur hoe ander teenoor hom voel en optree. Mense wat hom goed ken, soos byvoorbeeld sy familie, aanvaar nie die veranderinge in hom nie en gaan voort om hom soos voorheen te behandel wat hom eensaam laat voel en by hom die indruk skep dat hy nie verstaan word nie.

Super was oortuig daarvan dat daar 'n aantal ontwikkelingsveranderinge in die adolessent se beroepsselfkonsep plaasvind (Santrock, 1992).

Adolessente se identiteitsontwikkeling beïnvloed hulle selfkonsep (d.w.s. hul siening van hulself). Namate hul identiteite ontwikkel, sal hulle sienings van hulself dus dien ooreenkomstig verander. Hierdie verandering word duidelik uit hulle beskrywings van hulself en uit hul selfevaluering. Volgens Damon en Hart (1988); Wintre en Crowley (1993) ondergaan adolessente se selfbeskrywings die volgende veranderinge :

- Adolessente se selfbeskrywings sluit al hoe minder fisieke en al hoe meer psigiese eienskappe in.
- Hulle selfbeskrywings raak minder konkreet en meer abstrak. Adolessente sal hulself byvoorbeeld in abstrakte terme soos "ek is verlief" of "ek is liberaal" kan beskryf.
- Adolessente raak ook toenemend bewus van hulself. Hulle kan byvoorbeeld nadink oor hulself en hulself beskryf met verwysing na hul gevoelens en eienskappe.
- Aangesien dit vir adolessente belangrik is om deur ander aanvaar te word, is hulle ook geneig om hulself meer met verwysing na sosiale vaardighede (byvoorbeeld ek is vriendelik, hulpvaardig, goeðhartig) te beskryf as jonger kinders. Adolessente is ook toenemend geneig om persoonlike en

morele waardes (byvoorbeeld ek het geen respek vir iemand wat oneerlik is nie) by hulle selfbeskrywings in te sluit.

- Hulle beskrywings sluit ook al hoe meer standhoudende beginsels en planne vir die toekoms in. Hierdie vermoëns dui op die ontwikkeling van 'n geïntegreerde identiteit, soos deur Erikson voorgestel.

Volgens Berk (1994) ondergaan die adolessent se selfagting verdere veranderinge aangesien 'n nuwe aantal dimensies bykom wat nuwe evalueringe verg. By hierdie nuwe dimensies word ingesluit hulle veranderde liggaamlike voorkoms, seksualiteit, veranderinge in hulle sosiale verhoudings, verhoudings met die teenoorgestelde geslag en beroepskeuses wat gedoen moet word.

Volgens Harter (aangehaal in Thom, Louw, van Ede & Ferns, 1998) toon adolessente gedurende vroeë adolessensie 'n afname in selfagting wanneer hulle groeiversnellings, puberteitsveranderinge en kognitiewe en sosiale ontwikkelings ondergaan en waarskynlik ook moet aanpas by 'n hoërskoolomgewing. Namate hulle egter aanpas by hul fisieke, kognitiewe en sosiale veranderinge, herstel hulle gevoel van selfagting weer.

Volgens Offer (1988) is daar in 'n transkulturele ondersoek, wat 'n hele aantal lande ingesluit het, gevind dat die meeste adolessente optimistiese sienings van hulself en die lewe het. Positiewe houdings ten opsigte van skool en werk is ervaar en oor die algemeen was adolessente bevoeg om probleme wat kan opduik, die hoof te bied. Dit beteken volgens Offer (1988) egter nie dat alle adolessente positiewe sienings van hulself het nie. Faktore soos armoede, swak behuising en oorbewoning, gesinsdisorganisasie, 'n gebrek aan ouerlike liefde en ondersteuning en 'n gebrek aan betekenisvolle verhoudings, kan adolessente se selfkonsep negatief beïnvloed.

Volgens Jackson en Bosma (1990); Jones (1992) en Naudé (1982) behels adolessensie ook verskeie belangrike ontwikkelingstake soos :

- Verhoging van kwantitatiewe akademiese peil.

- Ontwikkeling van volwasse oorlewingsvaardighede.
- Sosiale en fisiese volwassenheid.
- Ontwikkeling van 'n realistiese selfkonsep.
- Om nuwe volwasse verhoudings met portuurgroep aan te kweek.
- "Wegbreek" van die huis.
- Funksioneer as 'n verantwoordelike burger.
- Om 'n beroep te kies en voorbereidings daarvoor te tref.
- Om selfvertroue en 'n eie identiteit te ontwikkel.
- Om eie fisieke bou te aanvaar en aan te pas by liggaamlike veranderinge.
- Om 'n manlike of vroulike sosiale rol te verwerf.
- Om emosionele onafhanklikheid van ouers en ander volwassenes te bereik.
- Om belangstelling buite die self te ontwikkel.
- Om volwasse waardes en sosiale verantwoordelikheid te verwerf.
- Om voor te berei vir 'n huwelik en gesinslewe.
- Om te leer om keuses te maak en verantwoordelikheid te neem en
- om 'n bewuste waardestelsel aan te leer wat in harmonie met die res van die wêreld is.

Opsommend kan 'n mens dus sê, dat adolessensie 'n tydperk in die lewe van die mens is waar hy homself op fisiese, sosiale en emosionele vlak in verhouding met sy medemens moet herondersoek en herevalueer. Dit is noodsaaklik, want daarsonder kan die mens nie werklik sy eie identiteit ontdek nie. Die proses is nie so eenvoudig nie, want daar word van die adolessent verwag om sinvol op te tree binne die rustelose en onsekere gemeenskap waarbinne daar ook 'n groot verskeidenheid wisselende norme bestaan. Die rol van bekwame volwassenes as hulpverleners en rolmodelle kan dus nooit in die hele proses ontken word nie.

3.10 SELFKONSEP EN AKADEMIESE PRESTASIE

Volgens Sonn (1987) was Leckey een van die eerste persone om navorsing te doen oor die verband tussen akademiese prestasie en die selfkonsep. Hy het in sy navorsing gevind dat 'n positiewe selfkonsep belangrik is vir akademiese prestasie. Navorsers soos Filozof, Albertin, Jones, Steme, Myers en McDermott (1998) het, soos Leckey, in hul navorsing gevind dat 'n positiewe selfkonsep belangrik is vir akademiese prestasie. Diegene met 'n negatiewe selfkonsep is geneig om swakker te vaar op akademiese gebied as hul maats met 'n positiewe selfkonsep. Taylor (aangehaal in Sonn, 1987) het tot dieselfde gevolgtrekking gekom as Leckey.

Volgens Cauley en Tyler (1989); Marsh en Johnston (1994); Metcalf (1981) en Reynolds (1980) het navorsing getoon dat die verwerwing van 'n positiewe akademiese selfkonsep, 'n invloed het op akademiese ingesteldheid, akademiese keuses, opvoedkundige aspirasies en daaropvolgende akademiese prestasie.

Dit is volgens Canfield en Wells (1994) so dat baie leerders hulself beskou as studente wat uitstekend vaar in een vak maar sukkelaars is in 'n ander vak(ke). Dit is daarom een van die redes waarom skole, individuele onderwysers, sowel as ouers 'n verskeidenheid aktiwiteite moet kan voorsien waarin elke individuele leerder suksesvol kan wees. Die navorser noem graag weer eens dat kurrikulum 2005 'n bepaalde model is van uitkomsgebaseerde onderwys (UGO). Dit begin by 'n beskrywing van die kennis, vaardighede, houdings en waardes wat leerders al behoort te verwerf het wanneer hulle die skool

verlaat. UGO begin dus met 'n eindresultaat in gedagte en dié benadering behoort vir leerders in Spesiale Skole en daarom veral in hul praktiese / tegniese vak 'n groot bron van inspirasie en motivering te wees.

Volgens Barnes, Lawlor, Smeets en Roche (1996) het Jones in die tagtiger jare verskeie studies uitgevoer waarby sy opvoedbare verstandelik gestremde leerders betrek het. In haar studies het sy onder meer gevind dat opvoedbare verstandelik gestremde leerders 'n negatiewe skoolverwante selfkonsep of negatiewe akademiese selfkonsep het.

Volgens Obiakor, Stile en Muller (1994) is daar genoegsame bewyse dat leerders met 'n positiewe selfkonsep baat vind by opvoedkundige aktiwiteite/ervaringe.

Ball, Newman en Scheuren; Guttman, Geva en Gefen (aangehaal in Mickler, 1994) het weer bewys dat leerders wie se ouers geskei is, 'n lae akademiese selfkonsep het. Volgens navorsing ly kwalitatief gestremde leersers, wat moeilik onder normale onderrigomstandighede kan leer, die meeste wat selfkonsep betref.

Chapman (aangehaal in Mickler, 1994) het weer bevind dat leergestremde leerders 'n laer algemene en akademiese selfkonsep as "normale" presterende leerders het.

3.11 SELFKONSEP EN GESLAG

Volgens Botha et al. (1998) speel 'n persoon se geslag 'n belangrike rol in die definiëring van sy of haar selfkonsep. Reeds by geboorte is die eerste vraag gewoonlik "Is dit 'n seun of 'n dogter?". Dwarsdeur ons lewens bly ons bewus van onself as manlik of vroulik. Dit beïnvloed ook hoe ander teenoor ons optree en hoe ons self optree. Aanvanklik is daar geglo dat seuns en meisies oor totaal verskillende persoonlikheidseienskappe beskik. Vandag weet ons dat baie min werklike sielkundige verskille tussen seuns en meisies bestaan en dat seuns en meisies meer dieselfde is as wat hulle verskil.

Jackson en Bosma (1990) en Rosenberg (aangehaal in Bouma, 1991) het gevind dat die selfkonsep van meisies gedurende vroeë adolessensie meer intens is en langer onstabiel bly. Die studie van Long, Ziller en Henderson (1968) het hierdie bevinding bevestig.

Marsh et al. (aangehaal in Kenway & Willis, 1990) het in 'n studie waarby adolessente seuns en meisies betrek was, geen verskille gevind by beide geslagte ten opsigte van akademiese - en totale selfkonsep nie.

Volgens Dusek en Flaherty (1981) blyk dit dat die selfkonsep van beide geslagte volgens dieselfde patroon ontwikkel, maar dat kwalitatiewe geslagsverskille voorkom.

Reese (aangehaal in Schwartz, 1982) het bevind dat meisies oor die algemeen oor 'n meer positiewe selfkonsep beskik as seuns. Kenway en Willis (1990) het weer bevind dat meisies ten opsigte van selfkonsep nie 'n agterstand by seuns het nie.

In 'n ondersoek wat uitgevoer is deur O'Dea en Abraham (1999), is gevind dat adolessente mans 'n meer positiewe akademiese selfkonsep as vrouens gehad het.

Bohan (1973) het weer gerapporteer dat Coopersmith en Piers en Harris geen verskille ten opsigte van selfkonsep met betrekking tot geslag kon regverdig nie.

Samevattend wil die navorser net beklemtoon dat begrippe soos die ek, self, selfbeeld, selfrespek, selfagting, eiewaarde en selfkonsep nie in waterdigte komponente te skei is nie. Die mens is as totaliteitswese ten alle tye 'n eenheid wat nie in afsonderlike entiteite geïsoleer kan word nie. Deur die begrippe te onderskei word slegs gepoog om die uniekheid van die mens te beklemtoon.

3.12 SELFKONSEP EN KOSHUISINWONING

Loxton (1990) se ondersoek na die invloed van koshuisinwoning op die selfkonsep van die adolessent, is die nuutste Suid-Afrikaanse navorsing wat die navorser kon vind. Die navorser het daarom besluit om vir die doel van hierdie navorsing van enkele bevindinge melding te maak.

Loxton (1990) het gevind dat koshuisseuns 'n hoër selfkonsep as koshuisdogters het. Soos Loxton (1990) het Aiello, Andrew en Franes (1981) ook bevind dat koshuisdogters meer geneig is tot interpersoonlike konflik as koshuisseuns.

Loxton (1990) het ook gevind dat die selfkonseptellings van Afrikaanssprekende koshuisleerlinge beduidend hoër was as dié van Engelssprekende koshuisleerlinge, behalwe in die geval van die selfkritiektelling, waarin die Engelssprekendes hoër tellings behaal het. Dit korreleer ook met Ellis (1989) se navorsingsbevindinge.

Wat onder andere ook van belang is vir hierdie studie, is Loxton (1990) se bevinding dat die selfkonseptellings van koshuisleerlinge beduidend laer was as dié van ouerhuisleerlinge en dat koshuisinwoning 'n faktor is wat wel 'n wesentlike invloed op die selfkonsep van die adolessent kan hê.

HOOFSTUK 4

LITERATUURSTUDIE

Soos alreeds genoem is, het Theron (1994) in sy navorsing bevind dat leerders wat spesiale skole bywoon nie almal primêr verstandelik gestremd is soos wat die Wet op Onderwysdienste, 41 van 1967 voorgeskryf het nie. Volgens Theron (1994) word daar in spesiale skole wel 'n verskeidenheid kategorieë leerders aangetref, soos alreeds in *hoofstuk twee* aangedui is.

Aangesien Spesiale Skole oorspronklik net vir verstandelik matig gestremde (opvoedbare) leerders bedoel was, het die navorser daarom besluit om vir die doel van hierdie hoofstuk en navorsing, hoofsaaklik op die selfkonsep van die verstandelike gestremde leerder te fokus.

4.1 INLEIDING

Volgens van der Westhuizen (1985) beleef die mens sy wêreld deur sy liggaam en dit is ook deur hierdie liggaam dat hy sy medemens beleef en deur hulle beleef word. Sy verstand, wat in sy liggaam setel, beheer sy liggaam en dus ook sy selfaktualisering.

Die verstand en die moontlikhede van die verstand verleen die krag waardeur die individu sy leefwêreld nie net betree nie, maar waardeur hy die grense van sy leefwêreld deurbreek om 'n toenemend wyerwordende leefwêreld tot sy beskikking te stel, maar ook bekend en toeganklik te maak. Hierdie lewenswerklikheid word tussen mense, saam met mense betree en die mate van geslaagdheid waarmee dit betree en oorwin word deur prestasie, word deur die medemense geëvalueer en die individu se ervaring van hierdie evaluering beïnvloed op sy beurt sy selfkonsep (Van der Westhuizen, 1985).

4.2 DIE VERBAND TUSSEN SELFKONSEP EN SPESIALE KLAS/SKOOPLASING

Volgens Glick (1999) is daar relatief min navorsing gedoen oor die verband tussen *selfkonsep* en *verstandelike gestremdheid*. Volgens Zetlin, Heriot en Turner (1985) is 'n persoon se selfbeeld slegs aan homself bekend en effektiewe meting daarvan vereis "selfterugvoering". Daar bestaan egter twyfel oor die akkuraatheid van sulke "selfterugvoering" van mense wat verstandelik gestremd is, aangesien hulle kognitiewe vermoëns en taalvaardighede beperk is. Weisz (1981) en Zigler (1971) is van mening dat daar 'n verband is tussen die manier waarop mense wat verstandelik gestremd is hulself sien en hul algemene funksionering. Trouens volgens laasgenoemde twee navorsers sal faktore soos gereelde mislukkinge en sosiale stigmatisering die selfbeeld van persone wat verstandelik gestremd is negatief beïnvloed.

Swart (1987) is van mening dat navorsing oor spesiale onderwys gekenmerk word deur teenstrydige bevindinge. Die gevolg is dat daar tot op hede nog nie eenstemmigheid oor die effektiwiteit van spesiale onderwys bereik kon word nie.

Beltempo en Achille (1990) het gevind dat daar heelwat kontroversie in die literatuur oor die meriete van die plasing van leerders in spesiale klasse bestaan. *Teenstanders* van spesiale onderwys vir verstandelik gestremdes wys daarop dat die etikettering van die verstandelik gestremde leerder en die isolering in spesiale klasse en -skole die gevolg sal hê dat die leerder gestigmatiseer word. So 'n leerder beleef homself as waardeloos, anders en as uitgeworpe. By hierdie leerders ontstaan gevoelens van selfveragting en minderwaardigheid sodat 'n negatiewe selfkonsep ontstaan (Meyer, 1983). Ander navorsers wat ook gekant is teen spesiale klasplasing, redeneer weer dat segregasie van sodanige leerders aanleiding kan gee tot negatiewe gevoelens rakende selfwaarde (Loendari, 1993). Volgens Johnson en Kirk (aangehaal in Beltempo & Achille, 1990) lei die plasing van leerders in spesiale klasse nie tot verbetering in akademiese funksionering nie en het dit eerder 'n nadelige invloed op die leerder se selfbeeld. Dunn (aangehaal in Kruger & Wandle, 1992) voer aan dat 'n positiewe selfkonsep

by leerders wat spesiale onderwys ontvang, gevestig moet word. Dit is belangrik omdat hy beweer dat etikettering en die segregasie van dié leerders hulle selfkonsep negatief beïnvloed.

Dunn (1968) het ook aangevoer dat daar 'n definitiewe stigma aan spesiale klas-plasing verbonde is, so asof die gemeenskap die spesiale klas-leerder as onnosel en as 'n mislukking brandmerk wat as't ware neerkom op 'n verlaging van sy status in die oë van die publiek. Jones (1974) het hiermee saamgestem en was van mening dat leerders deur spesiale klas-plasing gestigmatiseer word en dat hulle die gevolge van negatiewe etikettering kan aanvoel.

Coleman (1983) is weer van mening dat spesiale onderwys leerders se laer selfkonsep moontlik toegeskryf kan word aan hul sosiale "agterstande" en "tekorte" wat grotendeels toegeskryf kan word aan hul groter algemene onvermoë wanneer hulle met hul normale portuurgroep in interaksie verkeer.

Piers en Harris (1964) het in hul ondersoek skoolverwante selfkonsep as 'n faktor geïsoleer, sowel as ander faktore soos angs, geluk en bevrediging. Die stigma van spesiale klas plasing het 'n nadelige effek op die selfbeeld in areas wat nie verwant is aan skolastiese prestasie nie. Die oorplasing na 'n spesiale klas kan verder die negatiewe selfbeeld met betrekking tot skool affekteer.

Black (aangehaal in Beltempo & Achille, 1990) het in sy studie met leergestremde leerders gebruik gemaak van die Piers-Harris Children's Self-Concept Scale. Hy het in sy ondersoek bevind dat die selfkonsep van leergestremde leerders in 'n beduidende negatiewe verhouding staan tot ouderdom, standaard en sekere prestasietoetse.

Volgens Bloom, Bryan en Pearl (aangehaal in Leondari, 1993) is leergestremde leerders se selfkonsep weens hul akademiese mislukkings onder verdenking. Identifisering van leerders as leergestremd en die plasing van sodanige leerders in spesiale klasse, mag lei tot verdere verlaging van die selfkonsep as gevolg van die feit dat hulle nie net akademies sukkel nie, maar ook omdat hulle as leergestremd geëtiketteer word. Black, Richmond en Rosenthal (aangehaal in Ascione & Borg, 1983) beweer dat verskeie navorsers gevind het dat die selfkonsep van gestremde leerders wat vir spesiale klas plasing kwalifiseer, minder positief is as dié van leerders wat nie gestremd is nie.

Volgens Schurr, Towne en Joiner (1972) sal die plasing van gestremde leerders in gewone hoofstroomklasse nie voldoende wees vir die ontwikkeling van 'n positiewe selfkonsep nie. Strong, Smith en Rogers (1978) beweer weer dat voltydse plasing van gestremde leerders in hoofstroomonderwys eerder sal lei tot 'n negatiewe selfkonsep.

Widaman, MacMillan, Hensley, Little en Balow (aangehaal in Jenkinson, 1998) het gevind dat die akademiese selfkonsep van leerders in gewone klasse hoër was as dié van leerders wat leerprobleme het en hulle in spesiale klasse bevind het. Volgens Gurian (1982); Kistner, Haskett, White en Robbins (1987); Ribner (1978) is dit al verskeie kere bewys dat leerders wat leergestremd is en in spesiale klasse geplaas word, 'n laer selfkonsep het as hul portuurgroep in hoofstroomklasse. Volgens reeds genoemde navorsers, kleef daar ook 'n stigma aan spesiale klas plasing en voel leerders wat leergestremd is, dat hulle geëtiketteer word.

Voorstanders van spesiale klas -plasing vir verstandelik gestremde leerders beweer dat die spesiale klas of -skool 'n veilige ruimte bied vir die verstandelik gestremde leerder (Battle, 1979; Battle & Blowers, 1982; Botha, 1983). Battle en Blowers (1982); Chapman en Boersma (1979) en Schurr, Towne en Joiner (1972) het ook gevind dat daar 'n beduidende verband was tussen spesiale klas -plasing en toename in akademiese selfkonsep. Cooley en Ayres (1988) is ook voorstanders van spesiale klas-plasings. Hulle beweer ook dat 'n spesiale klas 'n veilige ruimte bied aan leerders, dat sodanige klasse minder kompetierend is, die angs en frustrasies van leerders met leerprobleme verminder en daarom eerder 'n positiewe selfkonsep by sodanige leerders bevorder. Volgens Meyer (1983) is die eise wat in die spesiale klas of -skool aan die leerder gestel word van so 'n aard dat hy sukses kan beleef, wat bevorderlik is vir die vorming van 'n positiewe selfkonsep. Die leerder hoef nie nou meer te kompeteer met die verstandelik normale leerder in die gewone hoofstroomonderwys nie. Daar word nie meer onrealistiese skolastiese eise aan die leerder gestel nie en die verstandelik gestremde leerder het nie meer die normale leerders se prestasie as maatstaf vir die evaluering van sy eie prestasie nie.

