

**'N ONDERSOEK NA DIE PERSOONLIKHEIDSTIPES
VAN 'N GROEP LEERDERS MET SPESIALE
ONDERWYSBEHOEFTE**

MARTHÉ-MARIE DE BEER

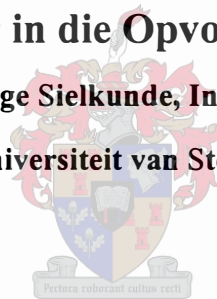
BA LOGOPEDIKA HOD (PREPRIMER) B ED (GERIG)

**Tesis ingelewer ter gedeeltelike voldoening aan die
vereistes vir die graad van**

Magister in die Opvoedkunde

(Opvoedkundige Sielkunde, Internopleiding)

aan die Universiteit van Stellenbosch



Studieleier: Dr AE van Heerden

Desember 1997

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.

Handtekening

17 / 11 / 1997.

Datum

OPSOMMING

Suid-Afrika se eerste demokratiese verkiesing het tot ingrypende veranderinge in die land gelei. Dié veranderinge het nie net op politieke gebied plaasgevind nie, maar het ook tot drastiese veranderinge op onderwysgebied gelei.

Onderwys word deur die nuwe regering as 'n basiese reg van alle kinders beskou en enige diskriminasie is onaanvaarbaar. Dit het meegebring dat gestremde leerders volgens die nuwe wetgewing die reg het om in die hoofstroom onderrig te ontvang, wat 'n behoefte aan meer kennis oor hierdie leerders vir alle betrokkenes tot gevolg het.

Die primêre doel van hierdie ondersoek was om meer inligting te bekom oor tendense by leerders met spesiale onderwysbehoefte ten opsigte van persoonlikheidstipevoorkeure. Die persoonlikheidstipevoorkeure van 'n groep leerders van graad 5 tot 9 is ondersoek om vas te stel of daar duideliker differensiasie van persoonlikheidstipevoorkeure met ouderdomstoename is.

Die navorsingsresultate van 'n groep leerders met spesiale onderwysbehoefte is vergelyk met beskikbare navorsingsresultate van 'n groep hoofstroomleerders. Dit sluit vergelykings ten opsigte van geslag en gestremdheid in.

Die ondersoekgroep het uit 112 Afrikaanssprekende leerders met spesiale onderwysbehoefte bestaan. Hulle is in drie groepe, volgens die gediagnoseerde gestremdheid, verdeel.

Vir die doel van die ondersoek is die Murphy-Meisgeier Persoonlikheidsvraelys vir Kinders (MMvK) gebruik. Dit is 'n Afrikaanse vertaling en aanpassing van die Murphy Meisgeier Type Indicator for Children (MMTIC) (Van Heerden, 1996). Die vraelys is gebaseer op Jung se teorie.

Die belangrikste bevindinge van die ondersoek is soos volg:

- ♦ Slegs klein verskille bestaan tussen die tendense ten opsigte van persoonlikheidstipevoorkeure by leerders met spesiale onderwysbehoefte in die verskillende grade.

- ♦ Daar bestaan geen beduidende verskille tussen die persoonlikheidstipevoorkeure van seuns en meisies met spesiale onderwysbehoeftes nie.
- ♦ Hoogs beduidende verskille bestaan tussen die aard en tendense van persoonlikheidstipevoorkeure van leerders met spesiale onderwysbehoeftes en dié van leerders in hoofstroomonderwys.

Die implikasies wat hierdie bevindinge inhou met betrekking tot die opvoeding en onderrig, veral met die oog op inklusiewe onderwys, is bespreek.

SUMMARY

South Africa's first democratic election led to far-reaching changes. These changes were not only on the political front, but also influenced the education system.

The new constitution recognises education as a basic right of all children. Along with this, any form of discrimination is unacceptable. This led to the acceptance of a system of inclusion, where all children with special educational needs have the right to be mainstreamed. As these children have always been educated in separate schools, more information on children with special educational needs is essential to facilitate inclusion.

The primary aim of this study was to get more information on trends and personality type preferences of a group of learners with special educational needs. An investigation into personality type preferences among grade 5 to 9 learners was done to establish whether a more pronounced differentiation occurred with an increase in age.

The research results of a group of pupils with special educational needs were compared with available research results of a group of mainstream pupils. These results were also compared in terms of sex differences and impairment differences.

The investigation group consisted of 112 learners with special educational needs. They were divided into three groups according to their diagnosed disability.

Die Murphy Meisgeier Persoonlikheidsvraelys vir Kinders (MMvK), an Afrikaans translation of Murphy Meisgeier Type Indicator for Children (MMTIC) (Van Heerden, 1996), was administered for the purpose of this investigation. The MMTIC is based on Jung's comprehensive theory.

Important findings of this investigation are as follows:

- ◆ Small differences exist between the tendencies with regard personality type preferences by learners with special educational needs in different grades.

- ◆ No significant differences in personality type preferences of learners with special educational needs were found between boys and girls.
- ◆ Highly significant differences do exist between the nature and tendencies of personality type preferences of learners with special educational needs and those of learners in mainstream education.

The implications of these findings for education and training, particularly with inclusive education in view, were discussed.

Opgedra aan my ouers

INHOUDSOPGAWE

HOOFSTUK 1:	AKTUALITEIT, PROBLEEMSTELLING, DOELSTELLING EN NAVORSINGSONTWERP	1
1.1	AKTUALITEIT	1
1.2	PROBLEEMSTELLING	4
1.3	DOELSTELLING	5
1.4	NAVORSINGSONTWERP	5
1.4.1	Literatuurstudie	5
1.4.2	Empiriese ondersoek	6
1.4.2.1	Meetinstrument	6
1.4.2.2	Die ondersoekgroep	6
1.5	BEGRIPSOMSKRYWING	7
1.5.1	Persoonlikheid	7
1.5.2	Persoonlikheidstrekke	7
1.5.3	Persoonlikheidstipes	7
1.5.4	Persoonlikheidstipevoorkeure	8
1.5.5	Die Myers-Briggs Type Indicator (MBTI®)	8
1.5.6	Die Murphy Meisgeier Type Indicator for Children (MMTIC)	9
1.5.7	Die Murphy Meisgeier Persoonlikheidsvraelys vir Kinders (MMvK)	9
1.5.8	U-bandtellings	9
1.5.9	Leerders met spesiale onderwysbehoefte	9
1.5.10	Buitengewone Onderwys	10
1.5.11	Inklusiewe Onderwys	10
1.6	STRUKTUUR VAN AANBIEDING	10
HOOFSTUK 2:	LEERDERS MET SPESIALE ONDERWYSBEHOEFTE	12
2.1	AGTERGROND	12
2.2	BUITENGEWONE ONDERWYS	12
2.3	GEÏNTEGREERDE OF INKLUSIEWE ONDERWYS	14
2.3.1	Inleiding	14
2.3.2	Voordele van geïntegreerde onderwys	17
2.3.3	Nadele van geïntegreerde onderwys	18
2.4	LEERDERS MET SPESIALE ONDERWYSBEHOEFTE	20
2.4.1	Ernstige spesifieke leergestremdheid	20
2.4.1.1	Beskrywing	20
2.4.1.2	Etiologie	22
2.4.1.3	Algemene beeld	24

2.4.1.4	Kriteria vir die toelating van spesifiek-leergestremde leerders tot 'n skool vir Buitengewone Onderwys	25
2.4.2	Serebrale gestremdheid	27
2.4.2.1	Inleiding	27
2.4.2.2	Definisies van serebrale gestremdheid	27
2.4.2.3	Etiologie	28
2.4.2.4	Algemene beeld	28
2.4.2.5	Kriteria vir die toelating van serebraalgestremde leerders tot 'n skool vir Buitengewone Onderwys	33
2.4.3	Liggaamlike of fisiese gestremdheid	33
2.4.3.1	Beskrywing	33
2.4.3.2	Etiologie	34
2.4.3.3	Algemene beeld	34
2.4.3.4	Kriteria vir die toelating van fisiesgestremde leerders tot 'n skool vir Buitengewone Onderwys	35
2.4.4	Emosionele en sosiale aanpassing van leerders met spesiale onderwysbehoeftes	36
2.7	SAMEVATTING	37
HOOFSTUK 3:	PERSOONLIKHEID, PERSOONLIKHEIDS- TEORIEË EN PERSOONLIKHEIDSMETING	39
3.1	INLEIDING	39
3.2	DIE DEFINISIE VAN PERSOONLIKHEID	39
3.3	PERSOONLIKHEIDSTEORIEË	40
3.3.1	Die psigoanalitiese denkrigting	41
3.3.2	Die behavioristiese denkrigting	42
3.3.3	Die eksistensieel-fenomenologies-humanistiese benadering	43
3.4	DIE TEORIE VAN CARL GUSTAV JUNG	43
3.4.1	Biografiese agtergrond	43
3.4.2	Die struktuur van persoonlikheid	47
3.4.2.1	Die psige	48
3.4.3	Die dinamiek van persoonlikheid	54
3.4.3.1	Die beginsel van teenstellendes	55
3.4.3.2	Die beginsel van kompensasie	55
3.4.3.3	Die beginsels van ekwivalensie en entropie	55
3.4.3.4	Die beginsels van progressie en regressie	56

3.4.3.5	Die beginsels van sublimasie en repressie	56
3.4.4	Die ontwikkeling van persoonlikheid	57
3.4.4.1	Kinderjare (geboorte tot adolessensie)	58
3.4.4.2	Jeug (adolessensie tot jong volwassenheid)	58
3.4.4.3	Middeljare (veertigerjare tot en met aftrede)	58
3.4.4.4	Bejaardheid	59
3.4.5	Jung se tipologie	59
3.4.5.1	Houdings	60
3.4.5.2	Funksies	61
3.4.5.3	Persoonlikheidstipes volgens Jung se model	64
3.4.6	Jung en onderwys	67
3.4.6.1	Onderrig deur voorbeeld	68
3.4.6.2	Kollektiewe onderrig	68
3.4.6.3	Individuele onderrig	68
3.4.7	Jung en leerders met spesiale behoeftes	69
3.4.8	Kritiese evaluering van Jung se bydrae	69
3.5	PERSOONLIKHEIDSEVALUERING	71
3.5.1	Inleiding	71
3.5.2	Benaderings tot persoonlikheidsevaluering	71
3.5.2.1	Kliniese benadering	72
3.5.2.2	Konstruk-empiriese benadering	72
3.5.2.3	Faktorontleding	72
3.5.3	Evalueringstegnieke	72
3.5.3.1	Projektiewe tegnieke	73
3.5.3.2	Objektiewe evalueringsprosedures	74
3.6	DIE MYERS BRIGGS TYPE INDICATOR (MBTI®)	74
3.6.1	Inleiding	74
3.6.2	Die bydrae van Katherine Briggs en Isabel Myers	75
3.6.3	Die ontwikkeling en samestelling van die MBTI®	75
3.6.3.1	Inleiding	75
3.6.3.2	Die ontwikkeling van die meetinstrument	76
3.6.3.3	Samestelling van die MBTI®	78

3.6.4	Bepaling van die dominante en hulpfunksies	80
3.6.5	Die sestien persoonlikheidstipes	81
3.6.5.1	Inleiding	81
3.6.5.2	Bespreking van die sestien persoonlikheidstipes	82
3.6.7	Evaluering van die MBTI®	97
3.7	DIE MURPHY-MYSGEIER TYPE INDICATOR FOR CHILDREN (MMTIC)	98
3.7.1	Inleiding	98
3.7.2	Doelstellings met die MMTIC	99
3.7.3	Ontwikkeling van die MMTIC	99
3.7.4	Beskrywing van die MMTIC	100
3.7.5	Betroubaarheid en geldigheid van die MMTIC	104
3.7.5.1	Betroubaarheid van die MMTIC	104
3.7.5.2	Geldigheid van die MMTIC	105
3.7.6	Evaluering van die MMTIC	106
3.7.7	Navorsingsresultate	108
3.7.7.1	Inleiding	108
3.7.7.2	Skolastiese prestasie en die MMTIC	109
3.7.7.3	Selfkonsep en die MMTIC	112
3.7.8	Persoonlikheidstipe-kenmerke van leerders volgens voorkeure op elke skaal	113
3.8	SAMEVATTING	118
	HOOFSTUK 4: EMPIRIESE ONDERSOEK	119
4.1	INLEIDING	119
4.2	AARD VAN DIE ONDERSOEK	119
4.3	DOELSTELLINGS	119
4.4	DIE BUITENGEWONE ONDERWYS-ONDERSOEKGROEP	120
4.4.1	Behoeftes aan verdere navorsing	120
4.4.2	Eienskappe van die ondersoekgroep	121
4.4.2.1	Samestelling van die Buitengewone Onderwys-ondersoekgroep volgens geslag en graad	121
4.4.2.2	Samestelling van die Buitengewone Onderwysondersoekgroep volgens gestremdheid	123
4.5	DIE HOOFSTROOMONDERSOEKGROEP	123

4.5.1	Samestelling van die Hoofstroomonderzoekgroep volgens geslag en graad	124
4.6	ONDERSOEKPROSEDURE	125
4.7	DIE MEETINSTRUMENT	126
4.8	SAMEVATTING	128
HOOFSTUK 5:	RESULTATE VAN DIE EMPIRIESE ONDERSOEK	129
5.1	INLEIDING	129
5.2	PERSOONLIKHEIDSTIPES VAN DIE BUITENGEWONE ONDERWYS-ONDERSOEKGOEP	130
5.3	PERSOONLIKHEIDSTIPEVOORKEURE VAN DIE LEERDERS IN BUITENGEWONE ONDERWYS	131
5.3.1	Inleiding	131
5.3.2	Frekwensieverdeling van die persoonlikheidstipevoorkeure van die leerders in Buitengewone Onderwys	131
5.3.2.1	Persoonlikheidstipevoorkeure van die leerders in Buitengewone Onderwys volgens geslag	132
5.3.2.2	Persoonlikheidstipevoorkeure van die leerders in Buitengewone Onderwys volgens graad	136
5.3.2.3	Opsomming	147
5.3.2.4	Persoonlikheidstipevoorkeure van die leerders in Buitengewone Onderwys volgens gestremdheid	147
5.3.3.5	Opsomming	153
5.4	DIE VERGELYKING VAN DIE FREKWENSIEVERDELINGS VAN DIE PERSOONLIKHEIDSTIPEVOORKEURE VAN DIE LEERDERS IN BUITENGEWONE ONDERWYS (BO) EN DIE LEERDERS IN HOOFSTROOMONDERWYS (HO)	154
5.4.1	Die frekwensieverdelings van die persoonlikheidstipevoorkeure van die leerders aan 'n Buitengewone Onderwysskool en die leerders in Hoofstroomonderwys volgens groep	154
5.4.2	Die frekwensieverdelings van die persoonlikheidstipevoorkeure van die leerders aan 'n Buitengewone Onderwysskool en die leerders in Hoofstroomonderwys volgens geslag	157
5.4.2.1	Die frekwensieverdeling van die persoonlikheidstipevoorkeure van die seuns in Buitengewone Onderwys en die seuns in Hoofstroomonderwys	157
5.4.2.2	Die frekwensieverdeling van die persoonlikheidstipevoorkeure van die meisies in Buitengewone Onderwys en die meisies in Hoofstroomonderwys	159

5.4.3	Die frekwensieverdelings van die persoonlikheidstipevoorkeure van die leerders aan 'n Buitengewone Onderwysskool en die leerders in Hoofstroomonderwys volgens gestremdheid	162
5.4.3.1	Die frekwensieverdeling van die persoonlikheidstipevoorkeure van die spesifiek-leergestremde leerders in Buitengewone Onderwys en die leerders in Hoofstroomonderwys	162
5.4.3.2	Die frekwensieverdeling van die persoonlikheidstipevoorkeure van die serebraalgestremde leerders in Buitengewone Onderwys en die leerders in Hoofstroomonderwys	164
5.4.3.3	Die frekwensieverdeling van die persoonlikheidstipevoorkeure van die fisiesgestremde leerders in Buitengewone Onderwys en die leerders in Hoofstroomonderwys	166
5.4.4	Die frekwensieverdelings van die persoonlikheidstipevoorkeure van die leerders aan 'n Buitengewone Onderwysskool en die leerders in Hoofstroomonderwys volgens gestremdheid en geslag	168
5.4.4.1	Die frekwensieverdeling van die persoonlikheidstipevoorkeure van die seuns in Buitengewone Onderwys en die seuns in Hoofstroomonderwys volgens gestremdheid	168
5.4.4.2	Die frekwensieverdeling van die persoonlikheidstipevoorkeure van die meisies in Buitengewone Onderwys en die meisies in Hoofstroomonderwys volgens gestremdheid	171
5.4.4.3	Die frekwensieverdeling van die U-bandresponse van die leerders in Buitengewone Onderwys en die leerders in Hoofstroomonderwys volgens gestremdheid en geslag	175
5.5	SAMEVATTING	176
HOOFSTUK 6:	BEVINDINGS, GEVOLGTREKKINGS, IMPLIKASIES EN AANBEVELINGS	176
6.1	INLEIDING	176
6.2	BEVINDINGS VAN DIE LEERDERS IN BUITENGEWONE ONDERWYS EN IMPLIKASIES MET BETREKKING TOT PERSOONLIKHEIDSTIPES	177
6.2.1	Bevindings met betrekking tot persoonlikheidstipes	177
6.2.2	Implikasies vir onderrig en opvoeding	177
6.3	BEVINDINGS VAN DIE LEERDERS IN BUITENGEWONE ONDERWYS EN IMPLIKASIES MET BETREKKING TOT PERSOONLIKHEIDSTIPEVOORKEURE	178
6.3.1	Bevindings en implikasies van die persoonlikheidstipevoorkeure van die leerders in Buitengewone Onderwys met betrekking tot geslag	178

6.3.1.1	Die EI-skaal	178
6.3.1.2	Die SN-skaal	179
6.3.1.3	Die TF-skaal	180
6.3.1.4	Die JP-skaal	180
6.3.1.5	U-bandtellings	181
6.3.2	Bevindings en implikasies van die persoonlikheidstipevoorkeure van die leerders in Buitengewone Onderwys met betrekking tot graad	181
6.3.2.1	Die EI-skaal	181
6.3.2.2	Die SN-skaal	182
6.3.2.3	Die TF-skaal	182
6.3.2.4	Die JP-skaal	183
6.3.2.5	U-bandtellings	183
6.3.3	Bevindings en implikasies van die persoonlikheidstipevoorkeure van die leerders in Buitengewone Onderwys met betrekking tot gestremdheid	184
6.3.3.1	Die EI-skaal	184
6.3.3.2	Die SN-skaal	186
6.3.3.3	Die TF-skaal	187
6.3.3.4	Die JP-skaal	188
6.3.3.5	U-bandtellings	189
6.4	BEVINDINGS EN IMPLIKASIES VAN 'N VERGELYKING TUSSEN DIE LEERDERS IN BUITENGEWONE ONDERWYS EN DIE LEERDERS IN HOOFSTROOMONDERWYS MET BETREKKING TOT PERSOONLIKHEIDSTIPEVOORKEURE	189
6.4.1	Bevindings en implikasies van 'n vergelyking tussen die persoonlikheidstipevoorkeure van die leerders in Buitengewone Onderwys en die leerders in Hoofstroomonderwys	189
6.4.1.1	Die EI-skaal	189
6.4.1.2	Die SN-skaal	190
6.4.1.3	Die TF-skaal	190
6.4.1.3	Die JP-skaal	191
6.4.1.4	U-bandtellings	191
6.4.2	Bevindings en implikasies van 'n vergelyking tussen die persoonlikheidstipevoorkeure van die leerders in Buitengewone Onderwys en die leerders in Hoofstroomonderwys met betrekking tot geslag	192
6.4.2.1	Die EI-skaal	192
6.4.2.2	Die SN-skaal	193
6.4.2.3	Die TF-skaal	193
6.4.2.4	Die JP-skaal	194

6.4.2.5	U-bandtellings van seuns en meisies	195
6.4.3	Bevindings en implikasies van 'n vergelyking tussen die persoonlikheidstipevoorkeure van die leerders in Buitengewone Onderwys en die leerders in Hoofstroomonderwys met betrekking tot gestremdheid	195
6.4.3.1	Die EI-skaal	195
6.4.3.2	Die SN-skaal	197
6.4.3.3	Die TF-skaal	198
6.4.3.4	Die JP-skaal	199
6.4.3.5	U-bandtellings van gestremde leerders	200
6.4.4	Bevindings en implikasies van 'n vergelyking tussen die persoonlikheidstipevoorkeure van die leerders in Buitengewone Onderwys en die leerders in Hoofstroomonderwys met betrekking tot gestremdheid en geslag	200
6.4.4.1	Die EI-skaal	200
6.4.4.2	Die SN-skaal	203
6.4.4.3	Die TF-skaal	204
6.4.4.4	Die JP-skaal	205
6.4.4.5	U-bandtellings en gestremde seuns en meisies	207
6.5	ALGEMENE AANBEVELINGS	207
6.5.1	Aanbevelings ten opsigte van die spesifiek-leergestremde leerders	207
6.5.2	Aanbevelings ten opsigte van die serebraalgestremde leerders	207
6.5.3	Aanbevelings ten opsigte van die fisiesgestremde leerders	208
6.5.4	Aanbevelings ten opsigte van die leerders met spesiale onderwys-behoeftes met die oog op inklusiewe onderwys	209
6.6	BEPERKINGS VAN DIE ONDERSOEK	210
6.7	AANBEVELINGS VIR VERDERE NAVORSING	210
	BRONNELYS	212

LYS VAN FIGURE

Figuur 3.1	'n Diagrammatiese voorstelling van die psige volgens Jung	48
Figuur 4.1	Frekwensieverdeling van die Buitengewone Onderwysondersoek-groep volgens geslag	122
Figuur 4.2	Frekwensieverdeling van die Buitengewone Onderwysondersoek-groep volgens graad	122
Figuur 4.3	Frekwensieverdeling van die Buitengewone Onderwysondersoek-groep volgens gestremdheid	123
Figuur 4.4	Frekwensieverdeling van die Hoofstroomondersoekgroep volgens geslag	125
Figuur 4.5	Frekwensieverdeling van die Hoofstroomondersoekgroep volgens graad	125

LYS VAN TABELLE

Tabel 3.1	Die MBTI-persoonlikheidstipetabel	82
Tabel 3.2	Punttoekenningstelsel per skaal vir elke kategorie van die MMvK	103
Tabel 3.3	Persoonlikheidstipe-kenmerke van ekstroverte en introverte leerders	114
Tabel 3.4	Persoonlikheidstipe-kenmerke van sintuiglike en intuïtiewe leerders	115
Tabel 3.5	Persoonlikheidstipe-kenmerke van denke en gevoelsmatige leerders	116
Tabel 3.6	Persoonlikheidstipe-kenmerke van beoordelende en waarnemende leerders	117
Tabel 4.1	Eienskappe van die Buitengewone Onderwys-ondersoekgroep volgens geslag	122
Tabel 4.2	Frekwensieverdeling van die Buitengewone Onderwys-ondersoekgroep volgens graad	124
Tabel 5.1	Frekwensieverdeling van die Buitengewone Onderwys-ondersoekgroep (n=45) vir die sestien persoonlikheidstipes volgens die MMvK (U-band uitgesluit)	130
Tabel 5.2	Frekwensieverdeling van die persoonlikheidstipevoorkeure van die leerders in Buitengewone Onderwys (U-band ingesluit) volgens die MMvK	131
Tabel 5.3	Frekwensieverdeling van die persoonlikheidstipevoorkeure van die leerders in Buitengewone Onderwys (U-band uitgesluit) volgens die MMvK	132
Tabel 5.4	Frekwensieverdeling van die persoonlikheidstipevoorkeure van die leerders in Buitengewone Onderwys per geslag per voorkeurtipeskaal (U-band ingesluit) volgens die MMvK	133
Tabel 5.5	Frekwensieverdeling van die persoonlikheidstipevoorkeure van die leerders in Buitengewone Onderwys per geslag per voorkeurtipeskaal (U-band uitgesluit) volgens die MMvK	134
Tabel 5.6	Frekwensieverdeling van die U-bandresponse van die leerders in Buitengewone Onderwys per geslag per voorkeurtipeskaal volgens die MMvK	135
Tabel 5.7	Frekwensieverdeling van die persoonlikheidstipevoorkeure van die leerders in Buitengewone Onderwys per graad (graad 5) per voorkeurtipeskaal (U-band ingesluit) volgens die MMvK	137

Tabel 5.8	Frekwensieverdeling van die persoonlikheidstipevoorkeure van die leerders in Buitengewone Onderwys per graad (graad 5) per voorkeurtipeskaal (U-band uitgesluit) volgens die MMvK	137
Tabel 5.9	Frekwensieverdeling van die U-bandtellings van die leerders in Buitengewone Onderwys per graad (graad 5) per voorkeurtipeskaal volgens die MMvK	138
Tabel 5.10	Frekwensieverdeling van die persoonlikheidstipevoorkeure van die leerders in Buitengewone Onderwys per graad (graad 6) per voorkeurtipeskaal (U-band ingesluit) volgens die MMvK	139
Tabel 5.11	Frekwensieverdeling van die persoonlikheidstipevoorkeure van die leerders in Buitengewone Onderwys per graad (graad 6) per voorkeurtipeskaal (U-band uitgesluit) volgens die MMvK	139
Tabel 5.12	Frekwensieverdeling van die U-bandtellings van die leerders in Buitengewone Onderwys per graad (graad 6) per voorkeurtipeskaal volgens die MMvK	140
Tabel 5.13	Frekwensieverdeling van die persoonlikheidstipevoorkeure van die leerders in Buitengewone Onderwys per graad (graad 7) per voorkeurtipeskaal (U-band ingesluit) volgens die MMvK	141
Tabel 5.14	Frekwensieverdeling van die persoonlikheidstipevoorkeure van die leerders in Buitengewone Onderwys per graad (graad 7) per voorkeurtipeskaal (U-band uitgesluit) volgens die MMvK	141
Tabel 5.15	Frekwensieverdeling van die U-bandtellings van die leerders in Buitengewone Onderwys per graad (graad 7) per voorkeurtipeskaal volgens die MMvK	142
Tabel 5.16	Frekwensieverdeling van die persoonlikheidstipevoorkeure van die leerders in Buitengewone Onderwys per graad (graad 8) per voorkeurtipeskaal (U-band ingesluit) volgens die MMvK	143
Tabel 5.17	Frekwensieverdeling van die persoonlikheidstipevoorkeure van die leerders in Buitengewone Onderwys per graad (graad 8) per voorkeurtipeskaal (U-band uitgesluit) volgens die MMvK	143
Tabel 5.18	Frekwensieverdeling van die U-bandtellings van die leerders in Buitengewone Onderwys per graad (graad 8) per voorkeurtipeskaal volgens die MMvK	144
Tabel 5.19	Frekwensieverdeling van die persoonlikheidstipevoorkeure van die leerders in Buitengewone Onderwys per graad (graad 9) per voorkeurtipeskaal (U-band ingesluit) volgens die MMvK	145
Tabel 5.20	Frekwensieverdeling van die persoonlikheidstipevoorkeure van die leerders in Buitengewone Onderwys per graad (graad 9) per voorkeurtipeskaal (U-band uitgesluit) volgens die MMvK	145
Tabel 5.21	Frekwensieverdeling van die U-bandtellings van die leerders in Buitengewone Onderwys per graad (graad 9) per voorkeurtipeskaal volgens die MMvK	146

Tabel 5.22	Frekwensieverdeling van die persoonlikheidstipevoorkeure van die leerders in Buitengewone Onderwys per gestremdheid (spesifiek-leergestremd) per voorkeurtipeskaal (U-band ingesluit) volgens die MMvK	147
Tabel 5.23	Frekwensieverdeling van die persoonlikheidstipevoorkeure van die leerders in Buitengewone Onderwys per gestremdheid (spesifiek-leergestremd) per voorkeurtipeskaal (U-band uitgesluit) volgens die MMvK	148
Tabel 5.24	Frekwensieverdeling van die U-bandtellings van die leerders in Buitengewone Onderwys per gestremdheid (spesifiek-leergestremd) per voorkeurtipeskaal volgens die MMvK	148
Tabel 5.25	Frekwensieverdeling van die persoonlikheidstipevoorkeure van die leerders in Buitengewone Onderwys per gestremdheid (serebraal-gestremd) per voorkeurtipeskaal (U-band ingesluit) volgens die MMvK	149
Tabel 5.26	Frekwensieverdeling van die persoonlikheidstipevoorkeure van die leerders in Buitengewone Onderwys (serebraalgestremd) per gestremdheid per voorkeurtipeskaal (U-band uitgesluit) volgens die MMvK	150
Tabel 5.27	Frekwensieverdeling van die U-bandtellings van die leerders in Buitengewone Onderwys per gestremdheid (serebraalgestremd) per voorkeurtipeskaal volgens die MMvK	150
Tabel 5.28	Frekwensieverdeling van die persoonlikheidstipevoorkeure van die leerders in Buitengewone Onderwys per gestremdheid (fisies-gestremd) per voorkeurtipeskaal (U-band ingesluit) volgens die MMvK	151
Tabel 5.29	Frekwensieverdeling van die persoonlikheidstipevoorkeure van die leerders in Buitengewone Onderwys per gestremdheid (fisies-gestremd) per voorkeurtipeskaal (U-band uitgesluit) volgens die MMvK	152
Tabel 5.30	Frekwensieverdeling van die U-bandtellings van die leerders in Buitengewone Onderwys per gestremdheid (fisiesgestremd) per voorkeurtipeskaal volgens die MMvK	152
Tabel 5.31	Frekwensieverdeling van die persoonlikheidstipevoorkeure van die leerders in Buitengewone Onderwys (BO) en die leerders in Hoofstroomonderwys (HO) (U-band ingesluit) volgens die MMvK	154
Tabel 5.32	Frekwensieverdeling van die persoonlikheidstipevoorkeure van die leerders in Buitengewone Onderwys (BO) en die leerders in Hoofstroomonderwys (HO) (U-band uitgesluit) volgens die MMvK	155
Tabel 5.33	'n Vergelyking van die U-bandresponse van die leerders in Buitengewone Onderwys (BO) en die leerders in Hoofstroomonderwys (HO) per voorkeurskaal volgens die MMvK	155

Tabel 5.34	Frekwensieverdeling van die leerders in Buitengewone Onderwys (BO) en die leerders in Hoofstroomonderwys (HO) ten opsigte van die voorkoms van persoonlikheidstipevoorkeure per geslag (seuns) (U-bandtellings ingesluit) volgens die MMvK	157
Tabel 5.35	Frekwensieverdeling van die leerders in Buitengewone Onderwys (BO) en die leerders in Hoofstroomonderwys (HO) ten opsigte van die voorkoms van persoonlikheidstipevoorkeure per geslag (seuns) (U-bandtellings uitgesluit) volgens die MMvK	157
Tabel 5.36	Frekwensieverdeling van die U-bandresponse van die leerders in Buitengewone Onderwys (BO) en die leerders in Hoofstroomonderwys (HO) per geslag (seuns) per voorkeurskaal volgens die MMvK	158
Tabel 5.37	Frekwensieverdeling van die leerders in Buitengewone Onderwys (BO) en leerders in Hoofstroomonderwys (HO) ten opsigte van die voorkoms van persoonlikheidstipevoorkeure per geslag (meisies) (U-bandtellings ingesluit) volgens die MMvK	159
Tabel 5.38	Frekwensieverdeling van die leerders in Buitengewone Onderwys (BO) en leerders in Hoofstroomonderwys (HO) ten opsigte van die voorkoms van persoonlikheidstipevoorkeure per geslag (meisies) (U-band uitgesluit) volgens die MMvK	159
Tabel 5.39	Frekwensieverdeling van die U-bandresponse van die leerders in Buitengewone Onderwys (BO) en die leerders in Hoofstroomonderwys (HO) per geslag (meisies) per voorkeurskaal volgens die MMvK	160
Tabel 5.40	Frekwensieverdeling van die leerders in Buitengewone Onderwys (BO) en die leerders in Hoofstroomonderwys (HO) ten opsigte van die voorkoms van persoonlikheidstipevoorkeure per gestremdheid (spesifiek-leergestremd) (U-band ingesluit) volgens die MMvK	161
Tabel 5.41	Frekwensieverdeling van die leerders in Buitengewone Onderwys (BO) en die leerders in Hoofstroomonderwys (HO) ten opsigte van die voorkoms van persoonlikheidstipevoorkeure per gestremdheid (spesifiek-leergestremd) (U-band uitgesluit) volgens die MMvK	162
Tabel 5.42	Frekwensieverdeling van die U-bandresponse van die leerders in Buitengewone Onderwys (BO) en die leerders in Hoofstroomonderwys (HO) per gestremdheid (spesifiek-leergestremd) per voorkeurskaal volgens die MMvK	162
Tabel 5.43	Frekwensieverdeling van die leerders in Buitengewone Onderwys (BO) en die leerders in Hoofstroomonderwys (HO) ten opsigte van die voorkoms van persoonlikheidstipevoorkeure per gestremdheid (serebraalgestremd) (U-band ingesluit) volgens die MMvK	163
Tabel 5.44	Frekwensieverdeling van die leerders in Buitengewone Onderwys (BO) en die leerders in Hoofstroomonderwys (HO) ten opsigte van die voorkoms van persoonlikheidstipevoorkeure per gestremdheid (serebraalgestremd) (U-band uitgesluit) volgens die MMvK	164

Tabel 5.45	Frekwensieverdeling van die U-bandresponse van die leerders in Buitengewone Onderwys (BO) en die leerders in Hoofstroomonderwys (HO) per gestremdheid (serebraalgestremd) per voorkeurskaal volgens die MMvK	164
Tabel 5.46	Frekwensieverdeling van die leerders in Buitengewone Onderwys (BO) en die leerders in Hoofstroomonderwys (HO) ten opsigte van die voorkoms van persoonlikheidstipevoorkeure per gestremdheid (fisiesgestremd) (U-band ingesluit) volgens die MMvK	165
Tabel 5.47	Frekwensieverdeling van die leerders in Buitengewone Onderwys (BO) en die leerders in Hoofstroomonderwys (HO) ten opsigte van die voorkoms van persoonlikheidstipevoorkeure per gestremdheid (fisiesgestremd) (U-band uitgesluit) volgens die MMvK	166
Tabel 5.48	Frekwensieverdeling van die U-bandresponse van die leerders in Buitengewone Onderwys (BO) en die leerders in Hoofstroomonderwys (HO) per gestremdheid (fisiesgestremd) per voorkeurskaal volgens die MMvK	166
Tabel 5.49	Frekwensieverdeling van die seuns in Buitengewone Onderwys en die seuns in Hoofstroomonderwys (HO) ten opsigte van die voorkoms van persoonlikheidstipevoorkeure per gestremdheid en geslag volgens die MMvK: spesifiek-leergestremde seuns (SLG), serebraalgestremde seuns (SG) en fisiesgestremde seuns (FG) (U-band ingesluit)	168
Tabel 5.50	Frekwensieverdeling van die seuns in Buitengewone Onderwys en die seuns in Hoofstroomonderwys (HO) ten opsigte van die voorkoms van persoonlikheidstipevoorkeure per gestremdheid en geslag volgens die MMvK: spesifiek-leergestremde seuns (SLG), serebraalgestremde seuns (SG) en fisiesgestremde seuns (FG) (U-band uitgesluit)	169
Tabel 5.51	Frekwensieverdeling van die meisies in Buitengewone Onderwys en die meisies in Hoofstroomonderwys (HO) ten opsigte van die voorkoms van persoonlikheidstipevoorkeure per gestremdheid en geslag volgens die MMvK: spesifiek-leergestremde meisies (SLG), serebraalgestremde meisies (SG) en fisiesgestremde meisies (FG) (U-bandtellings ingesluit)	171
Tabel 5.52	Frekwensieverdeling van die meisies in Buitengewone Onderwys en die meisies in Hoofstroomonderwys (HO) ten opsigte van die voorkoms van persoonlikheidstipevoorkeure per gestremdheid en geslag volgens die MMvK: spesifiek-leergestremde meisies (SLG), serebraalgestremde meisies (SG) en fisiesgestremde meisies (FG) (U-bandtellings uitgesluit)	172
Tabel 5.53	Frekwensieverdeling van die U-bandresponse van die Buitengewone Onderwys-ondersoekgroep (BO) en die Hoofstroomonderwys-ondersoekgroep (HO) per gestremdheid en geslag per voorkeurskaal volgens die MMvK: spesifiek-leergestremd (SLG), serebraalgestremd (SG) en fisiesgestremd (FG)	174

DANKBETUIGINGS

Opregte dank en waardering word hiermee uitgespreek aan:

- ◆ My studieleier, dr Anne van Heerden, vir haar geduld en bekwame leiding.
- ◆ Professor JS Maritz vir sy hulp met die statistiese verwerking van die data.
- ◆ Die leerlinge van die Paarlskool wat hulle vir die ondersoek beskikbaar gestel het.
- ◆ Die Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing (RGN) vir finansiële steun.
- ◆ Dr Hannie Menkveld vir haar volgehoue steun, positiewe gesindheid en bekwame taalversorging.
- ◆ Mev Riana Els vir die professionele tegniese versorging.
- ◆ My man, kinders en vriende vir hulle ondersteuning, aanmoediging, hulp en begrip.
- ◆ My Hemelse Vader vir krag en genade.

HOOFSTUK 1

AKTUALITEIT, PROBLEEMSTELLING, DOELSTELLING EN NAVORSINGSONTWERP

1.1 AKTUALITEIT

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 ook tot drastiese veranderinge op onderwysgebied gelei (Engelbrecht, Naicker & Engelbrecht, 1997:1; Nasionale Onderwysdepartement, 1997; NCSNET & NCESS, 1997).

Onderwys word deur die nuwe regering as 'n basiese reg van alle kinders beskou en diskriminasie op grond van ras, geslag of gestremdheid is onaanvaarbaar. Die Grondwet van 1996, die Suid-Afrikaanse Skolewet van 1996, asook die Witskrif oor Onderwys en Opleiding (1996) beklemtoon die feit dat alle leerders in die land gelyke geleenthede tot onderwys en onderrig moet hê.

Vir die gestremde of geremde leerder wat tot dusver gespesialiseerde skole, die sogenaamde **Skole vir Buitengewone Onderwys**, bygewoon het, het hierdie uitgangspunt ook drastiese implikasies. Hierdie **leerders met spesiale onderwysbehoeftes** het volgens die nuwe wetgewing die reg om saam met enige ander leerder in die hoofstroom onderrig te word. Sodanige onderwys staan as **geïntegreerde** of **inklusiewe onderwys** bekend (McDonald, Belknap & Truran, 1996:3; Schoeman, 1997:3).

Inklusiewe onderwys stel groot uitdagings aan alle betrokkenes, veral aan dié wat met die onderrig van leerders met spesiale onderwysbehoeftes gemoeid is. Daar word veral van die betrokke ouers, onderwysers en leerders verwag om groot aanpassings te maak ten einde die opvoedingsituasie in 'n positiewe leeromgewing te omskep.

Van die opvoeder word onder andere verwag om

- ◆ onderrig en opleiding te integreer;
- ◆ groter getalle leerlinge te akkommodeer;
- ◆ die diverse behoeftes van leerders in ag te neem in die onderrigsituasie;
- ◆ op die benutting van individuele vermoëns en potensiaal te fokus;
- ◆ hul onderrigstyl te kan aanpas by die leerders se leerpotensiaal (Bengu in Nasionale Onderwysdepartement, 1997:1; Potgieter, 1996:2-3).

Onkunde in verband met die nuwe onderwyswetgewing kan aanleiding gee tot onsekerhede, verwarring en spanning by opvoeders. Opvoeders beskik nie oor genoegsame kennis en begrip om die diverse behoeftes van leerders effektief aan te spreek nie, wat verder tot die onsekerheid en spanning kan bydra. Daarom sal opvoeders bemaatig moet word om leerders met unieke onderrig- en opvoedingsbehoefte by te staan.

Die nuwe bedeling stel groot uitdagings aan leerders in die algemeen. Hulle sal moet leer om aan te pas by groot groepe leerders met diverse probleme wat weens die uiteenlopendheid daarvan nie noodwendig deur opvoeders aangespreek kan word nie. Die nuwe onderwys- en onderrigsituasie hou dus vir alle leerders, maar veral vir leerders met spesiale onderwysbehoefte, potensiële spanning in.

Leerders met spesiale onderwysbehoefte is 'n oorkoepelende term vir leerders wat die een of ander gestremdheid het (soos serebrale gestremdheid, fisiese gestremdheid of spesifieke leergestremdheid), asook leerders wat spesiale hulpmiddels (soos Braille of gehoorapparate) tydens die leerproses benodig en leerders wat weens 'n spesifieke leerstyl skoolse probleme ervaar (McDonald, Belknap & Truran, 1996:5; NCSNET & NCESS, 1997:4).

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 skoolse, sosiale en fisiese gebied en die gepaardgaande emosionele probleme (Du Plessis, 1991:3, 296-298 & 288; Du Preez, 1983:284; Hammill, 1990:77; Jarvis & Justice, 1992:977-990; Pumfrey & Reason, 1993).

Die aard en omvang van die spesifieke behoeftes van leerders met spesiale onderwysbehoeftes word nie altyd ten volle deur die leerders en opvoeders in Hoofstroomonderwys begryp nie. Vir die suksesvolle integrasie van hierdie leerders in Hoofstroomonderwys is dit essensieel dat hulle begryp en verstaan moet word. Dit voorveronderstel 'n grondige kennis van die gestremde leerder. Hoe meer die betrokkenes van 'n leerder weet, hoe beter kan hy in sy unieke situasie begryp, ondersteun en bygestaan word in die volle aktualisering van sy potensiaal.

Selfkennis vorm 'n belangrike komponent van mens se algemene funksionering. Ten einde leerders met spesiale onderwysbehoeftes by te staan in die ontwikkeling van hul potensiaal, sal hierdie leerders tot 'n groter mate as voorheen oor selfkennis en selfaanvaarding moet beskik. Leerders wat hulleself beter verstaan, kan op grond van die kennis van hulle eie leemtes en sterk punte, dáárdie geleenthede wat tot sukses kan lei beter identifiseer en sodoende hulle energie meer effektief aanwend. Op so 'n manier leer hulle om hulle leemtes te hanteer en hulle sterk punte te ontwikkel en te waardeer. Dit kan lei tot beter selfaanvaarding en selfaktualisering (West, 1991:47-48).

Inligting oor leerders met spesiale onderwysbehoeftes kan bekom word deur inligting oor die persoonlikheidsfunksionering van dié leerders as vertrekpunt te neem. Een so 'n bron is inligting aangaande die persoonlikheidstipes van hierdie leerders. Leerders se **persoonlikheidstipes** verwys na hulle voorkeurwyses van interaksie, inligtingsprosessering en besluitneming. Hierdie kennis aangaande persoonlikheidsvoorkeure verskaf essensiële inligting vir opvoeders in die onderrigsituasie (Fourqurean, Meisgeier & Swank, 1988:226; Lawrence, 1979:vii; Provost, 1987:8; Van Rooyen & De Beer: 1995:41).

Kennis aangaande die persoonlikheidstipes van leerders hou die volgende voordele in met betrekking tot die opvoeding en onderrig van leerders met spesiale onderwysbehoeftes:

- ◆ onderrigmetodes kan aangepas word by die individuele behoeftes van die verskillende tipes leerders;
- ◆ kurrikula, metodes en apparatuur kan aangepas word by die unieke leerstyle van leerders;
- ◆ leerders se intellektuele vermoëns kan ontwikkel word en hulle skolastiese prestasie verbeter word;

- ◆ selfkennis kan verbeter word en natuurlike gawes kan beter benut word;
- ◆ dié inligting kan saam met ander inligting gebruik word om leiding te gee oor relevante en toepaslike vak- en beroepskeuses;
- ◆ die self en ander mense kan beter aanvaar word (Meisgeier, Murphy & Swank, 1987:21: Myers & McCaulley, 1987:4).

Bogenoemde voordele sluit aan by die doelstellings van die nuwe kurrikulum (Kurrikulum 2005) wat vanaf 1998 in graad 1 in staatskole geïmplementeer gaan word. Kurrikulum 2005 se uitgangspunt, **uitkomsgerigte onderwys**, is leerder-gesentreerd. Dit impliseer dat voorsiening vir individuele verskille en suksesbeleving, wat sentraal staan in die nuwe benaderingswyse (Nasionale Onderwysdepartement, 1997:12 & 17), kennis in verband met leerders se spesifieke behoeftes en sterk punte van die uiterste belang maak in die opvoedingsituasie.

Aangesien daar slegs beperkte inligting beskikbaar is oor die persoonlikheidstipes en persoonlikheidstipevoorkeure van leerders met spesiale onderwysbehoefte (Meisgeier & Murphy, 1987:8) is hierdie studie baie relevant.

1.2 PROBLEEMSTELLING

Kurrikulum 2005 fokus op die leerder en sy unieke kombinasie van sterk punte en leemtes. Die opleiding en bemagtiging van die opvoeders wat die leerders in hulle holistiese ontwikkeling moet bystaan, word van groot belang beskou (Engelbrecht, Eloff, Van Tonder & Kachelhoffer, 1996; Nasionale Onderwysdepartement, 1997:7).

Die probleem in hierdie verband is dat daar nie genoegsame wetenskaplikgefundeerde inligting beskikbaar is oor die eienskappe (fisieke en intellektuele eienskappe uitgesluit) van leerders met spesiale onderwysbehoefte wat van praktiese waarde vir opvoeders kan wees nie. Dit geld veral ten opsigte van kennis oor die persoonlikheidstipes en persoonlikheidstipevoorkeure van Suid-Afrikaanse leerders met spesiale onderwysbehoefte.

1.3 DOELSTELLING

Aangesien daar in Suid-Afrika geen inligting beskikbaar is oor die persoonlikheidstipevoorkeure van leerders met spesiale onderwysbehoeftes nie, is die hoofdoel van hierdie studie om sodanige inligting te bekom deur ondersoek in te stel na die persoonlikheidstipes en persoonlikheidstipevoorkeure van leerders met spesiale onderwysbehoeftes aan 'n skool vir Buitengewone Onderwys in die Wes-Kaap.

Die spesifieke doelstellings vir hierdie ondersoek is soos volg:

- ◆ om ondersoek in te stel na die tendense met betrekking tot geslag, graad en gestremdheid ten opsigte van persoonlikheidstipes en persoonlikheidstipevoorkeure by leerders met spesiale onderwysbehoeftes wat tans in 'n skool vir Buitengewone Onderwys is;
- ◆ om ondersoek in te stel na die verskille tussen die persoonlikheidstipes en persoonlikheidstipevoorkeure van leerders in Buitengewone Onderwys en leerders in Hoofstroomonderwys;
- ◆ om ondersoek in te stel na die mate waartoe leerders in Buitengewone Onderwys in staat is om duidelik-gedifferensieerde keuses ten opsigte van persoonlikheidstipevoorkeure uit te oefen;
- ◆ om inligting en riglyne te verskaf wat tot groter doeltreffendheid en effektiwiteit in die onderrig en hantering van leerders in skole vir Buitengewone Onderwys sal lei.

1.4 NAVORSINGSONTWERP

1.4.1 Literatuurstudie

Die literatuurstudie, wat as teoretiese basis dien, word soos volg aangebied:

- ◆ 'n uiteensetting van die teorie oor leerders met spesiale onderwysbehoeftes ten opsigte van onderwysvoorsiening, spesifieke gestremdhede en leerders se emosionele en sosiale aanpassing;
- ◆ 'n verklaring vir die term **persoonlikheid**, asook 'n bespreking van persoonlikheidsteorieë in die algemeen en van die analitiese teorie van Carl Gustav Jung in die besonder;

- ◆ 'n beskrywing van die ontwikkeling, rasionaal en toepassing van die Murphy Meisgeier Persoonlikheidsvraelys vir Kinders (MMvK), die meetinstrument wat in die ondersoek gebruik word, met spesifieke verwysing na relevante navorsingsbevindings.

1.4.2 Empiriese ondersoek

1.4.2.1 Meetinstrument

Die instrument wat vir die ondersoek gebruik word, is die Murphy Meisgeier Persoonlikheidsvraelys vir Kinders (MMvK). Die MMvK is 'n vertaalde weergawe van die Murphy Meisgeier Type Indicator for Children (MMTIC). Die MMvK is in 1996, as deel van 'n omvattende navorsingsprojek deur Van Heerden (1996), vir die Suid-Afrikaanse omstandighede verfyn en aangepas.

Die MMvK meet die persoonlikheidstipevoorkeure van leerders op vier bipolêre skale:

- ◆ ekstroversie - introversie
- ◆ sintuiglik - intuïtief
- ◆ denke - gevoel
- ◆ beoordeling - waarneming

'n Volledige uiteensetting van die MMvK volg in hoofstuk 3.

1.4.2.2 Die ondersoekgroep

Die ondersoekgroep (n = 112) bestaan uit leerders aan 'n skool vir neuraaalgestremde leerders in die Wes-Kaap. Skole vir neuraaalgestremde leerders het ten tye van die empiriese ondersoek deel gevorm van 'n groep spesiale skole, bekend as skole vir Buitengewone Onderwys. Die ondersoekgroep is verdeel volgens

- ◆ geslag (n = 17 meisies; n = 95 seuns)
- ◆ graad (n = 27 graad 5-leerders; n = 25 graad 6-leerders; n = 27 graad 7-leerders; n = 23 graad 8-leerders; n = 10 graad 9-leerders)

- ◆ gestremdheid (n = 88 spesifiek-leergestremde leerders; n = 17 serebraalgestremde leerders; n = 7 fisiesgestremde leerders).

Die navorsingsmetodologie en die ondersoekprosedure word volledig in hoofstuk 5 beskryf.

1.5 BEGRIPSOMSKRYWING

Die betekeniskonnotasies van die belangrikste konsepte soos dit in hierdie ondersoek gebruik word, word hieronder uiteengesit.

1.5.1 Persoonlikheid

Persoonlikheid is 'n hipotetiese konstruk wat gebruik word om 'n individu se gedrag te beskryf. Dit sluit die emosionele, konatiewe, intellektuele, konseptuele en fisiese aspekte van gedrag (wat 'n mens se aanpassing by sy omgewing bepaal) in. Elke mens se persoonlikheid is kompleks en uniek (Mittler, 1974: 83; Möller, 1987:6; Opperman,1993: 5).

1.5.2 Persoonlikheidstrekke

Persoonlikheidstrekke is neurologiese strukture wat gedrag motiveer. Die verskillende komponente hou verband met mekaar en word geïntegreer deur die selfkonsep van die individu. Die gevolg is dat 'n individu deurlopend redelik voorspelbaar optree. Aangesien sekere persoonlikheidstrekke (soos goeiehartigheid en intelligensie) meer wenslik is as ander (soos ang), is persoonlikheidstrekke 'n normatiewe konstruk (Badenhorst, 1996:11; Frazer, 1994:8-9; Möller, 1987:202; Van Heerden, 1996:14; Van Rooyen & De Beer, 1995:41).

1.5.3 Persoonlikheidstipes

Persoonlikheidstipes is nie normatief nie; daarom is 'n bepaalde tipe nie meer of minder gewens as 'n ander nie. **Persoonlikheidstipes** verteenwoordig 'n dinamiese indeling op grond van die ooreenkomste met en verskille tussen die persoonlikheidskenmerke van mense volgens natuurlike kategorieë. Natuurlike ooreenkomste, opvallende persoonlikheidstrekke en tipiese gedragspatrone, soos dit by individue voorkom, word saamgevat en omskryf in 'n

poging om 'n raamwerk daar te stel waarbinne ondersoeke na menslike gedrag kan plaasvind (Lawrence, 1979:5; Van Heerden, 1996:14).

Alhoewel die belangrikste kenmerk van persoonlikheidstipes die interne homogeniteit van voorkeure by individue is, is daar ook 'n mate van interafhanklikheid tussen die verskillende persoonlikheidstipes. Indelings volgens persoonlikheidstipes is dus slegs growwe indelings wat nie mag bydra tot 'n miskiening van die uniekheid van elke mens nie (Badenhorst, 1996:12; Frazer, 1994:7; Van Rooyen & De Beer, 1995:41).

1.5.4 Persoonlikheidstipevoorkeure

Vir die doel van hierdie studie word **persoonlikheidstipevoorkeure** gebruik, soos deur Jung beskryf en deur Briggs Myers uitgebrei. Jung onderskei ses persoonlikheidstipevoorkeure op grond van mense se voorkeure in drie dimensies, naamlik ekstroversie (E) of introversie (I), sintuiglik (S) of intuïtief (N) en denke (T) of gevoel (F). Myers en Briggs het 'n vierde dimensie, beoordeling (J) of waarneming (P), bygevoeg om die totale aantal persoonlikheidstipevoorkeure tot agt te bring. Die vier dimensies van persoonlikheidstipevoorkeure vorm die basis van die sestien moontlike persoonlikheidstipes. In hierdie ondersoek word gebruik gemaak van die Afrikaanse terme, maar van die oorspronklike Engelse afkortings (volgens internasionale gebruik) (Jung, 1933a:434-510; Myers & McCaulley, 1987:31; Van Rooyen & De Beer, 1995:27; Quenk, 1993:2-3).

1.5.5 Die Myers-Briggs Type Indicator (MBTI®)

Die **MBTI®**, 'n vraelys met Jung se werk as basis, is ontwikkel in 'n poging om Jung se model van persoonlikheidstipologie meer verstaanbaar en bruikbaar te maak. Die vraelys meet persoonlikheidstipevoorkeure op vier skale, naamlik

- ◆ introversie (I) teenoor ekstroversie (E)
- ◆ sintuiglike waarneming (S) teenoor intuïsie (N)
- ◆ denke (T) teenoor gevoel (F)
- ◆ beoordelend (J) teenoor waarnemend (P)

Sowel die voorkeurringting as die sterkte van die individu se spesifieke voorkeure word ten opsigte van elk van die dimensies op 'n bipoëlre skaal aangedui (Cowan, 1989: 462; Frazer, 1994: 54; Meisgeier & Murphy, 1987:3; Myers & McCaulley, 1987: 1-3; Myers, 1993:4-5).

1.5.6 Die Murphy Meisgeier Type Indicator for Children (MMTIC)

Die **MMTIC** is gebaseer op Jung se teorie en die rasionaal onderliggend aan die MBTI®. Die **MMTIC** is 'n selfevalueringsvraelys wat persoonlikheidstipes by leerders vanaf graad twee tot graad agt (of hoër) ondersoek (Badenhorst, 1996:101; Van Heerden, 1997:5).

1.5.7 Die Murphy Meisgeier Persoonlikheidsvraelys vir Kinders (MMvK)

Hierdie meetinstrument is 'n Afrikaanse vertaling van die **MMTIC** en bestaan uit 70 veelkeusige items (Van Heerden, 1996:173). Die respondent moet telkens kies tussen twee responsmoontlikhede (sinne of woordpare). Die meetinstrument word in hoofstuk drie meer volledig bespreek.

1.5.8 U-bandtellings

Weens die aanname dat die ontwikkeling en bewustheid van persoonlikheidstipes 'n ontwikkelingspsigologiese verskynsel is wat ook deur die omgewing beïnvloed word, word veronderstel dat sekere voorkeure nie gedifferensieerd is nie. Na hierdie ongedifferensieerde voorkeure word verwys as **U-bandtellings** of **U-bandresponse** (Lawrence, 1979: 5; Fourqurean, Meisgeier, Swank & Murphy, 1988:9; Meisgeier & Murphy, 1987:9).

1.5.9 Leerders met spesiale onderwysbehoefte

Leerders met spesiale onderwysbehoefte is aangewese op addisionele steungewing. Hierdie groep leerders se “andersheid” is in die verlede deurgaans beklemtoon. Gevolglik is hulle in die literatuur beskryf as *exceptional children*, dit wil sê leerders met fisiese, verstandelike, gedrags- of sensoriese eienskappe wat van dié van die meerderheid leerders verskil en wat hulle aangewese maak op Buitengewone Onderwys (Blackhurst & Berdine, 1981:9; Du Plessis, 1991:9; Kirk & Gallagher, 1983:4).

Die term *special educational needs* is vir die eerste keer in Desember 1978 in die opspraakwekkende onderwysverslag, *The Warnock Report on Special Education Needs*, gebruik. Daarvolgens word die leerder met spesiale onderwysbehoeftes beskryf as iemand met 'n behoefte aan andersoortige of aangepaste gewone onderwys (Kapp, 1991:25).

1.5.10 Buitengewone Onderwys

Buitengewone Onderwys word gesien as 'n onderwyssisteem wat ontwerp en ontwikkel is om te voorsien in die unieke behoeftes van leerders wat nie in Hoofstroomonderwys geakkommodeer kan word nie. Leerders met 'n verskeidenheid van uiteenlopende probleme word in Buitengewone Onderwysskole aangetref. Hier word daar voorsiening gemaak vir habilitasie, rehabilitasie en hulpverlening ten opsigte van die eiesoortige behoeftes van dié leerders (Allan, 1958:xi; Blackhurst & Berdine 1981:9; Kapp, 1991:25).

1.5.11 Inklusiewe Onderwys

Inklusiewe of geïntegreerde onderwys is die gevolg van die persepsie dat die gewone Hoofstroomskool toeganklik moet wees vir enige leerder met spesiale onderwysbehoeftes. Dié beginsel is reeds deur alle provinsiale departemente in Suid-Afrika aanvaar. Verskeie aksiegroepe is besig om aan die implementering van die beginsel van inklusiewe onderwyssisteme te werk (Engelbrecht *et al.*, 1996:1; McDonald, Belknap & Truran, 1996; NCSNET & NCESS, 1997).

1.6 STRUKTUUR VAN AANBIEDING

Die literatuurstudie word in hoofstukke 2 en 3 aangebied.

Hoofstuk 2 handel oor Buitengewone Onderwys en leerders met spesiale onderwysbehoeftes. Die verskillende kategorieë van gestremdheid, soos dit tans in 'n skool vir neuraaalgestremde leerders aangetref word, word bespreek.

In hoofstuk 3 word persoonlikheidsteorieë in die algemeen, asook die persoonlikheidsteorie van Carl Gustav Jung in die besonder, beskryf. Dit bevat ook 'n kort evaluering van Jung se

teorie. Persoonlikheidsevaluering in die algemeen, asook meetinstrumente wat gebaseer is op Jung se teorie, word bespreek.

Die empiriese ondersoek word in hoofstuk 4 uiteengesit. Dit sluit die aard van en die doelstellings met die ondersoek in. Die ondersoekgroep, die ondersoekprosedure en die meetinstrument (die MMvK) word ook bespreek.

Die resultate van die empiriese ondersoek volg in hoofstuk 5.

In hoofstuk 6 word 'n samevatting van die bevindings gegee. Implikasies en aanbevelings voortspruitend uit die bevindings word gegee, leemtes van die ondersoek word uitgewys en aanbevelings vir verdere navorsing word gedoen.

HOOFSTUK 2

LEERDERS MET SPESIALE ONDERWYSBEHOEFTE

2.1 AGTERGROND

In die vroegste tye is gestremde babas dikwels doodgemaak of weggesteek omdat hulle as 'n skande vir die gesin beskou is. Later is hierdie kinders 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, 1997:2; Van Niekerk, 1988:168).

'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).

2.2 BUITENGEWONE ONDERWYS

Wanneer 'n hoofstroomonderwysskool nie in die spesifieke behoeftes van 'n leerder kon voorsien nie, is so 'n leerder uit die hoofstroom van onderwys onttrek en in 'n skool wat bekend staan as 'n **Skool vir Buitengewone Onderwys**, geplaas. Die onderrig wat daar plaasvind is so ontwerp *"to respond to the unique characteristics of children that cannot be met by the standard school curriculum"* (Blackhurst & Berdine, 1981: 9), met ander woorde sulke leerders is in 'n afsonderlike skool geplaas waar gespesialiseerde onderwys vir 'n bepaalde gestremdhedskategorie voorsien word.

In Suid-Afrika word Buitengewone Onderwys deur die Wet op Onderwysaangeleenthede (Wet 70 van 1988) omskryf as: *"Onderwys van 'n gespesialiseerde aard wat verskaf word om*

by die behoeftes van gestremde leerders te pas.” Die volgende fasiliteite, wat nie so geredelik by hoofstroomskole beskikbaar is nie, word by dié skole aangetref:

- ◆ sielkundige, mediese, paramediese en terapeutiese behandeling van gestremde leerders;
- ◆ die voorsiening van mediese hulpmiddels en apparaat aan gestremde leerders;
- ◆ die versorging van gestremde leerders in 'n hospitaal, koshuis of ander inrigting;
- ◆ die verskaffing van vervoer, begeleiding en ander dienste wat die Minister nodig ag om in die behoeftes van gestremde leerders te voorsien;
- ◆ die verskaffing van voorligting aan die ouers van gestremde leerders, met inbegrip van gestremde leerders wat nog nie aan skoolplig onderworpe is nie, met die oog op onderrig, opvoeding, opleiding of behandeling van sodanige leerders (Staatskoerant, 1988).

Volgens bogenoemde wet word 'n gestremde leerder as volg beskryf:

“'n Kind wat volgens die oordeel van die Onderwyshof in staat is om voordeel uit 'n gespesialiseerde onderwysprogram vir gestremdes te trek, maar wat in so 'n mate in liggaam, verstand of gedrag van die meerderheid leerders van sy leeftyd afwyk, dat hy:

- ◆ *nie voldoende voordeel kan trek uit die onderrig wat in die gewone loop van onderwys verskaf word nie;*
- ◆ *buitengewone onderwys nodig het om sy aanpassing in die gemeenskap te vergemaklik; of*
- ◆ *nie 'n gewone klas in 'n gewone skool behoort by te woon nie, omdat sodanige bywoning vir hom of vir die ander leerders in so 'n klas skadelik kan wees”.*

In die verslag van die werkkomitee wat deur die RGN aangestel is en in Julie 1981 gepubliseer is, word daarop gewys dat *“Die doelstellings wat in die onderwys van leerders met spesiale onderwysbehoefte nagestreef word, dieselfde moet wees as wat geld by die normale kind, naamlik om die geremde en gestremde leerders te help om hulle potensialiteite ten beste te verwesenlik, om hul lewensgehalte te verhoog en om hul moontlik in staat te stel om as volwassenes optimaal selfstandig te kan wees en dus 'n bydrae te kan maak tot die ekonomiese groei van Suid-Afrika”* (RGN, 1981a:2).

Buitengewone Onderwys verskaf gespesialiseerde hulp aan leerders met die volgende 10 soorte gestremdhede: blindheid, swaksiendheid, doofheid, hardhorendheid, epilepsie, vroeë kinderoutisme, erge verstandelike gestremdheid, liggaamlike gestremdheid, serebrale gestremdheid en ernstige spesifiek-leergestremdheid (RGN, 1981a).

Vir die doel van hierdie studie is 'n skool vir neuraalgestremde leerders geselekteer waar inligting oor hierdie groep leerders bekombaar is. In hierdie skool word leerders met ernstige spesifieke leergestremdhede, asook serebraalgestremde en liggaamlik-gestremde leerders aangetref. Die aard en omvang van dié drie gestremdhede sal later (in afdeling 2.4) bespreek word.

Die naam Buitengewone Onderwys is in 1996 verander na **Onderwys aan leerders met spesiale onderwysbehoefte (OLSO)**.

Leerders met spesiale onderwysbehoefte kan volgens die RGN (1981a: 3) in twee groepe verdeel word. Die eerste groep is die skolasties-geremde en -gestremde leerders, en die tweede groep is die hoogsbegaafde leerders. In hierdie studie word die tweede groep buite rekening gelaat. Die omskrywing **leerders wat op Buitengewone Onderwys aangewese is of leerders met spesiale onderwysbehoefte** sal vir die doel van hierdie studie slegs na die eerste groep, naamlik die skolasties-geremde en -gestremde leerders, verwys. Daar sal na die skole waarin dié leerders tans onderrig word, verwys word as Skole vir Buitengewone Onderwys.

2.3 GEÏNTEGREERDE OF INKLUSIEWE ONDERWYS

2.3.1 Inleiding

Gedurende die laat sewentiger- en vroeë tagtigerjare het daar 'n paradigmaskuif in sekere oorsese lande ten opsigte van leerders met spesiale onderwysbehoefte plaasgevind. Die siening oor hierdie leerders se behoeftes en die wyse van steuning 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, 1993:4; Schoeman 1997:2).

In lande soos Italië, Denemarke, Swede, Engeland, Wallis en die VSA het hierdie siening tot integrasie 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, 1993:6; Van Niekerk, 1988:168).

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 onderwyswetgewing van November 1996 impliseer dit wel dat publieke skole gestremde leerders as leerders moet aanvaar sonder om teen hulle te diskrimineer. Die skole is ook verplig om hierdie leerders te onderrig en die relevante hulpdienste te verskaf (Schoeman, 1997:3).

Inklusiewe onderwys stel hoë eise aan almal wat daarby betrokke is ten opsigte van verandering in houding (by nie-gestremde leerders en onderwysers), die heraanwending van hulpbronne en kundigheid vanuit Buitengewone Onderwysskole, die indiensopleiding van hoofstroompersoneel en toewyding in die deurvoer van die beleid. Om sukses te verseker, sal geïndividualiseerde onderwysprogramme vir elke gestremde leerder saamgestel moet word. Onderrig sal buigbaar 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 besluitnemingsprosesse moet speel (Ainscow, 1997:5; Engelbrecht, Eloff, Van Tonder & Kachelhoffer, 1996:1; Kapp, 1991:72; UNESCO, 1994:22 & 28; Schoeman, 1997:5).

In verskeie lande word leerders slegs in hoofstroomskole opgeneem indien hulle aan sekere vereistes, wat die moontlikheid tot suksesvolle integrasie verhoog, voldoen. Kriteria wat deur Dens en Meskens (in O'Hanlon, 1993:21) 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. In die Witskrif oor Onderwys en Opleiding het die Minister van Onderwys, professor Bengu, hom verbind tot 'n onderwyssisteem wat toeganklik is vir almal, wat 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, 1981a: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 aldan nie van inklusiewe onderwys (Dyson & Gains, 1993; O'Hanlon, 1993:7). Die voor- en nadele van geïntegreerde onderwys word kortliks bespreek.

2.3.2 Voordele van geïntegreerde onderwys

Voorstanders van geïntegreerde onderwys is van mening dat fragmentasie onnodige duplisering van personeel, administrasie, akkommodasie en toerusting meebring, met gevolglike hoër onkoste en gebrekkige dienste aan veral minderheidsgroepe in agtergeblewe en plattelandse gemeenskappe. Die fokus op die leerders se andersheid, wat tot etikettering en stigmatisering kan lei, word as 'n negatiewe aspek ten opsigte van hulle persoonlikheidsontwikkeling, sosialisering, akademiese prestasie, aspirasievlakke en toepaslike beroepsideale beskou. Die waarskynlikheid van 'n self-vervullende 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 (Domisse, 1989:25; Dovey & Graffam, 1987:113; Du Plessis, 1991:14; Grunewald, 1974:10; Kapp, 1991:74).

Ook in Suid-Afrika het sekere paradigmaskuiwe plaasgevind. Na die verkiesing in 1994 toe die ANC (African National Congress) onder leierskap van Nelson Mandela die bewind in Suid-Afrika oorgeneem het, het die onderwysbeleid veranderinge ondergaan. Een verandering is die instelling van geïntegreerde onderwys. Die 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 magteloosheid, hulpeloosheid en sosiale isolasie.

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, wat op daardie stadium 9,6% van die skoolgaande bevolking uitgemaak het. Slegs 29,6% van die spesiale skole was tot die

beskikking van Swart leerders, wat 79,2% van die skoolgaande bevolking uitgemaak het (Engelbrecht, Naicker & Engelbrecht, 1997:1 & 2; Naicker, 1995:152 & 153).

Die tweede aspek van kritiek hang saam met die definisies van leerders met spesiale onderwysbehoeftes. 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 toepaslike 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 onderwysbehoeftes 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 onderwysbehoeftes moet dus ondersoek word (Engelbrecht, Naicker & Engelbrecht, 1997:3; McDonald, Belknap & Truran, 1996:3; Naicker, 1995:153).

2.3.3 Nadele van geïntegreerde onderwys

Verskeie navorsers en onderwyskundiges spreek hulle sterk uit teen geïntegreerde onderwys. Bradley Rasch & Yudewitz (1994:36) wys daarop dat daar nog geen eenstemmigheid bestaan 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 gestremdheid.

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 ideaal van geïndividualiseerde onderwysprogramme vir gestremde leerders word daarom as onbereikbaar

beskou (Engelbrecht, Naicker & Engelbrecht, 1997:5 & 6; Harding & McCormick, 1986:30; Kapp, 1991:74;).

Die finansiële implikasies van geïntegreerde onderwys wek in sekere kringe kommer. Aangesien Suid-Afrika se onderwysbesteding reeds gelykstaande is aan dié van baie eerstewêreldlande, word die effek wat so 'n stelsel op die Suid-Afrikaanse belastingsstelsel sal hê as kommerwekkend beskou (Engelbrecht, Naicker & Engelbrecht, 1997:5).

Forlin, Douglas en Hattie (1996) is van mening dat onderwysers oor die algemeen negatiewe gevoelens teenoor gestremdes ervaar wat die leerders se isolasie net sal vererger. Navorsingsresultate oor die Suid-Afrikaanse opset is nog nie beskikbaar nie, maar in Amerika is bevind dat die helfte van die Amerikaanse onderwysers meen dat die gewone klaskamer nie die beste plek is vir gestremde leerders nie. Navorsers in Wes-Australië het 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, 1996:119-133; Forlin, Hattie & Douglas, 1996:179-184).

Strain en Kerr (1981:122) haal verskeie navorsingsresultate aan 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. In dié verband blyk Bradley Rasch & Yudewitz (1994:36) 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 that assume that only one solution exists to the various challenges faced by children with special needs."* Elke individuele leerder se spesifieke behoeftes behoort dus in ag geneem te word voordat daar oor toepaslike plasing besluit word.

2.4 LEERDERS MET SPESIALE ONDERWYSBEHOEFTE

Die verskillende tipe gestremdhede wat voorkom by 'n skool vir Leerders met Spesiale Onderwysbehoefte, of Buitengewone Onderwys, word vervolgens bespreek.

2.4.1 Ernstige spesifieke leergestremdheid

2.4.1.1 Beskrywing

Minimale breindisfunksie (MBD), psigoneurologiese disfunksie, psigoneurologiese gestremdheid, psigologiese gestremdheid, spesifieke leerprobleme, spesifieke leergestremdheid, leergestremdheid, legeremdheid en disleksie is almal terme wat in die verlede gebruik is om leerders wat leerprobleme ervaar te beskryf. Vir die doel van hierdie studie sal die term **spesifieke leergestremdheid** gebruik word, aangesien dit die term is wat deur die Onderwysdepartement in hul inligtingstukke vir Buitengewone Onderwys gebruik word (DOK, 1993:38; Kapp, 1990:393; Pumfrey & Reason, 1993:14; RGN, 1981a:109).

Die eerste bekende definisie vir **spesifieke leergestremdheid** is dié van Kirk (1961:263) waarin hy spesifieke leergestremdheid sien as 'n probleem voortspruitend uit prosesseringsprobleme en gepaardgaande taalagterstande. Dié definisie is gevolg deur 'n definisie van Bateman (1965, in Pumfrey & Reason, 1993:16) waarin die klem verskuif word vanaf oorsaaklike faktore na die idee van 'n diskrepansie tussen die veronderstelde prestasie op grond van vermoë en die werklike prestasie. Vele ander definisies, onder andere deur die **National Advisory Committee** in 1968, Kass en Myklbust in 1969, Wepman in 1975, die **U.S. Office of Education** in 1976 en 1977, het gevolg (Hammill, 1990:75-79; Pumfrey & Reason, 1993:16-17).

In 1981 beskryf Tansley en Panckhurst (1981:259) leerders met 'n spesifieke leergestremdheid as *"those who in the absence of sensory defect or overt organic damage, have an intractable learning problem in one or more of reading, writing, spelling and mathematics, and do not respond to normal teaching."*

Die definisie van die **National Committee on Learning Disabilities** wat in 1988 gepubliseer is, word vandag nog die meeste gebruik. Dié definisie lui as volg:

“Learning disabilities is a general term that refers to a heterogeneous group of disorders manifested by significant difficulties in the acquisition and use of listening, speaking, reading writing, reasoning, or mathematical abilities. These disorders are intrinsic to the individual, presumed to be due to central nervous dysfunction, and may occur across the life span. Problems in self-regulatory behaviors, social perceptions, and social interaction may exist with learning disabilities but do not by themselves constitute a learning disability. Although learning disabilities may occur concomitantly with other handicapping conditions (for example, sensory impairment, mental retardation, serious emotional disturbance) or with extrinsic influences (such as cultural differences, insufficient or inappropriate instruction), they are not the result of those conditions or influences” (Hammill, 1990:77).

Verskeie outeurs stem saam dat spesifieke leergestremdhede kan waargeneem word in een of meer van die volgende: luister, prosessering, redenering, praat, lees, skryf, spel of reken en ook dat afwykings van sintuiglike integrasie, motivering, perseptuering, geheue, aandag en impulsbeheer kan voorkom (Departement van Onderwys en Kultuur, 1993:37; Gearhart, 1977:9-14; Lerner, 1985:7; Pollock & Waller, 1994:13; Van Niekerk, 1988:172).

In 1969 het 'n komitee vir die ondersoek na die opvoeding van leerders met **minimale breindisfunksie**, soos spesifieke leergestremdheid toe genoem is, met professor C H Murray as voorsitter, 'n verslag die lig laat sien waarin probleme en aanbevelings rondom die probleem van leerders met ernstige spesifieke leergestremdhede, aangespreek is (Nell, 1989:16).

Die leerders met leerprobleme is in bogenoemde **MBD-verslag** in drie groepe verdeel. Die eerste groep leerders is dié wat lig-leergestremd is en in gewone hoofstroomklasse geakkommodeer kan word, mits hulle remediërende hulp ontvang. Die tweede groep leerders is die wat matig-leergestrem is en op 'n tydelik-permanente grondslag in remediërende klasse geplaas is. Die derde groep leerders is dié leerders wat tans in Buitengewone Onderwysskole aangetref word. Hulle is ernstig spesifiek-leergestrem en *“is waarskynlik permanent op Buitengewone Onderwys aangewys vir 'n spesifieke program van remediërende onderwys en terapeutiese intervensie”* (DOK, 1993:38, RGN, 1981a: 109; Nell, 1989:17; Van Niekerk, 1988:177).

2.4.1.2 Etiologie

Verskeie skrywers wys daarop dat leerders wat spesifieke leergestremdhede openbaar, geensins 'n homogene groep is nie. Dié feit lei tot verskille tussen skrywers omtrent die oorsaaklike faktore van spesifieke leergestremdhede (Kapp, 1990:396; Pollock & Waller, 1994; Van Niekerk, 1988:172; Waldron, 1992:1-2;).

Kapp (1990:396) omskryf die probleme ten opsigte van die bepaling van etiologiese faktore van leergestremdheid as volg:

- ♦ professionele persone vanuit uiteenlopende beroepe raak betrokke by en gemoeid met die leergestremde kind. Die raamwerk waaruit die etiologie beskryf word, word deur elke persoon se verwysingsraamwerk beïnvloed;
- ♦ oorsake kan nie met absolute sekerheid bepaal word nie, aangesien dit moeilik bepaalbaar is wat oorsaaklike en wat bydraende faktore is;
- ♦ die groep leergestremdes is 'n komplekse, heterogene groep, met baie verskillende oorsake vir hulle probleem.

Die volgende etiologiese faktore word in die literatuur aangetref.

(i) Neurologiese faktore

Neurologiese oorsake (skade aan die sentrale senuweestelsel) word deur die meeste outeurs as die enigste of hooforsaak van spesifieke leergestremdhede gesien. Hierdie skade aan die sentrale senuweestelsel kan pre-, peri- of postnataal opgedoen word.

(a) Prenataal

Voorkeboortelike probleme wat as oorsake van breinskade beskou kan word, is anoksie ('n suurstoftekort aan die brein), fisieke trauma met bloeding tot gevolg, sekere virusinfeksies soos rubella, oormatige blootstelling aan X-strale tydens swangerskap, RH-negatiewe bloed by die moeder en premature geboortes.

Genetiese faktore speel ook 'n belangrike rol: sekere families toon 'n predisposisie ten opsigte van taal- en leergestremdhede (Critchley, 1981:2; Pumfrey & Reason, 1993:7).

(b) Perinataal

Tydens die geboorte kan verskeie gebeurtenisse tot breinskade aanleiding gee. Voorbeelde is anoksie (as gevolg van die naelstring om die nek), 'n blokkasie in die lugkanaal, onderdrukking van die asemhalingsproses (deur die toediening van narkose of 'n verlaging in die baba se liggaamstemperatuur) en abnormale drukking wat die bloedvate laat skeur as gevolg van 'n té vinnige of 'n té uitgerekte geboorte (Du Preez & Steenkamp, 1986:28-29; Kapp, 1990:396).

(c) Postnataal

Kopbeserings, hoë koors wat gepaard gaan met koorsstupe, vergiftiging, suurstoftekort, onverenigbare bloedgroepe van die ouers en serebrale infeksies soos meningitis (harsingvlies-ontsteking) en enkefalitis (ontsteking van die brein self) kan tot postnatale breinskade en gevolglike spesifieke leergestremdhede lei (Du Preez & Steenkamp, 1986:30-31).

(ii) Omgewingsfaktore

Omgewings- en oorerflikheidsfaktore en hul uitwerking is nou verweef. Wanneer 'n kind nie die nodige stimulasie tydens 'n kritieke ontwikkelingsfase kry nie, sal sekere vaardighede nie na wense ontwikkel nie. Die agterstande wat so ontstaan, is moeilik onderskeibaar van ontwikkelingsagterstande as gevolg van 'n neurologiese disfunksie.

Armstrong is van mening dat omgewingsfaktore die hooforsaak van leergestremdhede is. In sy boek **In their own way** (1987:xi) sê hy: *"It's clear to me that our schools are largely to blame for the failure and boredom that millions of children face. Children categorized as learning disabled are the most visible casualties of this process ..."*. Waldron stem hiermee saam. Sy is van mening dat die term learning difficulties vervang behoort te word met learning differences, aangesien die oorsaak volgens haar *"may actually lie within inflexible classroom methods, not within the child"*.

(iii) Neuro-psigologiese faktore

'n Oorsaak wat vinnig veld wen, lê op die terrein van die kognitiewe neuropsigologie. Die gevolg is 'n paradigmaskuif vanaf patologie na funksionele sisteme. Die hipotese is dat leerders met spesifieke leerprobleme geen breindisfunksie het nie, maar wel 'n andersoortige

breinsamestelling, wat dan andersoortige onderrigmetodes vereis ten einde maksimum potensiaalontwikkeling te fasiliteer (Caramazza, 1990; Du Preez & Naudé, 1989:452-459; Ellis & Young, 1991:1-25; Naudé, 1991).

2.4.1.3 Algemene beeld

Leerders met spesifieke leergestremdhede het geen opvallende fisiese probleme nie, maar daar is tog bepaalde kenmerke in verskillende kombinasies en in wisselende grade by leerders met spesifieke leergestremdhede te bespeur. Du Preez & Steenkamp (1986:33), Gearhart (1977: 14), Kapp (1991:399-412), Nell (1989:); Pumfrey en Reason (1993:60), die RGN (1981a:110) en Van Niekerk (1988: 197-208) noem die volgende:

♦ Motoriese probleme

Fyn-motoriese probleme kom voor. Dit lei tot slordige skrif, aangesien die spiere gou moeg raak, en dikwels ook tot 'n lae frustrasie-toleransie weens herhaaldelike mislukkings.

Grof-motoriese agterstande veroorsaak lompeid. Ruimtelik-perseptuele probleme kom ook dikwels voor.

♦ Geheueprobleme

Ouditiewe en / of visuele geheueprobleme mag voorkom. Dit impliseer die aantasting van die vermoë van die leerder om inligting te herken, te rekonstrueer of te herroep. Dit geld vir sowel die kort- en langtermyngeheue.

♦ Perseptuele probleme

Visueel-perseptuele agterstande sluit agterstande ten opsigte van visuele diskriminasie in. Letters en syfers word dikwels nie korrek gelees en/of geskryf nie, en die leerder sukkel dikwels om tussen letters soos p, b, en d te onderskei omdat die enigste verskil in voorkoms een van ruimtelike oriëntasie is.

Ouditief-perseptuele probleme sluit die volgende in: ouditiewe analise, sintese, sluiting, diskriminasie en voorgrond-agtergrond-onderskeiding.

- ◆ Taalprobleme

Reseptiewe en ekspressiewe taalprobleme kan ten opsigte van taalinhoud en taalgebruik voorkom. Spelprobleme en probleme met die saamstel van 'n geskrewe teks word hierby ingesluit.

- ◆ Aandagversteurings

Hiperaktiwiteit, afleibaarheid en aandaggebreksindroom mag voorkom.

- ◆ Impulsiwiteit

- ◆ 'n Onvermoë om strategieë vir leer te ontwikkel of te mobiliseer. Dit sluit metakognitiewe vaardighede en probleme ten opsigte van organisasie in.

- ◆ Leesprobleme, wat disfunksies ten opsigte van dekodering, basiese leesvaardighede en leesbegrip insluit.

- ◆ Ontoepaslike sosiale gedrag

Leerders se sosiale persepsie is dikwels foutief. Dit veroorsaak probleme met die stigting van sosiale verhoudinge. Emosionele labiliteit en ontoepaslike gedrag kom ook voor.

- ◆ EEG-abnormaliteite is soms teenwoordig.

2.4.1.4 Kriteria vir die toelating van spesifiek-leergestremde leerders tot 'n skool vir Buitengewone Onderwys

Volgens die Departement van Onderwys en Kultuur (Administrasie Volksraad) se inligtingstuk aan Buitengewone Onderwysskole (1993), geld daar sekere kriteria vir die toelating van leerders met ernstige leerprobleme tot hierdie skole. Die kriteria kan in twee groepe verdeel word.

(i) Kriteria ten opsigte van die leerder self

- ◆ 'n beduidende ontwikkelingsagterstand ten opsigte van een of meer van die volgende leervaardighede word openbaar: taal, lees, skryf, spel of reken;

- ◆ “harde” of “sagte” neurologiese tekens is teenwoordig;
- ◆ ‘n agterstand wat aan ‘n ernstige spesifieke leergestremdheid toegeskryf kan word. Die leertekort wat die leerder toon, manifesteer dus vanuit ‘n bepaalde psigoneurale disfunksie;
- ◆ ‘n leerprobleme wat nie as gevolg van eksterne faktore (soos swak onderrig) ontstaan het nie;
- ◆ ‘n leerder wat probleme ondervind ten spyte van die feit dat hy/sy reeds ortodidaktiese / remediërende hulpverlening ontvang het;
- ◆ ‘n kind wat skoolgaande ouderdom bereik het, maar nog nie skoolpligtig is nie, by wie daar aanduidings van psigoneurologiese disfunksie voorkom;
- ◆ ‘n leerder met ten minste ‘n gemiddelde verstandspotensiaal (soos gemeet met die JSAIS, SSAIS of hergestandaardiseerde OSAIS) (die diagnose moet sover moontlik aangevul word deur addisionele diagnostiese gegewens);
- ◆ probleme met koördinasie, lateraliteit en dominansie kan voorkom;
- ◆ visuele en ouditiewe perseptuele tekorte met die daaruit voortspruitende lees-, spraak- en taalgestremdhede;
- ◆ ‘n leerder wat verkieslik nie ouer as 12 jaar oud is nie. (In gevalle waar daar sterk aanduidings van ‘n goeie prognose is, mag uitsonderings gemaak word.)

(ii) Kriteria ten opsigte van gedragsuiting:

Een of meer of ‘n kombinasie van die volgende gedragsuitinge moet voorkom:

- ◆ harde en/of sagte neurologiese tekens of EEG-abnormaliteite;
- ◆ kenmerkende afwykende gedragpatrone soos onder andere hiperaktiwiteit, aandag- en konsentrasiestoomisse, emosionele labiliteit en impulsiwiteit, aggressie en woede-uitbarstings, leuens, diefstal, swak sosialisering en aanpasbaarheid, vrees vir nuwe situasies, gebrekkige deursettingsvermoë, swak selfbeeld en selfvertroue, gebrek aan beplannings- en abstraheringsvermoë, asook geheuestoomisse (Departement van Onderwys en Kultuur, 1993: 41-42).

2.4.2 Serebrale gestremdheid

2.4.2.1 Inleiding

Die fisieke beskrywing van serebrale gestremdheid is net meer as 'n eeu gelede vir die eerste keer in die mediese literatuur opgeteken. Aan die opvoedkundige en sielkundige behoeftes van serebraalgestemdes is redelik onlangs eers aandag gegee. Daar bestaan vandag steeds onkunde, selfs onder professionele persone wat betrokke is by serebraalgestremde persone, oor bepaalde fasette van die probleem (Du Plessis, 1991:17).

2.4.2.2 Definisies van serebrale gestremdheid

Die Britse chirurg, William J. Little, het serebrale gestremdheid die eerste keer in 1862 beskryf as 'n spiersiekte. Die term **cerebral palsy** is vroeg in die twintigste eeu deur 'n Amerikaner, Phelps, gebruik omdat hy besef het dat die motoriese gestremdheid nie noodwendig verstandelike gestremdheid impliseer nie (Madden, 1977:8; Rossouw, 1976:12).

Die woord **serebraal** hou verband met die Griekse woord **neuron** wat 'n verband met die senuweestelsel impliseer. Dit dui op liggaamlike gestremdhede wat ontstaan as gevolg van die beskadiging, onderontwikkeling of disfunksie van die sentrale senuweestelsel. Dié skade kan gelokaliseerd of diffuus wees en is nie-progressief van aard. Die funksionering van die spierstelsel, asook die koördinering van liggaamsbewegings word aangetas, alhoewel daar geen skade aan die ledemate self is nie. Die gestremdheid kom voor in verskillende grade van lig tot uitermatig (Cocher, Savage & Smith, 1992:3; Kapp, 1990:278; RGN, 1981a:103).

Serebraalgestremdes is dikwels meervoudig gestrem. Dit gebeur omdat die brein nie net die sentrum is van motoriese funksies nie, maar ook die setel van ander funksies. As gevolg van die verskeidenheid en kompleksiteit van serebrale gestremdheid, is dit moeilik om 'n geskikte definisie te vind wat deur alle kundiges aanvaar word. Die mees algemene definisie is waarskynlik dié van die World Commission for Cerebral Palsy: "*Cerebral palsy is a persistent, but not unchanging disorder of posture and movement due to a dysfunction of the brain, excepting that caused by progressive disease, present before its growth and development are completed*" (Griffiths & Clegg, 1988:11).

Serebrale gestremdheid is een van die algemeenste vorms van neurale gestremdheid. Dit kom by ongeveer twee uit elke duisend pasgebore babas voor. Die syfer kan volgens sommige navorsers so hoog as ses uit elke duisend wees. Alhoewel betroubare syfers vir Suid-Afrika moeilik bekombaar is, blyk dit uit die 1985-sensusopname dat 1,32 uit elke duisend leerders tussen vyf en negentien jaar oud spesiale onderwys benodig as gevolg van serebrale gestremdheid (Cocher, Savage & Smith, 1992:8; RGN, 1981a:134; RGN, 1981b:3-6).

2.4.2.3 Etiologie

Serebrale gestremdheid ontstaan weens faktore wat pre-, peri- of postnataal op die onvolgroeide brein inwerk. Veral die brein van die vroeggebore kind is besonder vatbaar vir skade. Wigglesworth het in 1984 bevind dat 40% van alle babas met 'n geboortegewig onder 1 500g, interkraniale bloeding ontwikkel wat tot serebrale gestremdheid kan lei. Vertraagde voorgeboortelike ontwikkeling, anoksie (gebrek aan suurstof) en toksemie (bloedvergiftiging) tydens swangerskap, veral in swak sosio-ekonomiese gemeenskappe, word ook as algemene oorsake van serebrale gestremdheid gesien. In die meeste gevalle van dié gestremdheid kan die oorsake nie onbetwisbaar vasgestel word nie (Arens, 1984:53; Haidvogel & Fritsch, 1981:51; McCarthy, 1992:96; Morris & Whiting, 1971:43).

Skade aan die onvolgroeide brein kan een of meer van die volgende kenmerke tot gevolg hê: swakheid, paralise, ongekoördineerdheid en funksionele afwykings van die motoriese stelsel. By die serebraalgestremde kind is die motoriese ontwikkeling nie net afwykend nie, maar ook vertraag. Dié vertraagde ontwikkeling hou nie verband met die kind se intellektuele vermoë nie (Bobath & Bobath, 1985:1).

Soms word leerders tot skole vir Buitengewone Onderwys toegelaat met breinskade wat opgedoen is toe die brein al volgroeid was, as gevolg van motorongelukke of virusontsteking (meningitis en enkefalitis) by leerders ouer as tien jaar (Departement van Onderwys en Kultuur, 1993).

2.4.2.4 Algemene beeld

Die lokalisasie van die breinskade bepaal die aard van die liggaamlike manifestasie van die serebrale gestremdheid. Daar bestaan egter nie 'n liniêre verband tussen die plek van skade en

die beeld van die gestremdheid nie. Weens die kompleksiteit van die breinfunksies verskil die beeld ten opsigte van die aard en die graad van die gestremdheid van persoon tot persoon. Tog word daar verskillende sub-kategorieë van serebrale gestremdheid onderskei op grond van die liggaamlike manifestasies daarvan. Binne elke sub-kategorie wissel die graad van gestremdheid van lig tot ernstig (Bobath & Bobath, 1985).

(i) Spastisiteit

Spastisiteit is die algemeenste vorm van serebrale gestremdheid, want 68 - 75% van alle serebraalgestremde leerders is spasties. Spastisiteit word dikwels geassosieer met 'n lae geboortegewig en premature geboortes (Bowley & Gardner, 1972:6; Molteno, Arens, Marshall & Robertson, 1980:824).