Rubin, Serrison en Betwee (1966); Coleman (1984); Rogers, Smith en Coleman (1978) het weer gevind dat spesiale klas -plasing oor die algemeen stimulerend en gemaklik is vir leerders wat probleme ondervind met aanpassing in hoofstroomonderwys. Vacc (aangehaal in Beltempo & Achille, 1990) het gevind dat die selfkonsep van emosioneel versteurde leerders in spesiale klasse beter was as

leerders in gewone klasse. Volgens Coleman (1983) het spesiale klas -plasing vanuit 'n sosiale perspektief meegebring dat die selfkonsep van verstandelik matig gestremde leerders verhoog het. Leerders kan in spesiale klasse, wat vermoëns betref, op gelyke vlak meeding met hul portuurgroep. Daar bestaan ook bewyse dat die selfkonsep van spesiale klas leerders verbeter het, indien hulle elke dag 'n paar uur lank in hoofstroomklasse onderrig ontvang (Coleman, 1983). Smith en sy kollegas (aangehaal in Coleman, 1983) het in hul studies oor die selfkonsep van verstandelik matig gestremde leerders en spesiale klas-plasing tot die gevolgtrekkings gekom - dat spesiale klas deelname eerder 'n positiewe as negatiewe impak op leerders se selfkonsep het en dat spesiale klas-plasing weens die homogeniteit van leerders en sosiale interaksie met hul portuurgroep nie outomaties lei tot daling van selfkonsep nie.

Volgens Forman (1988) is deur navorsing 'n positiewe verband gevind tussen die invloed van skoolplasing en sosiale ondersteuning en die selfkonsep van leergestremde kinders en adolessente. Sosiale ondersteuning van veral klasmaats het 'n positiewe invloed op die selfkonsep van leergestremde leerders gehad.

Pearl en Bryan (1982) meld egter dat ander navorsers ten opsigte van die selfkonsep geen verskille gevind het tussen leerders wat leerprobleme het en hulle normale portuurgroep in hoofstroomskole.

Daar is in die literatuur voldoende bewyse, dat spesiale klas -plasing nie noodwendig lei tot verlaging in sodanige leerders se selfagting nie. Inteendeel, daar bestaan meer as voldoende bewyse dat die selfagting van baie leerders in spesiale klasse verbeter wanneer hulle later weer tussen hulle portuurgroep in hoofstroomonderwys geplaas word. Die rede hiervoor is dat hulle op alle gebiede met hul portuurgroep meeding. Die meeste studies toon ook aan dat leerders in gewone klasse wat akademies sukkel en nie genoegsame remediëring ontvang nie, dikwels die laagste selfagting het (Morvitz & Motta, 1992).

Navorsers soos Smith, Zingale, Coleman, Strang, Smith en Rogers (aangehaal in Morvitz & Motta, 1992) het gevind dat die selfagting van leerders wat leergestremd is en in spesiale klasse is hoër, of ten minste dieselfde is, as leerders wat in gewone klasse is en leerprobleme ondervind.

Verskeie ander navorsers (Hoelke, 1966; Kirk, 1964; Smith & Kennedy, 1967) het bevind dat die verstandelik opvoedbare gestremde leerder net soveel akademiese en sosiale vooruitgang in die gewone as in die spesiale klasse maak.

Mayer (1966) het bevind dat spesiale klas-plasing nie 'n negatiewe effek op die leerders se self-konseptontwikkeling het nie, terwyl Warner, Thrapp en Walsh (1973) verder bygevoeg het dat hierdie leerders nie voel dat hulle te nagekom is deur hul plasing in die spesiale klas nie.

Richardson (1975) het spesiale klas-plasing ondersteun. Hy het aangevoer dat dit afbrekend vir 'n leerder se selfagting kan wees as daar voortdurend gefaal word om aan andere se verwagtinge te voldoen.

Battle (1979) het in sy ondersoek ook positiewe resultate gekry ten opsigte van spesiale klas-plasing. Hy het aangevoer dat spesiale klas-plasing die vrese en frustrasies van leerders met leerprobleme verminder en positiewe gevoelens van selfwaarde kweek.

Die navorser is van mening dat beide hierdie denkrigtings sekere waarhede inhou, maar voel dat te hoë waarde op elkeen afsonderlik geplaas word. Die selfkonsep van 'n persoon is die totaal van die oortuigings wat 'n persoon omtrent homself het, en kan nie slegs geïnterpreteer word aan die hand van geïntegreerde (inklusiewe) of gesegregeerde (spesiale klasse/skole) onderwys nie. So 'n interpretasie sal 'n verskraalde beeld van die verstandelik gestremde leerder tot gevolg hê. Die selfkonsep moet eerder as multidimensionele konstruk geïnterpreteer word, met ander woorde as die totaal van die konstrunkte wat die struktuur van die selfkonsep uitmaak.

4.3 SUID-AFRIKAANSE STUDIES EN BEVINDINGE

Oor die afgelope dekade is ongelukkig geen Suid-Afrikaanse studies rakende selfkonsep en spesiale klasse/skole -plasing gedoen nie, behalwe Nel (1997) se evaluering van die motoriese vermoëns van leerders met spesiale onderwysbehoefte waarin hy onder meer aandag gegee het aan enkele literatuur aspekte van die selfkonsep van die spesiale klas-en spesiale skoolleerder. Die navorser het tog besluit

om melding te maak van navorsing wat wel beskikbaar is.

Steenkamp, Du Preez en Bekker (1981) het 'n omvattende ondersoek van die spesiale klas-leerling in Suid-Afrika uitgevoer. Hulle het bevind dat die mislukking wat so 'n leerder telkemale ervaar, tot 'n negatiewe selfkonsepontwikkeling aanleiding gee. Hulle wys verder daarop dat huislike omstandighede 'n instrumentele rol kan speel by die vorming van 'n negatiewe selfkonsep.

Pretorius (aangehaal in Nel, 1997) wys daarop dat die spesiale klaskind vanweë sy beperkte intellektuele, motoriese en fisieke vermoëns in baie doelgerigte aktiwiteite misluk. Vanweë sy baie mislukkings en klein bietjie suksesse en min selfvertroue, koester hy 'n baie lae verwagting ten opsigte van homself. Hierdie negatiewe selfbeeld bring mee dat sy deelname en prestasie nog verder daal en nog verdere mislukkings teweegbring. As gevolg van mislukkings begin die spesiale klaskind om sy gestremdheid en onbevoegdheid as "andersheids" te beleef en dit bring mee dat hy op homself neersien en homself wantrou. Die probleme wat die spesiale klas en skoolkind ondervind, ontstaan uit sy leermoeilikhede, fisieke en motoriese probleme. Daarom moet hy die geleentheid gebied word om "homself te word" en is steungewing noodsaaklik om die kind se motoriese vermoë te verbeter en hom te help om sy versteurde leer en leefwêreld te verwerk en te aanvaar.

In hierdie verband wys Pretorius (1980) daarop dat Blatt in (1958) 'n vergelyking getref het tussen 75 verstandelik gestremde kinders in spesiale klasse en 75 kinders in gewone klasse, almal met dieselfde kronologiese-en verstandsouderdom. Geen noemenswaardige verskille is gevind ten opsigte van skolastiese prestasie en persoonlikheidsontwikkeling nie, behalwe dat die spesiale klas kinders gebuk gaan onder meer permanente fisieke en motoriese gestremdhede. Cassidy en Stanton het in (1959) dieselfde toetse uitgevoer en tot dieselfde gevolgtrekking gekom. Volgens Hamilton (1971) word die spesiale klaskind by skooltoetreding bewus van sy laer intellektuele en motoriese vermoë of onvermoë omdat hy nie saam met sy maatjies aan sommige speletjies kan deelneem nie.

Volgens Nel (1997) is die spesiale klaskind weens sy onderontwikkelde motoriese vermoë onaktief en bang om te waag. Sonnekus (1973) verklaar daarom dat speel by uitstek 'n wyse is waardeur die kind tot selfaktualisering kan kom. In sy selfaktualisering word die kind bewus van sy moontlikhede, maar

ook sy beperkinge. Hy ontwikkel 'n selfbeeld wat moet voldoen aan die verwagtinge wat hyself vereis, maar ook wat sy opvoeders, ouers en ander volwassenes aan hom stel.

Swart (1987) het in haar ondersoek die invloed van die Spesiale Skool op die selfkonsep van die verstandelik gestremde adolessent ondersoek. Toetslinge is gebruik wat afkomstig was vanuit 'n Spesiale Skool en vier gewone hoërskole. Die afparing van die proefpersone het volgens vyf kriteria geskied, naamlik : intelligensie kwosiënt, taal, geslag, ouderdom en omgewing. Die leerders wat gewone onderrig ontvang het, het as die kontrole groep gedien. Met behulp van die Coopersmith-Vraelys is die selfkonseptellings van die eksperimentele groep met dié van die kontrolegroep vergelyk.

Uit die ondersoek het dit geblyk dat leerders aan 'n spesiale skool se *algemene selfbeeld* nie wesenlik verskil van diegene aan 'n gewone skool nie. Hierdie bevindinge stem ook ooreen met Meyer (1983) se navorsing van die verstandelik gestremde adolessent in Suid-Afrika en kan toegeskryf word aan die feit dat 'n leerder in 'n spesiale skool 'n veilige ruimte vir ontwikkeling vind. Hy bevind hom tussen gelykes en sodoende kan hy homself vergeet en sy persoonlikheid ten volle aktualiseer.

Swart (1987) het ook bevind dat daar geen wesentlike verskil bestaan tussen die *sosiale selfbeeld* van leerders uit 'n spesiale skool en die *sosiale selfbeeld* van leerders uit 'n gewone skool nie. Die leerder aan 'n spesiale skool verkeer tussen relatief soortgelyke ander leerders wat dan onmiddellik dien as die sosiale groep met wie verhoudinge aangegaan sal word. In so 'n atmosfeer van "gelykes" ervaar die leerder aan 'n spesiale skool homself nie as "anders" nie, wat weer op sy beurt tot die ontwikkeling van 'n positiewe selfkonsep aanleiding gee.

Wat betref die *gesin/huis selfbeeld* van die leerder aan 'n spesiale skool, het Swart (1987) bevind dat daar geen wesentlike verskil tussen die twee groepe was nie. Die tellings van die twee groepe was relatief laag vanweë twee moontlike redes :

- Die proefpersone in haar ondersoek het meestal uit die laer sosio-ekonomiese klas gekom waar die gesinsopset in baie gevalle weens maatskaplike redes nie altyd na wense is nie. Die ouers van hierdie

leerders is dikwels as gevolg van hulle eie beperkinge, gesindhede en in baie gevalle gestremdhede nie in staat om deur die nodige beplanning, voorbeeld en optrede, 'n daadwerklike bydrae tot die ontwikkeling van hul eie kinders se selfkonsep te maak nie.

- Die kritiese ingesteldheid van die adolessent kan ook 'n groot rol speel. Ouerlike standaarde en gesag word betwyfel en bevraagteken en daar is by die adolessent 'n gevoel dat niemand hom verstaan nie - selfs nie eens sy eie ouers nie.

Volgens Swart (1987) is daar 'n beduidende verskil tussen *skolastiese selfbeeld* van leerders wat spesiale onderwys ontvang en diegene wat gewone onderwys ontvang : ten gunste van spesiale onderwys. Die beduidende positiewe effek van spesiale onderwys op die *skolastiese beeld* van die spesiale leerder is des te merkwaardiger as die leerder se vorige skolastiese geskiedenis ook in aanmerking gebring word. Teen die tyd dat die leerder na die spesiale skool oorgeplaas word, het hy alreeds heelwat mislukkings, met gepaardgaande negatiewe gevoelens soos frustrasie en 'n gevolglike negatiewe selfkonsep ervaar. Volgens Swart (1987) begin die spesiale skool leerder sy opleiding as't ware met 'n koffer vol mislukkings in sy hand. Gerusstellend is die wete dat hierdie koffer vol mislukkings vinnig plek maak vir gevoelens van sukses met gepaardgaande positiewe selfbeeldontwikkeling. Lawrence en Winschell (1973) het ook tot die gevolgtrekking gekom dat spesiale onderwys bevorderlik is vir die selfkonsep van die verstandelik gestremde leerder. Smith (aangehaal in Burns, 1982) het ook die positiewe invloed wat die spesiale skool op die skolastiese selfkonsep van die spesiale skool leerder uitoefen, benadruk.

As die *totale selfbeeld* van verstandelik gestremde en leergestremde leerders ondersoek word, is daar volgens Swart (1987) 'n beduidend meer negatiewe selfkonsep by hierdie leerders as by enige ander groep. Meyer (1983) het in sy Suid-Afrikaanse ondersoek ook 'n beduidende verskil gevind tussen die selfkonsep van die verstandelik gestremde adolessent en die verstandelik normale adolessent.

Volgens Swart (1987) was daar geen beduidende verskil gewees tussen die selfkonsep van *seuns* en *meisies* van die spesiale skool nie. Meyer (1983) het weer in sy ondersoek gevind dat die selfkonsep van die verstandelik gestremde adolessente meisies beduidend laer was as dié van verstandelik gestremde adolessente seuns. Die rede volgens Meyer (1983) is dat meisies hul gestremdhede meer intens as seuns belewe. Volgens Swart (1987) het seuns van die spesiale skool beduidend laer self -

konseptellings behaal vergeleke met seuns in die gewone skool. Dit wil volgens Swart (1987) voorkom asof seuns in die spesiale skool hulself met "normale" seuns vergelyk en in die proses verwagtinge en standaarde aan hulself stel waaraan hulle nie kan voldoen nie.

Dit is vir die navorser dus duidelik dat dit sinneloos is om die verstandelik gestremde leerder te kategoriseer as net liggaam of net intellek. Om die selfkonsep van die verstandelik gestremde leerder te begryp, moet daar verkennend met hom gewerk word, en wel soos hy aangetref word in sy leef - wêreld as betekeniswêreld. 'n Verdere afleiding wat die navorser wil maak, is dat 'n positiewe selfkonsep nodig is vir bevredigende stand van geestesgesondheid, maar terselfdertyd is 'n realistiese bewuswording van die normale wêreld ook toepaslik om "shock the psyche" (Burns, 1982, p.307) te voorkom. Laasgenoemde verwys na die skok wat menige spesiale skool-kindervind (en waarvan heelwat nooit herstel nie) wanneer hulle die skool verlaat en 'n werk soek. Daarom is die konsep van geïntegreerde of inklusiewe onderwys in Suid-Afrika reeds aanvaar.

HOOFSTUK 5

PROBLEEMSTELLING EN DOELSTELLINGS VAN DIE ONDERSOEK

5.1 PROBLEEMSTELLING

5.1.1 HOOFDOELSTELLING

Sover vasgestel kon word, is daar tot op hede baie min navorsing in Suid-Afrika gedoen oor die invloed van die spesiale skool op die selfkonsep van die verstandelik gestremde adolessent.

Die hoofdoelstelling van die huidige ondersoek is om die selfkonsep van die verstandelik gestremde adolessent te ondersoek en ook die verband tussen selfkonsep en sekere biografiese veranderlikes. Na aanleiding hiervan sal daar verantwoordbare afleidings en gevolgtrekkings gemaak word en moontlike implikasies vir die opvoedingspraktyk uitgelig word.

Die selfkonsep het hier betrekking op die verskillende dimensies van die Piers Harris Selfkonsepskaal wat gemeet sal word. Indien daar wel beduidende verskille is, sal gekyk word na watter dimensies van die selfkonsep, naamlik Gedrag, Intellektuele- en skoolstatus, Fisieke voorkoms en attribute, Angs, Populariteit of Geluk en tevredenheid, wel geraak word.

5.1.2 NEWEDOELSTELLINGS

Die newedoelstellings met die huidige ondersoek was die volgende :

- Om vas te stel of daar beduidende verband tussen die *verskillende dimensies* van die selfkonsep onderling is.
- Om vas te stel of daar beduidende verskille tussen die *geslagte* ten opsigte van *verskillende dimensies* van die selfkonsep is.
- Om vas te stel of daar beduidende verskille tussen die *taalgroepe* ten opsigte van *verskillende dimensies* van die selfkonsep is.

- Om vas te stel of daar beduidende verskille tussen die *tipes van inwoning* - koshuis ja/nee en *verskillende dimensies* van die selfkonsep is.
- Om vas te stel of daar 'n verband tussen die *verskillende dimensies* van die selfkonsep en leerders se *evaluering* van hul *tegniese onderwyser* is.
- Om vas te stel of daar verband tussen die *verskillende dimensies* van die selfkonsep en *akademiese prestasie* en per *geslag* is.
- Om vas te stel of daar beduidende verskille tussen die selfkonsepte van leerders van verskillende en *tegniese vakke* is.
- Om vas te stel of daar beduidende verskille tussen die selfkonsepte van leerders uit verskillende *huwelikstatus van ouers* is.

Die navorser het ook *interaksie-effekte* (d.w.s. om vas te stel of daar beduidende verskille tussen die verskillende dimensies van die selfkonsep en biografiese veranderlikes soos geslag, taal, leierskapposisie, kosshuisinwoning, deelname aan sport, evaluering van tegniese onderwyser is) met taal en geslag ten opsigte van bogenoemde newedoelstellings ondersoek. Omdat bykans geen inter - aksie-effekte gevind is nie, word slegs melding van die ondersoeke in *hoofstuk sewe* (resultate) gemaak.

HOOFSTUK 6

METODE VAN ONDERSOEK

6.1 DIE SELEKSIE VAN DIE PROEFPERSONE

Nadat die nodige verlof skriftelik van die Wes-Kaapse Onderwysdepartement aangevra en verkry is, is toetslinge afkomstig vanuit vier Spesiale Skole by die ondersoek betrek. Die toetsing is in die loop van die vierde kwartaal van 1999 afgehandel. Met behulp van die Piers Harris Selfkonsepvraelys is die selfkonseptellings van die toetslinge verkry. Alle addisionele inligting is verkry deur middel van die amptelike skoolrekords en die toetslinge self.

Die ondersoek is gedoen by vier dubbelmedium Spesiale Skole in die Wes-Kaap. Die seleksie van proefpersone was 'n langsame proses omdat elkeen van die vier Spesiale Skole statisties ontleed moes word aan die hand van die volgende kriteria :

- aantal leerders in die skool
- aantal leerders per graad (standerd)
- aantal tegniese vakke wat aangebied word
- aantal seuns/dogters per tegniese vak
- aantal leerders wat in koshuise inwoon en die
- aantal leerders wat Afrikaans/Engelssprekend is

Aan die hand van bogenoemde kriteria, is proefpersone by elkeen van die vier skole op 'n gelykkansige wyse geselekteer.

6.2 DIE MEETINSTRUMENT

Daar is baie onsekerhede as dit by die meting van die selfkonsep kom. Dit kan toegeskryf word aan probleme wat ontstaan as daar 'n verskil is tussen die selfkonsep (dit wat die persoon van homself glo) en selfrapport (dit wat hy omtrent homself sê) (Möller, 1987).

6.2.1 Die Piers - Harris Selfkonsepvraelys vir Kinders

Piers (1984) noem die skaal ook WIFAM ("The way I feel about myself").

6.2.1.1 Struktuur van items en dimensies van die WIFAM

Die selfkonsepskaal kan vir kinders tussen agt- en agtienjarige ouderdom gebruik word en neem 15 tot 20 minute om te voltooi.

Aangesien die proefpersone Engels- en Afrikaanssprekende leerders was, is die Afrikaanse vertaling (Greeff, 1988) ook toegepas.

Die formaat van die vraelys is veral geskik vir jong kinders wat vrae oor hulleself moet beantwoord, want die 80 vrae is in die vorm van eenvoudige stellings en vereis slegs JA/NEE - antwoorde. 'n Hoë telling dui op positiewe selfbeoordeling en omgekeerd.

Die Piers-Harris-vraelys sluit items in wat verband hou met fisiese voorkoms, sosiale gedrag, akademiese prestasie en tevredenheid met die self.

Deur middel van faktor-analise is die skaal verfyn tot ses subskale, naamlik :

(1) Gedrag (Behaviour) : 16 items

'n Lae telling op die subskaal dui op selferkende gedragsprobleme. In die geval van 'n hoë telling mag dit wees dat die persoon sy gedragsprobleme ontken of dat die blaam daarvoor op iemand anders geplaas word.

(2) Intellektuele en Skoolstatus (Intellectual and School Status) : 17 items

'n Hoë telling op die subskaal mag dui op die leerder se persepsie van sy akademiese vaardighede as goed. Hy is tevrede ten opsigte van sy huidige prestasies en toekomstige verwagtings.

(3) Fisiese Voorkoms ((Physical Appearance and Attributes) : 13 items

'n Hoë telling op die subskaal dui op 'n positiewe selfsiening ten opsigte van fisiese voorkoms, leierseienskappe asook die vermoë om idees te verbaliseer.

(4) Angs (Anxiety) : 14 items

'n Lae telling op die subskaal dui op 'n emosionele steurnis soos onder andere bekommernis, senuweeagtigheid, skugterheid, hartseer, vrees en 'n algemene gevoel van vervreemding.

(5) Populariteit (Popularity) : 12 items

'n Hoë telling op die subskaal dui op gewildheid by klasmaats en sosiale vaardighede.

(6) Geluk en Tevredenheid (Happiness and Satisfaction) : 10 items

'n Hoë telling op die subskaal dui op 'n algemene gevoel van tevredenheid en geluk.

Die Globale Selfkonsep behels die persepsie van algemene en spesifieke vaardighede, van fisiese voorkoms en sosiale interaksie.

Ewe veel negatiewe en positiewe stellings is ingesluit ten einde vir die neiging tot instemming te kontroleer. Tydens nasien word negatiewe items omgekeer sodat 'n hoë telling op 'n positiewe selfkonsep dui.

6.2.1.2 Betroubaarheid en geldigheid van die WIFAM

Volgens Piers (1984) strek die toets - hertoets - betroubaarheidskoeffisiënt van 0,42 tot 0,92 en die interne konsekwenheid vir die totaaltellings wissel tussen 0,88 en 0,93.

Verskeie studies is al onderneem om die Piers-Harris met ander soortgelyke meetinstrumente te korreleer. Inhoudsgeldigheid, kriteriumverbondegeldigheid en konstruktiegeldigheid van die Piers-Harris is bepaal. Die studies het verskeie benaderings gebruik, byvoorbeeld : itemanalise en interkorrelasies is

bepaal deur die verband tussen items en die reaksies van verskillende kriteriumgroepe te vergelyk. Daar is gevind dat die Piers-Harris positief gekorreleer het met soortgelyke toetse. Die verband tussen onderwyser- en portuurgroepbeoordelings het positief gekorreleer met die selfkonsep soos bepaal deur die Piers-Harris Selfkonsepvrælys (p.57), so ook portuurgroep-aanvaarding (p.58).

6.2.1.3 Motivering vir die gebruik van die WIFAM

Die motivering vir die gebruik van die Piers-Harris was dat :

- die WIFAM 'n bekende en erkende internasionale meetinstrument van die selfkonsep is;
- die skaal met gemak in groepsverband toegepas kan word;
- die skaal verskillende dimensies van die selfkonsep uitlig;
- die skaal op albei geslagte toegepas kan word;
- die vrælys geskik is vir die ouderdomsgroepe agt tot agtien jaar;
- dit redelik eenvoudig is ten opsigte van toepassing en beantwoording;
- daar voorsiening gemaak word vir verdedigingsreaksies wat daartoe lei dat die toets as meer betroubaar aanvaar kan word;
- die skaal nie tydrowend is nie-die WIFAM neem ongeveer twintig minute om te voltooi;
- die skaal uiters geskik is vir kontrolering van gegewens, aangesien verskillende vrae dieselfde dimensies dek; en
- volgens die kriteria van die "American Psychological Association" staan die Piers-Harris Selfkonsepvrælys bekend as die beste selfkonsepvrælys (Gurney, 1988).

6.2.2 Biografiese vrælys

In **Bylae B** is 'n voorbeeld van die biografiese vrælys ter aanvulling van gegewens wat nie bekombaar is uit die Piers Harrisvrælys nie. Die vrae handel oor identifiserende gegewens sowel as sekere agtergrondsgewens aangaande die persoon se deelname aan sport, moontlike leiersposisies beklee, uitsonderlike prestasies deur die persoon behaal en evaluering deur die proefpersoon van sy /haar tegniese onderwyser(es). Die invul van dié vrælys het nie langer as tien minute geduur nie en is net na die voltooiing van die Piers Harrisvrælys afgehandel.

6.2.3 Vertroulike inligting vraelys

In Bylae C is 'n voorbeeld van die vertroulike inligting vraelys ter aanvulling van gegewens wat nie bekombaar is uit die Piers Harrisvraelys nie. Die doel van die vraelys is om inligting te verkry, soos proefpersone se intelligensie kwosient, akademiese en- tegniese punte en ouers se huwelikstatus. Die navorser het danksy die hulp van die onderskeie skole se onderwyser-voorligters, dié inligting van die amptelike skoolrekords verkry. Die invul van dié vraelyste het die navorser heelwat dae en ure in beslag geneem.

6.3 PROSEDURE BY DIE INSAMELING VAN DIE GEGEWENS

Nadat die nodige skriftelike toestemming van die Wes-Kaapse Onderwysdepartement verkry is, het die ondersoeker skriftelik met die skoolhoofde van die vier betrokke *Spesiale Skole* gereël dat toetsing van leerders wat op 'n gelykkansige wyse geselekteer is, sal geskied. Die Voorligting-onderwysers, verbonde aan dié skole, was die kontakpersone en het met die reëlings in bogenoemde verband gehelp.

6.4 SAMESTELLING VAN DIE ONDERSOEKGROEP

Uit die oorspronklike totale universum van 2051 leerders in die vier Spesiale Skole het die navorser 1005 proefpersone by sy studie betrek. Die seuns was 667 in totaal en die meisies 338. In **tabelle 6.1** tot **6.5** word die samestelling van elkeen van die vier skole, asook 'n gesamentlike samestelling, gegee.

Tabel 6.1 : Samestelling van proefpersone - Batavia Spesiale skool

NAAM VAN SKOOL	GRAAD	TAAL	GESLAG	LEERDERS	K/HUIS	S/T	TOT
BATAVIA	8	A	M	31	0		
	8	A	V	8	0		
	8	E	M	53	0		
	8	E	V	24	0	116	
	9	A	M	20	0		
	9	A	V	11	0		
	9	E	M	36	0		
	9	E	V	19	0	86	
	10	A	M	13	0		
	10	A	V	9	0		
	10	E	M	31	0		
	10	E	V	13	0	66	268

Tabel 6.2 : Samestelling van proefpersone - De Grendel Spesiale Skool

NAAM VAN SKOOL	GRAAD	TAAL	GESLAG	LEERDERS	K/HUIS	S/T	TOT
DE GRENDEL	8	A	M	38	16		
	8	A	V	18	11		
	8	E	M	32	5		
	8	E	V	24	6	112	
	9	A	M	28	6		
	9	A	V	23	11		
	9	E	M	23	2		
	9	E	V	22	3	96	
	10	A	M	23	11		
	10	A	V	14	9		
	10	E	M	22	1		
	10	E	V	14	5	73	281

Tabel 6.3 : Samestelling van proefpersone - Weskus Spesiale Skool

NAAM VAN SKOOL	GRAAD	TAAL	GESLAG	LEERDERS	K/HUIS	S/T	TOT
WESKUS	8	A	M	44	36		
	8	A	V	16	13		
	8	E	M	5	3		
	8	E	V	0	0	65	
	9	A	M	29	20		
	9	A	V	17	14		
	9	E	M	2	1		
	9	E	V	0	0	48	
	10	A	M	28	21		
	10	A	V	11	8		
	10	E	M	5	4		
	10	E	V	2	1	46	159

Tabel 6.4 : Samestelling van proefpersone - Westcliff Spesiale Skool

NAAM VAN SKOOL	GRAAD	TAAL	GESLAG	LEERDERS	K/HUIS	S/T	TOT	
WESTCLIFF	8	A	M	64	11			
	8	A	V	26	0			
	8	E	M	13	1			
	8	E	V	13	0		116	
	9	A	M	50	5			
	9	A	V	22	0			
	9	E	M	12	0			
	9	E	V	9	0		93	
	10	A	M	47	4			
	10	A	V	19	0			
	10	E	M	18	1			
	10	E	V	4	0		88	
								297

Tabel 6.5 : Gesamentlike samestelling van proefpersone in al vier Spesiale Skole

GRAAD	TAAL	GESLAG	KOSHUIS	LEERDERS	S/TOT	TOTAAL
8	A	M	63	177		
8	A	V	24	68		245
9	A	M	31	127		
9	A	V	25	73		200
10	A	M	36	111		
10	A	V	17	53		164
8	E	M	9	103		
8	E	V	6	61		164
9	E	M	3	73		
9	E	V	3	50		123
10	E	M	6	76		
10	E	V	6	33		109
						396

6.5 STATISTIESE TEGNIEKE EN METODEDES VAN ONTLEDING

In die geval van die Piers Harris Selfkonsepvraelys (WIFAM), is statistiese berekeninge op grond van die roupunttellings gedoen, omdat die toets nie gestandaardiseer is vir Suid-Afrikaanse omstandighede nie. Nadat die roupunte van die 1005 proefpersone bereken is, is die roudata aan die volgende ontledings onderwerp.

Soos alreeds elders genoem, behels die studie 'n verkennende ondersoek na die selfkonsep van leerders met spesiale onderwysbehoefte. Geen hipoteses is daarom vir die doel van hierdie studie gestel nie. By die ondersoek na die verband tussen die verskillende dimensies van die selfkonsep, is daar van die Pearson-produk - moment korrelasies gebruik gemaak. Dié metode van ondersoek is ook gebruik by die ondersoek na korrelasies tussen :

- Tegniese onderwyser -evaluasië en onderskeie selfkonsepveranderlikes.
- Akademiese prestasie en selfkonsep.
- Akademiese prestasie en selfkonsep vir elke geslag.

Die biografiese veranderlikes is digotomies van aard en die selfkonsepveranderlikes kontinu. Om verbande tussen biografiese veranderlikes en selfkonsep te ondersoek, word eenrigting variansië-ontleding ook as ontledingstegniek gebruik. Die selfkonsepveranderlikes is die afhanklike veranderlikes, terwyl elk van die biografiese veranderlikes die onafhanklike veranderlikes vorm.

Daar word verder van tweerigting variansië-ontleding gebruik gemaak om interaksie-effekte tussen biografiese veranderlikes en geslag/taal te ondersoek. Interaksie-effekte wat ondersoek sal word, is hoofsaaklik tussen taal/geslag en inwoning, tussen taal/geslag en sportdeelname, asook tussen taal/geslag en leierskap. Hierdie interaksie-effekte sal aan die lig bring of verkreeë verbande tussen geslag/taal en die onderskeie selfkonsepveranderlikes geld, onafhanklik van die vlakke van inwoning, sportdeelname of leierskap.

Indien interaksie-effekte teenwoordig is, sal grafiese voorstelle daarvan weergegee word om 'n aanduiding te gee van die aard van die onderskeie verbande.

HOOFSTUK 7

RESULTATE

Die Piers-Harris Selfkonsepvraelys (WIFAM) bestaan uit 80 stellings wat in ses subskale/dimensies onderverdeel word, naamlik :

1. Gedrag
2. Intellektuele- en skoolstatus
3. Fisiese voorkoms en attribute
4. Angs
5. Populariteit
6. Geluk en tevredenheid

Daar word dan 'n totaalstelling uit hierdie afsonderlike dimensies bereken.

Vervolgens word 'n uiteensetting gegee van die verwantskap tussen die *selfkonsepveranderlikes* onderling.

7.1 VERBAND TUSSEN SELFKONSEPVERANDERLIKES ONDERLING

Tabel 7.1

Pearson-produktmoment korrelasies tussen die Onderskeie Selfkonsepveranderlikes Onderling

	Gedrag	Intelskool	F Vkoms	Angs	Pop	Glk en tvh
Gedrag	1	.501**	.271**	.444**	.322**	.491**
Intelskool	.501**	1.000	.658**	.534**	.518**	.542**
F Vkoms	.271**	.658**	1.000	.483**	.567**	.597**
Angs	.444**	.534**	.483**	1.000	.598**	.613**
Pop	.322**	.518**	.567**	.598**	1.000	.452**
Glk en Tvh	.491**	.542**	.597**	.613**	.452**	1.000

** $p < 0.01$

Nota:

Intelskool = Intellektuele en Skoolstatus

F Vkoms = Fisiese Voorkoms

Pop = Populariteit

Glk enTvh = Geluk en Tevredenheid

Volgens Tabel 7.1 is al die korrelasies beduidend op die 0,01% betekenispeil. Geluk en Tevredenheid, asook Populariteit, korreleer redelik sterk met Angs. Fisiese Voorkoms korreleer ook redelik sterk met Populariteit en met Geluk en Tevredenheid. Behalwe vir Gedrag, wat laag met Fisiese Voorkoms korreleer, is die ander korrelasies almal redelik.

7.2 VERBANDE TUSSEN SELFKONSEPVERANDERLIKES EN DIE ONDERSKEIE BIOGRAFIESE VERANDERLIKES

7.2.1 Verband tussen *geslag* en *selfkonsep*

Tabel 7.2

Opsommend die resultate van Eenrigting variansie-ontleding van Selfkonsepveranderlikes op grond van Geslag. (Slegs beduidende F-waardes word gerapporteer)

In Tabel 7.2 word die F- en p-waarde van die variansie-ontledingsresultate gerapporteer. Die gemiddelde selfkonseptellings word ook weergegee.

Selfkonsep veranderlikes	F-waarde	p-waarde	\bar{X} (Seuns)	\bar{X} (Meisies)
F Vk	8.412	0.004**	8.48	7.92
Angs	105.598	0.000***	9.76	7.59
Glk en Tevrh	11.772	0.001**	7.88	7.43

Hoër tellings in angs impliseer laer angs.

** $p < 0,01$

*** $p < 0,001$

Volgens Tabel 7.2 blyk dit dat seuns en meisies beduidend van mekaar by drie van die selfkonsepveranderlikes verskil - Fisiese Voorkoms, Angs, Geluk en Tevredenheid. By al drie die gevalle blyk dit dat seuns hoër waardes op die skale as meisies besit. Dié verskille is almal beduidend op minstens die 0.01% betekenispeil.

Ten einde te bepaal of hierdie verskille in *geslag* geld ongeag *sportdeelname*, *leierskap* of *inwoning*, word vervolgens met behulp van tweerigting variansie-ontleding ondersoek of daar

interaksie-effekte tussen *geslag* en *inwoning*, *geslag* en *sportdeelname* en *geslag* en *leierskap* op hierdie drie selfkonsepveranderlikes bestaan.

7.2.1.1 Interaksie - effekte

Tabel 7.3

Opsommende Resultate van drie Tweerigting variansie-ontleding aangaande die interaksie - effekte tussen *Geslag* en *Inwoning*, *Geslag* en *Sportdeelname* en *Geslag* en *Leierskap* op die Onderskeie Selfkonsepveranderlikes.

Interaksie-effek	Selfkonsep-veranderlike	F-waarde	p-waarde
Geslag x Inwoning	Fisiese Voorkoms	.011	.915
	Angs	.094	.759
	Geluk & tevredenheid	.012	.884
Geslag x Sportdeelname	Fisiese Voorkoms	0.003	0.954
	Angs	1.149	0.284
	Geluk & tevredenheid	1.747	0.187
Geslag x Leierskap	Fisiese Voorkoms	0.702	0.402
	Angs	0.129	0.720
	Geluk & tevredenheid	1.251	0.264

Volgens Tabel 7.3 blyk dit dat daar geen interaksie-effekte teenwoordig is nie. Die verskille tussen seuns en meisies soos gevind in Tabel 7.2 geld dus ongeag die feit of hulle inwoon of nie, aan sport deelneem en leiersposisies beklee of nie.

7.2.2 Verband tussen onderrigtaal en selfkonsep

Tabel 7.4

Eenrigting variansie - ontleding van Selfkonsepveranderlikes op grond van *Taal*. (Slegs beduidende F-waardes word gerapporteer)

Selfkonsep-veranderlikes	F-waarde	p-waarde	\bar{X} (Afrikaans)	\bar{X} (Engels)
Angs	6.593	0.01*	8.81	9.36
Populariteit	6.107	0.014*	7.51	7.91
Geluk & Tevredenheid	16.056	0.000***	7.53	8.04

* $p < 0,05$

*** $p < 0,001$

Volgens Tabel 7.4 blyk dit dat daar beduidende verskille gevind is tussen Afrikaans en Engels - sprekende leerders wat betref Angs, Populariteit asook Geluk en Tevredenheid. Engelssprekende leerders behaal hoër tellings op Populariteit, Geluk en Tevredenheid en Angs (minder ang) as Afrikaanssprekendes.

Vervolgens word met behulp van tweerigting variansie-ontleding ondersoek of hierdie verskille ongeag *inwoningskategorie*, *sportdeelname-kategorie* en *leierskapkategorie* geld. Hiervoor word die interaksie-effekte tussen *taal* en *inwoning*, *taal* en *sportdeelname* en *taal* en *leierskap* onderskeidelik ondersoek.

7.2.2.1 Interaksie - effekte

Tabel 7.5

Opsommende Resultate van drie Tweerigting variansie-ontledings aangaande die interaksie-effekte tussen Taal en Inwoning, Taal en Sportdeelname en Geslag en Leierskap op die Onderskeie Self - konsep veranderlikes.

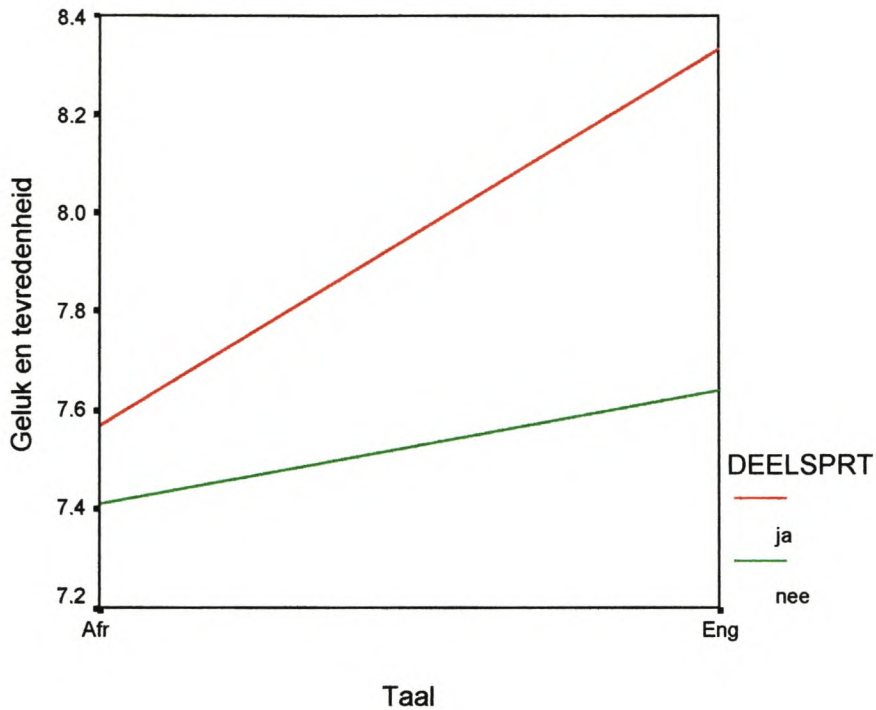
Interaksie-effek	Selfkonsepveranderlike	F-waarde	p-waarde
Taal x Inwoning	Angs	0.049	0.825
	Populariteit	1.370	0.242
	Geluk en Tevredenheid	0.296	0.587
Taal x Sportdeelname	Angs	0.107	0.744
	Populariteit		0.074
	Geluk en Tevredenheid	4.001	0.046*
Taal x Leierskap	Angs	0.961	0.327
	Populariteit	0.044	0.834
	Geluk en Tevredenheid	0.043	0.837

Volgens Tabel 7.5 dui die afwesigheid van interaksie-effekte tussen taal en leierskap asook taal en inwoning daarop dat die verskille tussen Afrikaans en Engelssprekendes (soos gevind in Tabel 7.4) geld ongeag inwoningskategorie en leierskapstatus.

Daar is egter 'n beduidende interaksie-effek tussen taal en sportdeelname op Geluk en Tevredenheid gevind. Dit beteken die verskil tussen Afrikaans en Engelssprekendes op Geluk en Tevredenheid geld nie ongeag sportdeelname. Net by leerders wat aan sport deelneem geld die verskille en nie by leerders wat nie aan sport deelneem nie.

Wat betref Angs en Populariteit geld die verskille tussen Afrikaans en Engelssprekendes ongeag sportdeelname. Alle Engelssprekendes in die ondersoek het hoër Populariteit en minder Angs as Afrikaanssprekendes.

Die verkreeë interaksie-effek word vervolgens grafies vertoon in Figuur 7.1



Figuur 7.1 Interaksie-effek tussen Taal en Sportdeelname op Geluk en Tevredenheid.

7.2.3 Verband tussen *koshuisinwoning* en *selfkonsep*

Tabel 7.6

Opsommende Resultate van 'n Eenrigting variansie-ontleding aangaande beduidenheid van verskil tussen die *Selfkonsep* van *Koshuisinwoners* en *nie-inwoners*. (Slegs selfkonsepveranderlikes waarby beduidende F-waardes gevind is, word gerapporteer)

Selfkonsepveranderlikes	F-waarde	p-waarde	\bar{X} (Inwoon)	\bar{X} (Nie-inwoon)
Fisiese Voorkoms	13.499	0.000***	7.68	8.47
Angs	24.9	0.000***	8.08	9.31
Populariteit	6.448	0.011*	7.3	7.78
Geluk en Tevredenheid	11.199	0.001**	7.34	7.84

* $p < 0,05$

** $p < 0,01$

*** $p < 0,001$

Volgens Tabel 7.6 blyk dit dat leerders wat nie inwoon nie, hoër selfkonseptellings ten opsigte van Fisiese Voorkoms, Populariteit, Geluk en Tevredenheid het as leerders wat inwoon. Weens die gebrek aan interaksie tussen geslag en inwoning asook tussen taal en inwoning (sien Tabele 7.3 en 7.5) kan ook gesê word dat dié verskille geld ongeag taal of geslag.

7.2.4 Verband tussen *evaluering van tegniese onderwyser en selfkonsep*

Tabel 7.7

Pearson - produkmomentkorrelasies tussen evaluering van Tegniese Onderwyser en die onderskeie Selfkonsepveranderlikes (N = 1005)

Gedrag	Intelskool	Fisiese Vk	Angs	Populariteit
0.145***	0.13***	0.076*	0.012*	0.088

* $p < 0,05$

*** $p < 0,001$

Volgens Tabel 7.7 is daar 'n beduidende verband tussen evaluering van die tegniese onderwyser en twee van die selfkonsepveranderlikes naamlik Gedrag en Intellektuele en Skoolstatus. Die korrelasies is egter almal baie laag.

7.2.5 Verband tussen *akademiese prestasie en selfkonsep*

Vervolgens word verbande tussen *akademiese prestasie* en *selfkonsep* bereken. Die korrelasies word ook vir seuns en meisies apart bereken.