Spastisiteit ontstaan as gevolg van die beskadiging van die motoriese area van die brein. Abnormale spiersametrekkings vind plaas met 'n abnormale hoë spiertonus of styfheid in sekere spiergroepe tot gevolg. Die spastiese spiere, wat in een of meer dele van die liggaam gelokaliseer kan wees, word geaffekteer deur die teenoorgestelde spiere se beweging (Biemond, 1970:10; Engelbrecht, 1969; Kapp, 1990:282-284; Rossouw, 1976:15).

Spastisiteit word gekenmerk deur spierwanbalans, beperkte omvang van beweging en deformiteite. Daar is vier soorte spastisiteit.

(a) Spastiese hemiplegie

Bewegingsversteurings kom aan die linker- of regterkant van die liggaam voor, afhangende van watter breinhemisfeer beskadig is. Probleme manifesteer altyd aan die teenoorgestelde kant van die beskadigde breinhemisfeer. Asimmetriese staan- en looppatrone is kenmerkend van spastiese hemipleë. Die een voet dra min gewig en die leerder loop op daardie voet se tone. Die ander voet se hakskeen neig afwaarts met hiperekstensie in daardie knie en gepaardgaande fleksie in dié betrokke heup tot gevolg. Hemipleë se een arm is gewoonlik meer aangetas as die been aan dieselfde kant. 'n Leerder met 'n linkerhemiparese se linkerarm, linkerbeen en linkerkant van die gesig is aangetas, terwyl die verlamming by die leerder met 'n regterhemiparese aan die regterkant is (Bobath & Bobath, 1985:20 & 42; Departement van Onderwys en Kultuur, 1993; Kapp, 1990:282; Phelps, Hopkins & Cousins, 1958:17-18).

(b) Diplegie

Hierdie toestand word gekenmerk aan die groter aantasting van die onderste ledemate as in die boonste ledemate, alhoewel al vier ledemate gewoonlik aangetas is. Dié toestand word gewoonlik met 'n lae geboortegewig geassosieer (Cocher, Savage & Smith, 1992; Phelps, Hopkins & Cousins, 1958:17-18).

(c) Kwadruplegie / Dubbelhemiplegie

By kwadruplegie word spastisiteit in al vier ledemate aangetref. Die aantasting is gewoonlik asimmetries met 'n erger aantasting van die boonste as die onderste ledemate. Wanneer die gestremdheid ernstig is, word daar dikwels spastisiteit in die onderste, en atetose in die boonste ledemate aangetref. McCarthy (1992:120) wys daarop dat 80% van hierdie leerders intellektuele probleme ondervind.

(d) Monoplegie / Triplegie

Hierdie toestande is uiters seldsaam. Hulle word gekenmerk aan die aantasting van een of drie van die ledemate (Departement van Onderwys en Kultuur, 1993; Kapp, 1990:281).

(ii) Atetose

Spiere toon voortdurende vinnige of stadige onwillekeurige bewegings. Hierdie spierbewegings kom in wisselende grade en in geen vaste patrone voor. Alle liggaamsbewegings word beïnvloed, maar die invloed is meer waarneembaar aan die liggaampunte. Die toestand word erger by die uitvoer van willekeurig bewegings en neem af in ontspanne toestande, soos wanneer die persoon slaap. Aangesien onwillekeurige bewegings ook in die spraakorgane (keel, mond, tong en lippe) aangetref word, is voedings- en spraakprobleme by hierdie leerders volop. Wanneer die spiertonus té hoog is, sukkel die persoon om normaal te loop. Atetose gaan dikwels ook gepaard met 'n gehoorverlies van hoë frekwensie-klanke (Biernacki, 1970:196; McDonald & Chance, 1964:35; Engelbrecht, 1969; Kapp, 1990:28).

Atetose word veroorsaak deur beserings aan die ekstra-piramidale stelsel, met veral beskadigings aan die basale ganglia. Arens (1984:55) het bevind dat daar by hierdie leerders dikwels kernikterus, 'n toestand wat gekenmerk word deur 'n selektiewe kleuring van die basale ganglia van die brein, en suurstoftekort voorkom. Henderson noem ook dat

onversoenbare bloedgroepe van moeder en kind 'n etiologiese rol kan speel (Du Plessis, 1991:22; Henderson, 1961:275).

(iii) Ataksie

Ataksie word hoofsaaklik deur serebellêre skade veroorsaak. Weens 'n disfunksie in die kinetiese terugvoerprosesse ondervind hierdie leerders probleme ten opsigte van balans, koördinasie, diadokokinese, ewewigsreaksies en die uitvoer van gladde willekeurige bewegings. Die spiere en refleksie van die leerders met ataksie is normaal, maar die spiertonus kan verlaag wees. Intensietremors kom algemeen voor en die leerders toon kenmerkende loop- en spraakpatrone. In ernstige gevalle van ataksie word alternatiewe kommunikasie-metodes gebruik vir hierdie leerders (Arens, 1984:55; Biemond, 1970:181; Cocher, Savage & Smith, 1992:8; McCarthy, 1992:122; Mc Donald & Chance, 1964:36).

(iv) Hipotonie

Hipotonie impliseer lae spiertonus, 'n kenmerk van die meeste serebraalgestremde babas. Alhoewel hipotonie gewoonlik later na 'n toestand van verhoogde tonus verander, bly dit by sommige serebraalgestremde leerders voortbestaan (Departement van Onderwys en Kultuur, 1993).

(v) Gemengde tipe

In baie gevalle kan 'n leerder met serebrale gestremdheid op grond van sy manifestasies nie in een spesifieke tipe, soos hierbo bespreek, ingedeel word nie, omdat daar manifestasies uit verskillende sub-klasse voorkom. 'n Leerder met so 'n mengbeeld van verskillende tipes van serebrale gestremdheid, word as 'n gemengde tipe gediagnoseer (Du Plessis, 1991:22; Kapp, 1991:286).

(vi) Afasie

Afasie word gekenmerk aan 'n disfunksie in taalinhoud (betekenis), taalvorm (struktuur) en taalgebruik. Dit kan op sowel die reseptiewe as ekspressiewe taalvlak voorkom. Brown (1974:16) noem dit 'n verworwe taaldisfunksie, wat merkbaar word in praat, skryf en lees.

Afasie word veroorsaak deur organiese skade aan die ontwikkelende of ontwikkelde brein. Ekspressiewe afasie is reeds in 1861 deur Broca beskryf. Hy het 'n gedeelte van die linkere brein gelokaliseer as die spesifieke motoriese spraakarea. Wernicke het in 1873 bevind dat 'n ander gedeelte van die linker temporale lob vir spraakbegrip verantwoordelik is. Dié eng lokalisasiesteorieë word vandag nie meer aanvaar nie omdat voorkeur gegee word aan 'n dinamiese organisasiekonsep. Dit kom daarop neer dat gekompliseerde funksionele sisteme in werking is tydens enige breinaktiwiteit. 'n Spesifieke disfunksie word dus nie meer aan slegs een gelokaliseerde breinarea gekoppel nie (Biemond, 1970:238; Caplan, 1987; Du Preez & Steenkamp, 1986; Pumphrey & Reason, 1993:7).

Afasie is 'n komplekse toestand en is waarneembaar in probleme met luister, die aanleer van spraak, uitspraak, benoeming, spraakritme en -spoed, woordherkenning en taalbegrip. Die aanleer van ander taalvaardighede, soos lees en spel, word ook beïnvloed. Onderliggende kognitiewe prosesse soos herkenning, geheue en denke word ook aangetas. Afasiëse leerders toon gewoonlik geen fisieke afwykings nie (Halpern, 1977; RGN, 1981(a); Tonkonogy, 1986).

(vii) Apraksie

Apraksie is in 1946 deur Nielsen (in Halpern, 1977:12) beskryf as *“a disturbance in which a patient without dementia, in coordination, or paralysis is nevertheless, because of motor incapacity, unable to apply his powers to voluntary purposes.”* Dit word gedefinieer as 'n afwyking in die willekeurige plasing en produksie van motoriese reekse in die afwesigheid van afwykings in spierbeheer (Departement van Onderwys en Kultuur, 1993:25; Brown, 1974:16).

Du Preez en Steenkamp (1986:62) beskou die onreëlmatige terugkoppeling wat deur apraksie veroorsaak word, as die grootste nadeel daarvan, aangesien dit die terugvoering van vals of verwronge inligting van die leerder se liggaamsbewegings tot gevolg het. Die leerder is dus nie altyd bewus daarvan as 'n handeling verkeerd uitgevoer word nie. Apraksie kan so ook tot probleme in visuele persepsie aanleiding gee.

Die onvermoë om willekeurig spraakklanke te produseer, lei dikwels tot 'n onvermoë in die aanleer van spraak en taal. Hierdie toestand staan as verbale ontwikkelingsapraksie bekend.

Dit kom egter nie geïsoleerd voor nie, maar gaan gepaard met verskillende grade van probleme met die motoriese beplanning van ander willekeurige bewegings in die res van die liggaam. Volgens Lesser en Milroy (1993:79) kan dit selfs tot probleme met die skryf van letters aanleiding gee.

2.4.2.5 Kriteria vir die toelating van serebraalgestremde leerders tot 'n skool vir Buitengewone Onderwys

Buitengewone Onderwys (Departement Onderwys en Kultuur, 1993:41) het 'n inligtingstuk beskikbaar gestel oor die identifisering van, kriteria vir en prosedure van verwysing, plasing, terugplasing, oorplasing en ontslag van gestremde of geremde leerders. Die volgende kriteria vir toelating tot skole vir Buitengewone Onderwys word genoem:

- ◆ leerders wat vanweë bepaalde omstandighede nie voldoende baat vind by gewone hoofstroomonderwys nie;
- ◆ die voorkoms van versteurde kognitiewe funksionering, wat veroorsaak is deur 'n defek of beskadiging van die brein;
- ◆ die aanwesigheid van gelokaliseerde of diffuse beskadiging van die brein wat voor, gedurende of ná die leerder se geboorte plaasgevind het;
- ◆ organiese breinbeskadiging wat die oorsaak is van neuromotoriese, perseptuele of kommunikasie-afwykings. Hierdie afwykings kan gesamentlik of afsonderlik aanwesig wees;
- ◆ afasie en/ of apraksie, indien sodanige leerders ingepas kan word in die organisasie van die skool en kan baat by die spesifieke opvoeding en onderwys vir serebraalgestremdes.

2.4.3 Liggaamlike of fisiese gestremdheid

2.4.3.1 Beskrywing

Leerders wat as gevolg van die een of ander liggaamlike gestremdheid nie voldoende baat vind by hoofstroomonderwys nie, word in skole vir Buitengewone Onderwys geplaas vir onontbeerlike gespesialiseerde paramediese hulpverlening. Hier kan hulle ook aktief aan

toepaslike sportsoorte deelneem. Geskikte beroepsplasing kan deur kundiges behartig word (RGN, 1981a:91).

2.4.3.2 Etiologie

Die volgende faktore kan almal bydra tot liggaamlike gestremdhede:

- ◆ genetiese faktore
- ◆ virusinfeksies soos rubella en sitomegaliese virusse
- ◆ chemiese stowwe soos alkohol of dwelms
- ◆ fisiese faktore soos bestraling.

Die meeste fisiese afwykings ontstaan egter as gevolg van die interaksie tussen genetiese en eksterne faktore (Kapp, 1990:434; Departement Onderwys en Kultuur, 1993).

2.4.3.3 Algemene beeld

Weens die groot verskeidenheid liggaamlike gestremdhede wat aangetref word, word slegs dié bespreek wat in die ondersoekgroep aangetref word.

(i) Spina Bifida

Spina Bifida is 'n ernstige multifaktoriale, aangebore gestremdheid en behels 'n opening of spleet in die werwelkolom, êrens tussen die stuitjie en die kop. Die lokalisasie van die spleet in die werwelkolom bepaal die erns van die toestand (Kapp, 1990:436).

(ii) Spierdistrofie

Spierdistrofie is 'n progressiewe geneties-oordraagbare toestand wat meestal by seuns aangetref word. Vet en bindweefsel hoop in die spiere op en veroorsaak die verswakking van die spiere. Hierdie leerders val maklik, sukkel om trappe te klim en raak later afhanklik van rolstoele. Die dood tree gewoonlik in die laat tienerjare weens longinfeksies of hartversaking in.

Hulpverlening aan hierdie leerders is slegs ondersteunend van aard. Fisioterapie help om die bloedsomloop te verbeter en om kontrakture te voorkom (Kapp, 1990:).

(iii) Neurofibromatose

Neurofibromatose is 'n kongenitale displasiese siekte wat uit die ontwikkeling van sentrale en/of perifere gewasse bestaan. Die toestand word gekenmerk aan skeletale asook pigmentêre veranderinge in die vel (Kapp, 1990).

(iv) Eksostose

Eksostose is beenuitgroeiels wat van so 'n aard is dat 'n afgebakende massa hiperplastiese of neoplastiese beenweefsel bokant die oppervlak van die been uitsteek (Brink, 1979:113).

2.4.3.4 Kriteria vir die toelating van fisiesgestremde leerders tot 'n skool vir Buitengewone Onderwys

Die kriteria vir die toelating van hierdie leerders berus in 'n baie groot mate op 'n mediese diagnose. Leerders met chroniese versteurde funksies of chroniese afwykings (aangebore of verworwe) van enige van die volgende stelsels van die liggaam, is volgens die diagnostiese kriteria van die Departement van Onderwys en Kultuur aangewese op Buitengewone Onderwys:

- ◆ kardiovaskulêre en hematopoiëtiese stelsel
- ◆ senuweestelsel
- ◆ skeletstelsel
- ◆ spierstelsel
- ◆ endokriene stelsel
- ◆ asemhalingstelsel
- ◆ verteringstelsel
- ◆ af- en uitskeidingstelsel (Departement van Onderwys en Kultuur, 1993:36).

2.4.4 Emosionele en sosiale aanpassing van leerders met spesiale onderwysbehoefte

Die belemmering van leerders met spesiale onderwysbehoefte ten opsigte van hul eie aktualisering strek wyer as slegs skolastiese probleme (Hofmeyr, 1973:116). Gross (1993:117) noem dat een van die mees algemene probleme wat hierdie leerders ervaar, 'n lae selfbeeld is. Volgens haar is dit die gevolg van die verskil tussen die ideale self en dit wat die leerder in werklikheid is, want as hierdie verskil te groot is, is dit vir die leerder moeilik om goed te voel oor homself (Robertson, 1992:7).

Die belangrikheid van 'n goeie selfbeeld kan nie onderskat word nie. Du Preez en Basson (1987: 47) sien dit as *“die spil van ons persoonlikheid en die kern van ons persoonwees van waaruit ons tot die wêreld toetree.”* 'n Mens se selfbeeld speel 'n bepalende rol in sy totale funksionering, toon 'n duidelike wisselwerking met selfaktualisering, het 'n effek op sosiale en akademiese gedrag, en op die leerder se aanpassing in die samelewing (Bester, 1985:82; Botha, 1988:21; Du Preez & Basson, 1987: 54).

Weens die omvang van leerders met spesiale onderwysbehoefte se fisiese en skolastiese probleme, word daar noodwendig meer aandag aan hulle geskenk. Vorwerk (1977:2) is van mening dat die leerders gewoon raak aan hierdie spesiale aandag en dit moeilik vind om nie die middelpunt van belangstelling te wees nie. Hy beskryf dit as 'n rede vir die sosiaal-onaanvaarbare gedrag wat by hulle voorkom. Whatley (1966:49) se siening dat die emosionele onvolwassenheid van hierdie leerders verband hou met die ouers se angstige besorgdheid en moontlike oorbeskerming, sluit hierby aan. Mostert (1972:23) is van mening dat gebrekkige kognitiewe beheer die oorsaak is van die gestremde leerder se emosionele onvolwassenheid, terwyl verskeie ander navorsers hulle **aangeleerde hulpeloosheid** beklemtoon as gevolg van die leerders se gevoel dat hulle beheer verloor het en 'n afname in deursettingsvermoë en 'n toename in passiwiteit en angs (Nell, 1989:46; Tollefsen, Tracey, Johnsen, Farmer & Buening, 1984:19 & 29).

'n Ander aspek wat in die literatuur genoem word, is die effek wat onderwysers se verwagtinge op so 'n leerder het. Hamachek (1987:283) noem in dié verband dat *“teachers' expectations can serve as an important framework for students' self-evaluation...the expectations we have about people can cause us to interact with them so they respond just as*

we thought they would. This justifies our original expectations (predictions) and thus a self-fulfilling prophecy is born”.

Alhoewel daar meningsverskil bestaan oor die oorsake van die emosionele probleme, is navorsers dit eens dat hierdie groep leerders ander probleme bo en behalwe hul gestremdheid ondervind. Du Plessis (1991) bevestig dit ten opsigte van die serebraalgestremde leerder, en Du Preez (1983) en Jarvis en Justice (1992) ten opsigte van die leergestremde leerder.

Du Preez (1983:284) het bevind dat die helfte van alle leergestremde leerders emosionele probleme het. Hy sê dat *“vanweë die ontwrigtende uitwerking wat die gestremdheid op aandag, die geheue, die denke en algemene gedrag van die leerder het, is die skep van 'n positiewe affektiewe klimaat in die klaskamer van kritiese belang.”* Wanneer hierdie leerders beter verstaan word, kan hulle tot beter selfbegrip en aanvaarding gelei word, met al die positiewe effekte (onder andere ten opsigte van selfbeeld en emosionele stabiliteit) wat daaruit voortspruit.

Jarvis en Justice (1992:977-988) het gevind dat leergestremde leerders van alle grade beduidend swakker as ander leerders is in die beoordeling van sosiale situasies. Hulle het ook gevind dat hierdie groep leerders se selfkonsep beduidend swakker is as dié van leerders sonder leerprobleme, ten spyte van ooreenstemmende intelligensiekoëffisiënte.

Minuchin en Fishman (1981:14) beklemtoon die belangrikheid van die uniekheid van elke individu. Hulle stel dit as volg: *“When the individual is seen as part of any larger whole, somehow she is seen as losing out”* (Minuchin & Fishman, 1981:14). Dit is dus van groot waarde om meer inligting as slegs die simptomatiese kennis van die probleme wat hierdie groep leerders ervaar, in te win.

Kennis van hierdie leerders se sterk punte, wat vasgestel kan word met behulp van kennis van hulle persoonlikheidstipes, is 'n goeie vertrekpunt om die emosionele behoeftes van hierdie leerders aan te spreek.

2.7 SAMEVATTING

Aangesien elke gestremde die inherente reg het op volle inskakeling by sy gemeenskap, is dit noodsaaklik dat hy bygestaan word in sy suksesvolle aanpassing. Vroeër is daar hoofsaaklik

op die leerders met spesiale onderwysbehoefte se probleemareas gefokus en hulle is 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.

Deur op meer as net hulle gestremdhede te fokus, kan daar 'n belangrike bydrae gemaak word tot die selfaktualisering van hierdie leerders tot burgers wat deur hulself en ander van waarde ge-ag word. Die benutting van die kennis van hierdie leerders se persoonlikheidstipes en persoonlikheidstipevoorkeure kan hierin 'n belangrike rol speel.

Persoonlikheidstipes en persoonlikheidstipevoorkeure is 'n aspek van **persoonlikheid**. Dié konsep asook verskillende persoonlikheidsteorieë en aspekte van persoonlikheidsmeting word kortliks in hoofstuk drie bespreek, saam met Jung se teorie waarop die meetinstrument wat in hierdie studie gebruik is, gebaseer is. Die ontwikkeling van die betrokke meetmiddel wat in die ondersoek gebruik is, naamlik die Murphy Meisgeier Persoonlikheidsvraelys vir Kinders, word ook in hoofstuk 3 bespreek.

HOOFSTUK 3

PERSOONLIKHEID, PERSOONLIKHEIDSTEORIEË EN PERSOONLIKHEIDSMETING

3.1 INLEIDING

In hierdie hoofstuk word die konsep **persoonlikheid** kortliks bespreek. Daar word ook 'n kort uiteensetting gegee van die drie vernaamste denkrigtings in die persoonlikheidsielkunde. Aangesien die meetinstrument wat in die ondersoek gebruik word (Murphy-Meisgeier Persoonlikheidsvraelys vir Kinders) (MMvK) uitsluitlik op Jung se teorie en tipologiese model gebaseer is, word daar vir die doeleindes van hierdie ondersoek meer spesifiek gefokus op 'n uiteensetting van Jung se teorie en sy beskrywing van persoonlikheidstipologieë. Die agtergrond, ontwikkeling en tegniese beskrywing van die meetinstrument (MMvK) wat in hierdie ondersoek gebruik is, word ook in hoofstuk drie bespreek.

3.2 DIE DEFINISIE VAN PERSOONLIKHEID

In die Sielkunde is daar geen eenstemmigheid oor die definisie van persoonlikheid nie, deels as gevolg van die feit dat, ten spyte van ooreenkomste, elke mens uniek is. Kluckhohn en Murray (1953:53) staaf hierdie stelling as volg: *"Every human being is like every other human being; like some other human being; and like no other human being."* Persoonlikheidsbeskrywings moet daarom gesien word as pogings om aan te dui hoe individue in bepaalde opsigte ooreenkom en hoe hulle in ander opsigte van mekaar verskil (Hergenhahn, 1994:1-2).

Griffiths (in Mittler, 1974:83) sien persoonlikheid as die min of meer stabiele organisasie van 'n persoon se emosionele, konatiwe, intellektuele, konseptuele en fisiese gedrag, wat grotendeels bepaal hoe hy by omgewingsituasies aanpas. Stabiliteit word as belangrik beskou, aangesien die herhaling van 'n gedragswyse 'n noodsaaklike voorwaarde is vir enige gedrag om as tipies beskou te word.

Volgens Allen (1994:1) sluit 'n definisie van persoonlikheid vier aspekte in, naamlik individuele verskille, gedragdimensies, trekke en profiele. Hy stel dit as volg: *"An individual's personality is a set of degrees falling along many behavioral dimensions, each degree corresponding to a trait, resulting in a unique profile, differing from that of other individuals."*

Ondanks genoemde meningsverskille, word persoonlikheid deurgaans beskou as 'n noodsaaklike hipotetiese konstruk, wat gebruik word om die organisasie en integrasie van gedrag en die verskille tussen mense te kan verklaar. In die persoonlikheidsielkunde gaan dit om die totale mens met inagneming van individuele verskille tussen mense. Die mens funksioneer as 'n eenheid, 'n totaliteit van eienskappe. Dit is in hierdie eenheid dat sy uniekheid geleë is en sy persoonlikheid ten beste verstaan kan word (Allen, 1994:2; Möller, 1987:6; Owen & Taljaard, 1989:345).

Van Heerden (1996:20) bied die samevattende veronderstellings van Bandura en Camprara ten opsigte van persoonlikheid as volg aan:

- ◆ persoonlikheid is 'n konstruk;
- ◆ persoonlikheid is 'n aktiewe bemiddeling wat intree tussen die persoon en sy omgewing;
- ◆ persoonlikheid funksioneer en ontwikkel in 'n aaneenlopende, wisselwerkende proses van interaksie met die omgewing;
- ◆ elke persoonlikheid het unieke kern-elemente, wat slegs begryp kan word deur die bestudering van die totale persoonlikheidsfunksionering;
- ◆ persoonlikheid is 'n sisteem wat voortdurend deur die mens se lewensloop verander om nuwe vorms en organisasies aan te neem.

3.3 PERSOONLIKHEIDSTEORIEË

'n Persoonlikheidsteorie is 'n raamwerk waarbinne feite in verband met die individu bymekaargebring word wat aan die sielkundige 'n mensbeskouing bied waarvolgens sy terapie en persoonlikheidsevaluerings gerig kan word. Die kompleksiteit van die mens as studieonderwerp, asook sielkundiges se voortdurende strewe om die mens beter te verstaan (soos uit die ontwikkeling van die verskillende skole in die sielkunde duidelik geword het), het tot verskeie persoonlikheidsteorieë aanleiding gegee. Persoonlikheidsteorieë bevat

gewoonlik beskrywings van drie aspekte van persoonlikheid, naamlik persoonlikheidsontwikkeling, die struktuur van persoonlikheid en die dinamika van persoonlikheid (Allen, 1994:5; Möller, 1987:14).

Elke persoonlikheidsteorie het 'n onderliggende raamwerk waarvolgens gedrag bestudeer, georganiseer en verklaar word. Die verskillende sieninge wat met verloop van tyd ontstaan het (en deur verskillende skole beskryf word), dui op die kompleksiteit van die onderwerp. Alfred N. Whitehead het die verskille in 'n positiewe lig geplaas met sy woorde: *"A clash is a sign that there are wider truths and finer perspectives ... it is a opportunity ..."* (Misiak & Sexton, 1973:132).

In die persoonlikheidsielkunde word daar tussen drie denkrigtings of skole onderskei. Elkeen van hierdie drie denkrigtings word vervolgens kortliks bespreek.

3.3.1 Die psigoanalitiese denkrigting

Die psigoanalise word as die eerste werklike persoonlikheidsteorie beskou, ten spyte van die feit dat dit uit 'n mediese en kliniese tradisie en nie uit die akademiese of eksperimentele sielkunde ontstaan het nie (Möller, 1987:20).

Sigmund Freud (1856-1939), die stigter van die psigoanalise, het 'n belangrike bydrae gelewer tot die totstandkoming van die persoonlikheidsielkunde. Die filosofie waarop die psigoanalitiese denkwysse gebaseer is stel dit dat die mens se gedrag beïnvloed word deur die onbewuste, naamlik die mens se instinkte, verdedigingsmeganismes, vroeë kinderervarings en die werking tussen die id, die ego en die superego. Freud het geglo dat gedrag hoofsaaklik in die onbewuste gesetel is en altyd 'n oorsaak het. Die onbewuste huisves alle onderdrukte inhoude, biologiese instinkte en vorige vergete ervarings. Om die mens te kan verstaan, is kennis van die onbewuste daarom belangrik (Freud, 1969).

Die **id** verteenwoordig volgens Freud die biologiese sy van persoonlikheid. Dit word beskou as die setel van daardie instinkte wat alle gedrag motiveer. Die id streef na homeostase en onmiddellike behoeftebevrediging, sonder inagneming van die werklikheid, en word as die basiese persoonlikheid beskou waaruit die ego en superego differensieer (Allen, 1994:27-28; Möller, 1987:23-24).

Die **ego** is 'n gedeeltelik-bewuste funksie wat daarna streef om die id se instinkte te bevredig. In teenstelling met die id se genotsbeginsel, neem die ego die werklikheid in ag in sy strewe na bevrediging. Daar is dus 'n behoefte aan kognitiewe funksies, soos oordeel, geheue en aandag. Die ego vervul gevolglik 'n middelaarsfunksie tussen onmiddellike bevrediging en die werklikheid. Die ego word as die beheersentrum van die persoonlikheid beskou (Allen, 1994:28-29; Möller, 1987:25).

Die **superego** kan as die morele aspek van die persoonlikheid beskou word. Die superego dra sorg dat bevrediging in ooreenstemming met die etiese, morele, godsdienstige, en ander norme van die samelewing geskied (Allen, 1994:30; Möller, 1987:25).

'n Ander belangrike konsep van Freud se teorie, is die bestaan van **verdedigingsmeganismes**. Wanneer konflik ontstaan weens die verskillende eise van die id, ego en die superego, ontwikkel ang. Aangesien die mens ang nie vir 'n onbepaalde tyd kan hanteer nie, word verdedigingsmeganismes ontwikkel om die ang te verminder. Verdedigingsmeganismes word gekenmerk deur 'n distorsie van die werklikheid en is dikwels onbewustelik van aard. Repressie, ontkenning, reaksieformasie, verplasing, sublimasie, regressie, projeksie, rasionalisasie en kompensasie is van die verdedigingsmeganismes wat beskryf is (Möller, 1987:32).

Verskeie teoretici se werk is deur dié van Freud beïnvloed. Alfred Adler, Karen Horney, Harry Stack Sullivan, Erik Erikson en Erich Fromm tel onder hierdie sogenaamde neo-Freudiane. Hulle het Freud se oorbeklemtoning van infantiele seksualiteit verwerp, en nuwe konsepte rondom ouer-kindverhoudings, sosiale ervarings en kulturele patrone en gedrag ontwikkel (Allen, 1994:77).

Jung, ook 'n aanvanklike navolger van Freud, se teorie word later meer breedvoerig bespreek.

3.3.2 Die behavioristiese denkrigting

Die behaviorisme het omstreeks 1913 in die V.S.A. ontstaan onder leiding van John Watson. Die behavioriste bestudeer uiterlik-waarneembare gedrag as 'n teenpool vir die (volgens die behavioriste) té subjektiewe siening oor persoonlikheid, bewussyn en bewussynsprosesse. Binne 'n behavioristiese raamwerk word persoonlikheid gedefinieer as die aangeleerde reaksies op omgewingsprikkelers wat weens kondisionering 'n gewontesisteem gevorm het.

Watson (1966:274) beskryf dit as volg: *"Personality is the sum of activities that can be discovered by actual observation of behavior over a long enough time to give reliable information. In other words, personality is but the end product of our habit systems."* Volgens Watson is daar geen wetenskaplike bewyse vir persoonlikheidstreke, talente, temperament of karaktereienskappe nie (Möller, 1987:55 & 58; Watson: 1966:94).

3.3.3 Die eksistensieel-fenomenologies-humanistiese benadering

Alhoewel die psigoanalise en behaviorisme die sielkundetoneel tot ongeveer die Tweede Wêreldoorlog oorheers het, het daar gedurende daardie tyd ook verskeie ander denkrigtings ontstaan, naamlik die fenomenologie, die eksistensiële sielkunde en die humanisme. Ten spyte van onderlinge verskille tussen hierdie skole, beskou al drie die persoonlike ervaringe van die mens as belangrik (Möller, 1987:133).

Die eksistensieel-fenomenologies-humanistiese benadering beklemtoon die mens se vermoë om sy eie potensiaal te ontwikkel. Volgens hierdie benadering word persoonlikheid teweeggebring omdat die mens vrylik verantwoordelike keuses kan maak. Die mens se uniekheid is die gevolg van sy keuse oor hoe hy sy potensiaal wil ontwikkel. Die mens ontwikkel dus binne sy eie beperkinge 'n eie identiteit (Misiak & Sexton, 1973).

Edmund Husserl (1859-1938) staan bekend as die grondlegger van die fenomenologie. Carl Rogers, Rollo May, Gordon Allport, Abraham Maslow en Victor Frankl word almal beskou as persoonlikheidsielkundiges behorende tot hierdie skool omdat hulle werk hoofsaaklik handel oor die konstruksie van die sielkundig-volwasse mens kenmerk. Hulle beklemtoon almal dat die mens belangriker is as sy gedrag. Hulle vestig die aandag ook op unieke menslike eienskappe soos selfverwesenliking, die vermoë om keuses te maak, toekomsgerigtheid, skeppingsvermoë en die mens se selfevalueringsvermoë en wys daarop dat alle mense waarde het (Allen, 1994:453; Misiak & Sexton, 1973; Möller, 1987:123 & 131).

3.4 DIE TEORIE VAN CARL GUSTAV JUNG

3.4.1 Biografiese agtergrond

Carl Gustav Jung (1875-1961) is op 26 Julie in Kesswil, Switserland, gebore. Hy was 'n enigste seun en sy suster is gebore toe hy ongeveer nege jaar oud was. Sedert sy vierde jaar

het hy saam met sy ouers in 'n dorpie net buite die universiteitstad Basel gewoon, waar hy 'n eensame alleenloper geword het. Hy het graag alleen tyd in die natuur deurgebring en in 'n ryk verbeeldingswêreld gelewe. Al hierdie faktore het daartoe bygedra dat hy al meer van sy ouers en van die wêreld rondom hom geïsoleerd geraak het (Allen, 1994:54; Badenhorst, 1996:16; Hergenhahn, 1994:64; Jung, 1995:33; Opperman, 1993:10; Stevens, 1990(b):5; Storr, 1983:13 & 22).

Godsdienst het 'n belangrike rol in Jung se vroeë ontwikkeling gespeel, aangesien sy pa, sowel as agt van sy ooms, predikante was. Hy is reeds van jongs af blootgestel aan religieuse gesprekke. Hierdie godsdienstige omgewing, waarin geen plek gelaat is vir vertwyfeling of godsdienstige bevraagtekening nie, het tot baie nagmerries en vrese by die jong Carl aanleiding gegee. Hy onthou sy kinder- en adolessentjare as tye waarin hy pynlike en primitiewe fantasieë, drome en visioene gehad het. Hy was ook voortdurend besig met introspeksie en worstelinge oor die godsdienst. Dit het daartoe gelei dat hy die tradisionele ortodokse geloof van sy vader met skeptisisme begin bejeën het. Alhoewel Jung nooit 'n kerkganger was nie, het sy geloof tog in sy latere lewe 'n integrale deel van sy teorie uitgemaak. Sy geloof, in teenstelling met dié van sy pa, het mense eerder emosioneel geraak en het min te doen gehad met godsdienstige en kerklike dogma (Frazer, 1994:12; Homans, 1979:43; Jung, 1973:29).

Die sensitiewe Jung het ook op skool geïsoleerd gevoel. Hy het floutes begin kry om sodoende skoolgaan en omgang met maats, wat hom nie verstaan het nie, te vermy. Sy emosionele broosheid, versterk deur 'n omgewing wat nie positief op sy behoeftes gereageer het nie, het hom verder in sy dop laat kruip. Hy het egter meer en meer bewus geword van die belangrikheid van kontak met sy eie psige en die noodsaaklikheid van die behoud van sy eie individualiteit (Badenhorst, 1996:16; Jung, 1995:34-35; Opperman, 1993:13).

Jung lees van jongs af boeke oor die filosofie. Hy stel ook in die argeologie belang, maar besluit, met die goedkeuring van sy vader, om in 'n mediese rigting te studeer. Vanaf 1895 tot 1900 studeer hy aan die Universiteit van Basel waar hy 'n graad in die medisyne behaal. Tydens sy finale studiejaar lees hy Kraft-Ebing se boek *Text Book* oor die verbinding van die mens en die spirituele. Die boek dra by tot Jung se latere besluit om verder in psigiatrie te spesialiseer (De Beer, 1997; Frazer, 1994:13; Möller, 1993:66; Storr, 1983:13).

Jung begin op 10 Desember 1900 werk as assistent van die bekwame psigiater, Eugen Bleuler, by die bekende Burghölzli psigiatrisie hospitaal in Zürich. Bleuler is 'n tyd lank 'n invloedryke vaderfiguur in sy lewe. In 1903 trou hy met Emma Rauschenbach (1882 - 1955), die dogter van 'n ryk nyweraar. Uit hierdie huwelik word daar tussen 1904 en 1914 vier dogters en 'n seun gebore (Frazer, 1994:13; Hergenhahn, 1994:68; Jung, 1995:132; Opperman, 1993:10).

By die Burghölzli hospitaal doen Jung eksperimentele werk met woord-assosiasies om die verband tussen die bewuste en onbewuste vas te stel. Jung begin gedurende hierdie tyd intens belangstel in Freud se werk. Met die publikasie van sy **Studies in word association** in 1906, stuur Jung 'n afskrif daarvan aan Freud en bewerkstellig so kontak met die man wie se werk hy toe lank reeds bewonder het. Dit is egter eers ná die publikasie van sy boek **The psychology of dementia praecox** dat daar 'n hegte vriendskap tussen hulle ontstaan. Sommige skrywers noem hierdie tydperk in Jung se lewe dan ook tereg sy psigo-analitiese fase, aangesien hy 'n intense entoesiasme toon in Freud en sy werk (Hergenhahn, 1994:69; Homans, 1979: 45-59; Stevens, 1990(b): 7).

Mettertyd vind Jung dit al hoe moeiliker om hom te vereenselwig met die kliniese klimaat van die Burghölzli hospitaal waarbinne psigiatrisie pasiënte gediagnoseer en geëtiketteer word. Hy het 'n dringende behoefte daaraan om die psige van individue beter te verstaan en beskou sy werk steeds meer as 'n plig, verantwoordelikheid, en 'n nimmer-eindigende woestyn van roetine (Jung, 1995:133-135; Stevens, 1990(b):152).

Vir Jung, wat nie 'n hegte verhouding met sy eie vader gehad het nie, beteken sy vriendskap met Freud in hierdie stadium baie: *"Freud was the first man of real importance I had encountered; in my experience up to that time, no one else could compare with him. There was nothing the least trivial in his attitude. I found him extremely intelligent shrewd, and altogether remarkable"* (Jung, 1963:172).

Freud beskou Jung dan ook as sy opvolger en leier van die psigo-analitiese denkrigting. Hy sien in hom die bondgenoot wat hy nodig het om aan die wêreld te bewys dat die psigo-analitiese denkrigting nie 'n uitsluitlik Joodse beweging is nie (Allen, 1994:55; Möller, 1987:52).

Jung (1973:171) het egter reeds in 'n vroeë stadium van hulle vriendskap begin twyfel aan die belangrike plek wat seksualiteit in Freud se teorie ingeneem het. Weens die hoë waarde wat hy aan hul vriendskap geheg het, het hy egter besluit om nie in daardie stadium daaroor te praat nie. Hy besef egter dat Freud se siening eensydig is en dat 'n breuk tussen hulle onvermydelik is. In **Memories, dream and reflections** (Jung, 1963:175 & 176) maak Jung melding van Freud se bitterheid en sy eensydigheid en beskryf hy hom as 'n tragiese figuur.

Met die publikasie van Jung se **The psychology of the unconscious** in 1912, bespreek hy die verskille tussen sy eie siening en dié van Freud. Die omvang van hierdie verskille word verder beklemtoon in lesings wat Jung aanbied. Jung verwerp veral Freud se beklemtoning van die seksuele as primêre motiveerder van menslike gedrag. Hierdie optrede lei in 1914 / 1915 tot 'n breuk tussen die twee (Badenhorst, 1996:19; De Beer, 1997; Hergenhahn, 1994:71; Jung, 1933b; Jung 1954:50; Kelly, 1991:101-104).

Möller (1987:52) beskou nie die verskillende sienings ten opsigte van seksualiteit as die grootste verskil tussen Jung en Freud nie, maar wel die verskille ten opsigte van die struktuur van persoonlikheid. Volgens Jung bestaan die psige, of totale persoonlikheid, uit verskillende stelsels, naamlik die ego, die kollektiewe onbewuste en die persoonlike onbewuste. Die onbewuste is nie net die bron van seksuele energie en onderdrukte drange (soos vir Freud) nie. Jung lê veral klem op die kollektiewe onbewuste, 'n universele onbewuste psigiese komponent, wat by alle mense teenwoordig is. Wanneer Jung oor die verskille tussen homself en Freud skryf, noem hy ook hulle verskillende standpunte oor drome. Waar Freud drome as 'n fasade gesien het, maak dit vir Jung deel uit van 'n natuurlike proses waardeur uitdrukking gegee word (Jung, 1973:185; Stevens, 1990(b):20 & 21).

Ten spyte van hulle verskille het Freud altyd iemand gebly vir wie Jung respek gehad het. Hy gee aan Freud erkenning vir sy bydrae om neurotiese pasiënte beter te verstaan (Jung, 1973:168) en met sy dood sê Jung oor sy bydrae: *"surely the boldest attempt ever made to master the riddle of the unconscious psyche"* (Allen 1994:53).

Die breuk tussen Freud en Jung lui 'n tydperk van innerlike disoriëntasie vir Jung in. Jung is in hierdie stadium amper 40 jaar oud (in sy middeljare) en ondervind ook ernstige huwelikspanning. Die daaropvolgende ses jaar lei tot 'n na-binne-keer vir Jung, 'n tydperk van intense selfondersoek. Sy werk wat hierna publiseer word, weerspieël die verandering in sy

denke en persoon op grond van sy worstelinge oor die verskille tussen homself, Freud en ook Adler. Dit lê ook die grondslag vir sy beklemtoning van die verskille tussen mense en die kragtige werking van teenoorgestelde kragte binne die psige van elke mens (Hergenhahn 1994:71; Jung, 1995:194; Kelly, 1991:104; Stevens, 1990(b):167; Van Heerden, 1996:24).

Ryckman (1985:62) beskryf Jung se selfondersoek as volg: *"He was obsessed with understanding both sides of his personality - that is the inner world of subjective experience and the unconscious and the outer world of contact with other people and material objects. He began a quest for 'wholeness' for an integrated personality in which both sides of his nature would be brought into harmony or balance with each other."*

Hierdie moeilike tydperk in Jung se lewe lei tot merkwaardige persoonlikheids groei. Dit is om hierdie rede dat hierdie tydperk ook bekend staan as **sy kreatiewe siekte** (Hergenhahn, 1994:71). Stevens (1990(b):191) stel dit as volg: *"He emerged from his mid-life crisis not only as a wiser and more considerable man, but also as a man with a life of extraordinary achievement ahead of him."* Gedurende hierdie tydperk begin hy sy uiters komplekse benadering, die **analitiese sielkunde**, beskryf. Jung se teorie fokus op die selfaktualisering van die individu, iets wat bereik kan word deur 'n proses van **individueasie**, die oopstel van die individu vir aspekte van die psige wat in die onbewuste is. Hierdie oorspronklike en diepsinnige teorie van Jung plaas hom op die suksespad as internasionaal-bekende moralis en sosiale kritikus (Hergenhahn, 1994:72; Homans, 1979:75; Stevens, 1990(b):7-8).

Jung het tot in sy sewentigerjare aktief werksaam gebly as psigiater. Daarna het hy steeds besig gebly met die uitbreiding van sy teorie. Op twee-en-tagtigjarige leeftyd het hy sy biografie begin skryf en steeds produktief gebly tot sy dood op 6 Junie 1961. *"For him, ageing was not just the shortening of life; it was a process of refinement through which he sharpened his perception of the essential"* (Badenhorst, 1996:20; Stevens, 1990(b):256 & 227).

3.4.2 Die struktuur van persoonlikheid

Jung beskou die psige (die totale persoonlikheid) as 'n komplekse netwerk van sisteme wat in interaksie met mekaar verkeer as gevolg van die vloei van psigiese energie. Hy verdeel die psige in drie psigiese vlakke, naamlik die bewuste, die persoonlike onbewuste en die

Jung sien die psige as “*a world which contains all the elements of the great world, with the same destructive and constructive forces - a pluralistic universe in which the individual either fulfills or neglects his essential rôle of creator*” (Jung, 1933a:xii).

(i) Die bewuste

Die **ego** is ‘n samebindende krag in die psige en vorm die kern van die bewuste inhoude van die psige. Aangesien dit die bewuste deel van die persoonlikheid is wat kontak maak met die werklikheid, verteenwoordig die ego die werklike **ek** (dit wat ons oor onself dink). Die ego verbind die innerlike ervaringswêreld met die buitewêreld in die vorm van funksies soos geheue, denke, waarneming en gevoel, en is verantwoordelik vir ‘n gevoel van individualiteit (ego-identiteit) en kontinuïteit (Allen, 1994:57; Badenhorst, 1996:21; Jung, 1960:323; Möller, 1987:52; Möller, 1993:68; Stevens, 1990(b):28-29).

Die ego is in verbinding met die kollektiewe onbewuste en selekteer die stimuli waaraan die mens blootgestel word en wat deurgelaat word na die bewuste. Die ego word as die mediator van die wêreld na die self en van die self na die wêreld gesien. Op grond van die ego word betekenis en waarde geheg aan gebeure en dinge. Sodoende help die ego die mens nie net om te oorleef nie, maar gee dit ook kwaliteit aan sy bestaan (Allen, 1994:58; Stevens, 1990(b):30).

(ii) Die onbewuste

"The unconscious contains everything psychic that has not reached the threshold of consciousness, or whose energy charge is not sufficient to maintain it in consciousness, or that will reach consciousness only in the future" (Jung, 1964:8). Volgens Jung bestaan die onbewuste uit twee afsonderlike entiteite, naamlik die persoonlike onbewuste en die kollektiewe onbewuste.

Die funksionele eenhede wat in die persoonlike onbewuste voorkom, word **komplekse** genoem en dié van die kollektiewe onbewuste **argetipes**. Hierdie funksionele eenhede is dinamies en in voortdurende interaksie met mekaar. Verandering vind ook deurlopend plaas (Quenk, 1993:5).

(a) Die persoonlike onbewuste

Die inhoud van elke individu se persoonlike onbewuste is uniek. Die persoonlike onbewuste kan as 'n stookkamer beskou word waar alle individuele ervarings en interaksies met die wêreld, tesame met die gepaardgaande interpretasies van hierdie ervarings en interaksies gestoor word. Dit is dus 'n produk van die interaksie tussen die omgewing en die kollektiewe onbewuste (Robertson, 1992:35; Stevens, 1990(b):31).

Die persoonlike onbewuste vorm volgens Jung die ware sentrum van die persoonlikheid. Inligting wat in die persoonlike onbewuste gestoor word, is volgens Jung (1960:185) *"everything of which I know, but of which I am not at the moment thinking: everything of which I was once conscious, but have now forgotten; everything perceived by my senses, but not noted by my conscious mind; everything which, involuntarily and without paying attention to it, I feel, think, remember, want, and do, all intentional repressions of painful thoughts and feelings."* Die inhoud van die persoonlike onbewuste kan gewoonlik deur 'n persoon herroep word (Hergenhahn, 1994:75; Jung, 1964:9; Möller, 1987:52).