Tabel 7.8

Pearson - produkmoment korrelasies tussen *Akademiese prestasie* en *Selfkonsep* (N= 1005)

	Gedrag	Intelskool	F Vkoms	Angs	Pop	Gel & Te
Akademiese prestasie	.310***	.265***	.076*	.107**	.098**	.176***

* $p < 0,05$

** $p < 0,01$

*** $p < 0,001$

Volgens Tabel 7.8 is al die korrelasies beduidend op minstens die 0,05% betekenispeil. Die korrelasies is egter almal baie laag. Slegs die korrelasie tussen Gedrag en *akademiese prestasie* is redelik.

Vervolgens word hierdie korrelasies vir seuns en meisies apart uitgevoer.

Tabel 7.9

Pearson- produkmoment korrelasie tussen *Akademiese prestasie* en die Onderskeie *Selfkonsep-veranderlikes* - *Seuns* en *Meisies* apart

Geslag	Gedrag	Intelskool	F Vkoms	Angs	Pop	G&T
Seuns	.312***	.267***	.067	.106**	.077*	.184**
Meisies	.308***	.280***	.18*	.208**	.156**	.196**

* $p < 0,05$

** $p < 0,01$

*** $p < 0,001$

Volgens Tabel 7.9 blyk dit dat die verskille in korrelasies tussen seuns en meisies baie gering is. Met die uitsondering van die korrelasies tussen Fisiese Voorkoms en akademiese prestasie by seuns, is al die korrelasies beduidend op minstens die 0,05% betekenispeil.

7.2.6 Verband tussen *tegniese vak* en *selfkonsep*

Tabel 7.10

Geslagsverspreiding van die Onderskeie Tegniese Vakke.

Vak	Seuns	Meisies	Totaal
Duikklop	96		96
Spuitverf	72		72
Sweiswerk	119		119
Plaatmetaalwerk	96		96
Houtbewerking	139		139
Motorvoertuigherstelwerk	125		125
Haarkappery		107	107
Inrigtingsbestuur	8	135	143
Kopieertikwerk	12	96	108
Totaal	667	338	1005

Volgens Tabel 7.10 blyk dit dat meisies hoofsaaklik Haarkappery, Inrigtingsbestuur en Kopieertik neem, terwyl seuns hoofsaaklik die ander tegniese vakke neem. Daar is wel 'n klein getal seuns (agt en twaalf) wat Inrigtingsbestuur en Kopieertik neem.

Vervolgens word variansie-ontledings uitgevoer om te bepaal of daar 'n verband bestaan tussen die neem van 'n bepaalde *tegniese vak* en *selfkonsep*.

Tabel 7.11

Opsommende Resultate van 'n Variansie-ontleding van Selfkonsep op grond van die neem van 'n bepaalde Tegniese Vak

	F-waarde	p-waarde
Fisiese Voorkoms	2.4	0.014*
Angs	15.634	0.000***
Populariteit	4.054	0.000***
Geluk en tevredenheid	2.982	0.003**

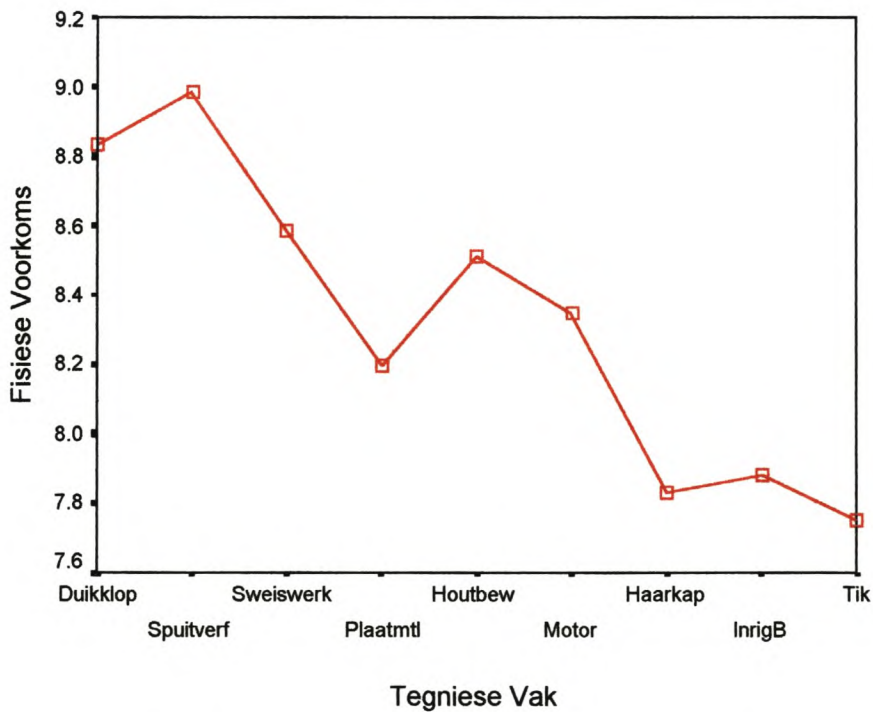
* $p < 0,05$

** $p < 0,01$

*** $p < 0,001$

Volgens Tabel 7.11 bestaan daar beduidende verskille tussen persone wat sekere tegniese vakke neem. Hierdie verskille kom hoofsaaklik voor by Fisiese Voorkoms, Angs, Populariteit en Geluk en Tevredenheid.

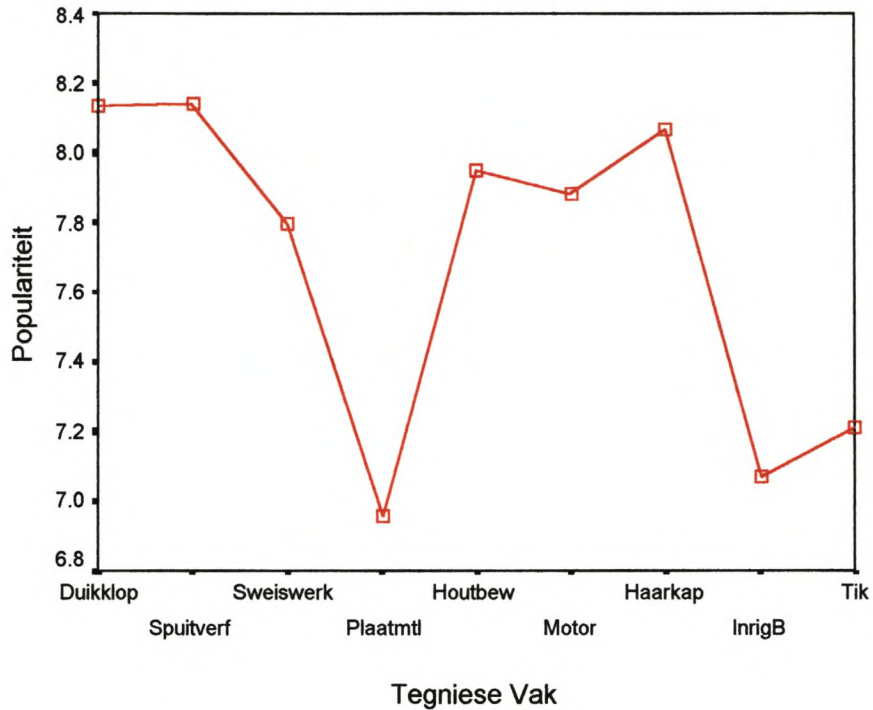
Vervolgens word die Grafiese Voorstelling van Gemiddelde Selfkonseptellings per Tegniese Vak weergegee



Figuur 7.2 Grafiese Voorstelling van die Gemiddelde Telling vir *Fisiese Voorkoms* as Selfkonsep-veranderlike by leerders in die verskillende *Tegniese Vakke*.

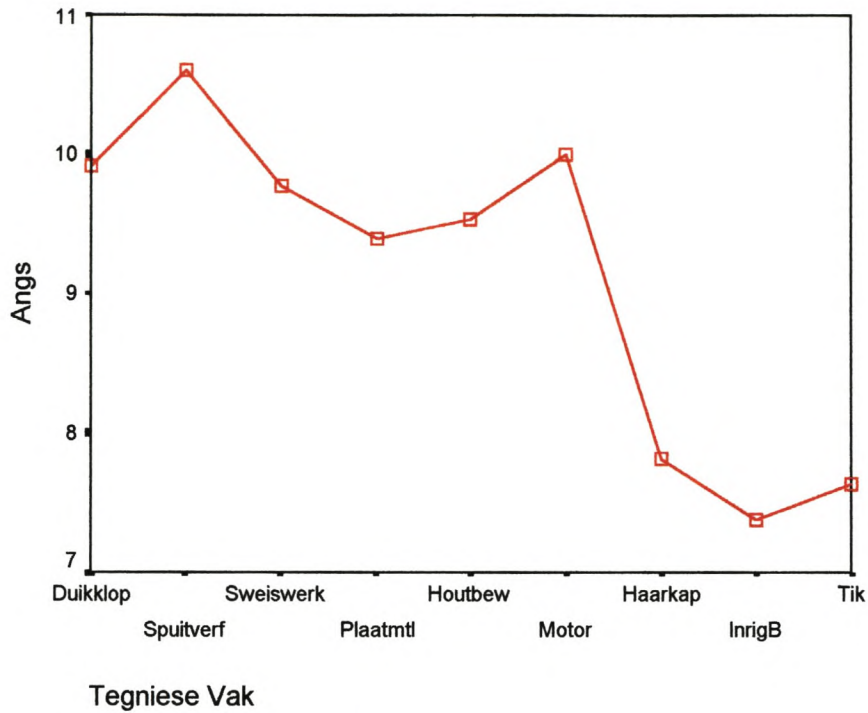
Volgens Figuur 7.2 is dit duidelik dat Fisiese Voorkoms die hoogste is by leerders wat Tegniese Vakke soos Duikklopwerk, Spuitverfwerk, Sweiswerk, Plaatmetaalwerk, Houtbewerking en

Motorvoertuigherstellwerk neem. Persone wat Haarkappery, Inrigtingsbestuur en Kopieertik neem, het laer selfkonseptellings op Fisiese Voorkoms as persone wat ander vakke neem.



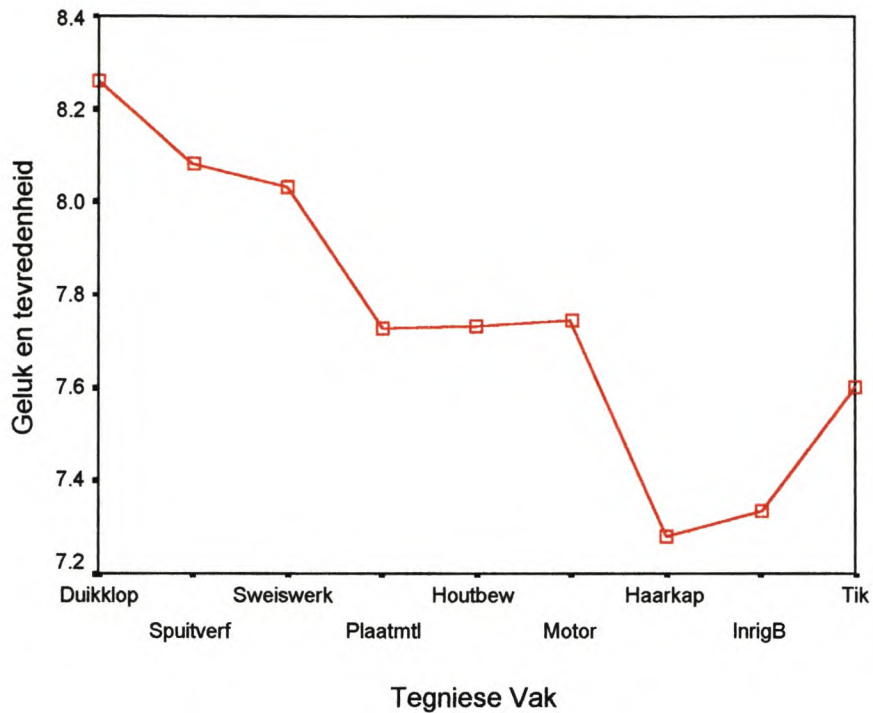
Figuur 7.3 Grafiese Voorstellings van Gemiddelde Tellings op *Populariteit* van leerders wat die onderskeie *Tegniese Vakke* volg.

Volgens Figuur 7.3 blyk dit dat Populariteit die hoogste is by leerders wat Tegniese Vakke soos Duikklopwerk, Spuitverfwerk, Sweiswerk, Houtbewerking, Motorvoertuigherstellwerk en Haarkappery neem. Persone wat Plaatmetaalwerk, Inrigtingsbestuur en Kopieertik neem, het weer laer selfkonseptellings



Figuur 7.4 Grafiese Voorstelling van Gemiddelde Tellings op *Angs* van leerders wat die onderskeie *Tegniese Vakke* volg.

Volgens Figuur 7.4 is dit duidelik dat *lae* Angs die hoogste is by leerders wat Tegniese Vakke soos Duikklopwerk, Spuitverfwerk, Sweiswerk, Plaatmetaalwerk, Houtbewerking en Motorvoertuig-herstelwerk neem. Persone wat Haarkappery, Inrigtingsbestuur en Kopieertik neem, het laer selfkonseptellings op *Angs* (met ander woorde meer ans) as persone wat ander vakke neem.



Figuur 7.5 Grafiese Voorstelling van Gemiddelde Tellings op *Geluk* en *Tevredenheid* van leerders wat die onderskeie *Tegniese vakke* volg.

Volgens Figuur 7.5 is dit duidelik dat Geluk en Tevredenheid die hoogste is by leerders wat Tegniese Vakke soos Duikklopwerk, Spuitverfwerk, Sweiswerk, Plaatmetaalwerk, Houtbewerking en Motorvoertuigherstellwerk neem. Leerders wat Haarkappery, Inrigtingsbestuur en Kopieertik neem, het laer selfkonseptellings ten opsigte van Geluk en Tevredenheid as persone wat ander vakke neem.

7.2.7 Verband tussen *huwelikstatus* van ouers en *selfkonsepveranderlikes*

Vervolgens word ondersoek ingestel na die verband tussen *huwelikstatus* van leerders se ouers en *selfkonsep*. Voordat die variansie-ontleding uitgevoer word, word frekwensies van leerders wie se ouers in die onderskeie kategorieë val, eers ondersoek.

Tabel 7.12Frekwensieverspreidings van *Huwelikstatus* - kategorieë

	Frekwensie	Persentasie
Nooit getroud	36	3.58
Geskei	243	24.18
Besig om te skei	9	0.9
Eggenoot(e) oorlede	67	6.67
Getroud	650	64.68
Totaal	1005	100

Volgens Tabel 7.12 is dit duidelik dat die oorgrote meerderheid van die leerders se ouers getroud is. Ongeveer 24% se ouers is geskei, terwyl 1% se ouers besig is om te skei. Amper 4% is nooit getroud nie, terwyl ongeveer 7% se eggenote(s) oorlede is.

Vervolgens word daar bepaal of daar beduidende verskille bestaan in die selfkonseptellings van leerders wie se ouers in die onderskeie groepe val.

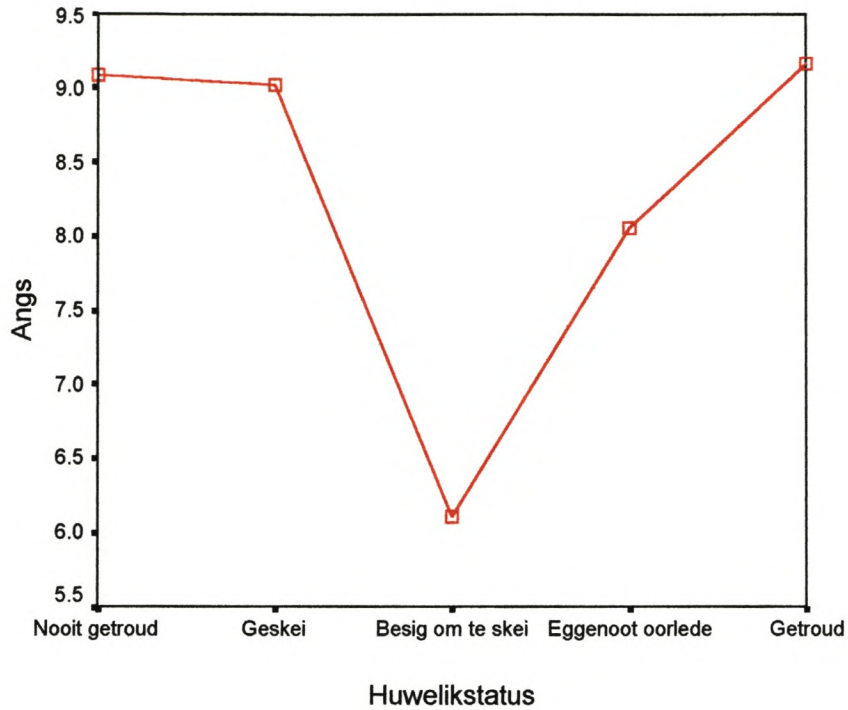
Tabel 7.13Opsommende Resultate van 'n eenrigting variansie-ontleding van *Selfkonsep* op grond van *Huwelikstatus*. (Slegs selfkonsepveranderlikes met beduidende F-waardes word gerapporteer)

	F-waarde	p-waarde
Angs	3.473	0.008**
Geluk en Tevredenheid	2.848	0.023*

* $p < 0,05$

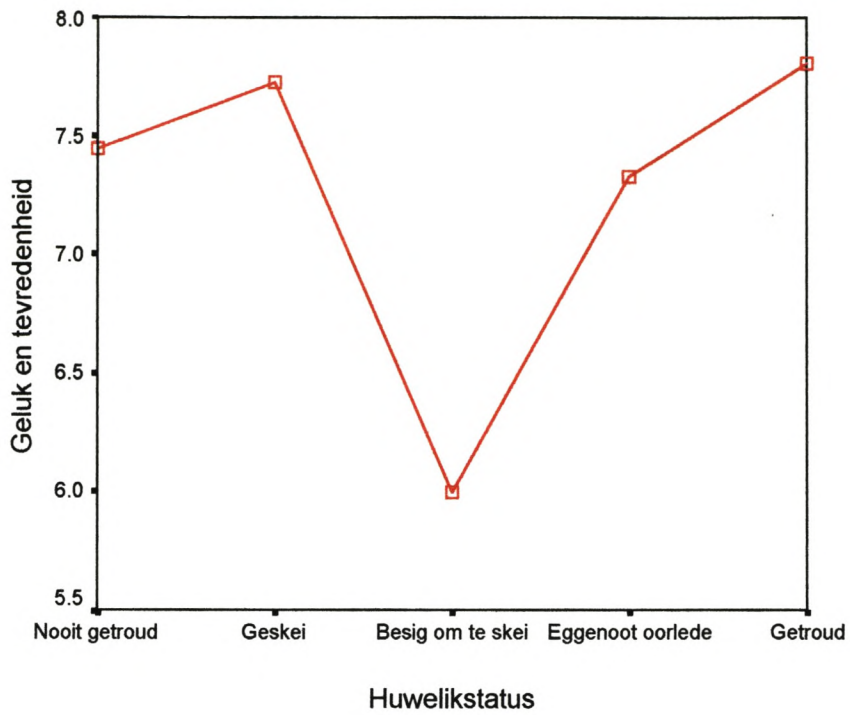
** $p < 0,01$

Volgens Tabel 7.13 blyk dit dat daar beduidende verskille bestaan in Angs en Geluk en Tevredenheid tussen leerders met ouers in die onderskeie kategorieë. Ten einde te bepaal tussen watter kategorieë bestaan die verskille, word die gemiddelde tellings van hierdie veranderlikes grafies vertoon.



Figuur 7.6 Grafiese Voorstelling van die *Gemiddelde Angstellings* van leerders met ouers in die onderskeie *Huwelikstatus - kategorieë*.

Volgens Figuur 7.6 blyk dit dat leerders by wie die ouers besig is om te skei, lae angstellings het, met ander woorde meer ans ervaar in vergelyking met leerders waarvan die ouers in ander huwelikstate verkeer.



Figuur 7.7 Grafiese Voorstelling van Gemiddelde Tellings op *Geluk* en *Tevredenheid* van leerders met ouers in die onderskeie *Huwelikstatus - kategorieë*.

Volgens Figuur 7.7 blyk dit dat leerders wie se ouers besig is om te skei, laer Geluk en Tevredenheidstellings het as persone waarvan die ouers in ander huwelikstate verkeer.

HOOFSTUK 8

BESPREKING EN GEVOLGTREKING

8.1 Algemeen

In die huidige ondersoek is die selfkonseptellings van 1005 leerders (667 seuns en 338 meisies) met behulp van die Piers Harris Selfkonseptvraelys verkry. Die resultate word bespreek aan die hand van die verband tussen selfkonseptveranderlikes onderling en selfkonsep en biografiese veranderlikes soos : geslag, onderrigtaal, koshuisinwoning, evaluering van verhouding met tegniese onderwyser, akademiese prestasie, tegniese vak en huwelikstatus van ouers. Dié resultate word vervolgens bespreek.

8.2 Verband tussen selfkonseptveranderlikes onderling

8.2.1 Algemeen

Die verband tussen die selfkonseptveranderlikes van al 1005 leerders uit die vier Spesiale Skole is onderling ondersoek ten einde te bepaal of daar beduidende verskille was. Dié resultate word in Tabel 7.1 weergegee.