Ervarings (of funksionele eenhede) word in die onbewuste in groepe, bekend as **komplekse**, gestoor. *"'n Kompleks is 'n groep of versameling gedagtes, gevoelens, herinneringe en begeertes wat rondom 'n gemeenskaplike tema saamgegroepeer word"* (Möller, 1993:69). Nuwe inligting kan by bestaande inligting in 'n kompleks geakkommodeer word (Hergenhahn, 1994:75; Robertson, 1992:37).

Sommige komplekse raak tydens hulle ontwikkeling in wisselende mate bewustelik. Sekere komplekse bly egter diep onbewus. Hoe meer onbewus 'n kompleks is, hoe 'n groter outonomie kan dit uitoefen. Die saambindende krag van komplekse maak dit moontlik dat nuwe idees by bestaande komplekse geïntegreer kan word om op soortgelyke wyse geïnterpreteer te word. 'n Kompleks kan só 'n impak hê dat dit die totale persoonlikheid van die individu kan oorheers om die individu en selfs gesinne en gemeenskappe te vernietig (Jung, 1995:413; Stevens, 1990(b):33; Van Heerden, 1996:27).

(b) Die kollektiewe onbewuste

Jung het geredeneer dat, indien die onbewuste slegs uit 'n persoonlike onbewuste bestaan, dit moontlik sou moes wees om alle fantasieë, ook dié van versteurde mense, na individuele

ervarings te kan herlei. Dit is nie altyd die geval nie. Die kollektiewe onbewuste is ontwikkel op grond van die mitiese aard van sekere fantasieë, tesame met Jung se wye belangstelling in verskillende vakgebiede soos die argeologie, antropologie, geskiedenis, godsdiens en die mitologie. Jung het bevind dat, ten spyte daarvan dat mense in verskillende wêrelddele geen kontak met mekaar gehad het nie, daar tog verbasende ooreenstemmings bestaan ten opsigte van kultuur, geloof, letterkunde en kunsvorme. Hierdie ooreenkomste word weerspieël in die beskrywing van gevoelens, legendes, mites, drome, optredes, verhale en simbole (Allen, 1994:57; Jung, 1960:341; Jung, 1964:9).

Die kollektiewe onbewuste is dus dié deel van die psige waarvan die inhoud gemeenskaplik is aan alle mense. Volgens Jung is dit *"detached from anything personal and is entirely universal, and its contents can be found everywhere"* (Jung, 1953:65).

Die inhoude van die kollektiewe onbewuste was nog nooit bewus nie en word nie individueel verkry nie. Dit word dus geneties oorgedra van een geslag na die volgende. *"They come from the brain and not from personal memory-traces, but from the inherited brain-structure self"* (Jung, 1964:10). Hierdie inhoude is volgens Möller (1993:70) die psigiese residu van menslike evolusionêre ontwikkeling en latente herinneringe wat deur geslagte heen vasgelê is, en is 'n gemene deler by alle mense. Dié universele gedagteforme of inhoude van die kollektiewe onbewuste staan as **argetipes** bekend.

Die inhoude van die kollektiewe onbewuste is meer toeganklik as dié van die persoonlike onbewuste. Dit vorm die skakel tussen die mens en sy verlede. Wanneer die inhoud van die kollektiewe onbewuste nie erken word nie, manifesteer dit deur fantasieë, drome, beelde of simbole (Jung, 1953:65; Jung, 1964:219; Möller, 1993:71).

(iii) Argetipes

'n **Argetipe** dui op 'n aangebore neiging, of 'n psigiese predisposisie, wat mense op 'n emosionele en mitologiese vlak sekere ervarings laat deel. Dit verteenwoordig 'n algemene potensiaal van funksionering en is dus nie spesifiek nie. Daar bestaan 'n argetipe vir elke universele ervaring wat van generasie na generasie oorgedra word. 'n Voorbeeld hiervan is die argetipe **moederskap** wat in alle kulture gekenmerk word aan eienskappe soos versorging, warmte, beskerming en liefde (Allen, 1994:58, Hergerhahn, 1994:76 & 77; Van Heerden, 1996:29).

Argetipes bestaan nie net ten opsigte van ervarings nie. Daar bestaan ook argetipe figure (soos God of vader), argetipe gebeure (soos geboorte, dood, skeiding, huwelik), argetipe objekte (water, son, slang) sowel as argetipes vir plekke, objekte en situasies. Alhoewel argetipes gemeenskaplik teenwoordig is by alle mense, ervaar elke persoon dit op 'n unieke manier en manifesteer dit ook op verskillende maniere by verskillende mense. Jung self beklemtoon die funksie van argetipes wanneer hy sê: “*All the most powerful ideas in history go back to archetypes*” (Jung 1960:98 & 158; Robertson, 1992:43; Stevens, 1990(a):35 & 39).

Primitiewe volkere reageer op emosionele ervarings deur die skep en oordra van mites. Volgens Jung verseker hierdie oordra van mites dat die emosionele reaksies op gemeenskaplike ervarings en die geneigdheid tot die vertel van mites van generasie tot generasie oorgedra word weens hul argetipiese bestaan (Hergenhahn, 1994:76; Jung, 1964:11 & 329).

Alhoewel Jung die bestaan van baie argetipes erken, is die self, die ego, die skadu, die persona, die animus en die anima die bekendste.

(a) Die self

Die **self** is die sentrale en belangrikste argetipe volgens Jung se teorie. Jung het dikwels na die self verwys as “*the archetype of archetypes*” omdat die self dié komponent van die psige is wat poog om al die ander komponente (die argetipes en komplekse en die wyse waarop hulle in die bewuste tot uiting kom) in harmonie met mekaar te bring. Die self is verantwoordelik vir die organisasie en samehang van die verskillende konstrakte waaruit die psige bestaan. Dit het dus 'n koördinerende funksie binne die psige (Jung, 1995:222-224; Opperman, 1993:14; Quenk, 1993:5).

Die self streef na eenheid, heelheid en die integrasie van die totale persoonlikheid. Wanneer die self hierin slaag, word daarna verwys as 'n **selfgeaktualiseerde persoon**. Die proses waardeur die self ontwikkel, word die proses van **individueasie** genoem (Allen, 1994:65-66; Hergenhahn, 1994:80; Möller, 1993:73; Stevens, 1990(b):41;).

Die mens se strewe na selfaktualisering verskyn rondom die middeljare. Die persona verswak en argetipiese beelde (veral vanuit die skadu, anima en animus) verskyn. Tydens individuasie word hierdie argetipiese beelde opgeneem in die bewustheid van die ego. Die kern van die

persoonlikheid verskuif nou vanaf die bewuste inhoude van die psige (die ego), na 'n hipotetiese punt tussen die bewuste en die onbewuste (die self) (Badenhorst, 1996:26; Homans, 1979:24).

Die proses van individuasie, of selfverwesenliking, is 'n moeilike en tydsame proses wat lewenslank voortduur. Die verwesenliking van die mens se hoogste potensiaal word selde volkome bereik (Möller, 1993:74;).

(b) Die persona

Persona is 'n Latynse woord wat "masker" beteken. Jung gebruik die woord vir dié deel van die mens wat hy aan die buitewêreld wys. Hierdie publieke self word ontwikkel as respons op sosiale en tradisionele eise, maar ook as respons op die persoon se eie argetipiese behoeftes. Die persona word beïnvloed deur elke persoon se spesifieke kulturele en sosiale omstandighede en word enersyds gebruik om 'n sekere indruk op ander mense te maak en andersyds om die ware natuur van die individu te versteek. Die sosiale sukses van 'n persoon hang van die kwaliteit van sy persona af (Frazer, 1994:25; Hergenhahn, 1994:77; Jung, 1953:190; Stevens, 1990:42).

Jung waarsku teen die gevaar verbonde aan die gelykstelling van die persona aan die totale persoonlikheid. Van 'n persoon wat glo dat hy slegs dit is wat hy voorgee om te wees, sê Jung (1953:191): "*Whoever builds up too good a persona for himself, naturally has to pay for it with irritability*".

(c) Die skadu

Die **skadu** is die teenpool van die persona. Dit is die onbewuste, donkerste en diepste deel van die psige, wat die basiese, primitiewe instinkte van die mens bevat. Dit is waarskynlik die kragtigste, maar ook die gevaarlikste argetipe, omdat dit emosies, gedagtes, begeertes, gedrag en drange bevat wat nie versoenbaar is met die persoon self of met die gemeenskap se idee van die ideale persoonlikheid nie. Dit verteenwoordig die mees veragtelike en verwaarloosde aspekte van die psige (Möller, 1993:73; Van Heerden, 1996:30).

Die skadu het egter ook positiewe aspekte. Weens die dierlike natuur van die skadu, is dit ook die bron van kreatiwiteit, spontaniteit en vitaliteit. Die skadu moet volgens Jung erken en

gebruik word, in plaas van oorkom word. Die persona en die skadu moet mekaar binne die persoonlikheid van 'n persoon komplementeer en laat balanseer. Die persoon wat die skadu nie so gebruik nie, kom volgens Jung vaal en sonder lewenslus voor. Hy stel dit as volg: "*One does not become enlightened by imagining figures of light, but by making the darkness conscious*" (Hergenhahn, 1994:79; Jung, 1959:8; Stevens, 1990(b):45).

(d) Die anima en die animus

Die **anima** verteenwoordig die vroulike faset in die man se psige, terwyl die manlike kwaliteit in die vrou se psige as die **animus** bekend staan (Jung, 1953:187 & 196).

Die anima kan beskou word as die resultaat oor tyd van mans se ervarings van die vroulike argetipe. Dit stel die man in staat om eienskappe soos emosionaliteit, sosiale sensitiviteit, intuïsie en sensualiteit te ervaar. Dit stel hom ook in staat om verbintenisse en verhoudings met ander persone aan te gaan. Die animus het 'n meer logiese karakter. Dit is verantwoordelik vir die vrou se vermoë tot aggressiwiteit, oordeelsvermoë en logiese denke (Allen, 1994:59; Badenhorst, 1996:25; Jung, 1953:205; Möller, 1993:72; Van Heerden, 1996:31 & 32).

Jung (1953:207) som die funksies van hierdie twee argetipes as volg op: "*as the anima produces moods, the animus produces opinions*". Hy glo dat hierdie eienskappe geïntegreer moet word in die psige ten einde as mens gebalanseerd te kan funksioneer (Hergenhahn, 1994:78; Jung, 1953:207).

3.4.3 Die dinamiek van persoonlikheid

Jung gebruik verskeie metafisiese konsepte om persoonlikheid en gedrag te verklaar. So beskou hy persoonlikheid as 'n selfregulerende energiesisteen. Gedrag word gemotiveer deur die beweging van energie tussen al die verskillende strukturele sisteme van die psige. Die beweging van hierdie energie word geïnisieer deur die mens se biologiese, psigiese en geestelike behoeftes en sy voortdurende strewe na selfaktualisering. Hierdie energie staan as **libido** of **psigiese energie** bekend (Badenhorst, 1996:27; Jung, 1995:234).

Jung gebruik 'n aantal beginsels om die funksionering van persoonlikheid op grond van die verspreiding van psigiese energie te verklaar.

3.4.3.1 *Die beginsel van teenstellendes*

Hierdie beginsel is gebaseer op Newton se teorie dat daar vir elke aksie 'n teenoorgestelde reaksie is. Jung beskou elke konsep in sy teorie as 'n pool waarvoor daar 'n teenoorgestelde of opponerende konsep of pool bestaan, byvoorbeeld introversie teenoor ekstroversie, denke teenoor gevoel, en bewuste teenoor onbewuste. Hy is van mening dat die eensydige ontwikkeling van een aspek van die persoonlikheid, gewoonlik ten koste van die teenstellende aspek gedoen word. Daarom glo hy dat die teenoorgestelde pole van die persoonlikheid in balans moet funksioneer om psigiese harmonie te verkry (Hergenhahn, 1994:73; Jung, 1995:379; Van Heerden, 1996:35).

3.4.3.2 *Die beginsel van kompensasie*

Kompensasie is gewoonlik 'n onbewuste proses, wat bewuste aktiwiteite reguleer ten einde eensydige ontwikkeling in die psige te voorkom. Die gevolg is balans in die teenoorgestelde pole van die persoonlikheid ter wille van harmonie (Allen, 1994:63; Van Heerden, 1996:35).

3.4.3.3 *Die beginsels van ekwivalensie en entropie*

Die beginsel van ekwivalensie berus op die veronderstelling dat energie binne 'n sisteem nooit verlore gaan nie. Die energie wat uit een sisteem verwyder word, sal dus na 'n ander sisteem oorgeplaas word, met die doel om balans, of ewillibrium, te behou. Hoe groter die balans, hoe duideliker sal die self gerealiseer word (Allen, 1994:58; Hergenhahn, 1994:73; Jung, 1960:18-19 & 25).

Entropie verwys na die proses van die gelykmaking van verskille om balans te verkry. Psigiese energie sal oor al die sisteme versprei word en voortdurend tussen opponerende pole vloei ten einde eensydige persoonlikheidsontwikkeling te voorkom. Hierdie volkome balans word nooit ten volle bereik nie, maar die mens streef voortdurend daarna in sy poging tot selfaktualisering (Badenhorst, 1996:29; Frazer, 1994:31; Möller, 1993:83; Quenk, 1993:6-7).

Hergenhahn (1994:73) sien Jung se strewe na balans as volg: *"For Jung the goal of life, in accordance with the principle of entropy, is to seek a balance between these opposites, thereby giving both expression to one's personality."*

3.4.3.4 Die beginsels van progressie en regressie

Progressie dui op die vorentoe vloei van energie. Jung se bedoeling met hierdie beginsel is die ego se bevredigende aanpassing by die eise van die eksterne omgewing sowel as by die behoeftes van die onbewuste. 'n Gekoördineerde vloei vind tussen opponerende sisteme plaas en psigiese groei word bewerkstellig (Badenhorst, 1996:29; Jung, 1960:32; Jung, 1991:32).

Regressie dui op die terugvloei van energie. Wanneer psigiese energie geblokkeer of onderbreek word, vloei die energie weg van die bewuste in die rigting van die onbewuste. Dit gebeur weens die psige se onvermoë of onvoorbereidheid om teenstellende pole in harmonie met mekaar te bring. 'n Proses van **regressie** of terugbeweeg na 'n veiliger posisie in die verlede, vervang dan die proses van **individueasie** (Hergenhahn, 1994:85; Jung, 1960:33; Jung, 1991:33; Van Heerden, 1996:36).

Indien die onbewuste geen uitingsmoontlikheid vir die opgehoopte psigiese energie vind nie, onttrek die psige hom aan die omgewing, aangesien die psige belangstelling verloor om aan te pas in die eksterne wêreld (Badenhorst, 1996:30).

3.4.3.5 Die beginsels van sublimasie en repressie

Sublimasie verwys na die oordra van psigiese energie vanaf 'n meer instinktiewe, primitiewe en ongedifferensieerde staat, tot 'n meer kulturele, spirituele en komplekse staat. Hierdie proses word gewoonlik deur die eksterne omgewing aangemoedig en motiveer die persoon tot verdere selfaktualisering (Jung, 1991:59).

Repressie verwys na die verdringing van psigiese energie uit die onbewuste na dié areas waar dit op 'n onaanvaarbare manier tot uiting kom. Dit vind plaas wanneer psigiese energie geblokkeer word en die persona of ego die bestaan daarvan ontken. Omdat die onderdrukte inhoude nie kan ontsnap nie, word psigiese energie opgebou wat in die vorm van versteurde bewustelike gedrag tot uiting kom (Badenhorst, 1996:30; Jung, 1991:129; Van Heerden, 1996:37).

3.4.4 Die ontwikkeling van persoonlikheid

Persoonlikheidsontwikkeling vind dinamies dwarsdeur die mens se lewe plaas. Jung beskou selfaktualisering as die lewensdoelstelling van persoonlikheidsontwikkeling. Hy noem hierdie proses waartydens die mens 'n aparte gedifferensieerde selfidentiteit ontwikkel **individueasie**. Hy beskryf individuasie as *"the psychological process that makes of a human being an 'individual' - a unique, indivisible unit or 'whole man'"* (Jung, 1941:3; Möller, 1993:83; Quenk, 1993:9).

Individueasie verwys na die proses waartydens komponente van die psige deur die individu geïdentifiseer word en uiting daaraan gegee word. Hierdie individuasieproses is 'n gegewe in alle mense se lewens, maar die manier waarop dit plaasvind, is uniek aan elke mens (Hergenhahn; 1994:85).

Die doel van individuasie is 'n strewe na balans en heelheid: die animus word met die anima in balans gebring en die bewuste met die onbewuste. Hierdie balansering van teenoorgesteldes word 'n transendentele funksie genoem. Individueasie kan dus gesien word as die proses waardeur die self, deur die werking van 'n transendentele funksie, vanuit die psige te voorskyn kom (Allen, 1994:66).

Jung sê: *"... the more we become conscious of ourselves through self-knowledge, and act accordingly, the more the layer of the personal unconscious that is superimposed on the collective unconscious will be diminished. In this way there arises a consciousness which is no longer imprisoned in the petty, oversensitive, personal world of objective interests. This widened consciousness is no longer that touchy egotistical bundle of personal wishes, fears, hopes, and ambitions which always has to be compensated or corrected by unconscious countertendencies; instead, it is a relationship ... bringing the individual into absolute, binding, and indissoluble communion with the world at large"* (Jung, 1953:176).

Die temas wat soos 'n draad deur Jung se teorie loop, is dié van groei, ontwikkeling en individuasie. Jung onderskei ook vier fases van persoonlikheidsontwikkeling wat ooreenstem met die mens se lewensloop, naamlik die kinderjare, jeug, middeljare en bejaardheid (Allen, 1994:66 & 67; Hergenhahn, 1994:66).

3.4.4.1 Kinderjare (geboorte tot adolessensie)

Jung beskou die baba se lewe glad nie as 'n tabula rasa, of skoon bladsy, nie. Hy beskou die jong kind as 'n *“highly complex creature, endowed with a huge repertoire of built-in expectations, demands and patterns of response, whose fulfillment and expression depend on the presence of appropriate stimuli arising in the environment”* (Stevens, 1990(b):41).

Die tydperk vanaf geboorte tot adolessensie word gekenmerk deur afhanklikheid. Hierdie periode is relatief probleemvry en die kind laat hom deur sy instinkte lei. Daar is nog nie sprake van 'n werklike ego nie, aangesien die kind homself nog as eenheid met die gesin ervaar. Ego-ontwikkeling geskied geleidelik vanaf skooltoetrede as die kind die beskermende huislike omgewing verlaat. Die inhoud van die onbewuste is op hierdie stadium kollektief van aard en nie uniek of persoonlik nie (Allen, 1994:66).

3.4.4.2 Jeug (adolessensie tot jong volwassenheid)

Hierdie stadium strek vanaf puberteit tot ongeveer 35 tot 40 jaar. Die aanvang van hierdie fase hang saam met fisiologiese en sielkundige veranderinge in die mens. Die kind gee die fantasieë en illusies van die kinderjare prys en begin sy eie identiteit ontwikkel. Die jong mens bevind hom in 'n stadium waartydens hy graag sy eie besluite wil neem en sy unieke rolle (ten opsigte van seksualiteit, beroep, sosialisering en eie identiteit) in die samelewing wil vestig. Baie energie word gebruik ter wille van ego-ontwikkeling. Jung noem hierdie fase die geboorte van die psige (Allen, 1994:67; Möller, 1993:85; Stevens, 1990:131 & 145; Van Heerden, 1996:41).

3.4.4.3 Middeljare (veertigerjare tot en met aftrede)

Mense tussen vyf-en-dertig en vyf-en-veertig se fokus verskuif vanaf 'n eksterne materialistiese oriëntasie, na 'n meer innerlike gerigtheid. Daar word nou meer gefokus op die spirituele en waardesisteme - innerlike aspekte wat vroeër verwaarloos is (Möller, 1993:86).

Jung beskou hierdie fase as die stadium waarin die mens teenoorgestelde sielkundige prosesse, soos introversie en ekstroversie, intuïsie en waarneming, gevoel en denke en die anima of animus, binne dieselfde persoon sintetiseer (Allen, 1994:67).

In hierdie stadium vind die sogenaamde middeljarekrisis plaas. Mense besef nou dat prestasie en besittings nie geluk bring nie. Hierdie spirituele bankrotskap laat die mens sy fokus na innerlike, spirituele waardes verskuif. Individuele gaan nou om die ontdekking en aanvaarding van die eie uniekheid en die andersheid as ander mense. Die mens besef hy is soos ander mense, maar op sy eie unieke manier (Stevens 1990(b):199-200; Van Heerden, 1996:41).

3.4.4.4 Bejaardheid

Tydens hierdie fase, wat tussen die ouderdom van 60 en 65 begin, word die lewensiklus voltooi. Daar vind 'n terugkeer na die onbewuste plaas. Jung glo aan 'n lewe na die dood wat waarskynlik 'n manifestasie van die onbewuste is (Allen, 1994:67; Möller, 1993:86; Stevens, 1990(b):223 & 224).

"Only if we know that the thing which truly matters is the infinite, can we avoid fixing our interest upon futilities, and upon all sorts of goals which are not of real importance" (Jung, 1963:300).

Volgens Jung is veral die laaste twee fases, die middeljare en bejaardheid, van deurslaggewende belang vir die mens se persoonlikheidsontwikkeling en selfaktualisering.

3.4.5 Jung se tipologie

Jung se tipologie is gebaseer op die kennis wat hy opgedoen het gedurende die 20 jaar wat hy as dokter gepraktiseer en in aanraking gekom het met mense van verskillende klasse en nasionaliteite. Hy het ooreenstemmende gedragspatrone oor tydgrense en kultuurgroepe heen geïdentifiseer. Dit het hom tot die gevolgtrekking laat kom dat gedrag nie bloot toevallig is nie. Hy het begin om tipiese gedragspatrone en persoonlikheidstipes saam te groepeer. Hy sê: *"... I have long been struck by the fact that beside the many individual differences in human psychology, there are also typical differences"* (Jung, 1933a:9).

Jung se **tipologie**, of model van persoonlikheidstipes, het as basis individuele se psigiese energie en die manier waarop elke persoon gewoonlik, of verkieslik, met die wêreld omgaan en daarby aanpas. Volgens Jung se tipologiese model ontwikkel agt persoonlikheidstipes uit die samevoeging van twee houdings (introversie en ekstroversie) en vier funksies (denke,

sensasie, intuïsie en gevoel). Die houdings dui die vloeï van psigiese energie aan en die funksies die persoon se wêreldoriëntasie (Hartzler & Hartzler, 1995:151; Sharp, 1987:12 & 25; Van Rooyen & De Beer, 1995:1).

Alhoewel Jung se tipologie waardevolle inligting omtrent die kenmerkende gedrag van mense gee, behoort dit nie gebruik te word as 'n kategorieëse beskrywing van mense nie. Jung beklemtoon die feit dat alle moontlikhede ten opsigte van gedrag inherent beskikbaar is in die self. Dit beteken dat individue sekere voorkeure toon, maar ook ander gedragspatrone kan ontwikkel en na die bewuste bring tydens die verloop van individuasie. Die gebruik van Jung se tipologie moet daarom nooit lei tot die miskiening van elke mens se uniekheid nie (Murphy, 1992:4; Stevens, 1990(b):196).

Tipes is nie staties nie, want die ontwikkeling van persoonlikheidstipes is dinamies en duur lewenslank. Gedurende die vroeë kinderjare word die ontdekking en ontwikkeling van die voorkeurfunksies as die belangrikste taak gesien. Jung glo dat elke mens instinktief voorkeur gee aan die gebruik van dié funksies wat beter ontwikkel is. Hy beskou dit as onmoontlik vir alle funksies om terselfdertyd te ontwikkel (Lawrence, 1979:5; Van Rooyen & De Beer, 1995:4).

3.4.5.1 Houdings

Jung onderskei twee basiese **houdings** waarmee die mens in verhouding tot die wêreld kan tree, naamlik **ekstroversie** en **introversie**. 'n Ekstroverte houding dui daarop dat psigiese energie na buite op die eksterne wêreld gerig word, terwyl die psigiese energie in 'n introverte houding na binne op subjektiewe ervarings gerig word (Allen, 1994:64; Frazer, 1994:41; Jung, 1960:40; Stevens, 1990(b):30).

Alhoewel alle mense voorkeur gee aan een van hierdie twee houdings, stel Jung dit duidelik dat daar geen sprake is van 'n suiwer ekstrovert of 'n suiwer introvert nie. Elke persoon het sowel ekstroverte as introverte eienskappe. Die tipe word bepaal deur die dominante houding, naamlik dié houding wat meer bewustelik en sterker ontwikkel is. Die ander houding is meer ondergeskik en meer onbewus. Albei houdings is egter in die psige aanwesig en altyd tot die individu se beskikking. 'n Individue het ook albei houdings nodig om te kan aanpas in die

wêreld (Badenhorst, 1996:41; Jung, 1933(a):10; Neff, 1988:32; Sharp, 1987:27; Stevens, 1990(b):195).

(i) Ekstroversie

Ekstroversie dui op psigiese energie wat na buite gerig word. Voorkeur word gegee aan mense, objekte en gebeure buite die ego, bo die innerlike wêreld van subjektiewe waarneming en beleving (Jung, 1933a:542).

Ekstroverte word beskryf as persone met 'n sosiaal-uitgaande geaardheid en 'n belangstelling in mense en hulle omgewing. Hulle deel persoonlike ruimte en tyd maklik met ander en hou van 'n verskeidenheid take en aktiwiteite. Hulle is gewoonlik aanpasbaar (Jung, 1933(a):417; Jung, 1983:149; Kelly, 1991:129; Sharp, 1987:12; Storr, 1983: 140).

(ii) Introversie

Introversie dui op psigiese energie wat na binne gerig word. Voorkeur word gegee aan die innerlike wêreld van subjektiewe idees en ervarings (Jung, 1933a:567; Quenk, 1993:268).

Introverte word, volgens Jung, gewoonlik gekenmerk aan 'n huiwerige, nadenkende houding. Hulle hou meestal hul gedagtes vir hulself en vermy groot groepe mense. Introverte het gewoonlik tyd en ruimte vir hulself nodig. Hulle het ook tyd nodig om te dink voordat hulle praat. Hulle verkies dit om op slegs 'n paar dinge op 'n slag te konsentreer. Die introvert se innerlike wêreld is vir hom 'n hawe waar hy veilig voel en waaruit hy inisiatief put (Jung, 1933(a):473; Sharp, 1987:13; Storr, 1983:142).

3.4.5.2 *Funksies*

Jung het besef dat die verskille tussen mense nie net op grond van hul voorkeurhouding, naamlik ekstroversie of introversie, verklaar kan word nie. Vier funksies is toe beskryf wat deur elke mens gebruik word. 'n **Funksie** verwys na die spesifieke manier waarop die individu sy wêreld waarneem, asook na die voorkeurwyse waarop hy betekenis heg aan inligting en eie ervarings. Die vier funksies wat Jung onderskei is sintuiglik/sensasie, intuïsie, denke en gevoel. Hy plaas hulle as opponerende pare op 'n kontinuum: sintuiglik teenoor intuïsie, en denke teenoor gevoel (Jung, 1933a:547; Sharp, 1987:18).

Deur die **sintuiglike funksie** te gebruik word 'n waarnemer bewus van die teenwoordigheid van 'n verskynsel. Die werking van hierdie funksie stem ooreen met sensoriese persepsies, naamlik sien, hoor, proe, ruik en voel. In die afwesigheid van feitelike inligting gebruik die onbewuste **intuïsie** om persepsies te vorm. **Denke** verwys na die kognitiewe prosesse wat gebruik word om betekenis te kry, intellektuele konsepte te vorm en oplossings te vind. **Gevoel** dui op die subjektiewe beoordeling van ervarings volgens die individu se eie waardesisteem (Allen, 1994:65; Jung, 1933a:586, 567, 611 & 543; Jung, 1960:141; Storr, 1983:144).

Sintuiglike waarneming en intuïsie staan as die twee **irrasionele funksies** bekend, aangesien hulle onmiddellik in werking tree sonder dat inligting eers geïnterpreteer word. Die doel van hierdie funksies is om inligting te bekom. Denke en gevoel staan as die twee **rasionele funksies** bekend. By albei hierdie funksies vind daar eers beoordeling of evaluasie plaas (Frazer, 1994:38; Jung, 1983:145; Sharp, 1987:16).

Die vier funksies word deur alle mense in 'n mindere of meerdere mate gebruik. Die sintuiglike funksie stel vas dat iets bestaan, die denkfunksie bepaal wat dit is, die gevoelsfunksie bepaal die waarde daarvan en die intuïtiewe funksie ondersoek die moontlikhede daarvan. Elke mens het 'n ander voorkeurvorgorde ten opsigte van die gebruik van die funksies. Dit word bepaal deur die gedifferensieerdheid van die funksie. Hierdie voorkeurvorgorde het daartoe gelei dat funksies in 'n sekere hiërargie geplaas is, by name 'n dominante funksie, 'n hulpfunksie, 'n tersiêre funksie en 'n ondergeskikte of inferieure funksie (Badenhorst, 1996:47; Sharp, 1987:14-15).

(i) Die dominante funksie

Die **dominante funksie** is dié funksie wat die beste ontwikkel is, natuurlik en outomaties gebruik word en die grootste bevrediging aan die persoon verskaf, aangesien dit die effektiëste en betroubaarste funksie is. Myers & McCauley (1987:12) vergelyk 'n persoon se persoonlikheid met 'n skip wat op see is. Die dominante funksie word gelykgestel aan die kaptein wat die koers bepaal (Sharp, 1987:15; Van Rooyen & De Beer, 1995:61).

(ii) Die hulpfunksie

Die **hulpfunksie** ontwikkel altyd om die dominante funksie in balans te hou. Om dié rede verskil die hulpfunksie van die dominante funksie ten opsigte van rasionaliteit. As die dominante funksie rasioneel is, sal die hulpfunksie altyd irrasioneel wees en omgekeerd. Die hulpfunksie bring ook balans tussen introversie en ekstroversie. Ekstroverte se dominante funksie sal na buite uitgeleef word, terwyl hulle hulpfunksie tipies in die innerlike wêreld gebruik sal word. 'n Introvert sal weer sy dominante funksie na binne uitleef, terwyl sy hulpfunksie in die buitewêreld gebruik sal word (Sharp, 1987:18-19; Van Rooyen & De Beer, 1995:61).

(iii) Die ondergeskikte/inferieure funksie

Een van die funksies probeer altyd om integrasie in die bewuste te voorkom. Hierdie funksie is swakker, ondergeskik aan die ander, bly relatief en word die **ondergeskikte funksie** genoem. Jung (in Sharp, 1987:21) beskryf hierdie funksie as volg: *"The essence of the inferior function is autonomy: it is dependent, it attacks, it fascinates and so spins us about that we are no longer masters of ourselves and can no longer rightly distinguish between ourselves and others"*.

Jung (1933a:564) sê verder: *"... one or more functions necessarily remain backward in development. Such functions may be fittingly termed inferior ..., these retarded functions are in no way morbid, but merely backward as compared with the more favoured function."*

Wanneer een van die funksies of houdings oorbeklemtoon word, word die opponerende een afgeskeep. Dit lei dan tot die risiko van ontoepaslike persepsie of swak oordeel, aangesien slegs een aspek van die situasie in die bewuste toegelaat word. Jung (in Quenk, 1993:5) stel dit as volg: *"As a general rule, when we overdo one function or attitude to the exclusion of its opposite, our use of it tends to become rigid, automatic, and stereotypical."*

Die inskakeling van die ondergeskikte funksie by bewustelike ervarings begin gewoonlik tydens die middeljare. Deur self-analise ontdek individue die potensiaal van die ondergeskikte funksie en kry dit 'n nuwe aantrekkingskrag. So word gepoog om die psigiese balans te herstel. Dit bly egter 'n lewenslange taak (Badenhorst, 1996:50; Quenk, 1993:59 & 60; Storr, 1983:21).

3.4.5.3 Persoonlikheidstipes volgens Jung se model

Jung onderskei tussen agt persoonlikheidstipes op grond van die agt verskillende kombinasie moontlikhede tussen 'n houding en 'n funksie. Hy spreek hom egter sterk uit teen die verdeling van mense in kategorieë op grond van sy tipologie. Hy sê: *"Its purpose is rather to provide a critical psychology which will make a methodical investigation and presentation of the empirical material possible. First and foremost, it is a critical tool for the research worker ... Secondly, a typology is a great help in understanding the wide variations that occur among individuals"* (Jung in Storr, 1988:146).

Jung verskaf nie 'n lys kenmerkende eienskappe van elke tipe nie. Hy beskryf wel sogenaamde **suiwer tipes**, naamlik die kombinasie van die introverte of ekstroverte houding met die verskillende funksies. Suiwer tipes bestaan egter nie, want elke persoon besit elemente van sowel die twee houdings as die vier funksies en hulle interaksie met mekaar (Frazer, 1994:41; Hergenhahn, 1994:81; Stevens, 1990(b):197).

(i) Ekstroversiewe denkende tipe

Hierdie tipe se primêre oriëntasie is ten opsigte van die uiterlike wêreld en sy gedrag word deur logiese redenasies beïnvloed. So 'n persoon is 'n aksie-georiënteerde denker en is energiek, aktief, analities, logies, objektief, realisties en beredeneerd (Van Heerden, 1996:61; Van Rooyen & De Beer, 1995:47).

Hulle lewe volgens vaste reëls wat hulle ook na ander mense probeer oordra. Alle aktiwiteite word geëvalueer met behulp van intellektuele gevolgtrekkings wat op objektiewe data gebaseer is. Ekstroversiewe denkende persone word dikwels in leiersposisies aangetref, aangesien hulle maklik verantwoordelikheid aanvaar. Hulle word veral aangetref onder politici, regsgeleerdes, praktiese wetenskaplikes, gerespekteerde akademici en suksesvolle entrepreneurs. Hulle kan fanaties raak ten opsigte van die bereiking van 'n doel as hulle glo dat die doel die middele regverdig (Frazer, 1994:41; Jung, 1933(a):435; Sharp, 1987:45).

Aangesien gevoel die ondergeskikte funksie is, kan hierdie persone dogmaties, koud, ongevoelig of ongenaakbaar voorkom en sake soos gesondheid, familiebelange, finansiële sake en sosiale posisie afskeep (Möller, 1993:77; Van Heerden, 1996:61).

(ii) Ekstroversiewe gevoelstipe

Hierdie tipe se primêre oriëntasie is die eksterne wêreld en besluitneming berus op persoonlike waardes. Hulle denke, sintuiglike waarneming en intuïsie word onderdruk, terwyl gevoel, tesame met die objektiewe realiteit, dominant na vore tree (Hergenhahn, 1994:82; Lawrence, 1979:13; Van Rooyen & De Beer, 1995:47).

Hierdie persone is gewoonlik simpatiek, vriendelik en het goeie sosiale vaardighede. Hulle lewens- en mensbeskouing is optimisties. Hulle skep gewoonlik 'n omgewing waarin harmonie en 'n aangename atmosfeer heers. Hierdie ingesteldheid teenoor mense mag aanleiding gee tot die onderdrukking van hulle eie selfstandige denke ten gunste van sosiale norme en ander se verwagtinge (Jung, 1933(a):449; Möller, 1993:78; Sharp, 1987:50; Van Heerden, 1996:62).

(iii) Ekstroversiewe sintuiglike tipe

Objektiewe realiteite, tesame met sintuiglike waarneming, domineer hierdie persone se lewens en intuïsie, denke en gevoel word onderdruk (Hergenhahn, 1994:82).

Hulle is realiste, ag objektiewe feite van waarde, is aktief en prakties en georiënteerd ten opsigte van konkrete genot. Hulle sal hulself byvoorbeeld met keurige besittings en mooi mense omring en partytjies en ander byeenkomste geniet. Hierdie mense is gewoonlik aangename metgeselle omdat hulle alles ten volle kan geniet. Hulle is bekend vir hul netheid, stiptelikheid en 'n praktiese ingesteldheid (Badenhorst, 1996:56; Frazer, 1994:42; Jung, 1933(a):457; Sharp, 1987:55).

(iv) Ekstroversiewe intuïtiewe tipe

Ekstroversiewe persone wat aan intuïsie voorkeur gee, staan as aksie-georiënteerde innoveerders bekend. Sintuiglike waarneming, denke en gevoel word ter wille van die objektiewe realiteit en intuïtiewe denke onderdruk (Hergenhahn, 1994:83; Van Rooyen & De Beer, 1995:46).

Hulle moraliteit is om getrou te wees aan hulle eie visie. Nuwe ervarings word met entoesiasme nagejaag en stabiele toestande word as benouend ervaar. Moontlikhede word

raakgesien. Hierdie ekstroverte reageer aanvanklik met entoesiasme en betrokkenheid, maar sodra alle moontlikhede ondersoek is, kan hulle belangstelling verloor, aangesien feite, detail en herhaling hul verveel. In hulle beroepskeuse speel hierdie natuurlike geneigdheid tot die insien van moontlikhede ook 'n rol. Hulle is dikwels intreprenuers, politici of persone wat op die effektebeurs werk. Hulle visie om potensiaal vinnig te identifiseer, is een van hulle sterkste eienskappe (Frazer, 1994:43; Jung, 1933(a):464; Quenk, 1993:192; Sharp, 1987:61).

(v) Introversiewe denkende tipe

Persone wat tot hierdie tipe behoort, word as reflekerende redenaars beskou. Hulle is stil, weldeurdaag en bewus van die gevolge van gebeure. Vir hulle is die subjektiewe realiteit en denke dominant (Hergenhahn, 1994:82; Van Rooyen & De Beer, 1995:46).

Vir hierdie persone is hul subjektiewe waarheid die enigste waarheid. Hulle kan baie sterk standpunt inneem ten opsigte van hul eie idees, maar ten opsigte van persoonlike sake kan hulle naïef en goedgelowig wees. Hulle is teoretici en minder prakties van aard. Feite is belangrik vir sover dit teorieë ondersteun, maar nie op sigself nie (Jung, 1933(a):485; Sharp, 1987: 70 & 74; Van Heerden, 1996:64).

Jung het homself as behorende tot hierdie tipe beskou (Van Heerden, 1996:64).

(vi) Introversiewe gevoelstipe

Die dominante funksies vir hierdie persone is gevoel en subjektiewe realiteit. Dit het die onderdrukking van denke, sintuiglike waarneming en intuïsie tot gevolg. Hulle is reflektief en streef na harmonie. Hul besorgdheid oor en inagneming van mense se behoeftes, maak van hulle begrypende en nie-veroordelende mense. Hulle is ook betroubare vertrouelinge wat ruimte laat vir mense met verskillende benaderings en oortuigings (Badenhorst, 1996:56; Quenk, 1993:91; Sharp, 1987:66-67).

Die introversiewe gevoelstipe kan ontoeganklik, teruggetrokke en gekompliseerd voorkom, aangesien hy nie uitgesproke is oor sy gevoelens nie. Sy intense belewing van sy subjektiewe realiteit is moeilik verstaanbaar vir ander mense. Dit mag kommunikasie bemoeilik (Jung, 1933(a):493; Möller, 1993:78; Sharp, 1987:75).

(vii) Introversiewe sintuiglike tipe

Hierdie denkende realiste gee voorkeur aan realiteit en feite. Hulle is versigtig en sal eers die korrektheid van idees toets voordat dit aanvaar word. Subjektiewe ervarings en sensasies is dominant. Dit lei tot die onderdrukking van intuïsie, gevoel en denke (Hergenhahn, 1994:83; Van Rooyen & De Beer, 1995:46).

Hulle hou van roetine, is sterk ingestel op detail en is konsensieus in die uitvoer van pligte. Hulle mag egter moontlikhede miskyk, en kan irrasioneel voorkom (Jung, 1933(a):501; Möller, 1993:78; Sharp, 1987:81; Van Heerden, 1996:63).

(viii) Introversiewe intuïtiewe tipe

Die introvertiewe denkende persoon word as 'n weldeurdagte innoveerder gesien. Hierdie persoon is introspektief en word gekenmerk aan die diepte van sy begrip. Hy hou van nuwe idees, teorieë en inligting (Van Rooyen & De Beer, 1995:46).

Hierdie persone is dikwels dromers, wat innerlike beelde eksploreer en met nuwe, unieke idees na vore kom. Hulle hou hulleself besig met die inhoud van die onbereikbare onbewuste en word weens die mistieke afstand wat hul handhaaf, dikwels nie verstaan nie. Hulle kom egter dikwels tot briljante religieuse en filosofiese insigte en staan soms as eksentrieke genieë bekend. Jung is van mening dat die profete van ouds tot dié groep behoort het (Frazer, 1994:44; Jung, 1933(a):509; Möller, 1993:78-79; Sharp, 1987:84).

3.4.6 Jung en onderwys

Jung beklemtoon die belangrikheid van die vroeë kinderjare en die deurslaggewende rol wat opvoeders en opvoedingsmetodes daarin speel. Hy spreek hom sterk uit oor die swak en beperkende onderwysmetodes en blyk 'n voorstander van onderwyseropleiding te wees: *"Whoever wishes to educate should himself be educated"* (Jung, 1941:282). Hy spreek hom uit oor onderwysopleiding deur te sê: *"The educator should know above all else, that talk and officious discipline leads nowhere, that what counts is example"* (1954:132).

Jung wys verder daarop dat onderwysers bewus moet wees van hulle eie tekortkominge en leemtes. Hy meld dat leerders instinktief bewus is van onderwysers se tekortkominge. Dié feit

maak dit soveel belangriker dat onderwysers moet omsien na hul eie psigiese toestand. Hy sê: *"Therefore it is wise to be as clear-sighted as possible about one's own subjective views. As a man is, so will be his ultimate truth, and so also his strongest effect on others"* (Jung, 1954:120).

Jung onderskei drie tipes onderrig.

3.4.6.1 Onderrig deur voorbeeld

Jung (1964:149) beskryf hierdie benadering as volg: *"This kind of education can proceed wholly unconsciously and is therefore the oldest, and perhaps the most effective, form of all."* Weens die feit dat die volwassene se voorbeeld so 'n belangrike invloed op die kind se ontwikkeling het, is dit die volwassene se verantwoordelikheid om na sy eie psigiese welstand om te sien. Jung beskou die voorbeeld van die volwassene as veel belangriker as raad en opdragte (Jung, 1964:149).

3.4.6.2 Kollektiewe onderrig

Volgens Jung is hierdie onderrig *"education according to rules, principles, and methods"* (Jung, 1964:150). Hy beskou hierdie drie aspekte as kollektiewe onderrig, aangesien dit toepaslik is op die onderrig van die meeste leerders. Hy beskou opvoeding met die doel om van die kind 'n nuttige landsburger te maak as belangrik, maar waarsku dat hierdie kollektiewe opvoeding nie ten koste van individualiteit en uniekheid moet plaasvind nie (Jung, 1964:150).

3.4.6.3 Individuele onderrig

Die ontwikkeling van elke individu se individualiteit is vir Jung van groot belang. Hy wys daarop dat 'n kind wat byvoorbeeld probleme met wiskunde ondervind, op 'n ander vlak hoogsbegaafd mag wees. Volgens hom kan die omgewing 'n invloed hê op die ontstaan van sekere skolastiese probleme. Hierdie invloede moes ook noodwendig 'n effek op die kind se psige gehad het, en sodoende prestasie beïnvloed het (Jung, 1964:151-152).

Jung (1964:153) beskryf die probleem wat die opvoeder in so 'n geval ervaar, as volg: *"If we realize that the child gradually develops out of the unconscious state into a conscious one, we*

can understand why practically all environmental influences, or at any rate the most elementary and most lasting of them, are unconscious. We can only correct what is in our consciousness; what is unconscious remains unchanged. Consequently, if we wish to produce a change, we must first raise these unconscious contents to consciousness. It takes considerable medical experience to know just when and where this treatment should be applied ... we must know where to intervene without the risk of harm”.

3.4.7 Jung en leerders met spesiale behoeftes

Jung verwys nie spesifiek na leerders met spesifieke leerprobleme, serebraalgestremde of fisiesgestremde leerders nie. Hy gee wel aandag aan leerders met spesiale behoeftes, naamlik leerders met lae intellektuele vermoëns, psigopatiese leerders en epileptiese, psigotiese en neurotiese leerders (Jung, 1964: 69-71 & 73).

Hy ag dit nie wenslik dat 'n onderwyser analitiese metodes gebruik nie, maar beveel aan dat hulle aandag gee aan die bevindings van die analitiese sielkunde, indien hulle die leerders werklik wil verstaan. *"Abnormality and disease are not far apart, and just as one expects some knowledge of the physical ailments of children from the all-round educated teacher, so one might expect from him a little knowledge of their psychic ailments"* (Jung, 1954:68 & 74).