8.2.2 Piers-Harris Selfkonseptvraelys - resultate

Uit die Piers-Harris resultate soos aangedui in Tabel 7.1 blyk dit dat daar redelik sterk korrelasies bestaan. Geluk en Tevredenheid, asook Populariteit, korreleer redelik sterk met lae Angsgevoelens. Fisiese Voorkoms korreleer ook redelik sterk met Populariteit en met Geluk en Tevredenheid. Volgens Tabel 7.1 is al die korrelasies beduidend op die 0,01% betekenispeil.

8.2.3 Bespreking en gevolgtrekking

Moontlike verklarings vir die resultate, soos aangedui in Tabel 7.1, is die volgende :

'n Mens moet verwag dat een aspek van selfkonsep 'n verwantskap met 'n ander aspek sal hê omdat beide gedeeltes van dieselfde konstruk is. Daar sal dus 'n sekere interafhanklikheid tussen skale wees. As die korrelasie egter te hoog is sê byvoorbeeld 0,8 dan is dit ongunstig want dan beteken dit dat die verskillende selfkonsepveranderlikes nie onafhanklike kriteria meet nie en hulle oorvleuel mekaar tot so 'n mate dat hulle maar gekombineer kan word (Meyer, 2000).

Vervolgens word die verbande tussen selfkonsepveranderlikes en onderskeie biografiese veranderlikes ondersoek.

8.3 Geslag en selfkonsep

8.3.1 Algemeen

Die selfkonseptellings van die seuns is met dié van die meisies vergelyk en die resultate is gerapporteer in Tabel 7.2

8.3.2 Piers-Harris Selfkonsepvrage - resultate

Uit die Piers-Harris resultate, soos aangedui in Tabel 7.2, blyk dit dat seuns 'n hoër selfkonsep telling behaal as meisies wat betref Fisiese Voorkoms, Geluk en Tevredenheid en Angs. Al dié verskille is beduidend op die 0,01% betekenispeil.

8.3.3 Bespreking en gevolgtrekking

Uit die huidige ondersoek blyk dit dat die resultate, soos aangetoon in Tabel 7.2 moontlik soos volg verklaar kan word :

- Seuns bevind hulle in die spesiale skool tussen hulle gelykes wat manlikheid betref. In die geheel is daar ook heelwat meer seuns as meisies in spesiale skole. Adolescente seuns in spesiale skole is dalk ook nie so sensitief oor hulle fisiese voorkoms soos meisies nie, omdat meisies fisies vroeër as seuns begin ontwikkel en dat dié ontwikkelingsproses juis in die spesiale skool sy "hoogtepunt" bereik. Oor die algemeen sien seuns ook verskillende sportsoorte as 'n geleentheid

om hul liggame verder te ontwikkel in teenstelling met baie meisies wat moontlik weens hormoon probleme skaam en sensitief is en voel oor hul fisiese voorkoms en eerder verkies om 'n lae profiel te handhaaf.

- Fisiese voorkoms word moontlik deur seuns baie sterk met manlikheid geassosieer. Benewens sportaangeleenthede bied die onderskeie tegniese vakke wat onder meer ook by tye fisiese krag verg en ook bydra tot fisiese ontwikkeling van die liggaam, gesien as 'n ander moontlike rede waarom seuns 'n hoër selfkonsep as meisies het ten opsigte van fisiese voorkoms.
- Genoemde redes dra dan ook daartoe by dat seuns meer as meisies geluk en tevredenheid ervaar, wat daarom ook meebring dat hulle angsvlak heelwat laer is as dié van meisies.
- Dit mag ook wees dat meisies in die skool nie so fisies aantreklik voel soos hulle portuurgroep in gewone skole nie terwyl dit seuns miskien nie so baie pla nie.

Genoemde navorsingsresultate stem ooreen met die volgende navorsingsbevindinge. Die Piers-Harris is volgens Lewis en Knight (2000) in sewentien studies op verskillende bevolkingsgroepe uitgevoer onder andere ten opsigte van geslag, ouderdom en graad/standerd. Wolf, Sklov, Hunter, Webber en Bereson (1982) het in hul studie geslagsverskille gevind op die angs subskaal soortgelyk aan die van die Piers-Harris selfkonsepvraelys. Hulle het gevind dat seuns meer angs ervaar as meisies. Piers (1984) het in haar navorsing in 1963 en 1965 weer die teenoorgestelde bevind. Piers se bevindinge word ook deur Ralph, Williams en Campisi (1997) bevestig. Hulle het in hul navorsing ook van die Piers-Harris selfkonsepvraelys gebruik gemaak en gevind dat meisies op 'n konstante basis hoër angsvlakke as seuns gerapporteer het. Berryman, Larkins, en McKinney (1983); Marsh, Parker en Barnes (1985); Orosan, Weine, Jason en Johnson (1992); Osborne en LeGette (1982); Ryan en Morrow (1986) en Watkins, Regni en Aflon (1990) het in hul studies gevind dat seuns hulself hoër evalueer as meisies ten opsigte van fisiese voorkoms. Simmons en Blyth (1987) het weer gevind dat meisies ongeveer 18 maande voor seuns is wat fisiese ontwikkeling betref. Die meisie betree as 'tware die spesiale skool op 'n tydstip wanneer haar fisiese ontwikkeling 'n baie sensitiewe stadium bereik. Volgens Lewis en Knight (2000) het die meeste ander studies geen geslagsverskille gevind ten opsigte van geluk en tevredenheid nie.

Berryman et al. (1983) het in sy navorsing weer hoër selfkonseptellings vir seuns gerapporteer op vier subskale naamlik : fisiese voorkoms, angs, populariteit en geluk en tevredenheid. Orosan et al. (1992) het ook gevind dat seuns hoër selfkonseptellings as meisies behaal het op die subskale naamlik : fisiese voorkoms en angs.

8.4 Onderrigtaal en selfkonsep

8.4.1 Algemeen

Die selfkonseptellings van Afrikaanssprekende leerders is met dié van Engelssprekende leerders vergelyk en die resultate word in Tabel 7.4 weergegee.

8.4.2 Piers-Harris Selfkonsepvraelys - resultate

Dit blyk volgens Tabel 7.4 dat daar 'n beduidende verskil bestaan tussen taal en die volgende selfkonsepveranderlikes : Angs, Populariteit en Geluk en Tevredenheid. By al drie hierdie selfkonsepveranderlikes het Engelssprekende leerders hoër tellings as Afrikaanssprekendes behaal. Die verskille is beduidend op minstens die 0,05% betekenispeil.

8.4.3 Bespreking en gevolgtrekking

Navorsingsbevindinge soos blyk in Tabel 7.4 kan moontlik aan die hand van die volgende verklaar word :

- Dit mag doodgewoon wees dat die Engelssprekendes uit 'n hoër sosio-ekonomiese groep kom en derhalwe meer superieur ten opsigte van die lewe as Afrikaanssprekendes voel.
- Engelssprekende leerders se ouers is moontlik nie so streng, rigied, konserwatief en oorbetrokke by die opvoeding van hul kinders soos Afrikaanssprekende leerders se ouers nie. Engelssprekendes het miskien meer geleentheid om te eksploreer.

- Engelssprekende ouers skep en gee aan hul kinders moontlik meer ruimte en vryheid om te eksploreer. In die proses doen hulle nie net waardevolle lewensondervinding op nie, maar leer hulle al van 'n redelike jong ouderdom om hul "man" te staan en nie alles sommer net te aanvaar en te glo nie. Die Afrikaanssprekende leerder aan die ander kant word in die meeste gevalle groot met ander norme en waardes wat daarop neerkom dat hulle eerder terughoudend sal wees as om te waag en dinge te bevraagteken.
- In die skoolsituasie is Engelssprekende leerders eerder geneig om dinge te bevraagteken en in die proses die onderwyser se kennis en gesag uit te daag. Deur dit te doen, vind hulle geluk en tevredenheid en ontwikkel 'n algemene gevoel van populariteit wat gepaard gaan met lae angsgevoelens juis omdat hulle dit wat hulle doen en regkry hoog sal aanslaan. Hulle is ook al te bewus van die feit dat Engels 'n taal is wat wêreldwyd erken word en dat baie Afrikaanssprekende leerders hulle ook nie goed in Engels kan uitdruk nie. Trouens heelwat Afrikaanssprekende onderwysers voel ook ongemaklik wanneer hulle iets in Engels moet verduidelik.

8.5 Koshuisinwoning en selfkonsep

8.5.1 Algemeen

Die selfkonseptellings van die koshuisseuns en- dogters is met dié van die ouerhuisseuns en- dogters vergelyk en die resultate is gerapporteer in Tabel 7.6.

8.5.2 Piers-Harris Selfkonsepvraelys - resultate

Uit die Piers-Harris - resultate (Tabel 7.6) blyk dit dat wat inwoning betref selfkonseptellings beduidend verskil. Leerders wat nie inwoon nie, het hoër selfkonseptellings ten opsigte van fisiese voorkoms, populariteit, geluk en tevredenheid as leerders wat inwoon. Weens die gebrek aan interaksie tussen geslag en inwoning en taal en inwoning, kan ook gesê word dat dié verband tussen inwoning en selfkonsepveranderlikes, vir beide geslagte en taalgroepe geld. Dit wil sê by beide geslagte het nie-inwonende persone hoër selfkonseptellings op fisiese voorkoms, angs, populariteit en geluk en tevredenheid as inwonende persone en by beide taalgroepe het nie-inwonende persone

hoër selfkonseptellings op genoemde selfkonsepveranderlikes as inwonende persone.

8.5.3 Bespreking en gevolgtrekking

Die resultate, soos getoon in Tabel 7.6, kan moontlik aan die hand van die volgende verklaar word, ongeag taal of geslag :

- Die leefwêreld van koshuisleerders en dié van die ouerhuisleerders verskil grootliks in dié opsig dat eersgenoemde groep fisies en emosioneel vir lang tye van hulle ouers verwyderd is. Leerders kry in baie gevalle nie plek by die naaste spesiale skool aan die ouerhuis nie en moet dan teen wil en dank na 'n ander spesiale skool toe gaan waar daar wel vir die leerder plek is, maar wat in die meeste gevalle gepaard gaan met koshuisinwoning weens faktore soos afstand en vervoerprobleme. Departementele onderwysbeleid is juis dat 'n leerder die skool wat die naaste aan die ouerhuis is, moet bywoon.
- Sodanige leerders is wesentlik ook aan drie gesagstrukture onderworpe, naamlik dié van die koshuis, dié van die skool en dié van die ouerhuis, tydens uitnaweke en vakansies.
- Leerders wat inwoon is onderworpe aan 'n streng geroetineerde omgewing wat min ruimte laat vir eie keuses betreffende sosiale omgang, buitemuurse aktiwiteite en vryetydbesteding, sodat individualiteit in 'n groot mate aan bande gelê word.
- 'n Nuwelinge wat die koshuis betree, moet nie net van vooraf weer aanpas nie, maar moet ook vir hom 'n plek verower in die nuwe gemeenskap. Dit bring dikwels ook mee dat die koshuisleerder se basiese behoeftes soos dié van veiligheid, vryheid, selfgelding, erkenning en die maak van eie keuses nie altyd erken word nie. Baie leerders word weens omstandighede buite hul beheer ook gedwing om kamers met leerders van 'n ander rasgroep te deel wat heel dikwels met groot, spanning, konflik en ongelukkigheid gepaard gaan. In baie sulke gevalle kan die inwonende koshuishoof ook nie eens die probleem oplos nie.
- In sommige gevalle is daar tog heelwat leerders wat ook weens uiters swak huislike omstandighede in die sorg van welsynsinstitusies is en noodgedwonge vir die oorblywende

gedeelte van hul skoolloopbaan in 'n koshuis geplaas word. In teenstelling met sulke gevalle, het die ouerhuisleerder nie werklik reëls wat hom aan bande lê nie. Die ouerhuisleerder beleef as 'tware 'n gevoel van kontinuïteit wat al van vroegtyd deur hom ervaar word ten opsigte van beweging binne en buite die huis.

- Koshuisleerders se siening omtrent hul fisiese voorkoms, populariteit, geluk en tevredenheid en hoë gevoelens van angst is dus minder positief as dié van hulle eweknieë uit die ouerhuis en kan moontlik aan reeds genoemde faktore toegeskryf word.

Die resultate bevestig die navorsingsbevindings van Loxton (1990), wat ook gevind het dat sekere dimensies van koshuisleerders se selfkonseptellings beduidend laer was as dié van ouerhuisleerders en dat koshuisinwoning 'n faktor is wat wel 'n wesentlike invloed op die selfkonsep van die adolessent kan hê.

8.6 *Evaluering van tegniese onderwyser en selfkonsep*

8.6.1 Algemeen

Die verband tussen selfkonseptellings van al die leerders met betrekking tot die evaluering van hul verhouding met hul tegniese onderwyser is ondersoek. Die resultate word in Tabel 7.7 weergegee.

8.6.2 Piers-Harris Selfkonsepvraelys - resultate

Volgens Tabel 7.7 bestaan daar 'n beduidende verband tussen evaluering van die verhouding met die tegniese onderwyser en twee selfkonsepveranderlikes: gedrag en intellektuele -en skoolstatus. Die verbande is beduidend op die 0,01% betekenispeil.

8.6.3 Bespreking en gevolgtrekking

Die volgende moontlike verklarings kan uit die bevindings in Tabel 7.7 gemaak word:

- Leerders wat intellektueel op 'n hoër vlak as die gemiddelde leerder aan 'n spesiale skool funksioneer, mag dalk voel dat daar op 'n besondere manier in hulle onderwysbehoefte voorsien word wat betref die tegniese vak.
- Sodanige leerders kom moontlik uit ouerhuise waar die algemene vlak van opvoeding en intellektuele funksionering hoër is as in die meeste ander ouerhuise. By implikasie beteken dit dat dié leerders se ouers nie net moontlik meer betrokke by hul opvoeding is nie, maar hulle ook beter morele ondersteuning bied as ander ouers.
- Baie leerders se ouers was moontlik ook self in 'n spesiale skool. Hulle het die waarde van die tegniese vak besef, aangesien dit hul laaste uitweg was om in hul onderskeie gemeenskappe 'n werk te kon bekom. In baie gevalle is sulke ouers moontlik baie suksesvol op hul vakgebied en probeer hulle moontlik dus die belangrikheid van die tegniese vak onder die aandag van hul kind gebring.
- Die tegniese onderwyser het gewoonlik kontak met werkgewers in die privaatsektor en in baie gevalle lei dit daartoe dat die leerders wie se houdings en gesindhede positief is jeens skool en in besonder die tegniese vak, dié leerders is wat deur middel van hul tegniese onderwyser se kontakte en aanbevelings werk kry.
- Tegniese onderwysers identifiseer gewoonlik reeds baie vroeg in graad agt al leerders wat potensiaal toon en die meeste gevalle funksioneer sodanige leerders intellektueel op 'n hoër vlak as die res van hul klasmaats; is sodanige leerders ook in die meeste gevalle die leiers van die skool; hulle blink ook gewoonlik uit in sport en die verhouding tussen hulle en die tegniese onderwyser is gewoonlik baie goed. Die tegniese onderwyser se kreatiwiteit, kennis en ondervinding van die verskillende soorte gereedskap is vir baie leerders 'n openbaring en hulle vind moontlik in so 'n persoon 'n rolmodel wat vakmanskap betref.
- Reeds genoemde faktore is volgens die navorser die vernaamste redes waarom daar 'n beduidende verband bestaan tussen evaluering van die tegniese onderwyser en die selfkonsepveranderlikes, naamlik gedrag en intellektuele -en skoolstatus.

Navorsingsresultate word bevestig deur Brown (1999) waarin hy gevind het dat ouers, veral vaders 'n baie belangrike rol speel by seuns ten opsigte van beroepskeuses en motivering. Moeders se rol ten opsigte van dogters is nie só prominent nie. Geen ander navorsingsbevindinge is beskikbaar nie.

Dit blyk dat die spesiale skole waarin die navorsing gedoen is, besluit het om soos die universiteite al reeds doen, 'n stelsel van evaluering te ontwerp. Leerders gaan vanaf 2001 die geleentheid kry om hul tegniese onderwysers te evalueer. Omdat die beplanning nog in sy beginfase is, is dit moeilik om te sê wat presies met die evaluering beoog word maar is bes moontlik 'n stap in die regte rigting.

8.7 *Akademie se prestasie en selfkonsep en per geslag*

8.7.1 Algemeen

Die resultate van al die leerders se akademiese prestasies is met hul selfkonseptellings vergelyk en die resultate word in Tabel 7.8 weergegee. Die resultate van al die leerders se akademiese prestasies is ook met hul selfkonseptellings per geslag vergelyk en dié resultate word in Tabel 7.9 weergegee.

8.7.2 Piers-Harris Selfkonsepvraelys - resultate

Dit blyk volgens Tabel 7.8 dat daar beduidende korrelasies tussen akademiese prestasie en elk van die selfkonsepveranderlikes bestaan. Die korrelasies tussen gedrag en akademiese prestasie, intellektuele -en skoolstatus en akademiese prestasie, asook tussen geluk en tevredenheid en akademiese prestasie, is beduidend op die 0,001% betekenispeil. Die ander is almal beduidend op die 0,05% peil. Met die uitsondering van gedrag, wat 'n redelike korrelasie toon, is die ander almal laag. Volgens Tabel 7.9 blyk dit dat daar klein verskille tussen grootte van korrelasies van seuns en meisies bestaan en dat die verskille baie gering is. Die korrelasie tussen fisiese voorkoms is by seuns onbeduidend en by meisies beduidend. Die ander korrelasies is almal beduidend op minstens die 0,05% betekenispeil.

8.7.3 Bespreking en gevolgtrekking

Die bevindinge bevestig weer eens die feit dat Spesiale Skole aan leerders met spesiale onderwysbehoefte 'n veilige heenkome bied. Die leerder in die spesiale skool begin as't ware sy opleiding aan die spesiale skool met 'n koffer vol mislukkings in sy hand. Gerusstellend egter is die wete soos dit blyk uit die resultate van die onderhawige ondersoek, dat hierdie koffer vol mislukkings vinnig plek maak vir gevoelens van sukses met gepaardgaande positiewe selfbeeldontwikkeling. Dit gebeur alte dikwels dat so 'n leerder vir die eerste keer in sy skoolloopbaan 'n gevoel van sukses ervaar. Verdere voordele wat spesiale onderwys bied wat 'n definitiewe positiewe effek op die skolastiese selfbeeld van die spesiale - leerder, uitoefen is die volgende :

- Die verswaringsfaktor van 1 : 2,5 wat van toepassing is op spesiale skole (dit is met ander woorde skole wat aanvanklik net bedoel is vir leerders wat verstandelik matig gestremd is), bring nie net 'n gunstiger onderwyser - leerder verhouding mee nie, maar dat onderrig geskied in kleiner groepe. Die leerder kry dus meer individuele aandag. Baie leerders is leesgestremd en gevolglik lei dit tot "oorbetrokkenheid" van leerkragte by sodanige leerders. Kompetisie is ook minder as gevolg van die kleiner groepe, gevolglik is die kans minder om voor ander te misluk.
- Die leerder se "andersheid" is minder opvallend. Hy is saamgesnoer met andere wat ook nie die mas in die gewone hoofstroomopset kon opkom nie en wat dus die "mislukkingsgevoel" alte goed ken.
- Skolastiese druk is baie minder omdat die spesiale skole se visie onder meer is om leerplanne gedurig aan te pas. In die leerplanne word onder meer voorsiening gemaak vir relevansie soos om aan te pas by die leerder se vermoëns en omgewing sodat hy eendag 'n ekonomies onafhanklike burger kan wees wat die geleentheid gehad het om sy potensiaal optimaal te kon verwesenlik en sodoende 'n positiewe bydrae kan lewer tot die gemeenskap waarin hy hom bevind. Die leerder kan gevolglik teen sy eie tempo werk en dus meer ontspanne funksioneer.
- Die leerder het die geleentheid om te presteer omdat hy vir die eerste keer in sy skoolloopbaan met "gelykes" kompeteer. Al bogenoemde faktore dra gevolglik daartoe by dat gelukkigheid en

tevredenheid, skoolstatus en gedrag hoog korreleer met akademiese prestasie en sodoende bydra tot die bevordering van 'n positiewe skolastiese selfkonsep.

- Baldwin (aangehaal in Pretorius, 1980, p.67) vat dit mooi saam : "There exist amongst the mentally retarded many stars in the special classes or school, but very few stars in the regular classes/schools".

Die bevinding in die onderhawige ondersoek stem ook ooreen met dié van ander navorsers. Coopersmith (1967), Hay, Ashman en Kraayenoord (1998a) het gevind dat positiewe klaskamergedrag en samewerking onder andere met 'n positiewe skolastiese selfkonsep geassosieer kan word. Chapman en Boersma (1979); Cooley en Ayres (1988); Schurr, Towne en Joiner (1972) en Swart (1987) is ook van mening dat spesiale skole 'n veilige ruimte bied aan leerders, dat sodanige klasse minder kompetend is, die angs en frustrasies van leerders met leerprobleme verminder en gevolglik 'n positiewe effek op die skolastiese selfkonsep van die spesiale skool leerder uitoefen.

8.8 Tegniese vak en selfkonsep

8.8.1 Algemeen

Ten einde die verskille tussen tegniese vak en selfkonsep te ondersoek, is 'n geslagsverspreiding van die onderskeie tegniese vakke gedoen en die resultate word in Tabel 7.10 weergegee. Nadat dié inligting bekom is, is daar nagegaan wat die korrelasie is tussen tegniese vak en selfkonsep. Dié resultate word in Tabel 7.11 weergegee.