In sy bespreking oor die begaafde kind, besin Jung oor die voor- en nadele van aparte skole vir hierdie leerders. Hy staan 'n gebalanseerde onderrigstelsel voor en beveel aan dat leerders met spesiale behoeftes (in hierdie geval hoogsbegaafted leerders) nie in aparte skole onderrig moet word nie. Hy is van mening dat dit nie goed is vir die kind as daar klem gelê word op eienskappe wat hom van ander leerders onderskei nie. Hy beweer: *"... school is part of the great world and contains in miniature all those factors which the child will encounter in later life and with which he will have to come to terms"* (Jung, 1964:142).

3.4.8 Kritiese evaluering van Jung se bydrae

Jung was 'n briljante akademikus en skrywer. Hy het eredoktorsgrade van agt universiteite ontvang, en word steeds as een van die grootste sielkundige denkers van die twintigste eeu beskou (Engler, 1985:83; Möller, 1993:67).

Wetenskaplike sielkundiges beskou Jung se bydrae tot hulle vakgebied egter as beperk. Die meeste van Jung se ontdekkings is op grond van kliniese observasies van sy pasiënte gemaak. Inligting is soms ook uit bronne buite sy spreekkamer bekom, aangesien hy nie daarin geglo het dat sielkundiges deur 'n eksperimentele wetenskaplike benadering gebind behoort te word nie. Dit is juis hierdie siening, tesame met die feit dat Jung se konsepte moeilik in 'n laboratoriumsituasie bestudeer kan word, wat wye kritiek teen Jung uitgelok het. Kritici beskryf Jung selfs as onwetenskaplik omdat daar binne die sielkunde as vakgebied min empiriese ondersteuning vir sy teorie bestaan (Badenhorst, 1996:59; Cartwright, 1979:311; Engler, 1985:98; Hall & Linzey, 1963:107).

Jung se werk word ook gekritiseer omdat dit moeilik verstaanbaar, dikwels onduidelik uiteengesit is en teenstrydighede bevat. So word die beskrywings van die **anima en animus** as verwarrend en die definisie van 'n konsep soos **komplekse** as onduidelik beskou (Allen, 1994:71; Van Heerden, 1996:71).

Die feit dat Jung as 'n psigo-analis bekend staan, het verhinder dat hy die erkenning gekry het wat hom toekom. Freud word beskou as die vader van die psigo-analiste en Jung en Adler se bydraes word van minder belang geag (Van Heerden, 1996:71).

Jung se hoofbydrae tot die persoonlikheidsielkunde is sy **tipologieë**. Alhoewel hierdie beskrywings as oppervlakkig en onsistematies beskou word, is die konstruerte empiries bestudeer en ook gebruik in die ontwikkeling van die bekende Myers-Briggs Type Indicator. 'n Uitgebreide hoeveelheid navorsing is reeds met hierdie meetinstrument uitgevoer (Allen, 1994:68-70; Quenk, 1993:27).

Jung se bydrae tot effektiewe **psigoterapie** word deur verskeie skrywers as 'n groot bydrae genoem. Sy optrede as terapeut word gesien as buigbaar, en hy self as iemand wat, deur die navolging van 'n eklektiese benadering, 'n verskeidenheid metodes gebruik het om ontwikkeling te bevorder. Cartwright vind die benutting van Jung se lewensfases van waarde tydens terapie (Allen, 1994:69; Cartwright, 1979:308).

Jung se invloed kring veel wyer uit as die sielkunde en die psigiatrie. Historici en teoloë baat ook by die bestudering van sy werk. In weerwil van die kritiek, is daar in die afgelope jare 'n toenemende bewuswording van Jung se werk. Hierdie hernieuwe belangstelling kan toegeskryf

word aan die klem wat Jung op die wese van die innerlike self gelê het, asook aan die klem op selfaktualisering (Badenhorst, 1996:60).

Die indirekte invloed van Jung se werk is moeilik evalueerbaar. Die belang daarvan word egter deur Hall en Linzey (1963:107) besef wanneer hulle sê: *“the recent developments in psychology owe more to Jung than is realised”*.

Ten slotte 'n aanhaling van Engler (1985:99) wat die invloed van Jung op die persoonlikheidsielkunde verwoord: *“Jung's emphasis on inborn qualities, the duality of human nature, symbolism, androgyny, and the importance of inner experience-factors that at one time led psychologists to neglect his work, are now seen as important, if not indispensable, for understanding personality. The potential application of his theory is just beginning to be felt.”*

3.5 PERSOONLIKHEIDSEVALUERING

3.5.1 Inleiding

Persoonlikheidsevaluering word gesien as 'n proses van inwinning en organisering van inligting omtrent 'n persoon met die verwagting dat dié inligting tot 'n beter begrip van die betrokke persoon, asook van mense in die algemeen sal lei. Hierdie inligting moet gebruik kan word om redelik akkurate en betroubare gevolgtrekkings omtrent menslike funksionering te maak. In die sielkunde word ook gepoog om objektiwiteit te verkry tydens hierdie evaluasie, deur die gebruik van sistematiese prosesse van evaluering (Allen, 1994:2; Lanyon & Goodstein, 1971:19 & 31; Möller, 1987:230 & 239; Owen en Taljaard, 1989:349).

3.5.2 Benaderings tot persoonlikheidsevaluering

Die verskillende benaderings wat gebruik word vir persoonlikheidsevaluering lê op 'n kontinuum met subjektief en objektief as uiterstes. **Subjektief** dui op die subjektiewe oordeel van die ondersoeker wat die evaluering doen, terwyl **objektief** dui op wetenskaplik-begronde evaluasietegnieke waar geldigheid, betroubaarheid en objektiwiteit belangrik is (Allen, 1994:11; Mittler, 1974:86 & 87).

Die volgende benaderingswyses is beskikbaar.

3.5.2.1 Kliniese benadering

Die kliniese benadering is gegrond op die subjektiewe oordeel van die evalueerder. Die klinikus stel belang in die totale persoonlikheid van die kliënt of pasiënt. Hy streef na begrip eerder as na voorspelling. Betroubaarheid tydens 'n kliniese oordeel is laag, nogtans bly die kliniese benadering tot evaluering 'n onontbeerlike hulpmiddel. Observasie, asook hipoteses wat gegrond is op inligting verkry deur die afneem van 'n gevallestudie, is voorbeelde van 'n kliniese benadering (Allen, 1994:5; Griffiths in Mittler, 1974:89-90; Möller, 1987:233).

3.5.2.2 Konstruk-empiriese benadering

In die konstruk-empiriese benadering word toetse saamgestel op grond van teorieë of populêre menings met die doel om sekere konstrukte te meet. Subjektiewe oordeel speel 'n rol in die formulering van die teorieë waarop die toetse gebaseer word. Itemseleksie vind egter wetenskaplik plaas en die meetinstrument self word aan streng empiriese en statistiese ontleding onderwerp (Allen, 1994:11; Griffiths in Mittler, 1974:90).

3.5.2.3 Faktorontleding

Ooreenkomste in gedragsdata word deur middel van wiskundige tegnieke vasgestel. Hierdie faktorontleding het twee funksies. Dit word eerstens gebruik om ooreenkomste tussen mense aan te dui (of dimensies van persoonlikheid te bepaal) en tweedens om hipoteses binne hipotetiese raamwerke te toets. Faktorontleding berus op die ontleding van korrelasies (Allen, 1994:6; Mittler, 1974:91).

3.5.3 Evalueringstegnieke

Vanweë die uiteenlopende sienings rondom die konsep **persoonlikheid**, is die evaluering van persoonlikheid problematies. 'n Persoon se siening van wat persoonlikheid is, beïnvloed noodwendig sy metode van evaluasie en sy fokus tydens evaluasie (Maloney & Ward, 1976:313).

Daar bestaan twee ewe sterk benaderings, maar met konflikterende uitgangspunte ten opsigte van persoonlikheidsevaluering, die projektiewe en objektiewe tegnieke. Hulle word vervolgens kortliks bespreek.

3.5.3.1 Projektiewe tegnieke

By projektiewe tegnieke gaan dit om die persoonlike interpretering van stimuli soos beïnvloed deur die persoon se subjektiewe ervarings, gevoelens, begeertes en verwagtings. Die toetsling se response word nie aan bande gelê nie aangesien die toetsmateriaal tot 'n groot mate ongestruktureerd is. Hy is ook tot 'n groot mate onbewus van die verband tussen sy response en die interpretasie daarvan. Daar word geglo dat die response wat so verkry word, 'n weerspieëling is van die persoon se onderliggende dinamiek en persoonlikheidseienskappe (Möller, 1987:243; Semeonoff 1976:6).

Voorbeelde van toetse wat as projektiewe tegnieke beskou kan word, is die Rorschach inkkladtoets, die Rotter Sinvoltooiingtoets, die Tematiese Appersepsietoets (TAT) en ekspressiewe tegnieke soos die Menstekentoets (DAP) of Kinetiese Gesinstekening (Anastasi, 1976:571; Burns & Kaufman, 1970:13; Du Toit & Piek, 1987:9; Koppitz, 1968; Möller, 1987:243-248; Rabin, 1986:32).

Projektiewe tegnieke word dikwels gekritiseer weens die feit dat die toetsresponse deur die toetsafnemer se verbale wenke, toetsverwagtinge en eienskappe beïnvloed kan word. Response wat waargeneem word, word ook beïnvloed deur die stimuli waaraan die toetsling blootgestel is, die tydsduur van die blootstelling en die vorige ervaring en persoonlikheidseienskappe van die toetsling. Die finale interpretasie berus in 'n groot mate op die nasiener se ervaring en kliniese bevoegdheid (Anastasi, 1976; Möller, 1987:249). Griffiths (in Mittler, 1974:111) druk sy kritiek teen projektiewe tegnieke as volg uit: *"To assume that personality characteristics alone are involved is a gross oversimplification."*

Verdere kritiek gaan oor die onbevredigende betroubaarheid en die gebrekkige standaardisasie ten opsigte van toepassings- en nasienprosedures. Daar is oor die algemeen nie genoeg normatiewe data beskikbaar om norms vir die nasien van projektiewe tegnieke op te stel nie (Mittler, 1974:111; Möller, 1987:249 & 250).

Projektiewe tegnieke word egter as 'n maklike aanknopingspunt tydens die terapeutiese situasie beskou, aangesien dit nie 'n bedreiging inhou vir die kliënt nie omdat daar nie regte en verkeerde antwoorde is nie. Dit word ook as 'n metode beskou wat minder geleentheid

bied vir vals response, aangesien die doel van die tegniek meer verskuil is as byvoorbeeld dié van 'n vraelys. Dit bly dus 'n belangrike hulpmiddel tydens evaluasie.

3.5.3.2 Objektiewe evalueringsprosedures

Objektiewe evalueringsmetodes maak gebruik van selfbeoordelings binne 'n fenomenologiese raamwerk. Die ervaring van die individu en sy belewing daarvan is van primêre belang. Die onbewuste gedeelte van persoonlikheidsfunksionering word minder beklemtoon (Allen, 1994:14; Möller, 1987:251).

Die toepassing, nasien en interpretasie van die metodes is meer gestruktureerd. Die tellings word ooreenkomstig die gestandaardiseerde norms van die bevolkingsgroep geïnterpreteer (Möller, 1987:253; Owen & Taljaard, 1989:348).

Voorbeelde van objektiewe evalueringsmetodes is selfrapportering (soos die Hoërskoolpersoonlikheidsvraelys (HSPV), die Persoonlikheidsvraelys vir Kinders (PVK) of IPAT-angsskaal) biografiese gegewens, gedragstoetse, beoordelingskale en fisiologiese meting (Möller, 1987:256; Owen & Taljaard, 1989:373; Van Heerden, 1996:75).

Die meetinstrument wat in hierdie ondersoek gebruik word, naamlik die Murphy-Meisgeier Persoonlikheidsvraelys vir kinders (MMvK), word beskou word as 'n hoogs-gestruktureerde, objektiewe meetmiddel. Dit het ontwikkel uit die Murphy Meisgeier Type Indicator for Children (MMTIC) wat weer sy ontstaan te danke het aan 'n meetmiddel vir volwassenes, die Myers Briggs Type Indicator (MBTI®). Die ontwikkeling van hierdie onderskeie meetmiddels, wat almal op Jung se teorie gebaseer is, word vervolgens bespreek.

3.6 DIE MYERS BRIGGS TYPE INDICATOR (MBTI®)

3.6.1 Inleiding

Myers en Briggs het 'n vraelys ontwikkel om Jung se teorie en tipologie meer verstaanbaar en bruikbaar te maak, vanweë die toenemende belangstelling in die komplekse en moeilik-toepasbare persoonlikheidsteorie van Jung en omdat hulle die waarde van Jung se teorie besef het. Hierdie vraelys het op sy beurt weer tot groter belangstelling in Jung se teorie gelei (Cowan, 1989:459; Myers & Myers, 1986:18; Van Heerden, 1996:78 & 79).

Briggs en Myers se bydrae en die wyse waarop die vraelys ontwikkel is, word vervolgens bespreek.

3.6.2 Die bydrae van Katherine Briggs en Isabel Myers

Katherine C Briggs het haar eie teorie oor persoonlikheidsverskille begin ontwikkel. In 1923 besef sy, deur die lees van 'n artikel oor Jung se persoonlikheidstipes, dat sy teorie baie meer omvattend is as haar eie. Sy het Jung se teorie begin bestudeer en met haar eie waarnemings vergelyk. Na die Tweede Wêreldoorlog het sy en haar dogter Isabel 'n meetmiddel begin ontwikkel om mense te help om hulself beter te verstaan. Hulle was oortuig daarvan dat alle mense by sodanige kennis kon baat, aangesien dit tot groter persoonlike bevrediging asook groter produktiwiteit kon lei (Frazer, 1994:54; Lawrence, 1986:2; Myers & McCaulley, 1987:1).

Moeder en dogter het mekaar goed aangevul. Katherine Briggs was teoreties-georiënteerd en Isabel Briggs Myers het al haar tyd (vanaf 45-jarige ouderdom tot net voor haar dood op 82) aan die opstel en verbetering van die vraelys bestee. Die besonder groot groepe proefpersone wat sy in haar navorsing gebruik het, het die wetenskaplike bruikbaarheid daarvan bevestig (McCaulley, 1993: 16; Van Rooyen & De Beer 1995:5).

Wat die ontwikkeling van die meetmiddel so merkwaardig maak, is die feit dat nie een van hierdie twee vrouens formele opleiding in die sielkunde of die statistiek gehad het nie. Die Myers-Briggs-meetmiddel is in 1975 deur *Consulting Psychologist Press* uitgegee. In dieselfde jaar is *The Centre for Psychological Type* (CAPT) aan die Universiteit van Florida gestig. Vandag word die meetinstrument wyd en syd gebruik en navorsing daarvoor word met vrug gedoen (Frazer, 1994:5; Lawrence, 1986:2; Van Heerden, 1996:79).

3.6.3 Die ontwikkeling en samestelling van die MBTI®

3.6.3.1 Inleiding

Die ontwikkeling van persoonlikheidstipes word as 'n lewenslange proses beskou. Die omgewing speel hierin 'n belangrike rol, want omgewingsfaktore kan die ontwikkeling van natuurlike voorkeure ondersteun. Dit kan ontwikkeling ook ontmoedig, byvoorbeeld deur voortdurend van die kind te verwag om funksies waaraan hy nie voorkeur gee nie, te gebruik.

Hierdie integrering van die swakker funksies is belangrik vir die proses van individuasie. Jung se teorie veronderstel egter dat die spesialisasie van die dominante of voorkeurfunksie hoofsaaklik gedurende die kinderjare plaasvind. Tydens die ontwikkeling van die dominante funksie word die ontwikkeling van die teenoorgestelde pool, naamlik die inferieure funksie, afgeskeep. Die ontwikkeling van die hulpfunksie vind ook tydens die kinderjare plaas, terwyl die ontwikkeling van die tersiêre en inferieure funksies tydens die middeljare teoreties benut word vir verbreding en veralgemening. Die ideaal is om uiteindelik elke funksie aan te wend vir take waarvoor dié spesifieke funksie se vaardighede benodig word (Myers & McCaulley, 1987:15; Van Rooyen & De Beer, 1995:57; Van Heerden, 1996:97).

Aangesien tipes nie altyd akkuraat afgelei kan word deur die observasie van uiterlike gedrag nie, het die behoefte ontstaan om 'n vraelys te ontwikkel wat leerders se persoonlikheidstipe-voorkeure kan bepaal. Hierdie kennis sou ook kon bydra tot die fasilitering van beter verhoudinge tussen leerders en belangrike ander persone in hulle lewens. Indien die kennis oor persoonlikheidstipes sou kon help om die leeromgewing volgens leerders se behoeftes toepaslik te struktureer, sou leergeleenthede ook gemaksimaliseer kon word (Meisgeier, Murphy & Swank, 1987:21).

3.6.3.2 Die ontwikkeling van die meetinstrument

Isabel Myers het besondere moeite gedoen met die ontwikkeling van die MBTI® en Jung se teorie is te alle tye in ag geneem (Briggs Myers & McCaulley: 1987:11; Van Rooyen & De Beer, 1995:11).

Tydens die ontwikkeling van die meetmiddel het sy voor heelwat probleme te staan gekom.

- ◆ Professionele persone in die Sielkunde was negatief ingestel teenoor hierdie nuwe meetinstrument. In die veertigerjare was persoonlikheidstoetsing nog 'n nuutjie. Isabel Myers het ook geen formele opleiding in die sielkunde of statistiek gehad nie. Hierdie feite, tesame met die feit dat daar onsekerheid was oor die MBTI® se standaardisasie en norms, het baie kritiek uitgelok (Lawrence, 1986:3; Van Rooyen & De Beer, 1995:6).

- ◆ Daar was onsekerheid of persone sonder enige teoretiese kennis in staat sou wees om self oor hul voorkeure te rapporteer. Items moes daarom baie versigtig saamgestel word (Lawrence, 1986:2; Van Rooyen, 1995:6).
- ◆ Die MBTI® is op 'n komplekse teorie gebaseer. Die items wat gestel is, moes só geformuleer word dat dit toeganklik is vir enige toetsgebruiker, sonder om afbreuk te doen aan die kwaliteit van die inligting wat verkry word (Lawrence, 1986:3; Myers & McCaulley, 1987:141).
- ◆ Isabel Myers wou 'n unieke soort meetmiddel ontwikkel wat mense in groepe sorteer op grond van hul unieke persoonlikheidstipevoorkeure. Dit het baanbrekerswerk ten opsigte van die ontwikkeling van die meetmiddel vereis (Lawrence, 1986:4; Van Rooyen & De Beer, 1995:7).
- ◆ Op grond van haar jarelange observasie van mense het Isabel Myers besef dat die verspreiding van persoonlikheidstipes nie eweredig ('n normale verspreidingskurwe) is nie. Dit het implikasies ingehou vir itemseleksie, die statistiese verwerking van data en die aanvaarding van die meetmiddel deur professionele persone (Lawrence, 1986:4; Van Rooyen & De Beer, 1995:7).
- ◆ Die wyse van die bepaling van die dominante en hulpfunksies het probleme opgelewer, aangesien Jung dit nooit beskryf het nie (Myers & Myers, 1986:22).
- ◆ Antwoord-opsies moes so gestel word om eensydige voorkeure aan 'n spesifieke item te voorkom.
- ◆ Geringe voorkeure op 'n skaal moes korrekte skaalvoorkeure aandui. Dit was ook belangrik *“to achieve the widest possible separation and least overlap between the two kinds of people represented by each scale.”* (Myers & McCaulley, 1987:141).
- ◆ Dit was vir Myers belangrik dat die skale mekaar nie sou beïnvloed nie. Elke vraag moes op slegs een skaal van toepassing wees. Die keuse moes nie beïnvloed word deur voorkeur aan 'n ander skaal nie (Lawrence, 1986:6; Van Rooyen & De Beer, 1995:10).

Myers het besluit om die MBTI-vraelys in die vorm van geforseerde keusevrae en woordpare op te stel. Die woordpare is bygevoeg omdat ekstroverte en introverte se reaksies op vrae verskil. Myers het naamlik gevind dat ekstroverte op 'n vraag reageer na aanleiding van die mees onlangse geleentheid waar hy voor so 'n keuse gestel is. Introverte vergelyk die twee alternatiewe en besluit dan watter een die beste beskrywing van hulself is. Die MBTI® is deur baie navorsing en met groot sorg ontwikkel tot 'n waardevolle en bruikbare instrument (Frazer, 1994:75; Van Rooyen & De Beer, 1995:10).

3.6.3.3 Samestelling van die MBTI®

Die MBTI® is 'n selfevalueringsvraelys wat op goeie navorsing gebaseer is. Vorm G, die mees gebruikte vorm, bestaan uit 94 items. Die items is so saamgestel dat die persoonlikheidstipes van sielkundig normaal-funksionerende persone gemeet word en tot die persone se eie voordeel aangewend word. Die afneem daarvan geskied op 'n vrywillige basis (Frazer, 1994:74; Hirsh, 1985:3; Tzeng, Ware & Chen, 1989:727; Van Rooyen & De Beer, 1995:13 & 16).

Die MBTI® bestaan uit vier bipolêre skale en agt voorkeerpolariteite. Die voorkeerpolariteite word vervolgens bespreek.

(i) Ekstroversie (E)-Introversie (I)

Ekstroversie en introversie vorm komplementêre houdings ten opsigte van elke persoon se lewensoriëntasie. **Ekstroversie (E)** reflekteer 'n persoon se voorkeur vir interaksie met die omgewing (mense en voorwerpe). Energie vloei na buite omdat die persoon 'n behoefte daaraan het om op die omgewing te reageer.

Met **introversie (I)** vloei energie uit die buitewêreld na binne. Die introvert gee voorkeur aan die reflektiewe, innerlike wêreld van konsepte en idees (Badenhorst, 1996:89; Brownsword, 1988:3; Hirsh, 1985:17; Lawrence, 1979:7-8).

(ii) Sintuiglik (S)-Intuïtief (N)

Sintuiglike (S) persone gebruik die vyf sinne om besonderhede waar te neem. Hulle skep stap-vir-stap en kom ook stap-vir-stap tot gevolgtrekkings. Hulle verkies stelsels en metodes

en idees wat reeds getoets is. Hulle verkies dit om praktiese probleme op te los deur vaardighede wat reeds aangeleer is, te gebruik. Hulle gee aandag aan feite en werk teen 'n gelykmatige tempo. Roetine-besonderhede frustreer hulle nie. Hul realisme is 'n kenmerk wat in verhoudings na vore kom (Brownsword, 1994:10; Myers & McCaulley, 1987:12).

Mense wat voorkeur gee aan **intuïsie** (N) sien die geheel eerder as die dele raak. Hulle skep sprongsgewys en sien moontlikhede, verwantskappe en implikasies raak. Hulle neem patrone en verhoudings waar deur 'n sesde sintuig en hou van probleme met meer as een oplossing. Feite mag oor die hoof gesien word. Hierdie mense is toekoms-georiënteerd (Lawrence, 1979:13; Myers & McCaulley, 1987:12; O'Roark, 1990:815).

(iii) Denke (T)-Gevoel (F)

Persone wat by voorkeur **denke** (T) gebruik om besluite te neem, doen dit op grond van vaste, objektiewe beginsels. Hulle is taakgeoriënteerd en heg baie waarde aan regverdigheid, konsekwentheid en geldigheid. Hulle maak staat op hulle logika en hou daarvan om ontledend te werk te gaan. Hulle verwerk idees logies tot 'n geheel (Brownsword, 1988:3; Lawrence, 1979:13; Myers & McCaulley, 1987:12).

Mense wat voorkeur gee aan die **gevoelsfunksie** (F) gebruik by voorkeur subjektiewe beoordeling by die neem van besluite. Hulle neem hierby die behoeftes van ander mense, interpersoonlike verhoudinge, en persoonlike waardes en ideale in ag. Hulle is mens- en beginselgeoriënteerd en heg groot waarde aan gelukkige harmonieuse samesyn. Vanweë hulle takt en vriendelikheid kom hulle oor die algemeen goed met ander mense oor die weg (Myers & McCaulley, 1987:12-13; Neff, 1988:35; Sharp, 1987:14).

(iv) Beoordelend (J)-Waarnemend (P)

Alhoewel Jung soms na die beoordelende en waarnemende funksies van ekstroverte verwys het, het hy hierdie funksies nooit eksplisiet beskryf nie. Myers en Briggs is egter van mening dat hierdie funksies 'n belangrike deel uitmaak van die waarneembare gedrag van mense.

Hulle beskryf mense wat voorkeur gee aan 'n **beoordelende houding** (J) as georganiseerd, gedissiplineerd en doelgerig. Hierdie mense verkies orde, struktuur en voorspelbaarheid. Die afhandeling van projekte is by hulle 'n prioriteit. Hulle verkies dit om hul denke (T) of

gevoelsfunksie (F) te gebruik in die hantering van die wêreld se eise (Badenhorst, 1996:86; Myers, 1986:75; Van Rooyen & De Beer, 1995:22).

Persone wat voorkeur gee aan 'n **waarnemende houding (P)** gee voorkeur aan 'n oop, aanpasbare lewenshouding. Hulle is nuuskierig, weetgierig, begrypend en ontvanklik vir nuwe ervaringe en veranderinge. Hulle voorkeur is om die eise van die wêreld met behulp van sintuiglike inligting (S) of 'n intuïtiewe aanvoeling (N) te hanteer (Lawrence, 1979:8; Myers & McCaulley, 1987:14; Van Rooyen & De Beer, 1995:22).

Deur die toevoeging van die JP-skaal maak Myers en Briggs dit nie net moontlik om 'n persoon se voorkeurstyl ten opsigte van sy omgang met die buitewêreld te bepaal nie, maar ook om die dominante en hulpfunksies te bepaal. Hierdie vierde dimensie wat by Jung se aanvanklike beskrywings gevoeg is, dra by tot die groter bruikbaarheid en toeganklikheid van Jung se teorie (Badenhorst, 1996:85; Myers & McCaulley, 1987:13-14).

3.6.4 Bepaling van die dominante en hulpfunksies

Myers en Briggs het van die veronderstelling uitgegaan dat daar vir elke tipe 'n dominante funksie is, naamlik dié funksie waaraan die persoon voorkeur gee. Hierdie dominante funksie word hoofsaaklik vir die voorkeurohouding gebruik. Ekstroverte sal met ander woorde hul dominante funksie ekstroversief gebruik, terwyl introverte hul dominante funksie introversief sal gebruik (Myers & McCaulley, 1987:15; Provost, 1984:3; Van Rooyen & De Beer, 1995:61).

Die hulpfunksie se doel is om 'n balans tussen ekstroversie en introversie te handhaaf. Wanneer die dominante funksie ekstroversief gebruik word, sal die hulpfunksie introversief wees. Wanneer die dominante funksie introversief gebruik word, sal die hulpfunksie ekstroversief wees. Ten einde in 'n gebalanseerde persoon te kan ontwikkel, is die deurlopende gebruik van die hulpfunksie, ter ondersteuning van die dominante funksie, dus belangrik (Myers, 1986:13 & 17-18; Myers & McCaulley, 1987:16; Van Rooyen, 1995:61).

Indien 'n persoon voorkeur verleen aan beoordeling (J) sal die funksie wat hy na buite uiteleef 'n beoordelende funksie, denke(T) of gevoel (F), wees. By die ekstroverte persoon sal die beoordelende funksie die dominante funksie wees, maar by die introvert sal dit die hulpfunksie wees. Indien 'n persoon voorkeur verleen aan waarneming (P) sal die funksie wat

hy na buite uitleef 'n waarnemende funksie wees. Sintuiglik (S) of intuïsie (N) sal die dominante funksie by die ekstrovert wees, maar die hulpfunksie by die introvert, aangesien 'n introversiewe persoon sy dominante funksie na binne rig. Indien die dominante funksie tipies ekstroversief is, sal die ander drie funksies tipies introversief gerig wees. Indien die dominante funksie tipies introversief gerig is, sal die ander drie funksies tipies ekstroversief wees. Indien die dominante funksie 'n waarnemingsfunksie is (S of N), sal die hulpfunksie 'n beoordelingsfunksie wees (T of F). Indien die dominante funksie 'n beoordelingsfunksie is, sal die hulpfunksie weer 'n waarnemingsfunksie wees (Badenhorst, 1996:88; Myers, 1986:14; Provost, 1984:3; Van Heerden, 1996:85; Van Rooyen & De Beer, 1995:62-63).

3.6.5 Die sestion persoonlikheidstipes

3.6.5.1 Inleiding

Die Myers-Briggs-vraelys onderskei tussen 16 persoonlikheidstipes op grond van bipolarêre keuses wat uitgeoefen word. Hierdie persoonlikheidstipes word aangedui met behulp van die vier letters wat gebruik word vir die vier voorkeurskale op grond van die keuses wat gemaak is. Die tipe-formule word in 'n vaste volgorde geskryf: eerstens die EI-skaal, daarna die SN-skaal en die TF-skaal, en ten slotte die JP-skaal. Die 16 persoonlikheidstipes is ISTJ, ISFJ, INFJ, INTJ, ISTP, ISFP, INFP, INTP, ESTP, ESFP, ENFP, ENTP, ESTJ, ESFJ, ENFJ en ENTJ. Dit kan as volg in tabelvorm voorgestel word.

Tabel 3.1 Die MBTI-persoonlikheidstipetabel

		INTROVERTE		EKSTROVERTE	
		BEOORDELEND	WAARNEMEND	WAARNEMEND	BEOORDELEND
INTUITIEWE Tipes	MET DENKE	INTJ	INTP	ENTP	ENTJ
		Introversief Intuisie met denke	Introversief Denke met intuïsie	Introversief Intuisie met denke	Introversief Denke met Intuïsie
	MET GEVOEL	INFJ	INFP	ENFP	ENFJ
		Introversief Intuisie met gevoel	Introversief Gevoel met intuïsie	Introversief Intuisie met gevoel	Introversief Gevoel met intuïsie

SINTUIGLIKE Tipes	MET GEVOEL	ISFJ	ISFP	ESFP	ESFJ
		Introversief Sintuiglik met gevoel	Introversief Gevoel met sintuiglik	Ekstroversief Sintuiglik met gevoel	Ekstroversief Gevoel met sintuiglik
	MET DENKE	ISTJ	ISTP	ESTP	ESTJ
		Introversief Sintuiglik met denke	Introversief Denke met sintuiglik	Ekstroversief Sintuiglik met denke	Ekstroversief Denke met sintuiglik
		BEOORDELEND	WAARNEMEND	WAARNEMEND	BEOORDELEND
		INTROVERTE		EKSTROVERTE	

(Uit Frazer, 1994:69)

Die beskrywings van die persoonlikheidstipes is van toepassing op gebalanseerde, goed aangepaste persone met 'n goed-ontwikkelde dominante en hulpfunksie. Wanneer die hulpfunksie nie goed ontwikkel is nie, sal daar nie balans tussen die rigtende en waarnemende funksies, of tussen ekstroversie en introversie wees nie. Wanneer die dominante funksie óók nog onderontwikkeld is, word slegs swakhede gemanifesteer (Frazer, 1994:70; Myers & Myers, 1986).

3.6.5.2 Bespreking van die sestien persoonlikheidstipes

'n Kort beskrywing van elk van die sestien persoonlikheidstipes word gegee soos beskryf in die literatuur (Brownword, 1988; Myers, 1993; Myers & McCaulley, 1987; Myers & Myers, 1986; Murphy, 1992; Neff, 1988; Quenk, 1993).

(i) ISTJ

Dominante funksie: sintuiglik (S)

Hulpfunksie: denke (T)

Tersiêre funksie: gevoel (F)

Ondergeskikte funksie: intuïsie (N) (Brownsword, 1988:37; Murphy, 1992:14).

Hierdie groep word gekenmerk aan hul navolging van tradisionele waardes. Hulle is hardwerkend, spaarsamig, verantwoordelik, doen hul woord gestand, is logies, georden, sistematies en betroubaar. Hulle word geassosieer met die sout van die aarde (Badenhorst, 1996:93; Myers, 1993:8; Neff, 1988:173).

Hierdie persone is besonder betroubaar. Hulle wys nie sommer hul gevoelens nie, en kom selfs in krisistye kalm en bedaard voor. Hulle toon besonderere geduld met fyner detail, en word bewonder vir hul deursettingsvermoë wanneer hulle 'n taak aanpak. Hulle is nooit impulsief wanneer hulle besluite moet neem nie. ISTJ's kies gewoonlik beroepe waar hulle beloon word vir hul organisatoriese vermoëns en akkuraatheid. Voorbeelde hiervan is siviele ingenieurswese, ouditeur, regte, gesondheidsberoepe en kantoorwerk. Hulle word dikwels in toesighoudende of bestuursposte aangetref (Myers & McCaulley, 1987:27; Myers & Myers, 1986:106).

Hierdie leerders is stil en gehoorsaam, prakties en verantwoordelik. Hulle doen dikwels goed op skool en geniet stokperdjies waarmee hulle fisies besig is, soos versamel en klassifisering, die bespeling van 'n musiekinstrument of handwerk. Hulle hoef gewoonlik nie daaraan herinner te word om betyds te wees, om take af te handel of om hul kamers aan die kant te maak nie. Hulle mag aanmoediging nodig hê om iets vir die genot daarvan te doen en die verantwoordelikhede vir 'n rukkie ter syde te stel (Neff, 1988:175).

(ii) ISFJ

Dominante funksie: sintuiglik (S)

Hulpfunksie: gevoel (F)

Tersiêre funksie: denke (T)

Ondergeskikte funksie: intuïsie (N) (Brownsword, 1988:38; Murphy, 1992:14).

Hierdie groep mense is lojale persone wat, as gevolg van hul gereserveerdheid, soms geïgnoreer of misbruik word. Hulle streef tradisionele norme en waardes na en is betroubaar, deeglik, prakties, toegewyd, realisties en hardwerkend (Myers, 1993:9; Neff, 1988:175-176)

ISFJ's is lojaal, konsidererend, akkuraat en georganiseer en gee opreg om vir ander mense. Hulle kan goeie gesinsdokters of verpleegsters word, maar hul goed ontwikkelde aanleg vir ruimte, kleur en funksie, maak hulle ook geskik vir binnehuisversiering. ISFJ's word ook in die onderwys aangetref, of in 'n werk waar persoonlike versorging, simpatie, goedhartigheid, taktvolheid en 'n opregte belangstelling in mense belangrik is (Brownsword, 1994:40; Myers & McCaulley, 1987:27; Myers & Myers 1986:107).

ISFJ-leerders is stil, liefdevol en gehoorsaam. Hulle toon besondere lojaliteit teenoor hulle ouers en maats. Hulle is prakties en verantwoordelik en doen gewoonlik goed op skool. Hulle geniet dit om ander te help en hoef gewoonlik nie daaraan herinner te word om take te doen of te voltooi nie. Hulle moet aangemoedig word om te ontspan en iets te geniet.

(iii) INFJ

Dominante funksie: intuïsie (N)

Hulpfunksie: gevoel (F)

Tersiêre funksie: denke (T)

Ondergeskikte funksie: sintuiglik (S) (Brownsword, 1988:42; Murphy, 1992:14).

Neff (1988:179-180) beskryf hierdie groep as orakels wat met nuwe idees, teorieë en insigte oor mense voor die dag kom. Sy beskryf hulle verder as oorspronklik, pragmaties (teorieë moet ook funksioneel en van waarde wees), simpatiek, verbeeldingryk en sensitief.

Hulle is onafhanklik en individualisties. Baie van hulle gaan so maklik om met mense dat kollegas nie besef dat hulle voorkeur gee aan introversie nie. Hulle heg hoë waarde aan harmonie en kameraadskap. Hulle werk dan ook daaraan om ander van hul doelstellings te oortuig en hulle samewerking te verkry. Hulle kan groot leiers wees wanneer hulle daarna streef om deur hulle geloof en entoesiasme ander te inspireer. Hulle lei deur ander vir hulle standpunt te wen eerder as om hulle daartoe te dwing. Hulle is so oortuig van die waarde van

hul eie inspirasies dat dit vir hulle moeilik is om te aanvaar dat almal nie altyd daarmee saamstem nie (Myers, 1997:13; Myers & McCaulley, 1987:29; Neff, 1987:179).

INFJ's toon 'n besondere sensitiwiteit vir die subtile nuanses of leidrade van ander se gevoelens. Hulle sal bewus wees van onderdrukte aggressie of konflik, terwyl ander mense nie bewus is daarvan nie of dit ontken. Hul sensitiwiteit lei daartoe dat hulle maklik seergemaak voel (Brownsword, 1988:42; Neff, 1987:180; Quenk, 1993:157-159).

INFJ-leerders is dikwels stil en geneig tot dagdromery. Hulle wil graag hulleself en ander verstaan. Hulle wil ook deur ander verstaan word, maar raak ongemaklik wanneer hulle oor hulself moet praat. Wanneer daar 'n hegte verhouding tussen hulle en 'n ouer bestaan, kan hulle vir lang tye gesels oor wat vir hulle belangrik is. Hulle mag skryf verkies: joernale, gedigte, stories of liedjies. Hulle ambisies mag vaag wees, maar hou verband met baie spesifieke hulp aan ander. Hulle beplan meestal goed vooruit, maar maak soms besluite voordat hulle al die nodige inligting tot hulle beskikking het. Hulle presteer meestal goed op skool (Neff, 1988:180).

(iv) INTJ

Dominante funksie: intuïsie (N)

Hulpfunksie: denke (T)

Tersiêre funksie: gevoel (F)

Ondergeskikte funksie: sintuiglik (S) (Brownsword, 1988:41; Murphy, 1992:14).

INTJ's is innoverend in hul gedagtes en handeling. Hulle vertrou hulle eie intuïsie, ongeag of dit verskil van bestaande reëls en menings. Hulle is die onafhanklikste van al die tipes - selfs hardkoppig. Hulle ag bevoegdheid by hulleself en ander as baie belangrik. Hulle is gedetermineerd en volhardend wanneer hulle van die waarde van hul inspirasies oortuig is en sal dan ander persone amper net so hard soos hulself dryf om 'n doel te bereik. Alhoewel hul voorkeur gee aan intuïsie, kan hulle ook op die detail van 'n projek fokus (Brownsword, 1988:41; Myers, 1993:12; Myers & McCaulley, 1987:29).

Hulle hou daarvan om te organiseer en het daarom altyd nuwe take en nuwe groter probleme nodig om geïnteresseerd te bly en hul gawes te gebruik. Wanneer 'n taak afgehandel is,

verloor hulle belangstelling daarin. Hulle kry dinge gedoen wanneer dit moeilik genoeg is om 'n uitdaging te wees. Selfs goed-gebalanseerde INTJ's is geneig om ander mense se standpunte en gevoelens te ignoreer. Hulle het 'n tegniese aanleg en kan geïnteresseerd wees in die wetenskap, uitvindings of ingenieurswese. Hulle kan wiskundige probleme goed oplos en kan in die filosofie of politiek belangstel (Myers & Myers, 1986:114-115; Pedersen, 1993:103; Isachsen & Berens, 1995:101).

INTJ-leerders hou nie daarvan om met projekte gehelp te word of aangemoedig te word nie. Hulle is onafhanklik en reageer slegs positief op prys wanneer hulle self voel dat dit geregverdig is. Hulle kan goed vooruit beplan, maar neem soms besluite voordat al die inligting tot hulle beskikking is. Hulle presteer meestal, ten spyte van dagdromery, goed op skool (Neff, 1988:178).

(v) ISTP

Dominante funksie: denke (T)

Hulpfunksie: sintuiglik (S)

Tersiêre funksie: intuïsie (N)

Ondergeskikte funksie: gevoel (F) (Brownsword, 1988:29; Murphy, 1992:14).

ISTP's stel belang in die praktiese toegepaste wetenskappe, veral meganika. Hulle is gewoonlik vaardig met hul hande, wat voordelig is in die toepassing van wetenskaplike beginsels. Hulle is nie geïnteresseerd in tegniese aspekte nie, maar gebruik algemene beginsels om orde te skep (Frazer, 1994:70; Myers & Myers, 1986:91).

Hierdie persone is logies, objektief-krities en analities. Hulle kan die realiteite en die unieke en belangrike feite van 'n situasie goed waarneem. Slegs redenering wat op grondige feite gebaseer is, sal hulle van standpunt laat verander. Alhoewel hulle graag feite en data organiseer, verkies hulle om dit nie met situasies en mense te doen nie, behalwe wanneer dit noodsaaklik is vir hulle werk (Isachsen & Berens, 1995:93; Myers & McCaulley, 1987:23).

Alhoewel ISTP's meestal stil en gereserveer voorkom, kan hulle baie spraaksaam wees as die gesprek oor 'n onderwerp gaan waarvan hulle baie weet en die groot hoeveelheid inligting

waaroor hulle beskik kan gebruik. Hulle hou van situasies wat sintuiglik stimulerend is, soos die buitelewe (Isachsen & Berens, 1995:93; Pedersen, 1993:80).

'n Uitstaande kenmerk van veral die jong ISTP, is hul ekonomiese gebruik van inspanning. Wanneer hulle hulle tyd verkeerd beplan het, kan hulle die afhandeling van 'n taak nalaat (Myers & McCaulley, 1987:23)

Leerders wat in hierdie groep val, wil graag die hoekom-vraag beantwoord hê. Hulle sal meestal probeer om inligting te bekom deur self 'n saak te ondersoek. Wanneer hulle vrae vra, sal hulle met aandag na logiese verduidelikings luister. Hierdie leerders is gehoorsaam wanneer die reëls regverdig is, maar wanneer hul nie oortuig is van die regverdigheid daarvan nie, sal hul stilweg op hul eie aangaan. Hulle is gewoonlik stil en georganiseerd (Neff, 1988:182).

(vi) ISFP

Dominante funksie: gevoel (F)

Hulpfunksie: sintuiglik (S)

Tersiêre funksie: intuïsie (N)

Ondergeskikte funksie: denke (T) (Brownsword, 1988:33; Murphy, 1992:14).

ISFP-persone is gereserveerd, idealisties, saggeaard, sensitief, liefdevol en mense wat hoë eise aan hulself stel. Hulle is die mees beskeie en ingetoë groep. Hulle kan vir lang tye aandag gee aan dit waarmee hulle besig is en is baie bewus van sensoriese indrukke soos musiek, dans, kos, klere en die visuele kunste. Hulle bewys hulle liefde aan ander konkreet deur daad van liefde, eerder as om dit te verwoord (Myers & Myers, 1986:99; Neff, 1988:184; Van Heerden, 1996:91).

Hierdie groep toon 'n persoonlike benadering tot die lewe, aangesien hulle alles volgens hul eie ideale en persoonlike waardes beoordeel. Hulle is getrou aan hierdie waardes, maar mag deur iemand wat na aan hulle is, beïnvloed word. Hulle innerlike ideale en lojaliteite oorheers hul lewens, maar hulle vind dit moeilik om met ander persone daaroor te praat. In hul omgang met mense is hulle aanpasbaar en verdraagsaam en het 'n oop gemoed. Hulle geniet die huidige gebeure en wil dit nie bederf deur dinge af te jaag nie. Hulle het nie 'n behoefte

daaraan om mense te beïndruk of te domineer nie. Hul vind die grootste aanklank by mense wat tyd bestee daaraan om hul waardes en doelstellings te verstaan (Isachsen & Berens, 1995:95; Myers & McCaulley, 1987:25).

Beroepsgewys stel hulle belang in diensgeoriënteerde rigtings, soos verpleging of werk as 'n algemene mediese praktisyn. Hulle toon ook 'n besondere liefde vir die natuur en vir diere. In hulle werk is hulle toegewyd en aanpasbaar, maar tog dikwels geneig om hulleself te onderskat (Myers & Myers, 1986:99; Hammer, 1993(a):21).

ISFP-leerders is volgens Neff (1988:185) saggeaard, vrolik en liefdevol. Hulle mag geheimsinnig en kwesbaar voorkom as gevolg van hul introversie en sensitiwiteit. Hulle mag dit moeilik vind om aan te pas by 'n skoolroetine, aangesien dit vir hulle belangriker is om dinge te ervaar as om daaroor te praat of te skryf. Hulle kom tot hulle reg in 'n situasie waar hulle relatiewe vryheid tesame met liefde en aanvaarding beleef.

(vii) INFP

Dominante funksie: gevoel (F)

Hulpfunksie: intuïsie (N)

Tersiêre funksie: sintuiglik (S)

Ondergeskikte funksie: denke (T) (Brownsword, 1988:34; Murphy, 1992:14).

Hierdie tipe het gewoonlik 'n gawe om taal te gebruik, weens die kombinasie van N en F. Hulle hou daarvan om agter die skerms te werk aan sake waaruit mense voordeel kan trek. Hulle werk graag op hul eie, en kan vir ure aaneen werk aan iets wat volgens hulle 'n verskil kan maak. Hul streef na perfeksie en mag hulself soms geringskat (Myers & Myers, 1986:101; Neff, 1988:186)

INFP's word beskryf as verdraagsaam, aanpasbaar, buigbaar, lojaal en mense wat begrip vir ander mense toon. Hulle hoofbelangstelling lê daarin om moontlikhede raak te sien wat nie sigbaar of bekend is nie. Hulle is idee- en teorie-georiënteerd en is nie ingestel op materiële besittings of hulle fisiese omgewing nie. Hulle word dikwels aangetref in beroepe soos voorligting, onderwys, navorsing, letterkunde, kuns, wetenskap of sielkunde (Badenhorst, 1996:96; Isachsen & Berens, 1995:107; Myers & McCaulley, 1987:25)

INFP-leerders word deur Neff (1988:187) beskryf as nadenkend en gretig om ander te plesier. Hulle toon selfs as jong leerders dat hulle 'n sensitiewe gewete het. Hulle kan tussen reg en verkeerd onderskei, en probeer deurgaans die regte ding doen. Hulle verwag dit ook van ander. Harmonie in verhoudinge is vir hulle baie belangrik. 'n Volwassene wat na hulle luister, hulle verstaan en hul idealisme aanmoedig, sal van groot waarde vir hierdie leerders wees.