8.8.2 Piers-Harris Selfkonsepvraelys - resultate

Dit blyk volgens Tabel 7.10 dat meisies hoofsaaklik haarkappery, inrigtingsbestuur en kopieertik neem, terwyl seuns hoofsaaklik die ander tegniese vakke neem. Daar is wel 'n klein hoeveelheid seuns (agttwaalf) wat inrigtingbestuur en kopieertik neem. Volgens Tabel 7.11 bestaan daar korrelasies tussen tegniese vak en fisiese voorkoms, angs, populariteit en geluk en tevredenheid. Dié korrelasies is almal beduidend op minstens die 0,05% betekenispeil.

Grafiese voorstellings is gedoen om te kyk na die gemiddelde selfkonseptellings van leerders in die verskillende tegniese vakke. Volgens Figuur 7.2 is dit duidelik dat leerders wat tegniese vakke soos duikklopwerk, spuitverfwerk, sweiswerk, plaatmetaalwerk, houtbewerking en motorvoertuigherstelwerk neem, se gemiddelde selfkonseptellings ten opsigte van fisiese voorkoms hoër as leerders is wat ander vakke neem.

Dit blyk volgens Figuur 7.3 dat leerders wat tegniese vakke soos duikklopwerk, spuitverfwerk, houtbewerking, motorvoertuigherstelwerk en haarkappery neem, se gemiddelde selfkonseptellings ten opsigte van populariteit hoër as leerders is wat ander vakke neem.

Volgens Figuur 7.4 blyk dit duidelik dat leerders wat op hul beurt weer tegniese vakke soos duikklopwerk, spuitverfwerk, sweiswerk, plaatmetaalwerk, houtbewerking en motorvoertuigherstelwerk neem, se gemiddelde selfkonseptellings ten opsigte van angs hoër (met ander woorde *lae* angs) as leerders is wat ander vakke neem.

Volgens Figuur 7.5 blyk dit dat leerders wat tegniese vakke soos duikklopwerk, spuitverfwerk, sweiswerk, plaatmetaalwerk, houtbewerking en motorvoertuigherstelwerk neem, se gemiddelde selfkonseptellings ten opsigte van geluk en tevredenheid hoër as leerders is wat ander vakke neem.

8.8.3 Bespreking en gevolgtrekking

Die beduidende verskille wat daar in Figuur 7.2 bestaan tussen tegniese vakke (duikklopwerk, spuitverfwerk, sweiswerk, plaatmetaalwerk, houtbewerking en motorvoertuigherstelwerk) en fisiese voorkoms, kan gemotiveer word aan die hand van die feit dat dit almal vakke is wat deur seuns geneem word. In 8.3 het ons ook gesien dat seuns 'n hoër selfkonsep as meisies het. In al hierdie vakke word 'n hoë mate van fisiese handewerk vereis wat eerder met die manlike ego geassosieer word. Tot op hede word reeds genoemde vakke ook nog nie deur meisies geneem nie. Dit is beslis 'n bydraende faktor waarom adolessente seuns ten opsigte van fisiese voorkoms 'n hoër selfkonsep as meisies het. Hierdie bevindinge word ook gestaaf deur Crain (1996); Hattie (1992); Hay et al. (1998b) en Marsh (1988). Vaughn en Langlois (1983) beweer weer dat onderwysers leerders voortrek wat fisies aantreklik is.

Bevindinge in Figuur 7.3 kan verklaar word aan die hand van die volgende :

- Dit is die mees populêre tegniese vakke in die spesiale skole, veral wat werkskepping betref.
- Leerders kom uit verskillende gemeenskappe en in oorlegpleging met hul ouers en onderwysers op laer/primêre skool, kies hulle hul tegniese vak wat nie net in hul onderskeie gemeenskappe gewild is ten opsigte van werkvoorsiening nie, maar wat hulle ook na ure kan beoefen veral met die oog op 'n tweede inkomste.
- Geleenthede vir verdere studie aan byvoorbeeld 'n tegniese kollege is in elkeen van dié vakgebiede 'n moontlikheid en bied aan leerders die geleentheid tot lewenslange leer. Op dié manier kan die tegniese kwalifikasies wat hulle behaal by die Nasionale Kwalifikasie Raamwerk geakkrediteer word.
- Dit is almal vakrigtings waarin leerders die konkrete "uitkomst" van hul produkte kan sien, beoordeel en self evalueer.
- 'n Ander moontlikheid wat reeds genoemde vakke populêr maak, is die feit dat leerders die geleenthede gegun word om hul motoriese vermoëns verder te ontwikkel en te verfyn.

Vakgebiede soos plaatmetaalwerk, inrigtingsbestuur en kopieertik is vakgebiede wat in baie gevalle noodgedwonge deur leerders geneem word wat nie in een van die ander vakke geakkomodeer kon word nie. Baie leerders wat dié vakke neem, wil in baie gevalle in die loop van die jaar van vakrigting verander omdat hulle nie daarvan hou nie. 'n Ander moontlikheid is ook dat die leerkragte wat dié vakrigtings aanbied al jare lank daardie betrekkings beklee en gevolglik nie meer daarin belang sou stel om die vakgebied vir die leerders aantreklik te maak nie. Dit is ook met die uitsondering van plaatmetaalwerk vakgebiede waarin leerders se "uitkomstes" nie altyd konkreet besigtig en beoordeel kan word nie. Tydens 'n onlangse keuring van leerders vir toelating tot 'n spesiale skool vir die jaar 2001 het dit geblyk dat die aantal aansoekers vir 'n vak soos plaatmetaalwerk in populariteit 'n geweldige afname toon. 'n Moontlike rede waaraan die navorser kan dink is die feit dat plaatmetaalwerk meer met 'n rigting soos ketelmakery geassosieer word en

dat werksgeleenthede in dié rigting baie skaars is. Een van die spesiale skole oorweeg dit selfs om dié vak uit te faseer.

Geen navorsingsbevindinge is beskikbaar nie.

Bevindinge in Figuur 7.4 kan ook verklaar word om die volgende moontlike redes :

- Leerders wat die populêre vakke neem se gemiddelde selfkonseptellings ten opsigte van angs is hoog (met ander woorde hulle ervaar *lae* angs) omdat hulle hulself daarin kan "uitleef" en hul vakmanskap konkreet kan evalueer en ervaar. Hulle kan hul persoonlike groei en ontwikkeling sien en ervaar.
- Hul onderwysers se beskikbaarheid, kundigheid, ondersteuning en aanmoediging dien as verdere motivering vir die skep van selfvertroue by die leerders, asook geloof in hulself.
- Leerders ervaar moontlik hoë angsgevoelens ten opsigte van vakke soos haarkappery, inrigtingsbestuur en kopieertikwerk omdat dit in sekere gevalle dalk slegs die leerder se derde of vierde keuse was. Sodanige leerders is daarom moontlik ook ongemotiveerd vir sy vakrigting. Persoonlike botsings tussen leerders en hul tegniese onderwyser(s) het dalk ook in die meeste gevalle al plaasgevind omdat sodanige leerders moontlik 'n negatiewe selfkonsep het en swak vordering op skool toon. Moontlike swak voorbereiding en aanbiedingswyses van die leerkragte omdat van hulle al baie jare lank verbonde is aan spesiale skole; die feit dat bevorderingsmoontlikhede uiters beperk is en meriete toekennings nie meer bestaan nie en swak dissipline deur die leerkrag, is ander moontlike redes wat ook aangevoer kan word vir die hoë angsgevoelens wat leerders in dié tegniese rigtings kon ervaar. Onderontwikkelde fyn motoriese vermoëns by vakgebiede soos haarkappery en kopieertik, kan ook moontlik aanleiding gee tot hoë angsgevoelens in dié vakrigtings omdat die leerder bang is om te waag en eerder terughoudend sal wees.

Navorsingsresultate word bevestig deur Nel (1997) waarin hy bevind het dat spesiale skool leerders se motoriese vermoëns onderontwikkel is. As gevolg daarvan is baie leerders onaktief, bang om te waag en dit lei weer tot angsgevoelens. Setterlund en Niedenthal (1993) beweer dat leerders met 'n

negatiewe selfkonsep 'n hoë angsvlak toon en ook op skool swak vordering toon. Geen verdere navorsingsresultate is beskikbaar nie.

Bevindinge in Figuur 7.5 kan ook verklaar word om die volgende moontlike redes:

- Die tegniese vak wat deur die leerder geneem word, is heel waarskynlik sy eerste of tweede keuse.
- Die leerder kan homself op sy vakgebied uitleef en daarom gevoelens van gelukkigheid en tevredenheid ervaar omdat hy sy eie vordering konkreet kan sien en teen sy eie tempo kan werk.
- Vanuit 'n manlike oogpunt is dié tegniese rigtings dié rigtings waarin werksmoontlikhede baie goed is en dié rigtings word huidiglik slegs deur mans beoefen en word derhalwe met manlikheid geassosieer.
- Die leerkrigte wat die vakke in dié onderskeie vakgebiede doseer, is ook almal mans en hulle aanslag teenoor die leerder, beskikbaarheid, persoonlike betrokkenheid en motivering van die leerder, bring moontlik ook gevoelens van gelukkigheid en tevredenheid teweeg. Reeds genoemde faktore is bydraende faktore wat bevorderlik is vir die vorming van 'n positiewe selfkonsep by die leerder.

Die beduidende verskille in Figuur 7.5 tussen geluk en tevredenheid en tegniese vak kan moontlik aan die hand van die volgende verklaar word :

- Die seuns se teenwoordigheid in dié vakrigtings, mag dalk van die adolessente meisies wat in 'n baie sensitiewe stadium van hul ontwikkeling verkeer, baie ongemaklik laat voel. Veral in die vak inrigtingsbestuur word verpleging as 'n komponent daarvan aangebied. Die geboorteproses word teoreties sowel as prakies met die leerders behandel. Die teenwoordigheid van seuns in so 'n situasies wat in die verlede eintlik eksklusief net vir meisies bedoel was, kan ook aanleiding gee tot gevoelens van ongelukkigheid en ontevredenheid. Selfs die dames leerkrigte wat die vakgebied aanbied, mag dalk voel dat seuns nie in 'n rigting soos Inrigtingsbestuur hoort nie en

hul ongelukkigheid op die seuns projekteer. Die navorsers is bewus van 'n geval by een van die vier spesiale skole waar die onderwyseres nie eintlik seuns in haar verplegingklas wil hê nie.

- Die aanbiedingswyses van sommige leerkragte is moontlik nie interessant genoeg nie en eerder stereotiep. Leerkragte is in baie gevalle moontlik al jare lank by die skole en doen dalk nie meer moeite om die vakrigtings meer interessant te maak nie. 'n Ander moontlike rede is dalk die feit dat werksgeleenthede wat vir sekere rasse-groepe al meer beperk word, ook moontlik aanleiding kan gee tot gevoelens van ongelukkigheid en ontevredenheid onder leerders.

Geen navorsingsresultate is beskikbaar nie.

8.9 *Huwelikstatus van ouers en selfkonsepveranderlikes*

8.9.1 Algemeen

In Tabel 7.12 sien ons die frekwensieverspreidings van huwelikstatus - kategorieë van die ouers van die leerders wat aan die ondersoek deelgeneem het. In Tabel 7.13 vind ons die opsommende resultate van 'n eenrigting variansie-ontleding van selfkonsep op grond van huwelikstatus. Grafiese voorstellings van onderskeidelik die gemiddelde angstellings-en gemiddelde tellings op geluk en tevredenheid van leerders met ouers in die onderskeie huwelikstatus-kategorieë, word in Figure 7.6 en 7.7 getoon.

8.9.2 Piers-Harris Selfkonsepvraelys - resultate

Volgens Tabel 7.12 is dit duidelik dat die oorgrote meerderheid (65%) van die leerders se ouers getroud is. Ongeveer 24% se ouers is geskei, terwyl 1% se ouers besig is om te skei. Amper 4 % is nooit getroud nie, terwyl 7% se eggenotes oorlede is. Dit blyk volgens Figure 7.6 en 7.7 dat persone wie se ouers besig is om te skei, laer angstellings het, met ander woorde hulle ervaar 'n redelik hoë mate van angs en ook minder geluk en tevredenheid in vergelyking met persone waarvan die ouers in ander huwelikstate verkeer.

8.9.3 Bespreking en gevolgtrekking

Die resultate met betrekking tot Figure 7.6 en 7.7 word bevestig deur die feit dat leerders in Spesiale Skole meestal afkomstig is vanuit die laer sosio-ekonomiese klas van die samelewing waar die gesinsopset weens maatskaplike redes soos onder andere werkloosheid, drank -en dwelmmisbruik en in sommige gevalle bendebedrywighede, nie altyd na wense is nie. Die ouers van hierdie leerders is dikwels as gevolg van hulle eie beperkinge, gestremdhede en gesindhede nie altyd in staat om deur beplanning, voorbeeld en optrede, 'n daadwerklike bydrae tot die ontwikkeling van hul kinders se selfkonsep te maak nie. In die meeste gevalle dra bogenoemde faktore asook onsekerheid oor die toekoms in die nuwe Suid-Afrika daartoe by dat huisgesinne in die meeste gevalle begin verbrokkel. Die kritiese ingesteldheid van die adolessent kom onder die loep en kan onder sulke omstandighede ook 'n groot rol speel. Ouerlike standaarde en gesag word bevraagteken en daar is 'n algemene gevoel by die adolessent dat niemand hom verstaan nie - selfs nie eens sy ouers nie en dit alles gee in die meeste gevalle aanleiding tot angsgevoelens en ongelukkigheid en ontevredenheid.

Dié resultate word bevestig deur navorsingsbevindings deur Kelly en Myers (1996); Post en Robinson (aangehaal in Robinson & Kelley, 1998); Post, Webb en Robinson (1991); Robinson en Rhoden (1998); Tweed en Ryff (1991); Webb, Post, Robinson en Moreland (1992); dat ouerlike alkoholisme verbind word met angstoestande van adolessente wat by hul ouers woon. Arnett (2000) het in sy navorsing onder adolessente gevind dat persoonlike verhoudings, veral die huweliksverhouding van hul ouers, volgens hulle die belangrikste bron van gelukkigheid in die huwelik is. Baie van die proefpersone het uit gesinne gekom waar die ouers geskei het as gevolg van konflik en dit het onder meer ook aanleiding gegee tot gevoelens van ongelukkigheid by die adolessente.

8.10 Selfkritiek en aanbevelings

Die navorser het die volgende selfkritiek te lewer oor die onderhawige studie, naamlik :

- Dat die verband tussen dimensies van die selfkonsep en biografiese veranderlikes soos graad/geslag van die leerders (grade 8,9 en 10) ondersoek moes word om te bepaal of selfkonsep

per graad/geslag toeneem of nie.

- Om vas te stel of daar beduidende verskille is tussen die selfkonsep van leerders wat aan sport deelneem en of leiersposisies beklee, teenoor diegene wat nie aan sport deelneem en of leiersposisies beklee nie.
- Die verbande tussen die vier spesiale skole afsonderlik en selfkonsepveranderlikes kon ook ondersoek gewees het om vas te stel of daar beduidende verskille tussen die vier spesiale skole se leerders is.
- Kurrikulum 2005 is ook nog nie in al die grade geïmplimenteer nie en dit sou interessant gewees het om te kon vasstel of daar dalk 'n verband tussen selfkonsepveranderlikes en van die nuwe leerareas was.

Aanbevelings ten opsigte van verdere navorsing is die volgende, naamlik :

- Om een of twee vaardigheidskole (dit is skole wat ook tegniese rigtings soos spesiale skole aanbied, maar waarvan die akademiese standaard tot op hede nog op 'n laer vlak is in vergelyking met dié van spesiale skole) ook by 'n soortgelyke studie te betrek.
- Met die oog op 'n doktorsale studie kan 'n spesiale skool elk uit twee of drie ander provinsies ook betrek word. Moontlike verbande tussen selfkonsepveranderlikes en biografiese veranderlikes kan ondersoek. Die doel van so 'n ondersoek sal in die breë fokus op die daarstel van 'n program wat leerders sal help om 'n negatiewe selfkonsep in 'n positiewe selfkonsep te omskep. So 'n program kan dan in spesiale - en vaardigheidskole aan leerders aangebied word as deel van lewensoriëntering. Dit moet leerders ook paraat maak vir die lewe na skool.

VERWYSINGSLYS

Adams, G. R., & Gullotta, T. (1989). Adolescent Life Experiences (2 nd ed.). California : Brooks/Cole Publishing Company.

Aiello, J. R., Andrew, G., & Franes, P. (1981). Social determinants of residential crowding stress. Personality and Social Psychology Bulletin, 7 (4), 643 - 649.

Ainscow, M. (1997). Towards inclusive schooling. British Journal of Special Education, 24 (1), 3 - 6.

Arnett, J. J. (2000). High hopes in a grim world- Emerging Adults' Views of Their Futures and "Generation X". Youth and Society, 31 (3), 267 - 286.

Ascione, F. R., & Borg, W. R. (1983). A teacher - training program to enhance mainstreamed, handicapped pupils' self - concepts. Journal of School Psychology, 21, 297 - 309.

Ashman, A., & Elkins, J. (1994). Educating children with special needs (2nd ed.). New York : Prentice - Hall.

Barnes, D., Lawlor, H., & Smeets, P. M. (1996). Stimulus equivalence and academic self-concept among mildly mentally handicapped and nonhandicapped children. The Psychological Record, 46, 87 - 107.

Battle, J. (1979). Self-Esteem of Students in Regular and Special Education Classes. Psychological Reports, 44, 212 - 214.

Battle, J., & Blowers, T. (1982). A longitudinal comparative study of the self - esteem of students in regular and special education classes. Journal of Learning Disabilities, 15, 100 - 102.

- Beane, J. A., & Lipka, R. P. (1984). Self-concept, self-esteem, and the curriculum. Boston : Allyn & Bacon.
- Beltempo, J., & Achille, P. A. (1990). The effect of special class placement on the self-concept of children with learning disabilities. Child Study Journal, 20 (2), 81 - 103.
- Berk, L. E. (1994). Child development (3rd ed.). Boston : Allyn & Bacon.
- Berk, L. E. (1993). Infants, children and adolescents. Boston : Allyn & Bacon.
- Berk, L. E., & Winsler, A. (1995). Scaffolding children's learning : Vygotski and early childhood education. Washington DC : National Association for Education of Young Children.
- Berryman, C., Larkins, A. G., & McKinney, C. W. (1983). Self-concept and sex of rural children. Paper presented at the meeting of the American Educational Research Association Service No. ED 231 585. April 1983.
- Blackhurst, A. E., & Berdine, W. H. (1981). An introduction to special education. Boston : Little, Brown & Co.
- Bohan, J. S. (1973). Age and sex differences in self- concept. Adolescence, 8 (31), 379 - 384.
- Booyse, A. M. (1991). Die milieu - geremde kind. In J. A. Kapp (Red.), Kinders met Probleme : 'n Ortopedagogiese Perspektief (pp. 122 - 133). Pretoria : J. L. van Schaik.
- Botha, L. J. (1983). Die spesiale skool as wordingsruimte vir die verstandelik gestremde leerling. Ongepubliseerde doktorsale proefskrif, Universiteit van Port Elizabeth.

Botha, P. N. (1991). 'n Neurologiese, fisiologiese en genetiese oriëntering. In J. A. Kapp (Red.), Kinders met Probleme : 'n Ortopedagogiese Perspektief (pp. 205 - 262). Pretoria : J. L. van Schaik.

Botha, A., Van Ede, D. M., Louw, A. E., Louw, D. A., & Ferns, I. (1998). Die Kleutertydperk. In D. A. Louw, D. M. van Ede, & A. E. Louw (Reds.), Menslike Ontwikkeling (Derde uitgawe). (pp. 237 - 322). Pretoria : Kagiso Uitgewers.

Bothma, T. (1991). Die invloed van groepterapie op die selfkonsep van die gesigs-gestremde adolessent. Ongepubliseerde meesterstesis, Universiteit van Stellenbosch.

Bouma, R. G. (1991). Aspekte van die selfkonsep van die meisie in die kindersorgskool. Ongepubliseerde meesterstesis, Universiteit van Stellenbosch.

Bradley, R. W. S., Rasch, W., & Yudewitz, G. J. (1994). Thinking of inclusion for all special needs students? Better think again. Phi Delta Kappan, 76 (1), 35 - 38.

Brown, S. D. Male Career Development in the Formative Years. In A. M. Horne, & M. S. Kiselica (Eds.), Handbook of counseling boys and adolescent males : A practitioner's guide (pp. 35 - 53). Thousand Oaks, CA, US : Sage Publications, Inc.

Bukatko, D., & Daehler, M. W. (1992). Child development : A topical approach. Boston : Houghton Mifflin.

Burden, A. (1995). Inclusion as an educational approach in assisting people with disabilities. Educare, 24 (2), 44 - 56.

Burns, R. (1982). Self concept development and education. Dorchester, Dorset : Dorset Press.

Burns, R. (1984). The self concept : Theory, measurement, development and behaviour. London : Longman Group Ltd.

Burns, R. B. (1979). Self-concept : theory, measurement, development and behaviour. London : Longman.

Canfield, J., & Wells, H. C. (1994). 100 ways to enhance self-concept in the class - room. A handbook for teachers, counselors and group leaders. (2 nd ed.). Boston : Allyn and Bacon.

Capper, C. A., & Jamison, M. T. (1993). Outcomes-Based Education Reexamined : From Structural Functionalism to Poststructuralism. Educational Policy, 7 (4), 427 - 446.

Cauley, K., & Tyler, B. (1989). The relationship of self-concept to prosocial behavior in children. Early Childhood Research Quarterly, 4, 51 - 60.

Chapman, J. W., & Boersma, F. J. (1979). Academic self-concept in elementary learning disabled children : A study with the Students Perception of Ability Scale. Psychology in the Schools, 16, 201 - 206.

Chiam, H. (1987). Change in self- concept during adolescence. Adolescence, 22 (85), 69 - 76.