(viii) INTP

Dominante funksie: denke (T)

Hulpfunksie: intuïsie (N)

Tersiêre funksie: sintuiglik (S)

Ondergeskikte funksie: gevoel (F) (Brownsword, 1988:30; Murphy, 1992:14).

Neff (1988:182) noem hierdie tipe mense filosowe. Hulle is nuuskierig en wil die vryheid hê om hulle eie hoekom-vrae te beantwoord. Hulle is sterk onafhanklik en steur hulle nie aan regulasies, outoriteitsfigure of ander se menings nie. Hulle is op hulle gelukkigste wanneer hulle idees, insigte of teorieë bymekaarmaak en, met kenmerkende logika, analiseer (Isachsen & Berens, 1995:103; Van Heerden, 1996:93).

INTP's is oor die algemeen stil en gereserveerd en verkies 'n klein aantal intieme vriende. Hulle mag egter spraaksaam word wanneer die gespreksonderwerp iets is waaroor hulle self al baie gedink het of as die inhoud van 'n gesprek teen hulle eie beginsels indruis. In laasgenoemde geval verloor hulle hulle vermoë om, soos gewoonlik, aanpasbaar te wees (Frazer, 1994:73; Myers & McCaulley, 1987:23).

Hulle vaar goed in suiwer wetenskaplike gebiede, ekonomie, filosofie, wiskunde, navorsing en ingenieurswese. Volgens Myers & Myers (1986: 92) is hulle die mees intellektuele tipe van almal. Hulle is tot so 'n mate geïnteresseerd in die analisering van probleme en die soeke na oplossings vir die probleem, dat dít vir hulle belangriker is as die praktiese uitvoering daarvan. Hulle werk meestal in navorsings- of akademiese instansies (Hammer, 1993(a):29; Myers & Myers, 1986:92; Pedersen, 1993:108).

INTP-leerders is nuuskierig en wil weet hoekom. Hulle sal self antwoorde probeer vind deur te lees of daaroor te dink, maar sal ook vrae vra. Wanneer hulle vrae beantwoord word, luister hulle na die leemtes in die antwoord. Hulle mag so verlore raak in hulle eie gedagtes dat hulle onbewus raak van hulle omgewing. Hulle mag daaroor gespot word. Hulle is alleenlopers wat of nie goed klaarkom met ander nie, of verkies om alleen te wees. Hulle gaan hul eie gang, maar is gehoorsaam wanneer die reëls volgens hulle regverdig is (Neff, 1988:184)

(ix) ESTP

Dominante funksie: sintuiglik (S)

Hulpfunksie: denke (T)

Tersiêre funksie: gevoel (F)

Ondergeskikte funksie: intuïsie (N) (Brownsword, 1988:35; Murphy, 1992:14).

Hierdie persone is goedgeaard, vriendelik, realisties en aanpasbaar. Hulle is onbevooroordeeld en het 'n oop gemoed. Hulle is verdraagsaam teenoor hulleself en ander. Hulle aanvaar situasies soos dit is en slaag goed daarin om gespanne situasies te ontloot. Hulle neem besluite op grond van wat hulle weet, sien en hoor. Hulle aanpasbaarheid word ook in probleemoplossingsituasies gebruik. Weens hul gewildheid onder mense, is hul ook in staat om kompromieë, ter wille van probleemoplossing, te bewerkstellig. Hulle is uitstekende probleemoplossers. Die feit dat hulle nie gebind word deur standaardprosedures en -metodes nie, stel hulle in staat om hul doel te bereik deur bestaande prosedures en reëls op 'n nuwe manier te gebruik. Besluite word geneem deur logiese en analitiese denke, eerder as om die gevolge wat dit vir ander mense inhou te bereken (Frazer, 1994:71; Myers, 1993:10; Myers & McCaulley, 1987:26).

ESTP's is avonturiers wat die lewe voluit geniet. Hulle mag sport (as toeskouers of deelnemers) geniet en hou ook van masjinerie, meganika en fisieke ervarings. Materiële besittings maak hul gelukkig. Alhoewel hul nie besonder baie daarvan hou om sake te bestuur nie, mag hulle uitstekende verkoopsagente wees. Hulle word aangetref in 'n groot verskeidenheid beroepe wat goeie aandag aan detail vereis (Brownsword, 1994:48; Hammer, 1993:18; Neff 1988:166).

Die ESTP-leerder stel dikwels in alles behalwe in skoolgaan belang. In 'n skoolsituasie sal hierdie leerder se entoesiasme gewek word deur 'n atmosfeer van vryheid waarin sy belangstellings aangespreek word. Hy stel belang in dinge wat opwindend of bruikbaar is. Hy deel ook graag sy belangstellings met vriende. ESTP-leerders is lief vir katekwaad. Hulle is aksie-georiënteerd en leer deur te voel, te ruik, te proe en deur deelname; nie deur woorde of die bestudering van diagramme nie (Neff, 1988:168).

(x) ESFP

Dominante funksie: sintuiglik (S)

Hulpfunksie: gevoel (F)

Tersiêre funksie: denke (T)

Ondergeskikte funksie: intuïsie (N) (Brownsword, 1988:36; Murphy, 1992:14).

Hierdie persone jaag genot na. Hulle is lief vir die lewe en wil soveel as moontlik daarvan ervaar. Hulle grootste belangstelling is mense, maar hulle put ook genot uit materiële besittings en fisieke ervarings soos klere, meubels, motors, uiteet, kunste en onthaal. ESFP's maak besluite op grond van gevoel, eerder as logiese denke. Hulle gevoel beïnvloed ook hul persepsie van en belangstelling in mense. In hulle omgang met mense is hulle vol pret, vriendelik, taktvol en gemaklik en oor die algemeen verdraagsaam en aanvaardend teenoor ander en hulself. Hulle is ook aanpasbaar en kan gespanne situasies goed normaliseer (Myers & Myers 1986:104; Myers & McCaulley, 1987:26).

Hulle is veral uitstekend in werk waar hulle uitgaande geaardheid en belangstelling in detail gekombineer kan word. Hulle gereedheid vir aksie speel ook dikwels 'n rol in beroepskeuses. Hulle word meestal in gesondheidsberoepes aangetref, maar is ook geskik vir verkope, ontwerp, vervoer, in die vermaaklikheidswêreld, sekretariële werk of kantoorwerk. Hulle gee nie voorkeur aan bestuursaktiwiteite nie (Hammer, 1993:22; Myers & McCaulley, 1987:26; Neff, 1988:168).

ESFP-leerders is bereid om hulle energie aan enige saak, behalwe skool, te gee. Hulle is aksie-georiënteerd en deel graag hulle belangstellings met maats. Hulle is lief vir gesels. Wanneer hulle nie daaraan uiting kan gee nie, mag hulle kwaaijongstreke aanvang. In 'n skoolsituasie sal hulle daarby baat vind om dinge deur hulle sintuie en deur deelname te

ervaar. Dit sal hulle dan ook positief en entoesiasties teenoor skoolgaan maak. Hierdie leerders is besonder kwesbaar vir beïnvloeding deur ander persone se verwagtinge en sieninge. Hulle is geneig om hul eie gedrag aan te pas by die persoon by wie hulle hul bevind (Neff, 1988:170).

(xi) ENFP

Dominante funksie: intuïsie (N)

Hulpfunksie: gevoel(F)

Tersiêre funksie: denke (T)

Ondergeskikte funksie: sintuiglik (S)(Brownsword, 1988:40; Murphy, 1992:14).

Hierdie is entoesiastiese persone wat 'n passie het vir nuwe idees en nuwe moontlikhede. Hulle benader die wêreld met vertroue en optimisme, aangesien hulle dit as veilig en verfrissend ervaar. Feite, detail en herhalende aktiwiteite verveel hulle - veral as dit nie met hulle belangstellings verband hou nie. Hulle sien moontlikhede raak en kan, sonder om bewus te word van moegheid of honger, met ywer werk. Hulle geniet die geselskap van ander intuïtiewe mense wat soos hulle dink. Hulle het gewoonlik baie vriende (Frazer, 1994:72; Myers, 1993:15; Quenk, 1993:191-192).

ENFP's stel belang in 'n beroep soos berading, waar elke nuwe persoon 'n nuwe probleem het. Hulle kan ook onderwysers, wetenskaplikes, kunstenaars wees of in die advertensie of verkoopswese werk (Hammer, 1993:26).

Leerders behorende tot hierdie tipe, is verbeeldingryke dagdromers, wat in almal en alles geïnteresseerd is. Hulle oorweeg ook 'n groot verskeidenheid beroepe en kom met wonderlike planne voor die dag. Hulle is lief vir gesels en kan hulself dikwels uit omtrent enige moeilike situasie kry (Neff, 1988:173).

(xii) ENTP

Dominante funksie: intuïsie (N)

Hulpfunksie: denke (T)

Tersiêre funksie: gevoel (F)

Ondergeskikte funksie: sintuiglik (S) (Brownsword, 1988:39; Murphy, 1992:14).

Hierdie tipe is goeie entrepreneurs, aangesien hulle lief is daarvoor om moontlikhede te exploreer en veranderinge aan te bring. Hulle betrek ook graag ander mense by hierdie projekte. Hulle hou nie van roetine-aktiwiteite nie. Hulle is entoesiasties, innoverend, onafhanklik, impulsief en analities. Hulle word deur probleme gestimuleer en los dit dan op 'n oorspronklike manier op (Myers, 1993:14; Myers & Myers, 1986:108-112; Neff, 1988:170-171).

ENTP's is nie geïnteresseerd in beroepe wat nie nuwe uitdagings bied nie. Hulle kan uitvinders, joernaliste, wetenskaplikes, promotors, rekenaaranaliste of enige iets anders wat hulle interesseer wees. Hulle sal minder vervulling ervaar in beroepe wat gekenmerk word deur die uitvoer van roetine-take. Hulle werk moet uit 'n verskeidenheid take en opdragte bestaan, liefste met 'n assistent wat die take kan voltooi nadat hulle dit geïnisieer het (Hammer, 1993:30; Myers & McCaulley, 1987:28).

ENTP-leerders is verbeeldingryke dagdromers, wat met wonderlike planne voor die dag kan kom. Hulle ver lê dikwels hulle besittings, en gebruik hulle speelgoed op unieke en kreatiewe maniere. Hulle wil graag alle standpunte (ook dié wat van hulle eie verskil) bespreek. Hulle hou daarvan om sisteme te uitoorlê (Neff, 1988:171).

(xiii) ESTJ

Dominante funksie: denke (T)

Hulpfunksie: sintuiglik (S)

Tersiêre funksie: gevoel (F)

Ondergeskikte funksie: Intuïsie (N) (Brownsword, 1988:27; Murphy, 1992:14).

Myers & McCaulley (1987) en Myers & Myers (1986) beskryf hierdie persone as mense wat op die dominante denkfunksie vertrou. Hulle is logies, analities, prakties, realisties, objektief-

krities, en geduldig tydens roetine-take. Hulle hou daarvan om feite en projekte te organiseer, en werk planmatig om take op die beplande tyd af te handel. Hulle is geneig om op take eerder as op mense te fokus. Hulle word hoofsaaklik deur logika gelei en oortuig.

Hulle is meer geïnteresseerd in bestaande realiteite as in toekomstige moontlikhede. Hulle nuuskierigheid word dan ook geprikkel deur nuwe, konkrete objekte of aktiwiteite. Hulle het 'n natuurlike aanvoeling vir besigheid, produktiwiteit en konstruksie. Hulle geniet administratiewe take waarin doelstellings gestel kan word en besluite geneem kan word. Probleme word opgelos deur op 'n kundige manier vorige ervaringskennis toe te pas. Planne word gemaak en besluite word geneem op grond van bestaande feite en prosedures. Hulle geniet hulle werk wanneer hulle onmiddellike, meetbare en tasbare resultate kan verkry (Brownsword, 1988:27; Myers, 1993:18).

Hierdie groep verteenwoordig waarskynlik die tradisionele manlike tipe. Daar is meer mans in die ESTJ-groep as in enige ander groep.

Leerders wat tot die ESTJ groep behoort, is gewoonlik die leiers in hul groepe. Hulle kan egter ook as baasspelerig beskou word. Hulle is goeie waarnemers en is gewoonlik op hoogte van gebeure tuis, by die skool in die gemeenskap. Hulle het 'n sterk wil van hul eie, en opdragte moet vir hulle logies en redelik wees om hulle te motiveer. Hulle is beter georganiseer as die meeste ander leerders (Neff, 1988:161).

(xiv) ESFJ

Dominante funksie: gevoel (F)

Hulpfunksie: sintuiglik (S)

Tersiêre funksie: intuïsie (N)

Ondergeskikte funksie: denke (T) (Brownsword, 1988:31; Murphy, 1992:14).

Hierdie groep is lief vir mense en is op hulle gelukkigste wanneer hulle ander mense gelukkig kan maak. Hulle is geneig om op die goeie eienskappe van ander te konsentreer en is lojale vriende. Hulle warm gevoel vir mense stel hulle in staat om waarde te heg aan ander se opinies, selfs wanneer dit van hul eie verskil. Hulle is simpatiek, taktvol en vriendelik. Hierdie

eienskappe maak van hulle natuurlike gashere en gasvrouens (Myers & McCaulley, 1987:24; Neff, 1988:164).

Hulle is konsensieus, het deursettingsvermoë en is georden. Hulle is ook prakties, realisties en het hulle voete plat op die aarde. Hulle geniet verskeidenheid, maar kan ook goed by roetine-aktiwiteite aanpas. Hulle word meestal in poste aangetref waar hulle met mense kan werk, byvoorbeeld predikante, verkoopsagente of onderwysers (Badenhorst, 1996:95; Myers & McCaulley, 1987:24).

Myers & Myers (1986:96) meld dat die ESFJ's se besorgdheid oor ander se fisieke toestand daartoe lei dat hulle ook in die gesondheidsdiensprofessies aangetref word. Meer pediateres kom uit die ESFP-groep as uit enige ander groep. 'n Harmonieuse werksomgewing is vir hierdie persone egter belangriker as die spesifieke werk wat hulle doen.

ESFJ-leerders is vriendelik, hulpvaardig en gehoorsaam. Hulle hou graag ander mense gelukkig en floreer wanneer hulle geprys word. Hulle kan soveel verantwoordelikhede op hulle neem dat hulle hulself en hulle eie behoeftes afskeep. Hulle het 'n groot behoefte aan liefde en dit is vir hulle noodsaaklik om te weet dat ander lief is vir hulle. Hulle verkies orde in hulle lewens. Hulle wil ook weet wat om te verwag. Hierdie leerders is meestal gewild onder maats en volwassenes (Neff: 1988:164).

(xv) ENFJ

Dominante funksie: gevoel (F)

Hulpfunksie: intuïsie (N)

Tersiêre funksie: sintuiglik (S)

Ondergeskikte funksie: denke (T) (Brownsword, 1988:32; Murphy, 1992:14).

Hierdie persone is natuurlike versorgers wat opreg in ander belangstel. Hulle toon insig ten opsigte van die behoeftes van ander mense en het 'n gawe om hulself (veral verbaal) uit te druk. Hulle is dikwels humoristies. Hulle is geïnteresseerd in boeke en nuwe idees, beskik oor 'n ryk verbeeldingskrag ten opsigte van nuwe moontlikhede en toon visie en insig. Hulle sterk begeerte tot harmonie kan 'n invloed hê op die opinies wat hulle uitspreek: hulle kan ander se

standpunt insien, en sal ter wille van harmonie tot 'n sekere mate saam met ander stem (Brownsword, 1994:73-74; Myers & Myers, 1986:96; Quenck, 1996:14).

Mense behorende tot hierdie persoonlikheidstipe neem besluite op grond van persoonlike waardesisteme. Dit is vir hulle belangrik om sake af te handel en probleme op te los, maar in hierdie proses hoef die besluite nie noodwendig deur hulleself geneem te word nie. Hulle begin met take sonder die nodige vooraf-inligting en mag tot gevolgtrekkings kom voordat hulle 'n situasie ten volle verstaan (Myers & McCaulley 1987:24).

ENFJ's vaar die beste in beroepe waar hulle met mense werk en samewerking kan bewerkstellig. Hulle is minder gelukkig in beroepe waar feitelike akkuraatheid belangrik is, behalwe wanneer hulle persoonlike betekenisvolheid daarin kan vind (Hammer, 1993:27; Myers & McCaulley, 1987:24).

ENFJ-leerders is hulpvaardig, vriendelik en verantwoordelik. Hulle put genot daaruit om ander gelukkig te maak en mag meer verantwoordelikhede op hulle neem as wat hulle met hul beperkte ervaring kan hanteer. Hulle mag selfs as gevolg daarvan hul eie behoeftes misken. Hierdie leerders floreer wanneer hulle geprys word. Hulle beskik oor 'n ryk verbeelding en toon 'n merkwaardige insig ten opsigte van die menslike natuur. Hulle is dikwels gewild onder maats en volwassenes. Hulle ideale is so hoog dat hul dikwels voel dat die regte wêreld tekortsiet. Hulle is dikwels geïnteresseerd in die wêreld van musiek, kuns en die letterkunde (Neff, 1988:180).

(xvi) ENTJ

Dominante funksie: denke (T)

Hulpfunksie: intuïsie (N)

Tersiêre funksie: sintuiglik (S)

Ondergeskikte funksie: gevoel (F) (Brownsword, 1988:28; Murphy, 1992:14).

Persone wat tot hierdie groep behoort, hou daarvan om vooruit te beplan. Hulle is mense met visie en is gevolglik toekoms-georiënteerd. Hulle hou daarvan om probleme op te los en moontlikhede te ondersoek. Nuwe idees, teorieë en benaderings interesseer hulle en hulle

neem besluite op grond van intuïsie, insig en hipoteses, maar ook deur logiese redenering (Hammer, 1993:31; Neff, 1988:161-162).

ENTJ's doen moeite om take volgens skedule af te handel. Hulle het min geduld met oneffektiwiteit, aangesien hulle volgens 'n definitiewe stel reëls lewe. Hulle verkies take waar hul intuïsie gebruik kan word, en word gevolglik dikwels aangetref in uitvoerende poste, waar nuwe idees geïmplimenter kan word. Hulle mag egter sekere feite en detail miskyk (Myers, 1993:19; Myers & McCaulley, 1987:22).

ENTJ-leerders is volgens Neff (1988:162-163) natuurlike leiers wat daarna streef om hul omgewing te verbeter. Hulle stel doelstellings vir hulself en oorreed ander om hulle te help in die bereiking daarvan. Hulle het 'n sterk wil van hul eie, maar sal gehoorsaam wees wanneer ouers en onderwysers redelik en regverdig is. Hulle kan deur die groep as natuurlike leiers aanvaar word of as baasspelerig beskou word. Laasgenoemde sal afhang van hoe goed hulle geleer het om verhoudings met ander op te bou.

3.6.7 Evaluering van die MBTI®

Die MBTI® is die meetinstrument wat tans die meeste gebruik word om beter begrip ten opsigte van persoonlikheidsverskille te bewerkstellig. Dit word wêreldwyd met groot sukses gebruik (Badenhorst, 1996:98; Myers, 1993:1).

Die waarde van die instrument lê daarin dat dit op die positiewe aspekte van normale persoonlikheidsfunksionering fokus en dat dit wyd aangewend kan word. Die MBTI® word gebruik vir selfontwikkeling, beroepsontwikkeling, verbetering van interpersoonlike verhoudings, akademiese voorligting, spanbou, probleemoplossings, bestuurs- en leierskapopleiding, onderwys- en kurrikulum-ontwikkeling, asook vir multi-kulturele opleiding. Verdere voordele is dat dit gebruikersvriendelik is, maklik nagesien kan word en goed nagevors is (Frazer, 1994:96; Murray, 1990:1195; Myers, 1993:1; Van Heerden, 1996:102).

Daar is reeds vir meer as 50 jaar navorsing oor die MBTI® gedoen. Die oorgrote meerderheid van die navorsingsresultate bevestig die MBTI® se geldigheid en betroubaarheid as meetinstrument (Badenhorst, 1996: 99; Frazer, 1994:96; Van Heerden, 1996:102).

Myers & McCaulley (1987:170-171) het bevind dat die toets-hertoetsbetroubaarheid van die MBTI® konstant is. Waar 'n verandering in persoonlikheidstipe voorgekom het, was dit op 'n skaal met 'n lae telling. Hulle navorsing word ondersteun deur dié van McCaulley (1993:22), Inclan (in Opperman, 1993:32), Hammer en Yeakley (1987:13) en McCarley en Carskadon (1987,:14-20), wat almal 'n toets-hertoetsbetroubaarheid van tussen 0,70 en 0,90 gevind het.

Murray (1990:1187-1202) verwys na verskeie navorsingsresultate wat die konstrugeldigheid van die MBTI® bevestig, ooreenkom met wat Myers en McCaulley (1987:175-223) in die MBTI-handleiding noem. Tseng, Ware en Chen (1989:735) se navorsing verskaf empiriese bewyse dat die gekose items die tersaaklike persoonlikheidstipekonstrukte, volgens Jung se teorie, meet.

Ten spyte van die groot voordele wat die gebruik van die MBTI® inhou, is sekere beperkinge deur Van Heerden (1996:103) en Frazer (1994:97) geïdentifiseer. Hulle noem dat die meetmiddel nie enige inligting oor verdedigingsmeganismes of emosionele faktore verskaf nie. Die inligting wat verstrek word, handel hoofsaaklik oor die persoonlikheidstipevoorkeure van blanke mans, terwyl meer inligting oor vrouens en ander bevolkingsgroepe ook benodig word.

Die voordele van die MBTI® oorskry dus by verre die beperkinge daarvan. Van Rooyen en De Beer (1995:11) spreek hulle waardering vir die MBTI® uit met dié woorde: *"Those of us who use the Indicator share a legacy - the gift of a tool that carries with it a responsibility to use it ethically and in the manner Isabel Myers visualized."*

3.7 DIE MURPHY-MYSGEIER TYPE INDICATOR FOR CHILDREN (MMTIC)

3.7.1 Inleiding

Weens die veranderinge wat steeds vinniger in die mikro- en makrostruktuur van die leerder se milieu plaasvind, bestaan daar 'n toenemende behoefte aan die identifisering van persoonlikheidstipes en die benutting van hierdie kennis. Ten opsigte van die leerder met spesiale onderwysbehoefes, wat nou wetlik in hoofstroomskole onderrig kan word, is die

behoefte aan groter kennis van individue en spesifieke groepe noodsaaklik ten einde 'n bydrae te kan lewer tot die bemagtiging van die personeel van hoofstroomskole.

Die MMTIC is gebaseer op die MBTI®. Dit is 'n selfevalueringsvraelys met meerkeusige vrae, wat saamgestel is om persoonlikheidstipevoorkeure by leerders en adolessente te ondersoek.

3.7.2 Doelstellings met die MMTIC

Net soos die MBTI®, gee die MMTIC ten opsigte van vier verskillende dimensies 'n aanduiding van 'n leerder se interaksie met sy omgewing, en die wyse waarop hy inligting waarneem en prosesseer (Fourqurean, Meisgeier & Swank, 1988:230; Meisgeier & Murphy, 1987:1; Van Heerden, 1997:5).

Die MMTIC is aanvanklik ontwikkel as hulpmiddel om beter begrip en verhoudings tussen leerders en betekenisvolle ander (ouers, onderwysers, maats, broers en susters) te bewerkstellig. Met die beter kennis van leerders se persoonlikheidstipes, is beoog om die leeromgewing aan te pas om sodoende maksimum leergeleentheid aan elke leerder te bied. Daar is ook beoog om die verkreeë kennis met die leerders te deel. Sodoende kan hulle hulself beter verstaan en die waarde van hulle spesifieke gawes besef, terwyl ander se gawes waardeer kan word. Dit kan lei tot 'n verbetering van selfkonsep en prestasie, asook die verbetering van sosiale interaksie (Meisgeier, Murphy & Swank, 1987:21; Meisgeier & Murphy, 1987:2).

Meisgeier en Murphy (1987:1) motiveer die gebruik van die MMTIC as volg: *“Parents and teachers are the people who have the greatest influence on children, and it is important that the differences in psychological type in children be recognized both at home and at school. Type differences appear to have a profound effect on early learning and indeed appear to have an impact on almost every area of life.”*

3.7.3 Ontwikkeling van die MMTIC

Die MMTIC is in 1987 saamgestel na twee jaar se intensiewe navorsing. Die **konstrukte** wat gemeet word, moes aanvanklik geselekteer en omskryf word. Die gekose konstrunkte is dieselfde as dié van die MBTI® en is dus ook gebaseer op Jung se tipologie. Die toepassing

en evaluering word volgens die beginsels van die MBTI® gedoen (Van Heerden, 1997:7; Meisgeier & Murphy, 1987:1 & 18).

Nadat konstrunkte bepaal is, is 'n itembank saamgestel en itemseleksie het plaasgevind. Leerders wat tydens hulle daaglikse interaksies geobserveer is om hulle persoonlikheidstipe vas te stel, is gevra om potensieële toetsvrae te beantwoord. Persoonlike onderhoude het gevolg en die leerders is gevra om te verduidelik hoekom hulle spesifieke items gekies het. Die items self is deur die leerders geëvalueer, en waar nodig is die bewoording van toetsitems verander. Daar is 160 potensieële items gekies en op 'n groot aantal leerders van graad drie tot vyf toegepas. Na die ontleding van die data is vorm A saamgestel met 80 items (20 vir elke skaal). Na 'n verdere item-analise, is vorm B saamgestel met aanvanklike 80 items, plus agt addisionele items wat op die SN-skaal gerig is. Vorm B is op 1 506 ander leerders vanaf graad twee tot graad agt toegepas. Nadat die korrelasie van elke item met die item van die ooreenstemmende skaal bereken is, is tien items geëlimineer. Die agt addisionele items is ook uitgeskakel omdat dit nie met die SN-skaal gekorreleer het nie. Die 70 oorblywende items, saamgevoeg as vorm D, is tans in gebruik (Fourqurean, Meisgeier & Swank, 1989:230; Meisgeier & Murphy, 1987:2 & 19; Van Heerden, 1996:111-112).

3.7.4 Beskrywing van die MMTIC

Die MMTIC meet die persoonlikheidstipes van leerders volgens dieselfde vier skale as die MBTI®.

Die **EI-skaal** dui die fokus van die leerder se natuurlike belangstelling aan. Intoverte (I) verkies die wêreld van konsepte en idees. Hulle het tyd nodig om inligting innerlik te prosesseer en leer beter wanneer hulle self hul betrokkenheid by klaskameraktiwiteite kan bepaal. Ekstroverte (E) fokus op mense en dinge. Hulle is spraaksaam en hou van groepprojekte en sosiale interaksie (Fourqurean, Meisgeier & Swank, 1989:227-228; Lawrence, 1993:37-38; Meisgeier, Murphy & Meisgeier, 1989:3).

Die **SN-skaal** dui aan wat die leerder se voorkeurmanier is om inligting te bekom - sy natuurlike basiese leerstyl. Leerders wat sintuiglike waarneming (S) verkies, verkry verkieslik hul inligting deur sintuiglike waarneming. Hulle is oplettend en werk graag stapsgewys volgens 'n vaste werkswyse. Leerders met 'n intuïtiewe voorkeur (N), fokus op onderliggende

moontlikhede en idees, en op die toekoms. Hulle is gewoonlik verbeeldingryk en kreatief. Hulle is nie detail-georiënteerd nie (Lawrence, 1979:24; Lawrence, 1993:44; Meisgeier, Murphy & Meisgeier, 1989:3; Meisgeier & Murphy, 1987:4).

Die **TF-skaal** dui aan hoe leerders oordeel en besluite neem. Leerders wat voorkeur gee aan denke (T), neem besluite op grond van logiese denke. Hulle kan objektief bly en probleme goed analiseer. Hulle verkies 'n ernstige, doelgerigte benadering tot hul werk. Leerders met 'n gevoelsvoorkeur (F) neem besluite op grond van 'n persoonlike waardesisteem. Hulle dra ander mense se belange op die hart, en dink aan die gevolge wat hulle besluite op ander sal hê. Hulle geniet groepaktiwiteite. Hul prestasie sal negatief beïnvloed word deur negatiewe verhoudings of disharmonie (Fourqurean, Meisgeier & Swank, 1987:4; Meisgeier, Murphy & Meisgeier, 1989:3).

Die **JP-skaal** gee waardevolle inligting oor leerders se werksgewoontes. 'n Voorkeur vir die beoordelende houding (J) dui op 'n voorkeur aan orde, beplanning en produktiwiteit. Hierdie leerders verkies take wat goed uiteengesit en geformuleer is. Hulle verkies om een opdrag te voltooi voordat 'n volgende een aangepak word en hou daarvan om self besluite te kan neem. Leerders met 'n voorkeur vir waarneming (P) verkies 'n buigbare, spontane lewenstyl. Hulle is nuuskierig en aanpasbaar en kan met baie projekte gelyktydig besig wees. Hulle verkies om onder druk te werk en sal projekte gewoonlik so lank as moontlik uitstel. Hulle ongeorganiseerde, onsistematiese werkswyse word dikwels as onvanpas in die geordende skoolmilieu gesien en gevolglik ontmoedig. Dit mag hul spontaneïteit en waagmoed inhibeer en tot onderprestasie aanleiding gee (Badenhorst, 1996: 115; Lawrence, 1979:24; Meisgeier, Murphy & Meisgeier, 1989:3).

Die finale MMTIC-vraelys (MMTIC vorm D) bestaan uit 70 items wat op 'n toevallige wyse gerangskik is. Daar is 16 items vir die EI-skaal en 18 items elk vir die SN-, TF- en JP-skale. Hierdie items word in die vorm van 'n meerkeusige vraelys aangebied. Die redes hiervoor is dat

- ◆ die teorie onderliggend aan persoonlikheidstipes, psigologies-teenstellende pole in die menslike psige veronderstel
- ◆ dit maklik is om af te neem en na te sien

- ♦ dit maklik verstaanbaar is vir leerders (Meisgeier & Murphy, 1987:18).

Met die samestelling van die vraelys is die **leesvlak** van leerders in gedagte gehou. Die woordeskat van die vraelys is toeganklik vir leerders van graad drie tot ses. Die iteminhoud verteenwoordig alledaagse gebeure uit die leefwêreld van leerders en is geskik vir leerders vanaf graad twee tot graad agt. Die MMTIC kan egter toegepas word op leerders tot en met graad 12. Meisgeier en Murphy wys daarop dat die MMTIC ook toegepas kan word op leerders wat spesiale onderrig ontvang. Die geldigheid van die meetinstrument vir hierdie leerders behoort verder ondersoek te word. Wanneer die MMTIC op leerders met leer- en leesprobleme toegepas word, mag die items, individueel of in groepverband, hardop aan die leerders voorgelees word (Badenhorst, 1996:102-103; Meisgeier & Murphy, 1987:20; Van Heerden, 1997:6).

Met die afneem van die vraelys word leerders aangemoedig om sover moontlik spontane en eerlike keuses te maak. Hulle word ook gemotiveer om alle items te beantwoord. Die leerders word daarop gewys dat die MMTIC

- ♦ nie 'n toets is nie
- ♦ nie korrekte of verkeerde antwoorde het nie
- ♦ nie 'n tydsbeperking het nie
- ♦ slegs poog om inligting te verkry oor hoe leerders werklik dink of voel (Badenhorst, 1996:103; Meisgeier & Murphy, 1987:8; Van Heerden, 1996:113).

Om die persoonlikheidsvoorkeure van leerders vas te stel, word die gewigwaardes van die items van dieselfde skaal, bymekaar getel. Tellings word vir elke skaal afsonderlik bereken. Hoë tellings dui op voorkeure vir I, N, F en P, terwyl lae tellings voorkeure vir E, S, T en J aandui. Die afsnypunte per skaal vir elke kategorie van die MMvK word in tabel 3.2 uiteengesit. Die letter G in tabel 3.2 dui die voorkeurtelling aan. Dit word verkry deur elke telling wat op 'n spesifieke skaal (byvoorbeeld die EI-skaal) behaal is, te vermenigvuldig met die ooreenstemmende gewigwaarde wat aan elke item op die skaal toegeken is. Al die tellings wat op die spesifieke skaal behaal is, word bymekaargetel en aangedui met die letter G. Die waarde wat aan die letter G toegeken word bepaal, volgens die puntetoekenningstelsel van die MMTIC (soos aangedui in tabel 3.2), die voorkeurrigting op die spesifieke skaal.

Voorkeurtellings dui slegs die **voorkeurrigting** aan, en is nie 'n aanduiding van die leerder se vermoë of ontwikkelingsvlak nie (Meisgeier & Murphy, 1987:9; Van Heerden, 1996:114).

Wanneer tellings in die middel van 'n skaal val (nie hoog of laag is nie), kan daar nie 'n duidelike voorkeur onderskei word nie. Sulke tellings staan as **U-bandtellings** of **ongedifferensieerde tellings** bekend. Dit dui aan dat 'n spesifieke telling nie binne 'n bevredigende vlak van presiesheid val nie. Die aanname word dan gemaak dat so 'n persoonlikheidstipevoorkeur nog nie ten volle ontwikkel het nie (Badenhorst, 1996:104; Fourqurean, Meisgeier & Swank, 1989:230; Meisgeier & Murphy, 1987:7).

Indien 'n leerder duidelike voorkeure op al vier die skale toon, kan die persoonlikheidstipe van die leerder bepaal word. Dit word deur vier letters, wat elkeen die voorkeur op 'n spesifieke skaal aandui, voorgestel. In so 'n geval is dit ook moontlik om die **ontwikkelende dominante funksie**, op dieselfde wyse as by die MBTI®, te bepaal. Indien 'n telling binne die U-bandkategorie val, word die betrokke skaal met 'n **U** aangedui. In so 'n geval is dit nie moontlik om die ontwikkelende dominante funksie te bepaal nie (Badenhorst, 1996:105; Meisgeier & Murphy, 1987:10).

Tabel 3.2 *Puntetoekenningsstelsel per skaal vir elke kategorie van die MMvK-vraelys*

VOORKEURE	AFSNYPUNTE
Ekstroversie (E)	$G < 47,5$
U-band	$48 \leq G \leq 52$
Introversie	$G > 52,5$
Sintuiglik (S)	$G < 64,5$
U-band	$64,5 \leq G \leq 69,5$
Intuïtief (N)	$G > 69,5$
Denke (T)	$G < 61,5$
U-band	$61,5 \leq G \leq 66,0$
Gevoel (F)	$G > 66,5$
Beoordelend (J)	$G < 63,5$
U-band	$63,5 \leq G \leq 68$
Waarnemend	$G > 68,5$

G = totale telling op elk van die vier skale van die MMvK

3.7.5 Betroubaarheid en geldigheid van die MMTIC

Voordat enige afleidings en toepassings van evaluasie-resultate gemaak kan word, is dit nodig om statistiese begroning vir die meetinstrument se geldigheid en betroubaarheid te verkry. **Betroubaarheid** verwys na die konstantheid van meting deur die herhaalde toepassing van die meetmiddel. **Geldigheid** verwys na die mate waarin die konstrakte wat veronderstel is om gemeet te word, wel gemeet word. Dit bepaal dus die toepaslikheid van die interpretasie van die verkreeë inligting. In hierdie geval (met die MMTIC) stel 'n geldigheidsbepaling vas in watter mate die meetmiddel daarin slaag om persoonlikheidstipevoorkeure by leerders ten opsigte van die vier bipolêre skale akkuraat te bepaal (Ackerman, 1993:299; Ferguson, 1976:5 & 426; Van Heerden, 1996:120).

3.7.5.1 *Betroubaarheid van die MMTIC*

(i) Interne konstantheid van funksie-tellings

Die interne konstantheid van die MMTIC is bepaal deur die toetsitems vir elke funksie deur die halfverdelingsmetode in twee groepe te verdeel. Daarna is die betroubaarheidskoëffisiënt vir 'n halwe toets bereken. Met behulp van die Spearman-Brown-metode is die betroubaarheid van die volledige toets uit die verkreeë tellings bepaal. Daar is ook 'n kruis-validasie gedoen. Beide resultate dui op bevredigende betroubaarheid (Ferguson, 1976:428; Meisgeier & Murphy, 1987:24).

(ii) Subgroep-betroubaarheid

Die halfverdelingsbetroubaarheidskoëffisiënt is ook bereken vir geslag, graad en leesvlak. Die betroubaarheidskoëffisiënte van die routellings is konstant ten opsigte van al drie veranderlikes. Dit korreleer goed met 'n MBTI-studentegroep se tellings, maar is laer as dié telling van volwassenes. Hierdie verskil kan waarskynlik vanuit 'n ontwikkelingspsigologiese perspektief verklaar word (Meisgeier & Murphy, 1987:24; Van Heerden, 1996:119).

(iii) Toets-hertoetsbetroubaarheid

Die MMTIC is na vier tot vyf weke herhaal met 579 van die oorspronklike 1 605 leerders wat aan die ondersoek deelgeneem het. Die toets-hertoetsmetode se resultate dui daarop dat 70%

van die groep se voorkeure dieselfde gebly het. By 94% van die leerders was daar geen verandering, of slegs 'n verandering op een skaal. Die toets-hertoetsbetroubaarheid was konstant laer by leerders met leesprobleme en leerders wat spesiale onderrig ontvang. Meisgeier en Murphy kan nie 'n verklaring hiervoor gee nie, en beveel verdere navorsing oor hierdie groepe leerders aan (Meisgeier & Murphy, 1987:26; Meisgeier, Murphy & Swank, 1987:19).

3.7.5.2 Geldigheid van die MMTIC

(i) Kriteriumgeldigheid van die MMTIC

Die **kriteriumgeldigheid** van 'n meetinstrument word bepaal deur die vergelyking van die resultate van die betrokke meetinstrument met die resultate van een of meer eksterne kriteria, wat teoreties dieselfde veranderlikes meet. Die kriteriumgeldigheid van die MMTIC is bepaal deur dié meetinstrument se resultate met dié van die **Children's Personality Questionnaire (CPQ)**, die **Learning Pattern Assessment (LPA)** en die **Learning Preference Inventory (LPI)** te vergelyk.

Die vergelyking met die **Children's Personality Questionnaire (CPQ)** dui op 'n sterk verband tussen die EI-skaal van die MMTIC en die ekstroversie- en uitgaande faktore van die CPQ. 'n Hoë korrelasie bestaan ook tussen die TF- en JP-skale van die MMTIC en die angsskaal van die CPQ. Volgens Meisgeier en Murphy (1987:27) is die hoë korrelasie tussen die MMTIC en sekere van die CPQ-skale 'n bevestiging van die konstrukgeldigheid van die MMTIC (Meisgeier & Murphy, 1987:27-32; Meisgeier, Murphy & Swank, 1987: 20; Van Heerden, 1996:122).

Die **Learning Pattern Assessment (LPA)** is in 1982 deur Galay saamgestel. Dit meet die leerstyle van leerders en is gebaseer op die temperamentele tipes volgens Keirsey. Daar is geen beduidende verband tussen die MMTIC en die LPA gevind nie. Dit kan volgens Meisgeier & Murphy (1987:33) toegeskryf word aan een van die volgende drie redes:

- ◆ daar word van verskillende metingsmetodes gebruik gemaak in die twee meetinstrumente;
- ◆ denkbeeldige temperamentele tipes moes vir die MMTIC-resultate geskep word om hierdie vergelyking te kon doen;

- ◆ die LPA resultate kan onbetroubaar wees.

Hanson en Silver het die **Learning Preference Inventory (LPI)** in 1984 saamgestel om die funksies SF, ST, NF en NT te meet. Net soos met die LPA is die LPI ook gebaseer op Keirsey se teorie oor temperamentele tipes. In vergelyking met die ooreenstemmende funksies van die MMTIC, is die ooreenkomste tussen die twee meetinstrumente se SF-, ST- en NT-skaal beduidend, maar nie vir die NF-skaal nie (Meisgeier & Murphy, 1987:32-33; Murphy, 1987:2091).

(ii) Inhoudsgeldigheid van die MMTIC

Inhoudsgeldigheidbepalings word gebruik om vas te stel of die iteminhoud van die meetinstrument verteenwoordigend is van die terrein wat ondersoek word. Dit behels 'n kritiese beoordeling en evaluering deur kundiges op die betrokke vakgebied (Ackerman, 1993:299; Van Heerden, 1996:123). Vir die bepaling van die inhoudsgeldigheid van die MMTIC is 21 kundiges wat bekend is met Jung se tipologie gevra om die 5-punt-Likert-skaal te gebruik vir die beoordeling van die volgende:

- ◆ elke item van die MMTIC
- ◆ die instrument in sy geheel
- ◆ hul eie kennis van jong leerders
- ◆ hul eie kennis van persoonlikheidstipes.

'n Gemiddelde telling van 4,1 is behaal. Aangesien 'n telling van 3,0 as betekenisvol beskou word, bevestig dit dat die MMTIC 'n akkurate weergawe gee van die konsepte en teorie onderliggend aan persoonlikheidstipes en persoonlikheidstipesvoorkeure (Badenhorst, 1996:109; Meisgeier & Murphy, 1987:33).

3.7.6 Evaluering van die MMTIC

Die MMTIC is net soos die MBTI® 'n uitstekende hulpmiddel vir beter selfbegrip en begrip van ander. Voordele wat deur gebruikers daarvan genoem word, is die volgende:

- ◆ dit is op 'n grondige teorie gebaseer;
- ◆ dit is goed nagevors;
- ◆ dit is maklik om te gebruik;

- ◆ dit word internasionaal gebruik;
- ◆ dit verskaf 'n konseptuele raamwerk waarvolgens intervensies met kliënte, deur die gebruikmaking van maklike terminologie, kan plaasvind;
- ◆ individue leer meer oor hulself en hulle voorkeure;
- ◆ dit kan help om 'n geskikte beroepskeuse te maak;
- ◆ dit dra by tot persoonlike ontwikkeling;
- ◆ dit verskaf 'n logiese en geordende gedragsmodel;
- ◆ dit fokus op die positiewe en is nie veroordelend nie;
- ◆ dit dra daartoe by om gawes te ontwikkel en selfkonsep te verbeter;
- ◆ dit verskaf 'n objektiewe raamwerk waarbinne emosionele probleme beoordeel kan word;
- ◆ interpersoonlike verhoudings verbeter weens 'n beter onderlinge begrip;
- ◆ die kennis kan effektief in die klaskamer gebruik word vir die beplanning van aktiwiteite en die effektiewe hantering van leerders;
- ◆ dit kan motivering verhoog;
- ◆ dit kan bydra tot beter skoolastiese prestasie (Hirsh, 1985:2-3; Meisgeier, Murphy & Meisgeier, 1989:1; Myers & McCaulley, 1987:4-5; Neff, 1988:20).

Selfevalueringsvraelyste, soos die MMTIC, het ook hul beperkinge. Die respondent kan naamlik deur verskeie faktore beïnvloed word. Hierdie faktore word as volg deur Badenhorst (1996:105-106) en Van Heerden (1996:116-118) weergegee:

- (a) 'n Distorsie van data kan voorkom as gevolg van sekere vooroordele, voorbehoude, bewuste en onbewuste motiewe en selfbeskermingsneigings aan die kant van die respondente. Moontlike aanleidings hiertoe is:
- ◆ die leerders is bewus daarvan dat hulle geëvalueer word en daarom reageer hulle anders as normaalweg;
 - ◆ subjektiewe idees oor wat gemeet word en oor die doel en aard van die evaluering kan beantwoording beïnvloed; respondente kan die vrae met 'n belangelose en onorgvuldige houding lees en interpreteer;
 - ◆ die leerders verstaan nie die vrae nie en vertoon dan inkonsekwente voorkeure;
 - ◆ hulle wil die beeld wat hul van hulself het, verander of nie openbaar maak nie; onakkurate antwoorde kan dan doelbewus verskaf word;

- ◆ hulle kies die response wat volgens hulle sosiaal meer aanvaarbaar is en die goedkeuring van belangrike persone in hul lewens sal wegdra;
 - ◆ hulle kies response wat deur hul etniese of kultuurgroep as aanvaarbaar en gewens beskou word - die response reflekteer dan die waardes van die groep en nie noodwendig van die individu nie;
 - ◆ die leerders se persoonlikheidstipevoorkeure is nog nie duidelik ontwikkel nie;
 - ◆ die leerders ervaar krisisse wat kan lei tot gebrekkige of beperkte selfkennis, ambivalensie, disoriëntasies, verwardheid en twyfelagtige oordeelsvermoëns wat hul eie voorkeure betref;
 - ◆ die leerders is moontlik in 'n proses van verandering as gevolg van normale ontwikkelingsielkundige faktore of as gevolg van sekere persoonlike ervarings wat nuwe insigte, begrip en ontwikkeling na vore gebring het.
- (b) leerders se verbale vaardighede speel 'n belangrike rol, aangesien geen verduidelikings van woord- of itembetekenisse deur die evalueerder gegee mag word nie. Leerders se intellektuele vaardighede en leesbegrip speel dus 'n groot rol.