Chisholm, L. (2000). A South African Curriculum for The Twenty First Century. Report of the review committee on curriculum 2005. Pretoria. Department of Education.

Chubb, N. H., Fertman, C. I., & Ross, J. L. (1997). Adolescent self-esteem and locus of control : A longitudinal study of gender and age differences. Adolescence, 32 (125), 113 - 129.

Coleman, J. M. (1983). Handicapped labels and instructional segregation : Influences on children's self-concepts versus the perceptions of other. Learning-Disability - Quarterly, 6 (1), 3 - 11.

Coleman, J. M. (1984). Mothers' predictions of the self-concept of their normal or learning disabled children. Journal of Learning Disabilities, 17, 214 - 217.

Coleman, J. M. (1983). Self-concept and the mildly handicapped : The role of social comparisons. The Journal of Special Education, 17, 37 - 45.

Coller, A. R. (1971). The assessment of "self -concept" in early childhood education. University of Illinois, Illinois.

Cooley, E. J., & Ayres, R. R. (1988). Self-concept and success - failure attributions of nonhandicapped students and students with learning disabilities. Journal of Learning Disabilities, 21, 174 - 178.

Coopersmith, S. (1967). The antecedents of self-esteem . San Francisco, CA : W. H. Freeman.

Crain, R. M. (1996). The influence of age, race, and gender on child and adolescent multidimensional self-concept. In B. A. Bracken (Ed.), Handbook of self-concept : Developmental, and clinical considerations (pp. 395 - 420). New York : Wiley.

Damon, W., & Hart, D. (1988). Self-understanding in childhood adolescence. Unpublished master's thesis : Cambridge University Press.

Daniel, L. G., & King, D. A. (1997). Impact of Inclusion Education on Academic Achievement, Student Behavior and Self-Esteem, and Parental Attitudes. The Journal of Educational Research, 91 (2), 67 - 80.

Demo, D. H. (1992). The self-concept over time : Research issues and directions. Annual Review of Sociology, 18, 303 - 326.

Department of Education. (2000). Building an inclusive education and training system : draft - not for general circulation. Education white paper 5 special needs education. Pretoria : Department of Education.

Department of Education. (1994). Policy Proposals on Specialised Education. Pretoria : Department of Education.

Department of Education and Science. (1978). The Warnock Report : Special educational needs. London : HMSO.

Departement van Onderwys. (1997). Discussion Document : Curriculum 2005. Specific outcomes. Assessment criteria. Range statements. Grade 1 to 9. Pretoria : Departement van Onderwys.

Derbyshire, E. J. (1991). Leergestremdheid. In J. A. Kapp (Red.), Kinders met Probleme : 'n Ortopedagogiese Perspektief (pp. 390 - 433). Pretoria : J. L. van Schaik.

Dunn, L. M. (1968). Special education for the mildly retarded - Is much of it justifiable? Exceptional Children, 35, 5 - 22.

Du Plessis, J. M. (1991). Die beleweniswêreld van oudleerlinge van skole vir serebraal gestremdes. Ongepubliseerde doktorsale proefskrif, Universiteit van Stellenbosch.

Du Preez, J. J., & Steenkamp, W. L. (1986). Spesifieke leergestremdhede- 'n neuropsigologiese perspektief (2 de uitgawe). Durban : Butterworth.

Dusek, J. B., & Flaherty, J. F. (1981). The development of the self-concept during adolescent years. Monographs of the Society for Research in Child Development, 46, 39-41.

Du Toit, L. (1991a). Die kind met probleme. In J. A. Kapp (Red.), Kinders met Probleme : 'n Ortopedagogiese Perspektief (pp. 23 - 34). Pretoria : J. L. van Schaik.

Du Toit, L. (1991b). Die ortopedagogiek as wetenskapgebied. In J. A. Kapp (Red.), Kinders met Probleme : 'n Ortopedagogiese Perspektief (pp. 3 - 20). Pretoria : J. L. van Schaik.

Du Toit, L. (1991c). Hulpverlening. In J. A. Kapp (Red.), Kinders met Probleme : 'n Ortopedagogiese Perspektief (pp. 49 - 80). Pretoria : J. L. van Schaik.

Du Toit, L. (1991d). Verstandelike gestremdheid. In J. A. Kapp (Red.), Kinders met Probleme : 'n Ortopedagogiese Perspektief (pp. 298 - 330). Pretoria : J. L. van Schaik.

Du Toit, P. (1997). Kurrikulum 2005 : Uitkomsgebaseerde evaluering - die taak van die onderwyser in die voorkoming van leerprobleme. South African Journal of Education, 17 (3), 125 - 131.

Domisse, G. F. (1989). Response to welfare document. Towards independence, 21, 25 - 35.

Dovey, K. A., & Graffam, J. H. (1987). The experience of disability. Australia : Victoria.

Dyson, A., & Gains, C. (1993). Rethinking special needs in mainstream schools towards the year 2000. London : David Fulton.

Ellis, E. G. (1989). Konformiteitsgedrag in adolessensie. 'n Vergelyking tussen Engels- en Afrikaanssprekende adolessente. Ongepubliseerde meesterstesis, Universiteit van Stellenbosch.

Engelbrecht, C. S., Kok, J. C. & Van Biljon, S. S. (1982). Volwassewording. Pretoria : Butterworth.

Engelbrecht, P., Eloff, I., Newmark, R., & Kachelhoffer, A. (1997). Support in inclusive education : The Down's syndrome projects. South African Journal of Education, 17 (2), 81 - 84.

Engelbrecht, P., Naicker, S. M., & Engelbrecht, L. (1997). Inclusive schooling : the South African experience. Paper presented at the Conference on Inclusive Schooling, Brisbane, Australia, 22 February 1997.

Esterhuysen, A., & Esterhuysen, R. (1989). Enkelouerskap : 'n Ondersoek na die selfkonsep, verhoudinge en studiegewoontes en - houdings van kinders uit enkelouerhuise in vergelyking met die van kinders uit volledige ouerhuise. Ongepubliseerde meesterstesis, Universiteit van Stellenbosch.

Falk, R. F., & Miller, N. B. (1998). The Reflexive Self : A Sociological Perspective. Poeper Review, 20 (3), 150 - 153.

Farrell, P. (2000). The role of learning support assistants in developing inclusive practice in the classroom. Paper presented at the National Conference on Learner Support and Development, Cape Town, September 2000.

Filozof, E. M., Albertin, H. K., Jones, C. R., Steme, S. S., Myers, L., & McDermott, R. J. (1998). Relationship of adolescent self-esteem to selected academic variables. Journal of School Health, 68 (2), 68 - 72.

Forlin, C., Hattie, J., & Douglas, G. (1996). Inclusion : Is it stressful for teachers? British Journal of Special Education, 22 (4), 179 - 184.

Forman, E. A. (1988). The effects of social support and school placement on the self-concept of LD students. Learning-Disability- Quarterly, 11 (2), 115 - 124.

Gerdes, L. C., Ochse, R., Stander, C., & Van Ede, D. (1981). Die ontwikkelende volwassene. Durban : Butterworth en Kie.

Gergen, K. J. (1971). The concept of self. New York : Holt, Rinehart & Winston.

Glick, M. (1999). Developmental and Experiential Variables in the Self-Images of People with Mild Mental Retardation. In E. Zigler & D. Bennett-Gates (eds.), Personality development in individuals with mental retardation (pp. 47 - 69). New York : Cambridge University Press.

Gouws, E., & Kruger, N. (1994). The adolescent. An educational perspective. Durban : Butterworths Publishers (Pty) Ltd.

Grunewald, K. (1974). The guiding environment : The dynamic of residential living. In Boswell, D. M., & Wingrove, J. M. (Eds.). The handicapped person in the community. London : Travistock.

Gurian, A. (1982). Effects of age and class placement on the friendship expectation and self-concept of learning disabled children. Unpublished doctoral dissertation, Hofstra University, Hempstead, New York.

Hamachek, D. E. (1978). Encounters with the Self. New York : Holt, Rinehart & Winston.

Hamilton, J. H. (1971). Die Verstandelik Gestremde Leerling. Stellenbosch/Grahamstad : Universiteitsuitgewers en -Boekhandelaars (Edms.) BPK.

Hammill, D. D. (1990). On defining learning disabilities : An emerging consensus. Journal of Learning Disabilities, 23 (2), 74 - 84.

Harding, N. G., & McCormick, L. (1986). Exceptional children and youth (4th ed.). Columbus : Charles E. Merrill.

Harter, S. (1990). Processes underlying adolescent self-concept formation. In R. Montemayor, G. R. Adams, & T. P. Gullotta (Eds.), From childhood to adolescence : A transitional period? (pp. 205 - 239). Newbury Park, CA : Sage.

Hattie, J. A. (1992). Self-concept. Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum.

Hay, I., Ashman, A., & van Kraayenoord, C. (1998a). The educational characteristics of students with high or low self-concept. Psychology in the Schools, 35, 391 - 400.

Hay, I., Ashman, A., & van Kraayenoord, C. (1998b). The influence of gender, academic achievement and non-school factors upon pre-adolescent self-concept. Educational Psychology, 18, 461 - 470.

Hepburn, E. (1994). Concept of Self : A Theoretical Overview. In F. E. Obiakor, & S. W. Stile (Eds.), Self-Concept of Exceptional Learners : Current Perspectives for Educators (Revised printing). (pp. 19 - 40). United States of America : Kendall/Hunt Publishing Company.

Hoelke, G. M. (1966). Effectiveness of special class placement for educable mentally retarded children. Lincoln, Nebraska : University of Nebraska.

Hundeide, K. (1991). Helping disadvantaged children : psycho-social intervention and aid to disadvantaged children in Third World Countries. Soreidgrende, Norway : Sigma Forlag.

Hurlock, E. B. (1978). Child development. New York : McGraw-Hill.

Hutt, M. L., & Gibby, R. G. (1972). The mentally retarded child. Boston : Allyn & Bacon Inc.

Jackson, S., & Bosma, H. (1990). Coping and Self-Concept : Retrospect and Prospect. In H. Bosma & S. Jackson (Eds.). Coping and Self-Concept in adolescence (pp. 203 - 221). Berlin : Springer-Verlag.

Jackson, S. & Bosma, H. (1990). Coping and Self in Adolescence. In H. Bosma & S. Jackson (Eds.). Coping and Self-Concept in Adolescence (pp. 1 - 11). Berlin : Springer-Verlag.

Jacobs, L. J., & Vrey, J. D. (1982). Selfkonsep, diagnose en terapie : 'n Opvoedkundig-sielkundige benadering. Pretoria : Academica.

Jarvis, P. A., & Justice, E. M. (1992). Social sensitivity in adolescents and adults with learning disabilities. Adolescents, 27 (108), 977 - 988.

Jenkinson, J. C. (1998). Parent Choice in the Education of Students with Disabilities. International Journal of Disability, Developmental and Education, 45 (2), 189 - 202.

Jones, C. J. (1992). Enhancing self-concepts and achievement of mildly handicapped students : Learning Disabled, Mildly Mentally Retarded, and Behavior Disordered. United States of America : Charles C. Thomas Publisher.

Jones, R. L. (1974). Labels and stigma in special education. In H. F. Clarizig (Red.), Contemporary issues in Education Psychology (pp. 449 - 467). Boston : Allyn & Bacon Inc.

Kaaplandse Onderwysdepartement. (1990, November 8). Omsendbrief L. 16/3/14 insake puntetoekenning en slaagvereistes in Spesiale Skole. Kaapstad : Kaaplandse Onderwysdepartement.

Kapp, J. A. (1991). Die affektief-gedragsversteurde kind. In J. A. Kapp (Red.), Kinders met Probleme : 'n Ortopedagogiese Perspektief (pp. 112 - 121). Pretoria : J. L. van Schaik.

Kelly, V. A., & Myers, J. E. (1996). Parental alcoholism and coping : A comparison of female children of alcoholics with female children of nonalcoholics. Journal of Counseling and Development, 74, 501 - 504.

Kenway, J., & Willis, S. (1990). Hearts and minds : Self-esteem and the schooling of girls. Australia : The Falmer Press.

Kirk, S. (1964). Research in education. In G. Stevens, & R. Heber (Eds.), Mental retardation (pp. 57 - 99). Chicago, Illinois : University of Chicago Press.

Kistner, J., Haskett, M., White, K., & Robins, F. (1987). Perceived competence and self-worth of learning disabled and normally achieving children. Learning Disability Quarterly, 10, 37 - 44.

Kruger, L. J., & Wandle, C. (1992). A preliminary investigation of special needs students' global and mathematics self-concepts. Psychology in the Schools, 29, 281 - 289.

Labenne, W. D. (1969). Educational implications of self-concept theory. California : Goodyear Publishing Co.

Lawrence, D. (1987). Enhancing self-esteem in the classroom. London : Paul Chapman Publishing Ltd.

Lawrence, D. (1996). Enhancing Self-Esteem in the Classroom (2nd ed.). London : Paul Chapman Publishing Ltd.

Lawrence, E. A., & Winschell, J. F. (1973). Self-concept and the retarded : Research and issues. Exceptional Children, 310 - 319.

Lemmer, E. M. (1995). Selected Linguistic realities in South African schools : problems and prospects. Educare, 24 (2), 82 - 96.

Leondari, A. (1993). Comparability of Self-concept among Normal Achievers, Low Achievers and Children with Learning Difficulties. Educational Studies, 19 (3), 357 - 371.

Levy-Shiff, R., Kedem, P., & Sevilla, Z. (1990). Ego identity in mentally retarded adolescents. American Journal on Mental Retardation, 94 (5), 541 - 549.

Lewis, R. B., & Doorlag, D. H. (1995). Teaching special students in the mainstream (4 th ed.). Englewood Cliffs, N. J. : Prentice-Hall.

Lewis, J. D., & Knight, H. V. (2000). Self-Concept in Gifted Youth : An Investi - gation Employing the Piers-Harris Subscales. Gifted Child Quarterly, 44 (1), 45 - 53.

Linsey, P. (1999). Lifespan journey : ourselves and others. Great Britain : Hodder & Stoughton.

Long, B. H., Ziller, R. C., & Henderson, E. H. (1968). Developmental changes in the self-concept during adolescence. The School Review, 76, 210 - 250.

Louw, D. A., Louw, A. E., & van Ede, D. M. (1998). Die neonatale fase en babajare. In D. A. Louw, D. M. van Ede, & A. E. Louw (Reds.), Menslike Ontwikkeling (Derde uit - gawe). (pp. 151 - 233). Pretoria : Kagiso Uitgewers.

Loxton, H. S. (1990). Die invloed van koshuisinwoning op die selfkonsep van die adolessent. Ongepubliseerde meesterstesis, Universiteit van Stellenbosch.

Marsh, H. W. (1988). Self-Description Questionnaire-1 SDQ-1 : Manual and re - search monograph. San Antonio, TX : The Psychological Corporation.

Marsh, H., & Johnston, C. F. (1994). Multidimensional Self-concepts and Frames of Reference : Relevance to the Exceptional Learner. In F. E. Obiakor, & S. W. Stile (Reds.), Self-Concept of Educational Learners : Current Perspectives for Educators (Revised printing). (pp. 77 - 120). United States of America : Kendall/Hunt Publishing Company.

Marsh, H. W., Parker, J., & Barnes, J. (1985). "Multidimensional adolescent self - concepts : Their relationships to age, sex and academic measures." American Educational Research Journal, 22, 422 - 444.

Mayer, C. L. (1966). The Relationship of Early Special Class Placement and the Self-Concepts of Mentally Handicapped Children. Exceptional Children, 33 (2), 77 - 81.

McCall, R. B., Evahn, C., & Kratzer, L. (1992). High school underachievers - what do they achieve as adults? Newbury Park, Cal : Sage.

McDonald, S., Belknap, M., & Truran, G. (1996). Supporting the transformation of service provision for learners with special education needs : draft proposal for inclusive education resource centre. September 1996.

Meijer, C. J. W., Pijl, S. J., & Hegarty, S. (Ed.). New Perspectives in Special Education : A six country study of integration. London : Routledge.

Meintjés, H. C. (1985). Die selfkonsep van die intellektueel begaafde kind - 'n empiriese ondersoek. Ongepubliseerde meesterstesis, Universiteit van Stellenbosch.

Metcalf, B. (1981). Self-concept and attitude toward school. British Journal of Educational Psychology, 51, 66 - 76.

Meyer, J. C. (2000). Persoonlike medeling.

Meyer, L. W. (1983). Die selfkonsep van die verstandelik gestremde adolessent. Ongepubliseerde meesterstesis, Universiteit van Port Elizabeth.

Meyer, W. F. (1998). Basiese konsepte van die ontwikkelingsielkunde. In D. A. Louw, D. M. Van Ede, & A. E. Louw (Reds.), Menslike Ontwikkeling (Derde uitgawe). (pp. 3 - 39). Pretoria : Kagiso Uitgewers.

Meyer, W. F., & Van Ede, D. M. (1998). Ontwikkelingsteorieë. In D. A. Louw, D. M. Van Ede, & A. E. Louw (Reds.), Menslike Ontwikkeling (Derde uitgawe). (pp. 43 - 98). Pretoria : Kagiso Uitgewers.

Mickler, M. J. (1994). Academic Self-Concept : An exploration of traditions. In F. E. Obiakor, & S. W. Stile (Reds.), Self-Concept of Educational Learners : Current Perspectives for Educators (Revised printing). (pp. 121 - 156). United States of America : Kendall/Hunt Publishing Company.

Möller, A. T. (1987). Persoonlikheidsielkunde. Durban : Butterworth.

Montemayor, R., & Eisen, M. (1977). The development of the self-conceptions from childhood to adolescence. Developmental Psychology, 13, 314 - 319.

Morris, H. (1996). Understanding the National Qualifications Framework : A Guide to Lifelong Learning (1st ed.). Johannesburg : Heinemann Educational Publishers.

Morvitz, E., & Motta, R. W. (1992). Predictors of Self-Esteem : The Roles of Parent-Child Perceptions, Achievement, and Class Placement. Journal of Learning Disabilities, 25 (1), 72 - 80.

Naicker, S. M. (1999). Curriculum 2005 : A space for All. An introduction to inclusive education. Cape Town : Tafelberg Publishers Ltd.

Naicker, S. M. (1995). The need for a radical restructuring of specialized education in the new South Africa. British Journal of Special Education, 22 (4), 152 - 154.

Nasionale Onderwysdepartement. (1997). Kurrikulum 2005. Pretoria : Nasionale Onderwysdepartement.

Naudé, G. N. (1982). Programmes to improve the social skills and self-esteem of pupils attending a special secondary school. Ongepubliseerde doktorske proefskrif, Universiteit van Port Elizabeth.

Naudé, I. (1993). Special Education in a new South African Dispensation. Paper presented at the International Association of Special Education Third Biennial Conference, Vienna, Austria, July 5 - 9, 1993.

NCSNET & NCESS. (1997). Quality Education for All : Overcoming barriers to learning and development. Report of the National Commission on Special Needs in Education and Training and the National Committee on Education Support Services. Pretoria : Department of Education.

Nel, J. A. P. (1997). 'n Evaluering van die motoriese vermoë van leerders met spesiale onderwysbehoefes. Kaapstad : Wes-Kaapse Onderwysdepartement.

Newman, B. M., & Newman, P. R. (1995). Development through life : A psycho-social approach. Pacific Grove, CA : Brooks/Cole.

Nichols, J. D., & Utesch, W. E. (1998). An alternative learning program : Effects on student motivation and self-esteem. The Journal of Educational Research, 91 (5), 272 - 278.

Nortjé, C., & van Tonder, J. J. (1982). Die verband tussen die selfkonsep, aanpassing intellektuele vermoë en die realisme van beroepskeuses : 'n Vergelykende studie tussen Afrikaanssprekende Blanke- en Kleurling standerd tien leerlinge. Ongepubliseerde meesterstesis, Universiteit van Stellenbosch.

Obiakor, F. E., Stile, S. W., & Muller, D. (1994). Self-Concept in School Programs : Conceptual and Research Foundations. In F. E. Obiakor, & S. W. Stile (Reds.), Self-Concept of Educational Learners : Current Perspectives for Educators (Revised printing). (pp. 1 - 18). United States of America : Kendall/Hunt Publishing Company.

O' Dea, J. A., & Abraham, S. (1999). Association between self-concept and body weight, gender, and pubertal development among male and female adolescents. Adolescence, 34 (133), 69 - 79.

Offer, D. (1988). The teenage world : Adolescents' self-image in ten countries. New York : Plenum.

O' Hanlon, C. (1993). Special education integration in Europe. London : David Fulton.

Orosan, P. G., Weine, A. M., Jason, L. A., & Johnson, J. H. (1992). Gender differences in academic and social behavior of elementary school transfer students. Psychology in the Schools, 29, 394 - 402.

Osborne, W. L., & LeGette, H. R. (1982). Sex, race, grade level, and social class differences in self-concept. Measurement and Evaluation in Guidance, 14, 195 - 201.

Parikh, J. (1991). Managing yourself : Management by detached involvement. Great Britain : T. J. Press (Padstow) Ltd.

Pearl, R., & Bryan, T. (1982). Learning disabled children's self-esteem and desire for approval. Paper presented at the International Conference Association for Children and Adults with Learning Difficulties, Chicago.

Peterson, C. (1996). Looking forward through the lifespan : Developmental Psychology (3rd ed.). Sydney : Prentice Hall Australia Pty Ltd.

Piers, E. V. (1984). The Piers-Harris children's self-concept scale. (rev. manual). Los Angeles : Western Psychological Services.

Piers, E., & Harris, D. (1964). Age and other correlates of self-concept in children. Journal of Educational Psychology, 55, 91 - 95.