Uit die voorafgaande is dit duidelik dat dit belangrik is dat leerders vooraf ingelig moet word wat die doel is met die voltooiing van die vraelys. As hulle besef dat die meetmiddel op die unieke en positiewe aspekte van elke individu fokus, behoort hulle beter gemotiveerd en meer entoesiasies te wees. Sodoende word meer betroubare resultate verseker en kan daar maksimum voordeel getrek word uit die voltooiing van die MMTIC.

3.7.7 Navorsingsresultate

3.7.7.1 Inleiding

Navorsing en wetenskaplike studies oor die toepassing van die MMTIC is beperk. Daar is geen navorsing gedoen met die MMTIC oor serebraal- of fisiesgestremde leerders nie en min oor leerders met lees- of leerprobleme. In laasgenoemde geval het die navorsing gegaan oor leer- en leesprobleme by leerders wat op spesiale onderwys of remediërende onderwys aangewese is. Die resultate is dus nie noodwendig van toepassing op spesifiek-leergestremde leerders nie. Vanweë hierdie beperkings sal die navorsingsresultate wat bespreek word, ook

navorsingsresultate insluit van leerders wat met behulp van die MBTI® verkry is (Meisgeier & Murphy, 1987:26; Van Heerden, 1996:125).

3.7.7.2 Skolastiese prestasie en die MMTIC

(i) Skolastiese prestasie en die EI-skaal

Teenstrydige navorsingsresultate word in die literatuur aangetref oor die verband tussen skolastiese prestasie en introversie of ekstroversie. Fourqurean, Meisgeier en Swank (1988:45) het geen betekenisvolle verband gevind tussen die EI-skaal en skolastiese prestasie by graad vier- en vyf-leerders wat oor gemiddelde tot bogemiddelde vermoëns in lees en wiskunde beskik nie.

In teenstelling hiermee het Myers en McCaulley (1987:96) sowel as Anchors, Robbins en Gershman (1989:24) gevind dat leerders wat voorkeur gee aan 'n introversiewe houding, skolasties beter presteer en ook beter vaar in akademiese aanlegtoetse as leerders wat 'n ekstroversiewe houdingsvoorkeur toon. Insgelyks het Badenhorst (1996) gevind dat daar by hoërskoolleerders wat akademies goed presteer, 'n tendens is om introversie bo ekstroversie te verkies.

Tobacyk, Wells en Springer (1988:47-49) het aangetoon dat leerders met skolastiese probleme beduidend meer voorkeur gee aan ekstroversie as introversie. Dudding en Dudding (1995) het volgens Van Heerden (1996:127) egter bevind dat leerders met aandagtekort-hiperaktiwiteitsversteurings, wat gewoonlik met skolastiese probleme geassosieer word, introversie bo ekstroversie verkies.

Fourqurean, Meisgeier, Swank en Murphy (1988:40) se navorsingsresultate dui daarop dat leerders in die preprimêre- en juniorprimêre-fase met 'n voorkeur vir ekstroversie, superieur is in vergelyking met leerders wat voorkeur gee aan introversie. Hul ondersteun die hipotese van Eysenck en Cookson (1969) dat introverte oor die algemeen stadige ontwikkelaars is. In 'n bepaalde stadium vind daar sodanige veranderinge plaas dat introversiewe tipes se prestasies in die hoërskooljare beter is as dié van die ekstroversiewe tipes.

(ii) Skolastiese prestasie en die SN-skaal

Fourqurean, Meisgeier en Swank (1988:42-46) het die MMTIC op jong leerders (graad 4 en 5) toegepas om die verband tussen akademiese prestasie en persoonlikheidstipe vas te stel. Hulle het 'n beduidende verband tussen akademiese prestasie en die SN-skaal van die MMTIC® gevind. Van die spesialeklasleerders het 63% voorkeur gegee aan sintuiglike waarneming en 8% aan intuïsie. Leerders wat 'n N-voorkeur getoon het, het ook oor die algemeen hoër tellings in leestoetse behaal, terwyl 'n groter aantal van die leerders wat S-voorkeure getoon het, remediërende onderrig benodig het.

Fourqurean, Meisgeier, Swank en Murphy (1988:40) het bevind dat leerders wat aangewese is op spesiale onderrig se voorkeur vir die sintuiglike waarnemingsfunksie beduidend verskil van hul voorkeur vir intuïsie. Van hulle het 63% 'n S-voorkeur getoon, teenoor die 8% met 'n N voorkeur en die 29% sonder 'n spesifieke voorkeur. Ooreenstemmende resultate is ook deur Myers en McCaulley (1987:131) verkry ten opsigte van leerders wat aangewese is op remediërende onderrig. Lathey (1991:52 & 56) het bevind dat veral die SP-voorkeurkombinasie 'n hoë risiko vir swak akademiese prestasie blyk te wees.

Badenhorst (1996:155 en 160) het bevind dat Suid-Afrikaanse leerders met 'n voorkeur vir N beduidend hoër intelligensiekoëffisiënttellings behaal het as leerders met 'n S-voorkeur. Dié resultate geld vir beide geslagte. Daar bestaan egter nie 'n beduidende verskil tussen hulle skolastiese prestasies nie.

Oor die algemeen blyk dit uit navorsingsresultate (Delbridge-Parker en Robinson, 1989:68) dat dié leerders wat voorkeur gee aan 'n IN-kombinasie op akademiese gebied die grootste sukses behaal. Dit impliseer egter nie noodwendig dat die ander tipes as akademiese presteerders uitgesluit word nie.

Dit wil voorkom asof leerders wat voorkeur gee aan intuïsie, bevoordeel word deur akademiese evaluasies en aanlegtoetse. Die meeste evaluasies vereis van leerders om afleidings te maak ten opsigte van woordbetekenisse, konsepte of idees. Dit is vaardighede wat maklik en natuurlik deur die intuïtiewe persoon gebruik word, terwyl dit moeiliker is vir die sintuiglike persoon wat detail benodig om stap-vir-stap tot 'n geheelbeeld te kom (Badenhorst, 1996:74; Lawrence, 1984:5; Lawrence, 1986:59; Van Heerden, 1996:128).

(iii) Skolastiese prestasie en die TF-skaal

Net soos in die geval van die EI-skaal en akademiese prestasie, bestaan daar ook teenstrydige navorsingsresultate sover dit die verband tussen skolastiese prestasie en die TF-skaal betref. Fourquarean, Meisgeier & Swank (1988:44) het geen beduidende verband gevind tussen bogenoemde twee veranderlikes by graad vier- en vyf-leerders met 'n gemiddelde tot bogemiddelde vermoë in wiskunde en lees nie. Fourquarean, Meisgeier, Swank en Murphy (1989:40) se resultate korreleer hiermee, maar hulle rapporteer 'n onverwagte hoë aantal T's onder spesialeklasleerders.

Sowel Myers en McCaulley (1987:123-124) as Hester (1990:25) het bevind dat leerders met 'n denke-voorkeur beter presteer as leerders met 'n gevoelsvoorkeur. Ooreenstemmende resultate is deur Delbridge-Parker en Robinson (1989) en Tobacyk, Wells en Springer (1988) gekry.

Delbridge-Parker en Robinson (1989:66) het gevind dat akademies begaafde leerders 'n sterk voorkeur het vir die denkfunksie (T) bo die gevoelsfunksie (F). Tobacyk, Wells en Springer (1988:27 & 49) se navorsingsresultate dat leerders wat in 'n hoë risiko-groep val ten opsigte van skolastiese uitsakking oorwegend die gevoelsfunksie bo die denkfunksie verkies, ondersteun hierdie bevinding. Dit word ook deur Badenhorst (1996:156) se navorsing ondersteun, wat 'n beduidend hoër T-voorkeur by leerders gevind wat akademies bogemiddeld presteer.

(iv) Akademiese prestasie en die JP-skaal

Volgens navorsers is dit 'n onbetwisbare feit dat akademiese presteerders oorwegend voorkeur gee aan die waarnemingshouding (P). Fourquarean, Meisgeier, Swank en Murphy (1988:40) het gevind dat 89% van die begaafde leerders voorkeur gee aan P, teenoor die 29% van die spesiale-onderwysleerders en die 30% van die gemiddelde leerders. Myers en Myers (1986), Delbridge-Parker en Robinson (1989) en Badenhorst (1996) se navorsingsresultate stem ooreen met hierdie bevindinge.

(v) Samevatting

Dit is duidelik dat persoonlikheidstipevoorkeure verband hou met leerders se akademiese prestasie. Jensen (1980) sê met reg: *"IQ accounts for only about half, or less, of the variance in measured achievement at any given point in the course of schooling"* (Fourqurean, Meisgeier & Swank, 1988:16).

Aangesien daar min navorsing gedoen is oor veral leerders met spesiale onderwysbehoefte, bestaan daar 'n groot behoefte ten opsigte van toepaslike navorsing in dié veld.

Navorsingsresultate wat beskikbaar is, dui op die volgende tendense:

- ◆ akademies-sukcesvolle leerders blyk voorkeur te gee aan N, T en P;
- ◆ ekstroverte leerders vaar oorwegend beter in die primêre skool, terwyl introverte leerders oorwegend beter vaar in die hoërskool;
- ◆ leerders met lees- en leerprobleme, wat spesiale onderrig ontvang, gee beduidend meer dikwels voorkeur aan S en T;
- ◆ leerders wat in die hoë-risikogroep val ten opsigte van skolastiese uitsakking, gee beduidend meer dikwels voorkeur aan E, S, F en J, in vergelyking met skolasties-begaafde leerders.

3.7.7.3 Selfkonsep en die MMTIC

Die verband tussen selfkonsep en persoonlikheidstipes is slegs deur 'n paar navorsers ondersoek. Tobacyk, Wells en Springer (1988:47-52) het 76 hoërisiko-junior-hoërskoolleerders gebruik vir hul navorsing, maar geen duidelike verband tussen persoonlikheidstipes en selfkonsep by hierdie groep leerders gevind nie. Die U-bandtellings (tellings wat aandui dat 'n spesifieke voorkeur nie gemeet kon word nie) op die EI-skaal korreleer wel met ses van die twintig skale van die **Tennessee Self-Concept Scale**. Hulle verklaring is dat die EI-dimensie die basis vir verdere ontwikkeling skep, aangesien dit waarskynlik dié dimensie is wat eerste ontwikkel. Indien daar nie duidelikheid oor hierdie voorkeur bestaan nie, mag dit verdere ontwikkeling strem.

Daar moet in gedagte gehou word dat die leerders van die onderzoekgroep ten opsigte van skooluitsakking 'n hoërisiko-groep was. Fourqurean, Meisgeier, Swank en Murphy (1988:39) het ook hoë U-bandtellings vir sowel die EI-skaal as die TF-skaal gevind by leerders wat aangewese is op spesiale onderrig. Die werklike verband tussen hierdie skale en selfkonsep is dus nie duidelik nie.

Golden (1995:55) het in haar navorsing 'n onderzoekgroep van 258 nie-tradisionele volwasse Noord-Amerikaanse kollegestudente gebruik en 'n verband tussen persoonlikheidstipe en selfkonsep gevind. Sy het naamlik vir beide geslagte 'n positiewe korrelasie gevind tussen 'n lae selfkonsep en studente wat voorkeur gee aan introversie (I) en gevoel (F).

Verdere navorsing is nodig om die verband tussen selfkonsep en persoonlikheidstipes deeglik te ondersoek.

3.7.8 Persoonlikheidstipe-kenmerke van leerders volgens voorkeure op elke skaal

Vir sowel beter begrip as die optimale benutting van kennis oor persoonlikheidstipes in die klaskamer, word kenmerkende gedragspatrone van leerders hieronder volgens voorkeurtipe uiteengesit. Dit word gevolg deur aanbevelings aan onderwysers. Die uiteensetting en aanbevelings is gebaseer op die werk van Hirsh (1985:56); Murray (1990:32 & 43); Lawrence (1993:43-44) en Meisgeier, Murphy en Meisgeier (1989:10-17).

Tabel 3.3 Persoonlikheidstipe-kenmerke van ekstroversie en introverte leerders

Leerders wat voorkeur gee aan ekstroversie (E)	Leerders wat voorkeur gee aan introversie (I)
Hou van aksie en verskeidenheid	Hou van idees
Leer beter wanneer hulle kan praat terwyl hulle dink	Verkies individuele of een-tot-een-aktiwiteite
Wil oor leermateriaal praat	Verkies om idees eers te oordink voordat daaroor gepraat word. Gebruik innerlike denkprosesse
Word deur ander mense en groepaktiwiteite gestimuleer	Het privaatheid nodig
Tree soms impulsief op	Verkies om terug te sit, waar te neem en te reflekteer
Toon waagmoed	
Lees is nie 'n voorkeur leermedium nie	Lees is hul belangrikste medium van leer
Handel en antwoord dikwels voor hulle gedink het	Oordink 'n vraag voordat dit beantwoord word
Skryfopdragte mag oorhaastig en onderdeurdag aangepak word	Skryfopdragte is logies en weldeurdink

Voorgestelde benaderings en aanbevelings vir ekstroversie	Voorgestelde benaderings en aanbevelings vir introverte
Laat leerders toe om take te bespreek voor individuele werk vereis word	Gee leerders tyd om te dink voordat 'n antwoord op 'n vraag verwag word
Laat leerders toe om antwoord te heroorweeg	Laat leerders toe om ander eers te observeer voor hulle moet antwoord
Laat probeer-en-tref-leer toe wanneer rekenaars en mikroskope gebruik word; hul leer beter as konsepvorming op die ervaring volg	Help hulle om te besef dat dit aanvaarbaar is om nie dadelik entoesiasies te lyk nie
Wanneer konsentrasie vereis word, leer hul beter in 'n stil omgewing sonder afleiers	Dit mag nodig wees om gedurende groepaktiwiteite spesifiek om hul menings te vra
Laat sagte fluistergesprekke toe; hul leer beter wanneer hul hardop kan dink	Mondelinge aktiwiteite moet ook konsepte, en nie net feite of geheueoefeninge nie, insluit

Tabel 3.4 Persoonlikheidstipe-kenmerke van sintuiglike en intuïtiewe leerders

Leerders wat voorkeur gee aan sintuiglike waarneming (S)	Leerders wat voorkeur gee aan intuïtiewe waarneming (S)
Verkies duidelike en presiese instruksies vir die uitvoer van opdragte; werk stap-vir-stap Geniet visuele en oudio-visuele aanbiedings Verkies om aangeleerde vaardighede te gebruik Fokus op die hede Benodig feite en voorbeelde Is soms swak lesers Verkies konkrete feite met praktiese toepassingswaarde	Benodig geleenthede om kreatief en oorspronklik te wees Hou daarvan om hul verbeelding te gebruik Verkies om nuwe vaardighede aan te leer, eerder as om bekendes te bemeester Fokus op die toekoms Kry 'n globale idee; mag feite miskyk Geniet lees Gebruik eie insigte; hanteer abstraksies en simbole met gemak

Voorgestelde benaderings en aanbevelings vir sintuiglike persone	Voorgestelde benaderings en aanbevelings vir intuïtiewe persone
Gebruik oudio-visuele hulpmiddels soos films, modelle, oudio-kasette en mikroskope Laat leerders ervaar deur te kyk, aan te raak en te sorteer Hulle hou van liniêre aanbiedings Gebruik vier of vyf praktiese voorbeelde om konsepte te verduidelik	Lees 'n boek hardop vir die klas Gebruik probleme waarvoor daar verskeie antwoorde is Waak daarteen om leerders met detail te oorweldig Laat hulle improviseer - gebruik byvoorbeeld rolspel Gee soms eerder die hoofgedagte en wys op die uitdaging wat die opdrag bied Minder voorbeelde is nodig om konsepte te verduidelik

Tabel 3.5 Persoonlikheidstipe-kenmerke van denke en gevoelsmatige leerders

Leerders met 'n voorkeur vir denke (T)	Leerders met 'n voorkeur vir gevoel (F)
Soek verklarings en begrip; debatteer graag Mag dit verkies om met onderwysers eerder as met hul portuurgroep te gesels Gebruik logika by besluitneming Wil erkenning hê vir hul vaardighede en bekwaamhede Dring aan op regverdige reëls Geniet projekte wat navorsing vereis; maar inligting moet kort en kragtig oorgedra word Onafhanklike denkers Analiseer denkfoute spontaan	Mensgeoriënteerd Stel mense graag tevrede; hou nie van konfrontasie nie Geniet dit om ander mense veilig en gemaklik te laat voel Neem besluite op grond van subjektiewe waardes Wil erkenning hê vir wie hulle is; verkies persoonlike erkenning en waardering Reëls moet mense help Geniet mens-georiënteerde vakke; wil weet hoe mense geaffekteer word Wil weet wat mense voel en dink Verstaan mense, is simpatiek en hou van harmonieuse verhoudings
Voorgestelde benaderings en aanbevelings vir leerders wat voorkeur gee aan denke	Voorgestelde benaderings en aanbevelings vir leerders wat voorkeur gee aan gevoel
Laat leerders probleme oplos deur die inligting self bymekaar te maak, te organiseer en te evalueer Gebruik anagramme, kopkrappers en stimulerende vrae met een regte antwoord Laat leerders toe om hoekom-vrae te vra Fokus op hul prestasie tydens aanmoediging	Groet hulle elke dag persoonlik; laat hulle voel jy hou daarvan om hulle in jou klas te hê. Skryf persoonlike notas van aanmoediging Laat tyd toe vir groepsbesprekings en interaksie met ander leerders - veral vir die E's Laat leerders toe om ander leerders wat sukkel te help Prys elkeen se individuele pogings, prestasies en idees

Tabel 3.6 Persoonlikheidstipe-kenmerke van beoordelende en waarnemende leerders

Leerders met 'n voorkeur vir beoordeling (J)	Leerders met 'n voorkeur vir waarneming (P)
Beplan vooruit	Pas aan by omstandighede
Verkies dat verwagtinge van onderwyser duidelik uiteengesit word	Verkies vryheid en eie inisiatief; geniet die aktiwiteit meer as die resultaat
Voltooi graag een projek voor 'n volgende aangepak word	Kan probleme ondervind met voltooiing; mag met te veel take gelyktydig besig wees
Beplan vooruit en werk volgens dié plan	Hanteer onbeplande en onverwagte veranderinge besonder goed
Handel opdragte betyds af	Mag swak tydsbenutting openbaar en te laat met opdragte begin om dit betyds in te handig
Is taak-georiënteerd in groepsaktiwiteite	Is prosesgeoriënteerd in groepsaktiwiteite
Is ordelik, georganiseerd en sistematies	Is vrolik, aanpasbaar en spontaan
Wil graag alles reg en volgens die voorskrifte doen	Is buigsaam en verkies die vryheid om nuwe ontdekkings te maak
Neem graag besluite	Hou van oop opsies

Voorgestelde benadering en aanbevelings vir leerders met 'n voorkeur vir beoordeling	Voorgestelde benadering en aanbevelings vir leerders met 'n voorkeur vir waarneming
Berei hul voor op enige veranderinge in die roetine	Gebruik speletjies in plaas van werksvelle om konsepte aan te leer
Laat hul sekere take afhandel voordat nuwe opdragte gegee word	Help hulle met die tydsbeplanning van take
Gee duidelike en presiese instruksies	Laat hulle toe om rond te beweeg en fisies aktief te wees en pret te hê terwyl hul werk
	Laat hul toe om baie verskillende moontlikhede te ondersoek

3.8 SAMEVATTING

Daar is tans in Suid-Afrika geen inligting beskikbaar met betrekking tot die persoonlikheidstipevoorkeure van leerders met spesiale onderwysbehoeftes nie. Meer kennis oor die kenmerkende persoonlikheidstipes van hierdie leerders kan bydra tot groter waardering vir die unieke opvoedings- en onderrigbehoeftes van dié leerders. Die inligting is veral belangrik met die oog op die inskakeling van leerders met spesiale onderwysbehoeftes in hoofstroom-onderwys. Die Murphy-Meisgeier Type Indicator for Children (MMTIC) blyk 'n nuttige meetinstrument te wees om meer inligting te bekom oor die persoonlikheidstipevoorkeure van leerders met spesiale onderwysbehoeftes. Die empiriese ondersoek word in hoofstuk vier, en die resultate in hoofstuk vyf uiteengesit.

HOOFSTUK 4

EMPIRIESE ONDERSOEK

4.1 INLEIDING

Ten einde 'n beeld van die persoonlikheidstipevoorkeure van drie groepe gestremde leerders te vorm, is 'n empiriese ondersoek met leerders aan 'n skool vir Buitengewone Onderwys onderneem. Die empiriese ondersoek word in hierdie hoofstuk uiteengesit. Die samestelling en eienskappe van die ondersoekgroep, asook die ondersoek- en statistiese prosedures word bespreek.

4.2 AARD VAN DIE ONDERSOEK

In hierdie ondersoek word verslag gelewer oor tendense wat voorkom ten opsigte van persoonlikheidstipevoorkeure by Afrikaanssprekende leerders aan 'n skool vir Buitengewone Onderwys in die Wes-Kaap. Aangesien die leerders volgens hulle gestremdhede in drie hoofgroepe ingedeel kan word, word hierdie groepe onderling vergelyk. Die verkreeë inligting word ook met Suid-Afrikaanse navorsingsdata van hoofstroomleerders vergelyk. Die resultate wat sodoende verkry word, bied 'n verwysingsraamwerk waarbinne gestremde leerders in die Suid-Afrikaanse konteks beter in die opvoeding- en onderrigsituasie verstaan en gevolglik beter bygestaan kan word. Die tipe navorsing wat gedoen is, staan as **empiriese navorsing** bekend.

4.3 DOELSTELLINGS

Die doelstellings met hierdie ondersoek is tweërlei van aard:

- ♦ Die bepaling van tendense ten opsigte van persoonlikheidstipevoorkeure by 'n groep Afrikaanssprekende gestremde leerders met betrekking tot:

- * geslag
 - * graad
 - * gestremdheid
- ◆ 'n Vergelyking van die persoonlikheidstipevoorkeure van 'n groep gestremde leerders in Buitengewone Onderwys met 'n groep hoofstroomleerders.

Die volgende hipotetiese stellings word gemaak:

- ◆ Daar bestaan verskille ten opsigte van die persoonlikheidstipevoorkeure tussen spesifiek-leergestremde leerders, serebraalgestremde leerders en fisiesgestremde leerders.
- ◆ Daar bestaan verskille ten opsigte van die persoonlikheidstipevoorkeure tussen seuns en dogters in Buitengewone Onderwys.
- ◆ Daar bestaan verskille ten opsigte van die persoonlikheidstipevoorkeure tussen leerders in verskillende grade in Buitengewone Onderwys
- ◆ Daar bestaan verskille tussen die persoonlikheidstipevoorkeure van leerders in hoofstroomskole en leerders in Buitengewone Onderwys
- ◆ Daar bestaan 'n verskil tussen die U-bandresponse van leerders in Buitengewone Onderwys en leerders in Hoofstroomonderwys by die voltooiing van die MMvK.

4.4 DIE BUITENGEWONE ONDERWYS-ONDERSOEKGROEP

By die samestelling van die Buitengewone Onderwys-ondersoekgroep is die volgende faktore in ag geneem:

4.4.1 Behoefte aan verdere navorsing

Die spesifieke ondersoekgroep is gekies omdat daar geen inligting beskikbaar is oor die persoonlikheidstipevoorkeure van gestremde leerders in Suid-Afrika nie. Aangesien hierdie leerders nou wetlik by hoofstroomskole ingeskakel kan word, is kennis nodig om die akade-

miese personeel, gemoeid met die opvoeding en onderrig van 'n diverse leerderkorps, by te staan.

4.4.2 Eienskappe van die onderzoekgroep

'n Groep gestremde leerders aan 'n skool vir Buitengewone Onderwys in die Wes-Kaap is vir die ondersoek gebruik. Die onderzoekgroep bestaan uit 112 Afrikaanssprekende leerders vanaf graad vyf tot nege. Hulle was ten tye van die ondersoek almal leerders aan 'n spesifieke skool vir neuraalgestremde leerders in die Wes-Kaap, waar die ondersoeker ten tye van die ondersoek 'n personeellid was.

Daar is slegs Afrikaanssprekende leerders by die onderzoekgroep ingesluit omdat al die leerders vanaf graad vyf tot graad nege aan die spesifieke skool Afrikaanssprekende leerders is.

Om seker te maak dat alle leerders in staat was om die vraelys te voltooi, is slegs leerders vanaf graad vyf ingesluit by die onderzoekgroep. Die oudste leerlinge was in graad 9, aangesien die betrokke skool nie voorsiening maak vir leerders in verdere grade nie.

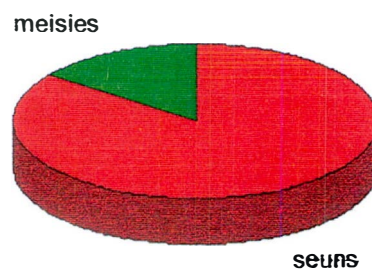
Die onderzoekgroep kan volgens geslag, graad en gestremdheid verdeel word.

4.4.2.1 Samestelling van die Buitengewone Onderwys-onderzoekgroep volgens geslag en graad

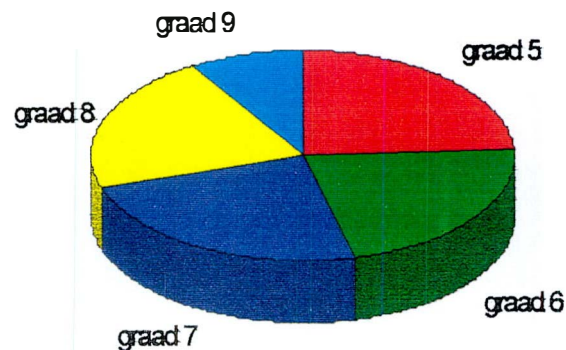
Alle leerders van die spesifieke groep wat op 'n voorafbepaalde dag by die skool was, was bereid om die vraelys te voltooi en het die onderzoekgroep gevorm. Die groter aantal seuns as dogters van die onderzoekgroep, stem ooreen met die skool se getalleverhouding. Die getalle en persentasies volgens geslag en graad word in Tabel 4.1 weergegee. Figuur 4.1 is 'n visuele voorstelling van die verhouding seuns en dogters, terwyl Figuur 4.2 die samestelling van die groep volgens graad uitbeeld.

Tabel 4.1 Frekwensieverdeling van die Buitengewone Onderwysondersoekgroep volgens geslag

GRAAD	MEISIES		SEUNS		TOTAAL	
	n	Persentasie	n	Persentasie	n	Persentasie
5	5	4,5	22	19,6	27	24,1
6	5	4,5	20	17,9	25	22,3
7	4	3,6	23	20,5	27	24,1
8	2	1,8	21	18,8	23	20,5
9	3	2,6	7	6,2	10	8,9
TOTAAL	19	17,0	93	83,0	112	100



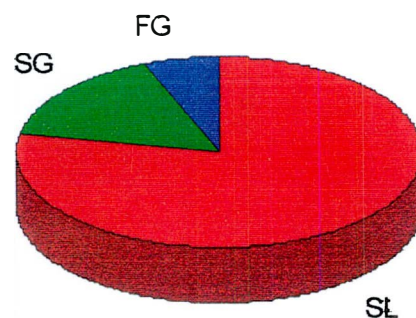
Figuur 4.1 Frekwensieverdeling van die Buitengewone Onderwysondersoekgroep volgens geslag



Figuur 4.2 Frekwensieverdeling van die Buitengewone Onderwysondersoekgroep volgens graad

4.4.2.2 Samestelling van die Buitengewone Onderwysondersoekgroep volgens gestremdheid

Die ondersoekgroep is saamgestel uit leerders met drie soorte gestremdhede. Die grootste groep leerders in die ondersoekgroep is spesifiek-leergestremd ($n=88$). Hierdie groep maak 77,7% van die totale ondersoekgroep uit. Die serebraalgestremde leerders ($n=17$) vorm die tweede grootste groep (16,1%) en die fisiesgestremde leerders ($n=7$) die kleinste groep (6,2%) van die totale aantal leerders in die ondersoekgroep. 'n Visuele voorstelling van hierdie verdeling word in Figuur 4.3 aangebied.



Figuur 4.3 Frekwensieverdeling van die Buitengewone Onderwysondersoekgroep volgens gestremdheid

SL: spesifiek-leergestremde leerders; SG: serebraalgestremde leerders; FG: fisiesgestremde leerders

4.5 DIE HOOFSTROOMONDERSOEKGROEP

Tot op datum is daar geen inligting beskikbaar oor die persoonlikheidstipevoorkeure van Afrikaanssprekende graad vyf- tot sewe-leerders in hoofstroomskole nie. Alhoewel Van Heerden (1996) se ondersoekgroep uit ouer leerders (graad agt tot twaalf) bestaan het, is daar besluit om, op grond van die feit dat daar geen verskille tussen die persoonlikheidstipevoorkeure van die leerders in die verskillende grade aangetoon is nie (Van Heerden, 1996:245), die Buitengewone Onderwysondersoekgroep en die Hoofstroomondersoekgroep met mekaar te vergelyk.

Die ondersoekgroep uit hoofstroomonderwys bestaan uit 414 Afrikaanssprekende hoofstroomonderwys-leerders van graad agt tot twaalf. Hulle het deel gevorm van Van Heerden (1996) se navorsingsgroep.

4.5.1 Samestelling van die Hoofstroomondersoekgroep volgens geslag en graad

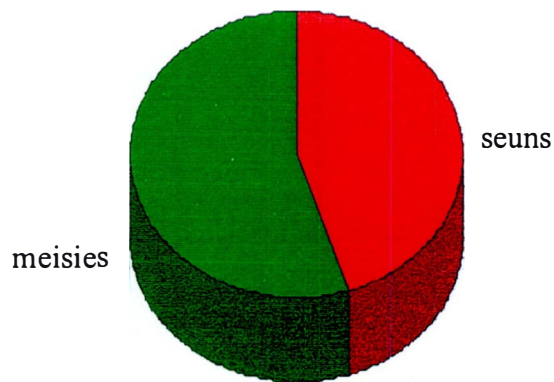
In teenstelling met die Buitengewone Onderwys-ondersoekgroep, bestaan die Hoofstroomonderwys-ondersoekgroep uit meer meisies ($n=228$; 55,1%) as seuns ($n=186$; 44,9%). Die frekwensieverdeling word in Figuur 4.4 uitgebeeld.

Dié groep het 98 graad agt leerders (23,8%), 106 graad nege leerders (25,6%), 66 graad tien leerders (15,9%), 61 graad elf leerders (14,7%) en 83 graad twaalf leerders (20%) bestaan. Die frekwensieverdeling word in Figuur 4.5 uitgebeeld.

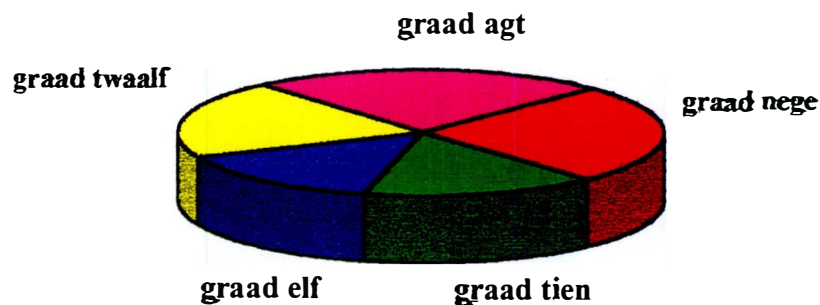
'n Samevatting van die verdeling volgens geslag en graad word in tabel 4.2 aangetref.

Tabel 4.2 'n Samevatting van die verdeling volgens geslag en graad

GRAAD	MEISIES		SEUNS		TOTAAL	
	n	Persentasie	n	Persentasie	n	Persentasie
8	54	13,1	44	10,6	98	23,7
9	54	13,1	52	12,6	106	25,7
10	42	10,1	24	5,8	66	15,9
11	34	8,2	27	6,5	61	14,7
12	44	10,6	39	9,4	83	20,0
TOTAAL	228	55,1	186	44,9	414	100,0



Figuur 4.4 Frekwensieverdeling van die Hoofstroomondersoekgroep volgens geslag



Figuur 4.5 Frekwensieverdeling van die Hoofstroomondersoekgroep volgens graad

4.6 ONDERSOEKPROSEDURE

Die MMvK is deur die ondersoeker self afgeneem. Die MMvK is gebruik omdat Afrikaans die huistaal en medium van onderrig van al die betrokke leerders is. Eenvormige afneemprosedures is, volgens die instruksies vir die MMvK, deurentyd gehandhaaf. Die riglyne van die MMTIC-handleiding ten opsigte van gestremde leerlinge is gevolg.

Elke leerder het 'n vraelys ontvang, waarna die toetsafnemer die instruksies en vrae hardop voorgelees het. Hierdie prosedure is gevolg aangesien 'n groot persentasie van die leerders

leesprobleme het. Die leerders het self die antwoorde op 'n antwoordblad aangedui, behalwe in die geval van een fisiesgestremde leerder wat nie fisies daartoe in staat was om 'n potlood te hanteer nie. Haar antwoorde is deur die toetsafnemer op die antwoordblad aangeteken.

Leerders is deurgaans aangemoedig om sover moontlik hulle eerste, spontane respons op elke item te gee.

Dit het die leerders een tot een en 'n halfuur per graadgroep geneem om die vraelyste te voltooi. Alle vraelyste is met behulp van 'n rekenaar nagesien. Daarna is die resultate statisties verwerk met behulp van Chi-kwadraattoetse en variansie-analises. Die resultate word as statisties beduidend beskou indien die p-waardes kleiner of gelyk aan 0,05 is (Ang en Tang, 1975: 384; Du Toit, 1981: 260-263 & 267).

4.7 DIE MEETINSTRUMENT

Die MMvK, die Afrikaanse vraelys wat in hierdie ondersoek gebruik is, is 'n verwerkte weergawe van die MMTIC. Die verwerking en vertaling van die MMTIC in sowel Afrikaans en Xhosa is in 1996 deur Van Heerden, van die Universiteit van Stellenbosch, gedoen met die oog op 'n kruiskulturele toepassing van die MMvK. Dié projekte het tot verskeie ander verwante navorsingsprojekte gelei, waarvan die onderhawige ondersoek een is.

Van Heerden het vir die vertaling van die meetinstrument die riglyne van die **Internasionale Toetskommissie** gebruik. Sy het ook aanbevelings deur kundiges soos Barbosa, Casas, Gibbenreiter, McCaulley, Nishimoto, Ohsawa, Osborn en Myers, wat by verskeie vertalings van die MBTI® betrokke was, in aanmerking geneem. Van die kernaspekte wat in berekening gebring is, is die volgende:

- ◆ Die intrinsieke aard van die vraelys as psigometriese instrument is gerespekteer.
- ◆ Inhoude en konstrakte is by die Afrikaanse kultuur aangepas.
- ◆ In die vertaalde weergawe is gepoog om dieselfde teoretiese inhoude as in die oorspronklike vraelys te behou.

- ◆ die spesifieke taal
- ◆ die spesifieke etniese groep
- ◆ die onderwerp, naamlik persoonlikheidstipevoorkeure, en spesifieke konsepte wat daarin vervat word
- ◆ die beginsels onderliggend aan die opstel van die vraelysitems, soos byvoorbeeld die vlak van taalbegrip wat vereis word
- ◆ die reëls onderliggend aan sielkundige evaluering

Professionele, geregistreerde vertalers wat kenners van die teorie onderliggend aan die MMTIC is, het die vertaling gedoen. Die persoon wat verantwoordelik was vir die Afrikaanse vertaling, is ook opgelei in sielkunde en is goed bekend met sielkundige meting en sy spesifieke eise.

Die vertaalde weergawe is aan 'n onafhanklike vertaler gegee om dit in Engels te vertaal. Die Afrikaanse vraelys is vervolgens individueel deur tien leerders, wat bekend is aan die onderzoeker, voltooi. Hulle kommentaar is gevra oor:

- ◆ hulle ervaring en indrukke oor die aard van die vraelys en die tipe vrae
- ◆ die relevansie van die vrae
- ◆ die geskiktheid van die vrae vir hul ouderdomsgroep
- ◆ die stelswyses en die leesbaarheid van die items
- ◆ die herkenbaarheid van konsepte soos 'n speelgoedvuurpyl of 'n projek
- ◆ die mate waarin hulle dit geniet het om die vraelys te voltooi (Van Heerden, 1996: 174).

Die leerders se kommentaar is gebruik om die vraelys aan te pas. Daarna is dit deur 116 graad 11-seuns voltooi. Dié resultate, asook die inligting wat van die leerders se ouers ingewin is, is verwerk om tendense ten opsigte van persoonlikheidstipevoorkeure en die afsnypunte en gewigte wat aan die items toegeken moes word, te bepaal. Die finale produk, wat ook in hierdie ondersoek gebruik is, staan bekend as die Murphy Meisgeier Persoonlikheidsvraelys vir Kinders (MMvK) (Van Heerden, 1996:174).

gewigte wat aan die items toegeken moes word, te bepaal. Die finale produk, wat ook in hierdie ondersoek gebruik is, staan bekend as die Murphy Meisgeier Persoonlikheidsvraelys vir Kinders (MMvK) (Van Heerden, 1996:174).

Van Heerden (1996) het ook die betroubaarheid en geldigheid van die meetinstrument ondersoek. Die volgende betroubaarheidskoëffisiënte, soos bereken met die Spearman-Brownformule, is ten opsigte van die MMvK verkry (n=414):

- ◆ EI-skaal: 0,74
- ◆ SN-skaal: 0,65
- ◆ TF-skaal: 0,56
- ◆ JP-skaal: 0,62

Bogenoemde dui op aanvaarbare betroubaarheidskoëffisiënte vir die Afrikaanssprekende groep.

Die MMvK kan duidelik onderskei tussen die verskillende leerders se persoonlikheidstipevoorkeure. Dit versterk die geldigheid van die meetinstrument,

Die resultate van bogenoemde word volledig weergegee in Van Heerden (1996) se doktorsale studie ‘n **Kruiskulturele toepassing van die Murphy-Meisgeier Persoonlikheidsvraelys vir Kinders**.

4.8 SAMEVATTING

Ten einde tendense ten opsigte van persoonlikheidstipevoorkeure by 'n groep Afrikaanssprekende gestremde leerders te bepaal, is 'n skool vir Buitengewone Onderwys in die Wes-Kaap geïdentifiseer. Die leerders verbonde aan dié skool is volgens geslag, graad (graad vyf tot nege) en gestremdheid (spesifiek-leergestremd, serebraalgestremd en fisiesgestremd) verdeel. Die resultate van tendense ten opsigte van persoonlikheidstipevoorkeure met betrekking tot geslag, graad en gestremdheid word in hoofstuk vyf uiteengesit.

HOOFSTUK 5

RESULTATE VAN DIE EMPIRIESE ONDERSOEK

5.1 INLEIDING

Die empiriese resultate van die ondersoek word in hierdie hoofstuk uiteengesit. Die frekwensieverdelings van die persoonlikheidstipes van die Buitengewone Onderwys-onderzoekgroep word eerste aangebied. Daarna volg die frekwensieverdelings van die persoonlikheidstipevoorkeure van die verskillende groepe Buitengewone Onderwys-leerders volgens geslag, graad en gestremdheid. Ten slotte word die frekwensieverdelings van die Buitengewone Onderwys-onderzoekgroep vergelyk met die Hoofstroomonderzoekgroep se frekwensieverdelings. Die vergelykings word ook volgens geslag, graad en gestremdheid gedoen.

Die resultate word telkens met sowel die insluiting as die uitsluiting van die U-bandtellings gegee. Die kategorie **insluiting van U-bandtellings** word ingesluit om alle leerders, ook dié wat ongedifferensieërde U-bandtellings gekry het, by die ondersoek in te sluit ($n=112$). Alle leerders se response op al vier die skale is op so 'n manier in berekening gebring. Die kategorie **uitsluiting van U-bandtellings** verteenwoordig dié leerders in die onderzoekgroep by wie geen U-bandtellings voorgekom het nie. Dit sluit dus slegs die tellings in van dié leerders wat duidelike voorkeure op al vier die skale aangetoon het ($n=45$).

Vir die statistiese verwerking van resultate is die Chi-kwadraattoets van Pearson gebruik om te bepaal wanneer statisties-beduidende resultate verkry is. In gevalle waar die verwagte waarde kleiner as vyf is, is Fisher se Eksakte-toetse gebruik vir die statistiese verwerking van die gegewens.

Vir die doeleindes van hierdie studie word slegs p-waardes kleiner of gelyk aan 0,05, wat 'n beduidende telling op die 5%-betroubaarheidsgraad aandui, as beduidend beskou.

5.2 PERSOONLIKHEIDSTIPES VAN DIE BUITENGEWONE ONDERWYS-ONDERSOEKGOEP

Die frekwensieverdeling van die sestien persoonlikheidstipes vir die totale Buitengewone Onderwys-ondersoekgroep (met uitsluiting van U-bandtellings) word in Tabel 5.1 uiteengesit.

Tabel 5.1: Verspreiding van die Buitengewone Onderwys-ondersoekgroep (n=45) vir die sestien persoonlikheidstipes volgens die MMvK (U-band uitgesluit)

PERSOONLIKHEIDSTIPES			
% ISTJ	% ISFJ	% INFJ	% INTJ
0	13,3	0	0
% ISTP	% ISFP	% INFP	% INTP
0	15,6	17,8	4,4
% ESTP	% ESFP	% ENFP	% ENTP
2,2	24,5	20	0
% ESTJ	% ESFJ	% ENFJ	% ENTJ
0	2,2	0	0

E=ekstroversie; I=introversie; S=sintuiglik; N=intuïtief; T=denke; F=gevoel; J=beoordelend; P=waarnemend. Die persoonlikheidstipe, byvoorbeeld ISTJ, dui op voorkeure vir introversie (I), sintuiglik (S), denke (T) en beoordeling (J).

Uit Tabel 5.1 blyk dit dat die persoonlikheidstipes ESFP (24,5%) en ENFP (20%) die meeste voorkom by die Buitengewone Onderwysondersoekgroep, terwyl die minste leerders voorkeur gee aan die tipes ISTJ (0%), INFJ (0%), INTJ (0%), ISTP (0%), ENTP (0%), ENFJ (0%) en ENTJ (0%).

5.3 PERSOONLIKHEIDSTIPEVOORKEURE VAN DIE LEERDERS IN BUITENGEWONE ONDERWYS

5.3.1 Inleiding

Die frekwensieverdelings van die persoonlikheidstipevoorkeure van die leerders in Buitengewone Onderwys word in Tabelle 5.2 tot 5.21 uiteengesit. Die daaropvolgende frekwensieverdelings (Tabelle 5.22 tot 5.30) word volgens geslag, graad en gestremdheid aangebied. Die bepaalde groep se resultate word telkens met die res van die ondersoekgroep vergelyk.

'n Verdere vergelyking word gedoen tussen die U-bandtellings van die leerders van die spesifieke sub-groep met die U-bandtellings van die hele ondersoekgroep.

5.3.2 Frekwensieverdeling van die persoonlikheidstipevoorkeure van die leerders in Buitengewone Onderwys

Die frekwensieverdeling van die leerders in die ondersoekgroep word vervolgens met insluiting van U-bandtellings en met uitsluiting van U-bandtellings aangebied.

Tabel 5.2: Frekwensieverdeling van die die persoonlikheidstipevoorkeure van die leerders in Buitengewone Onderwys (U-band ingesluit) volgens die MMvK

	SKAAL												
	E	U	I	S	U	N	T	U	F	J	U	P	TOTAAL
n	48	24	40	52	25	35	5	22	85	15	18	79	112
%	42,9	21,4	35,7	46,4	22,3	31,3	4,5	19,6	75,9	13,4	16,1	70,5	100

E=ekstroversie; I=introversie; S=sintuiglik; N=intuïtief; T=denke; F=gevoel; J=beoordelend; P=waarnemend; U-bandresponse= ongedifferensieerde response

Tabel 5.3: Frekwensieverdeling van die persoonlikheidstipevoorkeure van die leerders in Buitengewone Onderwys (U-band uitgesluit) volgens die MMvK

	SKAAL								
	E	I	S	N	T	F	J	P	TOTAAL
n	22	23	26	19	3	42	7	38	45
%	48,9	51,1	57,8	42,2	6,7	93,3	15,6	84,4	100

E=ekstroversie; I=introversie; S=sintuiglik; N=intuïtief; T=denke; F=gevoel; J=beoordelend; P=waarnemend

Die resultate (met insluiting van U-bandtellings) dui volgens Tabel 5.2 op 'n voorkeur deur leerders in Buitengewone Onderwys vir ekstroversie (E), sintuiglik (S), gevoel (F) en waarneming (P). Met uitsluiting van U-bandtellings (Tabel 5.3) kom daar 'n verskuiwing van voorkeur op die EI-skaal voor; die leerders in Buitengewone Onderwys gee in hierdie geval meer voorkeur aan introversie (I) as aan ekstroversie (E).