Post, P., Webb, W., & Robinson, B. (1991). Relationship between self-concept, anxiety, and knowledge of alcoholism by gender and age among adult children of alcoholics. Alcoholism Treatment Quarterly, 8, 91 - 95.

Pretorius, J. J. (1980). 'n Opvoedkundig-sielkundige studie van die geborgenheids - beleding van die spesiale klas-kind met spesiale verwysing na geborgenheid as element in die skepping van 'n terapeutiese klimaat in die spesiale klas. Ongepubliseerde meesterstesis, Universiteit van Stellenbosch.

Pumfrey, P. D., & Reason, R. (1993). Specific learning difficulties. London : NFER - Nelson.

Purkey, W. W. (1970). Self concept and school achievement. Englewood Cliffs : Prentice-Hall, Inc.

Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing. (1981). Verslag van die Werkkomitee : Kinders met spesiale onderwysbehoefes. Pretoria : Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing.

Raath, M. C., & Jacobs, L. J. (1990). Dinamiek van die selfkonsep. Pretoria : Academica.

Ralph, A., Williams, C., & Campisi, A. (1997). Measuring Peer Interactions Using the Adolescent Social Interaction Profile. Journal of Applied Developmental Psychology, 18, 71 - 86.

Reglin, G. L. (1993). At risk "Parent and Family" school involvement : Strategies for low income families and African families of unmotivated and underachieving students. Springfield, III : Thomas.

Reynolds, W. M. (1980). Self-esteem and classroom behavior in elementary school children. Psychology in Schools, 17, 273 - 277.

Ribner, S. (1978). The effects of special class placement on the self-concept of exceptional children. Journal of Learning Disabilities, 11, 319 - 323.

Rice, F. P. (1984). The adolescent, development, relationships and culture. Boston : Allyn and Bacon Inc.

Rimm, S. B. (1988). Underachievement syndrome - causes and cures. (4 th ed.). Watertown, Wis : Apple.

Robinson, B. E., & Kelley, L. (1998). Adult children of workaholics : Self-concept, anxiety, depression, and locus of control. The American Journal of Family Therapy, 26, 223 - 238.

Robinson, B. E., & Rhoden, L. (1998). Working with children of alcoholics : The practitioner's handbook (2nd ed.). Beverly Hills, CA : Sage.

Robinson, H. B., & Robinson, M. (1976). The mentally retarded child. New York : McGraw-Hill Inc.

Rogers, D. (1972). The psychology of adolescence. New York : Appleton Century - Crofts, Educational Division, Meredith Corporation.

Rogers, C. M., Smith, M. D., & Coleman, J. M. (1978). Social comparison in the classroom : The relationship between academic achievement and self-concept. Educational Journal of Psychology, 70, 50 - 57.

Rubin, E. Z., Serrison, S. B., & Betwee, M. C. (1966). Emotionally handicapped children in elementary school. Detroit : Wayne State University Press.

Ryan, C. M., & Morrow, L. A. (1986). Self-esteem in diabetic adolescents : Relationship between age and onset and gender. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 54, 730 - 731.

Santrock, J. W. (1992). Life-Span Development. (Fourth ed.). United States of America : Wm. C. Brown Publishers.

Schiefelbusch, R. (1982). Our underachieving children. Ann Arbor : University Microfilms International.

Schoeman, M. (1997). Schools for all : a new approach to what schools are about. Referaat gelewer by die Universiteit van Stellenbosch, April 1997.

Schultz, D. (1990). Theories of Personality (fourth ed.). California : Brooks/Cole Publishing Company.

Schultz, R. A., & Delisle, J. R. (1997). School, Curriculum, and The Good Life : Knowing The Self. Roeper Review, 20 (2), 99 - 104.

Schurr, K. T., Towne, R. C., & Joiner, L. M. (1972). Trends in self-concept of ability over two years of special class placement. The Journal of Special Education, 6, 161 - 166.

Swartz, R. (1982). The effects of relaxation on anxiety level and self concept in anxious pre-adolescent girls. Ongepubliseerde meesterstesis, Universiteit van Port Elizabeth.

Setterlund, M. B., & Niedenthal, P. M. (1993). "Who am I? Why am I here? : Self-esteem, self-clarity, and prototype. Journal of Personality and Social Psychology, 65, 769 - 780.

Simmons, R. G., & Blyth, D. A. (1987). Moving into adolescence : The impact of pubertal change and school context. Hawthorn, NY : Aldine de Gruyter.

Smey-Richman, B. (1988). Involvement in learning of low-achieving students. Philadelphia : Research For Better Schools.

Smith, A. M. (1991). Die chroniese siek kind. In J. A. Kapp (Red.), Kinders met Probleme : 'n Ortopedagogiese Perspektief (pp. 158 - 186). Pretoria : J. L. van Schaik.

Smith, H. W., & Kennedy, W. A. (1967). Effects of three educational programs on mentally retarded children. Perceptual and Motor Skills, 24, 174.

Snell, M. E. (1987). Systematic instruction of persons with severe handicaps (3rd ed.). Columbus : Merrill.

Snyman, C. (1992). Kurrikulumontwikkeling in Spesiale Sekondêre Skole vir Verstandelik Gestremde leerlinge in Kaapland. Ongepubliseerde doktorsale proefskrif, Universiteit van Stellenbosch.

Sonn, R. A. (1987). 'n Empiriese ondersoek na die aard van die selfkonsep van senior leerlinge en studente aan tersiêre inrigtings en hul siening van die invloed van die selfkonsep op akademiese prestasie en beroepskeuse. Ongepubliseerde doktorsale proefskrif, Universiteit van Wes-Kaapland.

Sonnekus, M. C. H. (1973). Psigopedagogiek : 'n Inleidende oriëntering. Stellenbosch : Universiteitsuitgewers en Boekhandelaars.

Steenkamp, W. L., Du Preez, J. J., & Bekker, J. P. (1981). Die stadige leerder in die spesiale klas. Durban : Butterworth & Kie (S.A.).

Stone, J., & Church, J. (1984). Childhood and adolescence. New York : Random House.

Strain, P. S., & Kerr, M. M. (1981). Mainstreaming of children in schools. New York : Academic Press.

Strong, L., Smith, M. D., & Rogers, C. M. (1978). Social comparison, multiple reference groups, and the self-concepts of academically handicapped children before and after mainstreaming. Journal of Educational Psychology, 70, 487 - 497.

Successful Outcomes Based Education. (1998). Successful Outcomes Based Education. Goodwood : Oxford University Press Southern Africa.

Swart, M. (1987). Die invloed van die spesiale skool op die selfkonsep van die verstandelik gestremde adolessent. Ongepubliseerde meesterstesis, Universiteit van Stellenbosch.

The Constitution of the Republic of South Africa. (1996). One law for One nation. Cape Town : State Printers.

Theron, M. J. (1994). 'n Onderzoek na die doeltreffendheid en relevansie van die kurrikulum vir spesiale onderwys. Ongepubliseerde doktorsale proefskrif, Universiteit van Suid-Afrika, Pretoria.

Tlale, C. D. M. (1991). The causes of scholastic under-achievement. Educamus, 35 (5), 16 - 18.

Tweed, S. H., & Ryff, C. D. (1991). Adult children of alcoholics : Profiles of well -ness amid distress. Journal of Studies on Alcohol, 52, 133 - 141.

UNESCO. (1994). The Salamanca statement and framework for action on special needs education. Salamanca : UNESCO.

UNISA. (1997). Kurrikulum 2005 : Studiebrief aan alle studente in die fakulteit opvoedkunde. EDUFAC-N/301/97. Pretoria : Universiteit van Suid-Afrika.

United Nations Children's Fund (UNICEF). (1993a). Children and women in South Africa : a situation analysis. Johannesburg : UNICEF.

United Nations Children's Fund (UNICEF). (1993b). State of South Africa's children: an agenda for action. Johannesburg : UNICEF.

Van der Werff, J. (1990). The Problem of Self-Conceiving. In H. Bosma & S. Jackson (Eds.). Coping and Self-Concept in Adolescence (pp. 13 - 33). Berlin : Springer - Verlag.

Van der Westhuizen, J. P. (1985). 'n Kwalitatiewe ontleding van die selfkonsep van primêre onderwysstudente. Ongepubliseerde doktorsale proefskrif, Universiteit van Port Elizabeth.

Van Niekerk, L., & Van der Spuy, D. (1994). Tieners gereed vir die lewe! Pretoria : J. P. van der Walt en Seun (Edms.) Bpk.

Van Niekerk, P. A. (1988). Die Onderwyser en die kind met probleme (6de druk). Stellenbosch : Universiteit - Uitgewers en Boekhandelaars.

Van Wyk, P. C. (1991a). Besondere leergeremdheidsvorme. In J. A. Kapp (Red.), Kinders met Probleme : 'n Ortopedagogiese Perspektief (pp. 83 - 111). Pretoria : J. L. van Schaik.

Van Wyk, P. C. (1991b). Die didakties-verwaarloosde kind. In J. A. Kapp (Red.), Kinders met Probleme : 'n Ortopedagogiese Perspektief (pp. 134 - 145). Pretoria : J. L. van Schaik.

Van Zyl, P. J., & Van der Walt, J. L. (1978). Opvoeding en selfbegrip. Durban : Butterworth.

Vaughn, B. E., & Langlois, J. H. (1983). Physical attractiveness as a correlate of peer status and social competence in preschool children. Developmental Psychology, 19, 561 - 567.

Vrey, J. D. (1979). Die opvoeding in sy selfaktualisering. Pretoria : Universiteit van Suid-Afrika.

Vrey, J. D. (1974). Selfkonsep en die verband daarvan met persoonlikheids - organisasie en kognitiewe struktuur. Ongepubliseerde doktorsale proefskrif, Universiteit van Suid-Afrika, Pretoria.

Warner, F., Thrapp, R., & Walsh, S. (1973). Attitudes of children towards their special class placement. Exceptional Children, 40, 37 - 38.

Watkins, D., Regni, M., & Aflon, M. (1990). "Antecedents of self-esteem of Nepalese and Filipino college students." The Journal of Genetic Psychology, 151, 341 - 347.

Waxman, H. C., De Felix, J. W., Anderson, F. E., & Baptiste, H. P. (1992). Students at risk in at-risk schools - improving environments for learning. Newbury Park, Cal : Corwin Press.

WCED. (1999). Support for the school as an Organisation. Conference Sanlam Head Office - Bellville. 23 - 25 March, 1999.

Webb, W., Post, P., Robinson, B., & Moreland, L. (1992). Self-concept, anxiety, and knowledge exhibited by adult children of alcoholics and adult children of nonalcoholics. Journal of Alcohol and Drug Education, 20, 106 - 114.

Wes-Kaapse Onderwysdepartement (WKOD). (1999). Beleid ten opsigte van Leer - ondersteuning. Direktoraat : Spesiale Onderwysbehoefte. Kaapstad : WKOD.

Wes-Kaapse Onderwysdepartement. (1997). Kurrikulumaangeleenthede in WKOD Instansies. Omsendbrief 0049/97. 16 Julie 1997. Kaapstad : WKOD.

Wes-Kaapse Onderwysdepartement. (1998). Kurrikulum 2005 Groentjepakket 1 "Val Weg met 'n skoolgebaseerde Kurrikulumproses". Inligting vir Hoofde van Instansies. Januarie 1998. Kaapstad : WKOD.

Wes-Kaapse Onderwysdepartement. (2000, Junie 8). Kurrikulum 2005. Inligting en Agtergrond. Die Burger, pp. 8 - 9.

Western Cape Education Department. (2000a). Admission criteria for Learners with Special Education Needs to LSEN - Schools. Director : Special Education Needs. Cape Town : Western Cape Education Department.

Western Cape Education Department. (2000b). The Directorate Special Education Needs : Education for learners with Special Education Needs. Information Brochure. Cape Town : Western Cape Education Department.

Weisz, J. (1981). Learned helplessness in Black and White children identified by their schools as retarded and nonretarded : Performance deterioration in response to failure. Developmental Psychology, 17, 499 - 508.

Wintre, M. G., & Crowley, J. M. (1993). The adolescent Self-Concept : A functional determinant of consultant preference. Journal of Youth and Adolescence, 22 (4), 369 - 383.

Wolf, T. M., Sklov, M. C., Hunter, S. M., Webber, L. S., & Berenson, G. S. (1982). Factor analytic study of the Piers-Harris Children's Self-Concept Scale. Journal of Personality Assessment, 46, 511 - 513.

Wylie, R. (1974). The self-concept. Lincoln : University of Nebraska Press.

Youniss, J., & Smoller, J. (1990). Adolescent relations with mothers, fathers, and friends. Chicago : University of Chicago Press.

Zetlin, A. G., Heriot, M. J., & Turner, J. L. (1985). Self-concept measurement in mentally retarded adults : A micro-analysis of response styles. Applied search in Mental Retardation, 6, 113 - 125.

Zigler, E. (1971). The retarded child as a whole person. In H. E. Adams & W. K. Boardman (eds.), Advances in experimental clinical psychology. (pp. 437 - 445). New York: Pergamon.

BYLAE : A

AANSOEKVORM SPESIALE SKOLE



PROVINSIALE ADMINISTRASIE : WES-KAAP
 PROVINCIAL ADMINISTRATION : WESTERN CAPE
 ULANWULO LWEPHONDO : INTSHONA KOLONI

Wes-Kaap Onderwysdepartement
 Western Cape Education Department
 Isebe leMfundo leNtshone Koloni

AANSOEK OM TOELATING TOT 'N SKOOL VIR LEERDERS MET SPESIALE ONDERWYSBEHOEFTE
 APPLICATION FOR ADMISSION TO A SCHOOL FOR LEARNERS WITH SPECIAL EDUCATION NEEDS

VOLTOOI ASB SLEGS WAT VAN TOEPASSING IS / PLEASE FILL IN ONLY WHERE APPLICABLE

BESONDERHEDE VAN LEERDER / DETAILS OF LEARNER:

Van / Surname:

Voornaam(-name) / First name(s):

Geboortedatum / Date of birth:

Geslag / Gender: Seun / Boy Meisie / Girl

Huistaal / Home language: A E X Ander (spesifiseer) / Other (specify):

Skolastiese probleme (indien van toepassing) / Scholastic difficulties (if applicable):

Wiskunde / Mathematics Lees / Reading Spelling Geheuewerk / Memory work

Ander / Other:

Mediese toestand (spesifiseer) / Medical condition (specify):

Huidige skool / Current school:

Graad / Grade:

Skool se adres / School's address:

Poskode / Postal code:

Vakrigtings in orde van voorkeur (Sien "BESONDERHEDE VAN SKOOL VIR VERDERE OPLEIDING") /

Types of training in order of preference (See "DETAILS OF SCHOOL FOR FURTHER TRAINING"):

1) 3)
 2) 4)

Verlang die leerder losies? / Does the learner require boarding facilities? Ja / Yes Nee / No

BESONDERHEDE VAN OUER OF VOOG / DETAILS OF PARENT OR GUARDIAN:

Van / Surname:

Voornaam(-name) / First name(s):

Adres / Address:

Poskode / Postal code:

Tel: H:

W:

Ek onderneem om my kind alleen met die toestemming van die Onderwysdepartement uit die genoemde skool vir leerders met spesiale onderwysbehoefte te haal.

I undertake to take my child out of the said school for learners with special education needs only with the permission of the Education Department.

.....
 Handtekening van ouer of voog / Signature of parent or guardian

.....
 Datum / Date

BESONDERHEDE VAN SKOOL VIR VERDERE OPLEIDING / DETAILS OF SCHOOL FOR FURTHER TRAINING:

Stellenbosch University <http://scholar.sun.ac.za>

Naam / Name: _____ **Tel:** _____

Adres / Address: _____

Poskode / Postal code: _____

Totale kapasiteit van / Total capacity of: skool / school: koshuis / hostel:

Huidige getal leerders in / Total number of learners in: skool / school: koshuis / hostel:

Vakkeuse by Batavia, De Grendel, Van Kervel, Weskus, Westcliff Skool:

Houtbewerking	Plaatmetaalwerk	Sweiswerk	Duikklopwerk	Spuitverfwerk
Motorvoertuigherstelwerk	Haarkappery	Inrigtingsbestuur	Tik	Kantoorpraktyk
Nutsman (slegs Batavia)				

Vakkeuse by Florida Skool:

Konstruktiewe Kuns	Stoffeerwerk	Boukonstruksie	Naaldwerk	Inrigtingsbestuur
--------------------	--------------	----------------	-----------	-------------------

Types of training at Batavia, De Grendel, Van Kervel, Weskus, Westcliff School:

Woodworking	Sheet Metal Work	Welding	Panel Beating	Spray Painting
Motor Mechanics	Hairdressing	Institutional Management	Typing	Office Management
Handyman (only Batavia)				

Types of training at Florida School:

Constructive Art	Upholstery	Constructive Building	Needle Work	Institutional Management
------------------	------------	-----------------------	-------------	--------------------------

.....
Handtekening van skoolhoof / Signature of principal _____ **Datum / Date** _____

VERSLAG VAN SKOOLSELKUNDIGE / REPORT BY SCHOOL PSYCHOLOGIST:

TOETSRESULTATE (indien van toepassing) / TEST RESULTS (if applicable):

Datum / Date	Toets / Test	Resultaat / Result

Opmerkings / Remarks: _____

.....
Handtekening van skoolsielkundige / Signature of school psychologist _____ **Datum / Date** _____

OPMERKINGS EN AANBEVELINGS VAN / REMARKS AND RECOMMENDATIONS BY:

1. SKOOLKLINIEKHOOF / PRINCIPAL OF SCHOOL CLINIC:

.....
Naam / Name _____ **Handtekening / Signature** _____ **Datum / Date** _____

2. OLMO-ADVISEUR / LSEN ADVISOR:

.....
Naam / Name _____ **Handtekening / Signature** _____ **Datum / Date** _____

3. DIREKTEUR: SPESIALE ONDERWYSBEHOEFTE / DIRECTOR: SPECIAL EDUCATION NEEDS:

.....
Naam / Name _____ **Handtekening / Signature** _____ **Datum / Date** _____

BYLAE : B

BIOGRAFIESE BESONDERHEDE

BIOGRAFIESE BESONDERHEDE

1. NAAM EN VAN :
2. GEBOORTEDATUM:/.....19.....
3. NAAM VAN HUIDIGE SKOOL :
4. GRAAD:
5. PRAKTIESE VAK:
6. NAAM VAN VORIGE SKOOL:
7. HUISTAAL:
8. ONDERRIGTAAL :
9. GESLAG: M / V (omkring toepaslike een)
10. KOSHUISINWONING: JA / NEE
(omkring toepaslike een)
11. TYDSDUUR IN U HUIDIGE SKOOL : (BV. 1,2 of 3 jaar)
12. SPORTSOORTE WAARAAN U DEELNEEM : (BV. rugby; krieket; toutrek; netbal; sokker; bofbal; tennis; hokkie, atletiek) **omkring** dié sportsoorte waaraan u deelneem.
13. ANDER SPORTSOORTE NIE GENOEM
14. VIR WATTER SPAN (NE) SPEEL U ? (BV. rugby o/16A en netbal o/15A, ens. Meld sportsoort asook span(ne)
15. BEKLEE U DALK ENIGE LEIERSPOSISIE(S)? (BV. koshuisprefek; hoofseun; kaptein van eerste hokkiespan, ens meld asb. volledige besonderhede)
16. MELD ENIGE UITSONDERLIKE PRESTASIES DEUR U BEHAAL (BV. kaptein van W.P. spesiale skole rugby-span of netbalspan asook die jaartal: bv. 1996).
17. WAT WIL U DOEN NADAT U DIE SKOOL VERLAAT HET? (BV. verder studeer aan 'n tegniese kollege soos Westlake, ens. Noem asb. wat u in gedagte het. As u wil gaan werk direk na skool, noem dit ook asb).
- 18 BROER OF SUSTER IN HIERDIE SKOOL / OF GEHAD (spesifiseer asb.)

(Blaai om asseblief)

19. MY TEGNIESE ONDERWYSER BETEKEN VIR MY : (Merk met 'n X in die toepaslike raampie)

1.	2.	3.	4.	5.
geweldig baie	baie	soms iets	min	baie min

BYLAE : C

VERTROULIKE INLIGTING VRAELYS

VERTROUlike INLIGTING SLEGS VIR PERSOONlike GEBRUIK

1. INLIGTING RONDON LEERERS

1.1 INTELLIGENSIEMETING: (GROEPTOETS) : NAAM VAN TOETS:

NV:..... V:..... T:..... STANEGE:.....

1.2 INDIVIDUELE SKAAL: (NAAM VAN TOETS) :

NV. :..... V:..... T:..... STANEGE:.....

1.3 STANDERDS / GRADE GEDRUIP :

1.4 KLEURGROEP:

1.5 AKADEMIESE VORDERING (Gemiddelde van vakke in %) TEGNIIESE VAK

1.5.1 MAART:

1.5.2 JUNIE:

1.5.3 SEPT:

GEMID:

1.6 GESONDHEID: (Merk met 'n X in toepaslike raampie)

1.	2.	3.	4.	5.
uitstekend	baie goed	goed	swak	baie swak

1.7 ENIGE FISIESE GEBREKE:

1.8 TOEKENNINGS / OPMERKINGS:

2. INLIGTING RONDON OERS

2.1 SOSIO - EKONOMIESE POSISIE (Merk met 'n X in toepaslike raampie)

1.	2.	3.	4.	5.
baie goed	goed	middelmatig	swakkerig	baie swak

2.2 OUERS IS :

1.

2.

3.

4.

5.

getroud	geskei	besig om te skei	eggenoot(e) oorl	nooit getroud
---------	--------	------------------	------------------	---------------