Die persentasie U-bandtellings op die verskillende skale toon groot ooreenkomste. Dit wissel tussen 16,1% op die JP-skaal en 22,3% op die SN-skaal.

5.3.2.1 Persoonlikheidstipevoorkeure van die leerders in Buitengewone Onderwys volgens geslag

Die persoonlikheidstipevoorkeure van Afrikaanssprekende gestremde seuns en meisies aan 'n skool vir Buitengewone Onderwys word in Tabel 5.4 (met insluiting van U-bandtellings) en in Tabel 5.5 (met uitsluiting van U-bandtellings) uiteengesit. Tabel 5.6 bevat inligting oor die U-bandresponse wat deur elke groep op elke skaal behaal is. 'n Vergelyking van die response van die gestremde seuns en meisies word met behulp van die chi-kwadraattellings en p-waardes gedoen.

Tabel 5.4: Frekwensieverdeling van die persoonlikheidstipevoorkeure van die leerders in Buitengewone Onderwys per geslag per voorkeurtipeskaal (U-band ingesluit) volgens die MMvK

SKAAL	GESLAG					
	SEUNS (n=95)		MEISIES (n = 17)		TOTAAL (n = 112)	
	n	%	n	%	n	%
E	40	42,1	8	47,1	48	42,9
U	19	20,0	5	29,4	24	21,4
I	36	37,9	4	23,5	40	35,7
	χ^2 -waarde : 1,512 GV : 2 p : 0,470					
S	42	44,2	10	58,8	52	46,4
U	22	23,2	3	17,7	25	22,3
N	31	32,6	4	23,5	35	31,3
	χ^2 -waarde: 1,242 GV : 2 p : 0,537					
T	5	5,3	0	0	5	4,5
U	21	22,1	1	5,9	22	19,6
F	69	72,6	16	94,1	85	75,9
	χ^2 -waarde: 3,704 GV : 2 p : 0,157					
J	11	11,6	4	23,5	15	13,4
U	16	16,8	2	11,8	18	16,1
P	68	71,6	11	64,7	79	70,5
	χ^2 -waarde: 1,866 GV : 2 p : 0,393					

E = ekstroversie; I = introversie; S = sintuiglik; N = intuïtief; T = denke; F = gevoel; J = beoordeelend; P = waarnemend; U-bandresponse = ongedifferensieerde response

Tabel 5.5: Frekwensieverdeling van die persoonlikheidstipevoorkeure van die leerders in Buitengewone Onderwys per geslag per voorkeurtipeskaal (U-band uitgesluit) volgens die MMvK

SKAAL	GESLAG					
	SEUNS (n=38)		MEISIES (n = 7)		TOTAAL (n = 45)	
	n	%	n	%	n	%
E	18	47,4	4	57,1	22	48,9
I	20	52,6	3	42,9	23	51,1
	χ^2 -waarde: 1,226		GV : 1		p : 0,634	
S	20	52,6	6	85,7	26	57,8
N	18	47,4	1	14,3	19	42,2
	χ^2 -waarde: 2,652		GV : 1		p : 0,103	
T	3	7,5	0	0	3	6,7
F	35	92,5	7	100	42	93,3
	χ^2 -waarde: 0,592		GV : 1		p : 0,442	
J	4	10,5	3	42,9	7	15,6
P	34	89,5	4	57,1	38	84,4
	χ^2 -waarde: 4,704		GV : 1		p : 0,064	

E=ekstroversie; I=introversie; S=sintuiglik; N=intuïtief; T=denke; F=gevoel; J=beoordelend; P=waarnemend

Tabel 5.6: Frekwensieverdeling van die U-bandresponse van die leerders in Buitengewone Onderwys per geslag per voorkeurtipeskaal volgens die MMvK

SKAAL	GESLAG					
	SEUNS		MEISIES		TOTAAL	
	n	%	n	%	n	%
EI	19	20	5	29,4	24	21,4
	χ^2 -waarde: 0,759		p : 0,384		GV : 1	
SN	22	23,2	3	17,7	25	22,3
	χ^2 -waarde: 0,253		p : 0,615		GV : 1	
TF	21	22,1	1	5,9	22	19,6
	χ^2 -waarde: 2,404		p : 0,121		GV : 1	
JP	16	16,8	2	11,8	18	16,1
	χ^2 -waarde: 0,276		p : 0,6		GV : 1	

E=ekstroversie; I=introversie; S=sintuiglik; N=intuïtief; T=denke; F=gevoel; J=beoordelend; P=waarnemend

Alhoewel meer gestremde meisies voorkeur gee aan die gevoelsfunksie (F) as die gestremde seuns, toon Tabelle 5.4 en 5.5 dat daar geen statisties-betekenisvolle verskille bestaan tussen die persoonlikheidstipevoorkeure van gestremde seuns en dogters aan 'n skool vir Buitengewone Onderwys op enige van die skale nie. Wanneer die U-bandtellings van die twee groep vergelyk word (Tabel 5.6), is daar steeds geen statisties-betekenisvolle verskille tussen gestremde seuns en dogters op enige van die skale nie.

Met insluiting van U-bandtellings gee albei geslagte voorkeur aan ekstroversie (E), sintuiglik (S), gevoel (F) en waarneming (P). Met uitsluiting van U-bandtellings verander die seuns se rigting van voorkeur op die EI-skaal van ekstroversie (E) na introversie (I).

5.3.2.2 Persoonlikheidstipevoorkeure van die leerders in Buitengewone Onderwys volgens graad

Van Heerden (1996: 244) motiveer die bepaling van persoonlikheidstipevoorkeure volgens graad as volg:

- ◆ Kurrikulums op skool word volgens graad opgestel. Inligting met betrekking tot persoonlikheidstipevoorkeure volgens graad kan waardevol wees by die aanpassing van kurrikulums op grond van die leerders se onderrig- en opvoedingsbehoefte volgens hulle persoonlikheids-, leer- en onderrigvoorkeure.
- ◆ Onderrig op skool geskied in graadgroepe. Terugvoer, en die daaruit voortspruitende toepassings in die klassituasie, sou aan onderwysers vir hulle spesifieke klasgroepe oorgedra kon word.
- ◆ Die individuele persoonlikheidstipevoorkeure en persoonlikheidstipes van elke leerder kan aan spesifieke klasonderwysers oorgedra word.
- ◆ Die inligting word sodoende analities uiteengesit en maak dit bruikbaar vir toekomstige onderoeke en vergelykings.

Persoonlikheidstipevoorkeure volgens graad word met en sonder U-bandtellings aangebied. Die persentasie U-bandtellings word ook met die res van die navorsingsgroep se U-bandtellings vergelyk.

- (i) Die frekwensieverdelings van die persoonlikheidstipevoorkeure van graad vyf-leerders in Buitengewone Onderwys

Die frekwensieverdelings van die persoonlikheidstipevoorkeure van die graad vyf-leerders in Buitengewone Onderwys word in Tabelle 5.7 tot 5.9 uiteengesit.

Tabel 5.7: Frekwensieverdeling van die persoonlikheidstipevoorkeure van die leerders in Buitengewone Onderwys per graad (gr. 5, h=10) per voorkeurtipeskaal (U-band ingesluit) volgens die MMvK

	SKAAL												
	E	U	I	S	U	N	T	U	F	J	U	P	TOTAAL
n	13	8	6	13	5	9	0	8	19	4	7	16	27
%	48,2	29,6	22,2	48,2	18,5	33,3	0	29,6	70,4	14,8	25,9	59,3	100
Res	35	16	34	39	20	26	5	14	66	11	11	63	85
%	41,2	18,8	40	45,9	23,5	30,6	5,9	16,5	77,6	12,9	12,9	74,2	100
χ^2	3,162			0,303			3,538			2,845			
p	0,206			0,86			0,171			0,241			
GV : 2													

E=ekstroversie; I=introversie; S=sintuiglik; N=intuïtief; T=denke; F=gevoel; J=beoordelend; P=waarnemend; U-bandresponse= ongedifferensieerde response; res = res van onderzoekgroep

Tabel 5.8: Frekwensieverdeling van die persoonlikheidstipevoorkeure van die leerders in Buitengewone Onderwys per graad (gr. 5, h=10) per voorkeurtipeskaal (U-band uitgesluit) volgens die MMvK

	SKAAL								
	E	I	S	N	T	F	J	P	TOTAAL
n	7	3	5	5	0	10	1	9	10
%	70	30	50	50	0	100	20	80	100
Res	15	20	21	14	3	32	6	29	35
%	42,9	51,1	60	40	8,6	91,4	17,1	82,9	100
χ^2	2,293		0,319		0,918		0,302		
p	0,13		0,572		0,338		0,583		
GV : 1									

E=ekstroversie; I=introversie; S=sintuiglik; N=intuïtief; T=denke; F=gevoel; J=beoordelend; P=waarnemend; res = res van onderzoekgroep

Tabel 5.9: Frekwensieverdeling van die U-bandtellings van die leerders in Buitengewone Onderwys per graad (gr. 5, h=10) per voorkeurtipeskaal volgens die MMvK

	SKAAL							
	EI		SN		TF		JP	
Gr 5	n	%	n	%	n	%	n	%
	8	29,6	5	18,5	8	29,6	7	25,9
Res	16	18,8	20	23,5	14	16,5	11	12,9
χ^2	1,421		0,297		2,248		2,561	
p	0,233		0,586		0,134		0,11	
GV : 1								

E=ekstroversie; I=introversie; S=sintuiglik; N=intuïtief; T=denke; F=gevoel; J=beoordelend; P=waarnemend;
res = res van ondersoekgroep

Tabelle 5.7, 5.8 en 5.9 toon aan dat daar geen statisties-betekenisvolle verskille tussen die persoonlikheidstipevoorkeure en U-bandtellings van die leerders in Buitengewone Onderwys in graad 5 en dié van die res van die ondersoekgroep bestaan nie. Die rigting van voorkeur, met insluiting van U-bandtellings, kom ook ooreen met die res van die ondersoekgroep se voorkeure op die verskillende skale.

- (ii) Die frekwensieverdelings van die persoonlikheidstipevoorkeure van graad ses-leerders in Buitengewone Onderwys

Die frekwensieverdelings van die persoonlikheidstipevoorkeure van die graad ses leerders in Buitengewone Onderwys word in Tabelle 5.10 tot 5.12 uiteengesit.

Tabel 5.10: Frekwensieverdeling van die persoonlikheidstipevoorkeure van die leerders in Buitengewone Onderwys per graad (gr. 6, h=10) per voorkeurtipeskaal (U-band ingesluit) volgens die MMvK

	SKAAL												
	E	U	I	S	U	N	T	U	F	J	U	P	TOTAAL
n	7	5	13	12	5	8	1	3	21	4	4	17	25
%	28	20	52	48	20	32	4	12	84	15	15	68	100
Res	41	19	27	40	20	27	4	19	64	11	14	62	87
%	47,1	21,8	31,1	46	23	31	4,6	21,8	73,6	12,6	16,1	71,3	100
χ^2	4,078			0,101			1,251			0,193			
p	0,13			0,951			0,535			0,908			
GV:2													

E=ekstroversie; I=introversie; S=sintuiglik; N=intuïtief; T=denke; F=gevoel; J=beoordelend; P=waarnemend;
U-bandresponse= ongedifferensieerde response; res = res van ondersoekgroep

Tabel 5.11: Frekwensieverdeling van die persoonlikheidstipevoorkeure van die leerders in Buitengewone Onderwys per graad (gr. 6, h=10) per voorkeurtipeskaal (U-band uitgesluit) volgens die MMvK

	SKAAL								
	E	I	S	N	T	F	J	P	TOTAAL
n	3	7	5	5	1	9	2	8	10
%	30	70	50	50	10	90	20	80	100
Res	19	16	21	14	2	33	5	30	35
%	54,3	45,7	60	40	5,7	94,3	14,3	85,7	100
χ^2	1,836		0,319		0,23		0,193		
P	0,175		0,572		0,632		0,66		
GV : 1									

E=ekstroversie; I=introversie; S=sintuiglik; N=intuïtief; T=denke; F=gevoel; J=beoordelend; P=waarnemend;
res = res van ondersoekgroep

Tabel 5.12: Frekwensieverdeling van die U-bandtellings van die leerders in Buitengewone Onderwys per graad (gr. 6, $h=10$) per voorkeurtipeskaal volgens die MMvK

	SKAAL							
	EI		SN		TF		JP	
Gr 6	n	%	n	%	n	%	n	%
	5	20	5	20	3	12	4	16
Res	19	21,8	20	23	19	21,8	14	16,9
χ^2	0,039		0,1		1,191		0	
p	0,843		0,752		0,275		0,991	
GV : 1								

E=ekstroversie; I=introversie; S=sintuiglik; N=intuïtief; T=denke; F=gevoel; J=beoordelend; P=waarnemend; res = res van ondersoekgroep

Tabelle 5.10 en 5.11 toon aan dat daar geen beduidende verskille tussen die graad ses-leerders in Buitengewone Onderwys en die res van die ondersoekgroep op enige van die skale bestaan nie. Hierdie tendens bestaan met insluiting en uitsluiting van U-bandtellings. Die U-bandtellings van Buitengewone Onderwys-leerders in graad 6 verskil ook nie beduidend van dié van die res van die ondersoekgroep nie (Tabel 5.12). Die rigting van voorkeur stem ooreen met die res van die groep, naamlik die grootste voorkeure vir ekstroversie (E), sintuiglik (S), gevoel (F) en waarneming (P).

- (iii) Die frekwensieverdelings van die persoonlikheidstipevoorkeure van graad sewe-leerders in Buitengewone Onderwys.

Die frekwensieverdelings van die persoonlikheidstipevoorkeure van die graad sewe-leerders word in Tabelle 5.13 tot 5.15 uiteengesit.

Tabel 5.13: Frekwensieverdeling van die persoonlikheidstipevoorkeure van die leerders in Buitengewone Onderwys per graad (gr. 7, h=10) per voorkeurtipeskaal (U-band ingesluit) volgens die MMvK

	SKAAL												
	E	U	I	S	U	N	T	U	F	J	U	P	TOTAAL
n	13	6	8	11	7	9	1	6	20	2	2	23	27
%	48,2	22,2	29,6	40,7	25,9	33,4	3,7	22,2	74,1	7,4	7,4	85,2	100
Res	35	18	32	41	18	26	4	16	65	13	16	56	85
%	41,2	21,2	37,6	48,2	21,2	30,6	4,7	18,8	76,5	15,3	18,8	65,9	100
χ^2	0,612			0,504			0,182			3,696			
p	0,737			0,777			0,913			0,158			
GV: 2													

E=ekstroversie; I=introversie; S=sintuiglik; N=intuïtief; T=denke; F=gevoel; J=beoordelend; P=waarnemend;
U-bandresponse= ongedifferensieerde response; res = res van ondergroep

Tabel 5.14: Frekwensieverdeling van die persoonlikheidstipevoorkeure van die leerders in Buitengewone Onderwys per graad (gr. 7, h=10) per voorkeurtipeskaal (U-band uitgesluit) volgens die MMvK

	SKAAL								
	E	I	S	N	T	F	J	P	TOTAAL
n	6	6	7	5	0	12	1	11	12
%	50	50	58,3	41,7	0	100	8,3	91,7	100
Res	16	17	19	14	3	30	6	27	33
%	48,5	51,5	57,6	42,4	9,1	90,9	18,2	81,8	100
χ^2	0,008		0,002		1,169		0,65		
p	0,928		0,964		0,28		0,42		
GV : 1									

E=ekstroversie; I=introversie; S=sintuiglik; N=intuïtief; T=denke; F=gevoel; J=beoordelend; P=waarnemend;
res = res van ondergroep

Tabel 5.15: Frekwensieverdeling van die U-bandtellings van die leerders in Buitengewone Onderwys per graad (gr. 7, $h=10$) per voorkeurtipeskaal volgens die MMvK

	SKAAL							
	EI		SN		TF		JP	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Gr 7	6	22,2	7	25,9	6	22,2	2	7,4
Res	18	21,2	18	21,2	16	18,8	16	18,8
χ^2	0,013		0,267		0,15		1,98	
p	0,908		0,606		0,699		0,159	
GV : 1								

E = ekstroversie; I = introversie; S = sintuiglik; N = intuitief; T = denke; F = gevoel; J = beoordelend; P = waarnemend; res = res van ondersoekgroep

Tabelle 5.13 tot 5.15 toon aan dat die persoonlikheidstipevoorkeure en U-bandtellings van Buitengewone Onderwys-leerders in graad 7 nie beduidend verskil van dié van die res van die ondersoekgroep nie. Die rigting van voorkeur stem ooreen met die res van die groep, naamlik die grootste voorkeure is vir E, S, F en P. Hierdie tendens word met insluiting en uitsluiting van U-bandtellings gevind.

- (iv) Die frekwensieverdelings van die persoonlikheidstipevoorkeure van graad agt-leerders in Buitengewone Onderwys

Die frekwensieverdelings van die persoonlikheidstipevoorkeure van die graad agt-leerders in Buitengewone Onderwys word in Tabelle 5.16 tot 5.18 uiteengesit.

Tabel 5.16: Frekwensieverdeling van die persoonlikheidstipevoorkeure van die leerders in Buitengewone Onderwys per graad (gr. 8, h=10) per voorkeurtipeskaal (U-band ingesluit) volgens die MMvK

	SKAAL												
	E	U	I	S	U	N	T	U	F	J	U	P	TOTAAL
n	13	1	9	14	6	3	3	3	17	3	4	16	23
%	56,4	4,4	39,1	60,9	26,1	13	13	13	74	13	17,4	69,6	100
Res	35	23	31	38	19	32	2	19	68	12	14	63	89
%	39,3	25,8	34,9	42,7	21,4	35,9	2,3	21,4	76,3	13,5	15,7	70,8	100
χ^2	5,296			4,554			5,429			0,038			
p	0,056			0,103			0,089			0,981			
GV : 2													

E=ekstroversie; I=introversie; S=sintuiglik; N=intuïtief; T=denke; F=gevoel; J=beoordelend; P=waarnemend;
U-bandresponse= ongedifferensieerde response; res = res van onderoekgroep

Tabel 5.17: Frekwensieverdeling van die persoonlikheidstipevoorkeure van die leerders in Buitengewone Onderwys per graad (gr. 8, h=10) per voorkeurtipeskaal (U-band uitgesluit) volgens die MMvK

	SKAAL								
	E	I	S	N	T	F	J	P	TOTAAL
n	6	5	8	3	2	9	2	9	11
%	54,6	45,4	72,7	27,3	18,2	81,8	18,2	81,8	100
Res	16	18	18	16	1	33	5	29	34
%	47,1	52,9	42,9	47,1	2,9	97,1	14,7	85,3	100
χ^2	0,186		1,334		3,103		0,076		
p	0,666		0,248		0,078		0,782		
GV : 1									

E=ekstroversie; I=introversie; S=sintuiglik; N=intuïtief; T=denke; F=gevoel; J=beoordelend; P=waarnemend;
res = res van onderoekgroep

Tabel 5.18: Frekwensieverdeling van die U-bandtellings van die leerders in Buitengewone Onderwys per graad (gr. 8, h=10) per voorkeurtipeskaal volgens die MMvK

	SKAAL							
	EI		SN		TF		JP	
Gr 8	n	%	n	%	n	%	n	%
	1	4,4	6	26,1	3	13	4	17,4
Res	23	25,8	19	21,4	19	21,4	14	15,7
χ^2	5,015		0,237		0,799		0,037	
p	0,024		0,627		0,372		0,847	
GV : 1								

E=ekstroversie; I=introversie; S=sintuiglik; N=intuïtief; T=denke; F=gevoel; J=beoordelend; P=waarnemend;
res = res van onderzoekgroep

Tabelle 5.16 tot 5.18 toon aan dat die persoonlikheidstipevoorkeure en U-bandtellings van graad 8-leerders aan skole vir Buitengewone Onderwys nie beduidend verskil van die persoonlikheidstipevoorkeure van die res van die onderzoekgroep nie. Die rigting van voorkeur stem ooreen met die res van die groep, naamlik die grootste voorkeure is vir ekstroversie (E), sintuiglik (S), gevoel (F) en waarneming (P). Hierdie tendens bestaan vir insluiting en uitsluiting van U-bandtellings.

- (v) Die frekwensieverdelings van die persoonlikheidstipevoorkeure van die graad nege leerders in Buitengewone Onderwys

Die frekwensieverdelings van die persoonlikheidstipevoorkeure van die graad nege leerders in Buitengewone Onderwys word in Tabelle 5.19 tot 5.21 uiteengesit.

Tabel 5.19: Frekwensieverdeling van die persoonlikheidstipevoorkeure van die leerders in Buitengewone Onderwys per graad (gr. 9, h=10) per voorkeurtipeskaal (U-band ingesluit) volgens die MMvK

	SKAAL												
	E	U	I	S	U	N	T	U	F	J	U	P	TOTAAL
n	2	4	4	2	2	6	0	2	8	2	1	7	10
%	20	40	40	20	20	60	0	20	80	20	10	70	100
Res	46	20	36	50	23	29	5	20	77	13	17	72	102
%	45,1	19,6	35,3	49	22,6	28,4	4,9	19,6	75,5	12,8	16,7	70,5	100
χ^2	3,162			4,583			0,515			0,61			
p	0,206			0,101			0,773			0,737			
GV : 2													

E=ekstroversie; I=introversie; S=sintuiglik; N=intuïtief; T=denke; F=gevoel; J=beoordelend; P=waarnemend;
U-bandresponse= ongedifferensieerde response; res = res van onderboekgroep

Tabel 5.20: Frekwensieverdeling van die persoonlikheidstipevoorkeure van die leerders in Buitengewone Onderwys per graad (gr. 9, h=10) per voorkeurtipeskaal (U-band uitgesluit) volgens die MMvK

	SKAAL								
	E	I	S	N	T	F	J	P	TOTAAL
n	0	2	1	1	0	2	1	1	2
%	0	100	50	50	0	100	50	50	100
Res	22	21	25	18	3	40	6	37	43
%	51,2	48,8	58,1	41,9	7	93	14	86	100
χ^2	2,002		0,052		0,15		0,890		
p	0,157		0,82		0,699		0,169		
GV : 1									

E=ekstroversie; I=introversie; S=sintuiglik; N=intuïtief; T=denke; F=gevoel; J=beoordelend; P=waarnemend;
res = res van onderboekgroep

Tabel 5.21: Frekwensieverdeling van die U-bandtellings van die leerders in Buitengewone Onderwys per graad (gr. 9, $h=10$) per voorkeurtipeskaal volgens die MMvK

	SKAAL							
	EI		SN		TF		JP	
Gr 9	n	%	n	%	n	%	n	%
	4	40	2	20	2	20	1	10
	20	19,6	23	22,6	20	19,6	17	16,7
χ^2	2,249		0,034		0,001		0,3	
p	0,134		0,853		0,976		0,584	
GV : 1								

E=ekstroversie; I=introversie; S=sintuiglik; N=intuïtief; T=denke; F=gevoel; J=beoordelend; P=waarnemend;
res = res van ondersoekgroep

Vir beide soorte response, naamlik met insluiting en uitsluiting van U-bandresponse (Tabelle 5.19 en 5.20), toon graad 9-leerders aan 'n skool vir Buitengewone Onderwys geen beduidende verskil ten opsigte van persoonlikheidstipevoorkeure in vergelyking met die res van die ondersoekgroep nie. Geen verskille kom voor (Tabel 5.21) ten opsigte van U-bandtellings nie. Daar is egter op twee skale rigtingveranderings ten opsigte van voorkeure. Daar bestaan 'n tendens by die gestremde graad 9 leerders om voorkeur aan introversie (I) (met insluiting en uitsluiting van U-bandtellings) en N-response (met insluiting van U-bandtellings) te gee. Dit vorm 'n teenstelling met die gestremde leerders as groep se voorkeure vir ekstroversie (E) en sintuiglik (S).

5.3.2.3 Opsomming

Uit bogenoemde resultate blyk dit dat daar geen beduidende verskille ten opsigte van persoonlikheidstipevoorkeure van Afrikaanssprekende gestremde leerders in grade vyf tot nege aan 'n skool vir Buitengewone Onderwys bestaan nie.

5.3.2.4 Persoonlikheidstipevoorkeure van die leerders in Buitengewone Onderwys volgens gestremdheid

Aangesien drie verskillende tipes gestremdhede by die leerders van die een skool waaruit die ondersoekpopulasie kom, aangetref word, word die navorsingsresultate vir elke groep afsonderlik gerapporteer. Die persoonlikheidstipevoorkeure van leerders by wie 'n bepaalde tipe gestremdheid gediagnoseer is, word met die res van die leerders in die ondersoekgroep vergelyk. Elke groep se resultate, met insluiting en uitsluiting van U-bandtellings, asook 'n vergelyking van die U-bandtellings, word in Tabelle 5.22 tot 5.30 uiteengesit.

- (i) Die frekwensieverdelings van die persoonlikheidstipevoorkeure van die spesifiek-leergestremde leerders aan 'n skool vir Buitengewone Onderwys

Die frekwensieverdelings van die persoonlikheidstipevoorkeure van die spesifiek-leergestremde leerders word in Tabelle 5.22 tot 5.24 uiteengesit.

Tabel 5.22: Frekwensieverdeling van die persoonlikheidstipevoorkeure van die leerders in Buitengewone Onderwys per gestremdheid (spesifiek-leergestremd) per voorkeurtipeskaal (U-band ingesluit) volgens die MMvK

	SKAAL												
	E	U	I	S	U	N	T	U	F	J	U	P	TOTAAL
n	39	21	28	42	20	26	4	18	66	10	14	64	88
%	44,3	23,9	31,8	47,7	22,7	29,6	4,5	20,5	75	11,4	15,9	72,7	100
Res	9	3	12	10	5	9	1	4	19	5	4	15	24
%	37,5	12,5	50	41,7	20,8	37,5	4,2	16,7	79,1	20,8	16,7	62,5	100
χ^2	3,086			0,561			0,187			1,549			
p	0,214			0,755			0,911			0,461			
GV : 2													

E = ekstroversie; I = introversie; S = sintuiglik; N = intuïtief; T = denke; F = gevoel; J = beoordelend; P = waarnemend; U-bandresponse = ongedifferensieerde response; res = res van ondersoekgroep

Tabel 5.23: Frekwensieverdeling van die persoonlikheidstipevoorkeure van die leerders in Buitengewone Onderwys per gestremdheid (spesifiek-leergestremd) per voorkeurtipeskaal (U-band uitgesluit) volgens die MMvK

	SKAAL								
	E	I	S	N	T	F	J	P	TOTAAL
n	20	14	19	15	2	32	4	30	34
%	58,8	41,2	55,9	44,1	5,9	94,1	11,8	88,2	100
Res	2	9	7	4	1	10	3	8	11
%	18,2	81,8	63,6	36,4	9,1	90,9	27,3	72,7	100
χ^2	5,494		0,205		0,138		1,522		
p	0,035		0,651		0,711		0,217		
GV : 1									

E = ekstroversie; I = introversie; S = sintuiglik; N = intuïtief; T = denke; F = gevoel; J = beoordelend; P = waarnemend; res = res van onderzoekgroep

Tabel 5.24: Frekwensieverdeling van die U-bandtellings van die leerders in Buitengewone Onderwys per gestremdheid (spesifiek-leergestremd) per voorkeurtipeskaal volgens die MMvK

	SKAAL							
	EI		SN		TF		JP	
SLG	n	%	n	%	n	%	n	%
	21	23,9	20	22,7	18	20,5	14	15,9
Res	3	12,5	5	20,8	4	16,7	4	16,7
χ^2	1,446		0,039		0,171		0,008	
p	0,229		0,843		0,171		0,929	
GV : 1								

E = ekstroversie; I = introversie; S = sintuiglik; N = intuïtief; T = denke; F = gevoel; J = beoordelend; P = waarnemend; SLG = spesifiek-leergestremd; res = res van onderzoekgroep

Volgens Tabelle 5.22 en 5.23 bestaan daar verskille tussen die persoonlikheidstipevoorkeure van die groep spesifiek-leergestremde leerders en die res van die ondersoekgroep ten opsigte van die EI-skaal. Die verskil wat tussen die tendens van die groep spesifiek-leergestremde leerders om voorkeur te gee aan ekstroversie (E) en die gestremde groep as geheel voorkom, is beduidend as die U-bandtellings uitgesluit word.

Volgens Tabel 5.24 bestaan daar geen beduidende verskil tussen die spesifiek-leergestremde leerders en die res van die ondersoekgroep wat betref die voorkoms van U-bandtellings nie.

- (ii) Die frekwensieverdelings van die persoonlikheidstipevoorkeure van die serebraal-gestremde leerders aan 'n skool vir Buitengewone Onderwys

Die frekwensieverdelings van die persoonlikheidstipevoorkeure van die serebraalgestremde leerders word in Tabelle 5.25 tot 5.27 uiteengesit.

Tabel 5.25: Frekwensieverdeling van die persoonlikheidstipevoorkeure van die leerders in Buitengewone Onderwys per gestremdheid (serebraalgestremd) per voorkeurtipeskaal (U-band ingesluit) volgens die MMvK

	SKAAL												
	E	U	I	S	U	N	T	U	F	J	U	P	TOTAAL
n	8	2	7	8	5	4	1	4	12	4	3	10	17
%	47,1	11,8	41,1	47,1	29,4	23,5	5,9	23,5	70,6	23,5	17,7	58,8	100
Res	40	22	33	44	20	31	4	18	73	11	15	69	95
%	42,1	23,2	34,7	46,3	21,1	32,6	4,2	19	76,8	11,6	15,8	72,6	100
χ^2	1,123			0,835			0,319			1,958			
p	0,57			0,659			0,853			0,376			
GV : 2													

E = ekstroversie; I = introversie; S = sintuiglik; N = intuïtief; T = denke; F = gevoel; J = beoordelend; P = waarnemend; U-bandresponse = ongedifferentieerde response; res = res van ondersoekgroep

Tabel 5.26: Frekwensieverdeling van die persoonlikheidstipevoorkeure van die leerders in Buitengewone Onderwys (serebraalgestremd) per gestremdheid per voorkeurtipeskaal (U-band uitgesluit) volgens die MMvK

	SKAAL								
	E	I	S	N	T	F	J	P	TOTAAL
n	1	5	5	1	1	5	3	3	6
%	16,7	83,3	83,3	16,7	16,7	83,3	50	50	100
Res	21	18	21	18	2	37	4	35	39
%	53,9	46,1	53,9	46,1	5,1	94,9	10,3	89,7	100
χ^2	2,877		1,853		1,113		6,253		
p	0,09		0,173		0,292		0,039		
GV : 1									

E = ekstroversie; I = introversie; S = sintuiglik; N = intuïtief; T = denke; F = gevoel; J = beoordeelend; P = waarnemend; res = res van ondersoekgroep

Tabel 5.27: Frekwensieverdeling van die U-bandtellings van die leerders in Buitengewone Onderwys per gestremdheid (serebraalgestremd) per voorkeurtipeskaal volgens die MMvK

	SKAAL							
	EI		SN		TF		JP	
SG	n	%	n	%	n	%	n	%
	2	11,8	5	29,4	4	23,5	3	17,7
Res	22	23,2	20	21,1	18	19	15	15,8
χ^2	1,112		0,581		0,192		0,037	
p	0,292		0,446		0,661		0,848	
GV : 1								

E = ekstroversie; I = introversie; S = sintuiglik; N = intuïtief; T = denke; F = gevoel; J = beoordeelend; P = waarnemend; SG = serebraalgestremd; res = res van ondersoekgroep

Volgens Tabele 5.25 en 5.26 bestaan daar geen beduidende verskille tussen die persoonlikheidstipevoorkeure van die groep serebraalgestremde leerders en die res van die ondersoekgroep nie (U-bandtellings ingesluit). Wanneer U-bandtellings uitgesluit word, verskil die serebraalgestremde leerders beduidend van die res van die ondersoekgroep op die JP-skaal in die opsig dat hulle (met uitsluiting van U-bandtellings) voorkeur vir 'n beoordeelende lewenstyl (J) beduidend verskil van die res van die ondersoekgroep.

Die verskil tussen die groep serebraalgestremde leerders en die res van die ondersoekgroep is nie beduidend wat betref die aantal U-bandtellings nie (Tabel 5.27).

(iii) Die frekwensieverdelings van die persoonlikheidstipevoorkeure van die fisies-gestremde leerders aan 'n skool vir Buitengewone Onderwys

Die frekwensieverdelings van die persoonlikheidstipevoorkeure van die fisiesgestremde leerders word in Tabele 5.28 tot 5.30 uiteengesit.

Tabel 5.28: Frekwensieverdeling van die persoonlikheidstipevoorkeure van die leerders in Buitengewone Onderwys per gestremdheid (fisiesgestremd) per voorkeurtipe-skaal (U-band ingesluit) volgens die MMvK

	SKAAL												
	E	U	I	S	U	N	T	U	F	J	U	P	TOTAAL
n	1	1	5	2	0	5	0	0	7	1	1	5	7
%	14,3	14,3	71,4	28,6	0	71,4	0	0	100	14,3	14,3	71,4	100
Res	47	23	35	50	25	30	5	22	78	14	17	74	105
%	44,8	21,9	33,3	47,6	23,8	28,6	4,8	21	74,2	13,3	16,2	70,5	100
χ^2	4,267			6,037			2,372			0,02			
P	0,118			0,065			0,305			0,99			
GV : 2													

E = ekstroversie; I = introversie; S = sintuiglik; N = intuïtief; T = denke; F = gevoel; J = beoordeelend; P = waarnemend; U-bandresponse = ongedifferensieerde response; res = res van ondersoekgroep

Tabel 5.29: Frekwensieverdeling van die persoonlikheidstipevoorkeure van die leerders in Buitengewone Onderwys per gestremdheid (fisiesgestremd) per voorkeurtipeskaal (U-band uitgesluit) volgens die MMvK

	SKAAL								
	E	I	S	N	T	F	J	P	TOTAAL
n	1	4	2	3	0	5	0	5	5
%	20	80	40	60	0	100	0	100	100
Res	21	19	24	16	3	37	7	33	40
%	52,5	47,5	60	40	7,5	92,5	17,5	82,5	100
χ^2	1,879		0,729		0,402		1,036		
p	0,17		0,393		0,526		0,309		
GV : 1									

E = ekstroversie; I = introversie; S = sintuiglik; N = intuïtief; T = denke; F = gevoel; J = beoordeelend; P = waarnemend; res = res van onderoekgroep

Tabel 5.30: Frekwensieverdeling van die U-bandtellings van die leerders in Buitengewone Onderwys per gestremdheid (fisiesgestremd) per voorkeurtipeskaal volgens die MMvK

	SKAAL							
	EI		SN		TF		JP	
FG	n	%	n	%	n	%	n	%
	1	14,3	0	0	0	0	1	14,3
	23	21,9	25	23,8	22	21	17	16,2
χ^2	0,226		2,146		1,825		0,018	
p	0,634		0,143		0,177		0,894	
GV : 1								

E = ekstroversie; I = introversie; S = sintuiglik; N = intuïtief; T = denke; F = gevoel; J = beoordeelend; P = waarnemend; FG = fisiesgestremd; res = res van onderoekgroep

Volgens Tabelle 5.28 en 5.29 toon die fisiesgestremde groep 'n voorkeurrigtingverandering ten gunste van introversie (I) en intuïsie (N). Die frekwensie van die verandering ten gunste van introversie (I) is nie statisties-beduidend wanneer die fisiesgestremde groep met die res van die ondersoekgroep vergelyk word nie. Die voorkeur ten opsigte van intuïsie (N) is wel beduidend wanneer U-bandtellings ingesluit word.

Die U-bandtellings van dié groep (Tabel 5.30) verskil nie beduidend van dié van die res van die ondersoekgroep nie.

5.3.3.5 Opsomming

Dit blyk dat die gestremde leerders ten opsigte van persoonlikheidstipevoorkeure van mekaar verskil. Spesifiek-leergestremde-leerders gee meer voorkeur aan introversie (I) as die res van die gestremde ondersoekgroep. Serebraalgestremde-leerders toon 'n groter voorkeur vir 'n beoordelende lewenstyl (J) as die res van die gestremde ondersoekgroep. Beide verskille is beduidend vir die response met insluiting en uitsluiting van U-bandtellings.

Met insluiting van U-bandtellings is die fisiesgestremde-leerders se voorkeur vir die intuïtiewe skaal (N) statisties-beduidend groter as by die ander gestremdes in die ondersoekgroep. By die fisiesgestremde leerders is daar ook 'n voorkeurrigtingverandering op die eerste twee skale gevind. Hierdie groep gee voorkeur aan introversie (I) en intuïsie (N) terwyl die res van die ondersoekgroep voorkeur gee aan ekstroversie (E) en sintuiglik (S).

5.4 DIE VERGELYKING VAN DIE FREKWENSIEVERDELINGS VAN DIE PERSOONLIKHEIDSTIPEVOORKEURE VAN DIE LEERDERS IN BUITENGEWONE ONDERWYS (BO) EN DIE LEERDERS IN HOOFSTROOMONDERWYS (HO)

Die gestremde leerders in Buitengewone Onderwys se persoonlikheidstipevoorkeure word vervolgens met dié van 'n groep leerders in Hoofstroomonderwys vergelyk. Dié vergelyking word nodig geag omdat gestremde leerders in die toekoms saam met hoofstroomleerders onderrig mag word.

Daar word eerstens na die resultate van die groepe as geheel gekyk. Dit sluit persoonlikheidstipevoorkeure met insluiting van U-bandtellings, met uitsluiting van U-bandtellings en slegs die U-bandtellings in.

Daarna volg die vergelykings per geslag en per gestremdheid en dan 'n vergelyking waarin sowel geslag as gestremdheid in berekening gebring word. 'n Vergelyking van U-bandresponse word ook telkens ingesluit.

5.4.1 Die frekwensieverdelings van die persoonlikheidstipevoorkeure van die leerders aan 'n Buitengewone Onderwysskool en die leerders in Hoofstroomonderwys volgens groep

Die resultate word in Tabelle 5.31 tot 5.39 uiteengesit.

Tabel 5.31: Frekwensieverdeling van die persoonlikheidstipevoorkeure van die leerders in Buitengewone Onderwys (BO) en die leerders in Hoofstroomonderwys (HO) (U-band ingesluit) volgens die MMvK

	SKAAL												
	E	U	I	S	U	N	T	U	F	J	U	P	TOTAAL
n (BO)	48	24	40	52	25	35	5	22	85	15	18	79	112
%	42,9	21,4	35,7	46,4	22,3	31,3	4,5	19,6	75,9	13,4	16,1	70,5	100
n (HO)	223	80	111	227	75	112	42	65	37	60	57	297	414
%	53,9	19,3	26,8	54,8	18,1	27,1	10,1	15,7	74,2	14,5	13,8	71,7	100
χ^2	4,704			2,549			4,048			0,421			
p	0,095			0,28			0,132			0,81			
GV : 2													

E = ekstroversie; I = introversie; S = sintuiglik; N = intuïtief; T = denke; F = gevoel; J = beoordelend; P = waarnemend; U-bandresponse = ongedifferensieerde response

Tabel 5.32: Frekwensieverdeling van die persoonlikheidstipevoorkeure van die leerders in Buitengewone Onderwys (BO) en die leerders in Hoofstroomonderwys (HO) (U-band uitgesluit) volgens die MMvK

	SKAAL							
	E	I	S	N	T	F	J	P
n (BO)	22	23	26	19	3	42	7	38
%	48,9	51,1	57,8	42,2	6,7	93,3	15,6	84,4
n (HO)	134	66	131	69	22	178	34	166
%	67	33	65,5	34,5	11	89	17	83
χ^2	5,209		1,952		0,753		0,055	
p	0,026		0,329		0,386		0,815	
GV : 1								

E = ekstroversie; I = introversie; S = sintuiglik; N = intuïtief; T = denke; F = gevoel; J = beoordeelend; P = waarnemend

Tabel 5.33: 'n Vergelyking van die U-bandresponse van die leerders in Buitengewone Onderwys (BO) en die leerders in Hoofstroomonderwys (HO) per voorkeurskaal volgens die MMvK

	SKAAL							
GROEP	EI		SN		TF		JP	
	n	%	n	%	n	%	n	%
BO	24	21,4	25	22,3	22	19,6	18	16,1
HO	80	19,3	75	18,1	65	15,7	57	13,8
χ^2	0,246		1,013		0,993		0,383	
p	0,62		0,314		0,319		0,536	
GV : 1								

E = ekstroversie; I = introversie; S = sintuiglik; N = intuïtief; T = denke; F = gevoel; J = beoordeelend; P = waarnemend

Die resultate (soos aangetoon in Tabele 5.31 en 5.32) vir die leerders in Buitengewone Onderwys toon die hoogste frekwensies ten opsigte van ekstroversie (E), sintuiglik (S), gevoel (F) en waarneming (P). Dit stem ooreen met die voorkeure van die leerders in Hoofstroomonderwys. Die lae p - en hoë chi-kwadraatwaardes dui op 'n laer voorkeur vir E (ekstroversie) en 'n hoër voorkeur vir I (introversie) by die leerders in Buitengewone Onderwys as by die leerders in Hoofstroomonderwys. Hierdie tendens geld vir sowel met insluiting as met uitsluiting van U-bandtellings. Die hoër voorkeur van die Buitengewone Onderwysleerders bo die Hoofstroom-leerders vir introversie (I) is beduidend met uitsluiting van U-bandtellings ($p = 0,026$).

Uit Tabel 5.33 blyk dit dat daar geen statisties-betekenisvolle verskil bestaan tussen die aantal U-bandresponse van die Afrikaanssprekende leerders in Buitengewone Onderwys en die Afrikaanssprekende leerders in Hoofstroomonderwys nie.

5.4.2 Die frekwensieverdelings van die persoonlikheidstipevoorkeure van die leerders aan 'n Buitengewone Onderwysskool en die leerders in Hoofstroomonderwys volgens geslag

Die response van die twee groepe seuns word eers met insluiting van U-bandtellings en met uitsluiting van U-bandtellings vergelyk en daarna word die U-band response vergelyk. Hierna word die persoonlikheidstipevoorkeure van die twee groepe meisies op dieselfde manier vergelyk.

5.4.2.1 Die frekwensieverdeling van die persoonlikheidstipevoorkeure van die seuns in Buitengewone Onderwys en die seuns in Hoofstroomonderwys

Die frekwensieverdelings van die persoonlikheidstipevoorkeure van die twee groepe seuns word in Tabele 5.34 tot 5.36 uiteengesit.

Tabel 5.34: Frekwensieverdeling van die leerders in Buitengewone Onderwys (BO) en die leerders in Hoofstroomonderwys (HO) ten opsigte van die voorkoms van persoonlikheidstipevoorkeure per geslag (seuns) (U-band ingesluit) volgens die MMvK

	SKAAL												
	E	U	I	S	U	N	T	U	F	J	U	P	TOTAAL
n (BO)	40	19	35	42	22	31	5	21	69	11	16	68	96
%	42,1	20	37,9	44,2	23,2	32,6	5,3	22,1	72,6	11,6	16,8	71,6	100
n (HO)	90	33	63	101	29	56	35	41	110	29	28	129	186
%	48,4	17,7	33,9	54,3	15,6	30,1	18,8	22	59,2	15,6	15,1	69,3	100
χ^2	0,999			3,371			9,912			0,884			
p	0,607			0,185			0,005			0,643			
GV : 2													

E = ekstroversie; I = introversie; S = sintuiglik; N = intuïtief; T = denke; F = gevoel; J = beoordelend; P = waarnemend; U-bandresponse = ongedifferensieerde response

Tabel 5.35: Frekwensieverdeling van die leerders in Buitengewone Onderwys (BO) en die leerders in Hoofstroomonderwys (HO) ten opsigte van die voorkoms van persoonlikheidstipevoorkeure per geslag (seuns) (U-band uitgesluit) volgens die MMvK

	SKAAL															
GROEP	E		I		S		N		T		F		J		P	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
BO	18	47	20	53	20	53	18	47	3	8	35	92	4	11	34	89
HO	57	61	37	39	56	60	38	40	20	21	74	79	19	20	75	80
χ^2	1,942				0,534				3,367				1,764			
p	0,163				0,465				0,066				0,184			
GV : 1																

E = ekstroversie; I = introversie; S = sintuiglik; N = intuïtief; T = denke; F = gevoel; J = beoordelend; P = waarnemend

Tabel 5.36: Frekwensieverdeling van die U-bandresponse van die leerders in Buitengewone Onderwys (BO) en die leerders in Hoofstroomonderwys (HO) per geslag (seuns) per voorkeurskaal volgens die MMvK

	SKAAL							
	EI		SN		TF		JP	
	n	%	n	%	n	%	n	%
BO	19	20	22	23,2	21	22,1	16	16,8
HO	33	17,7	29	15,6	41	22	28	15,1
χ^2	0,213		2,423		0		0,152	
p	0,645		0,12		0,991		0,696	
GV : 1								

E = ekstroversie; I = introversie; S = sintuiglik; N = intuïtief; T =denke; F = gevoel; J = beoordeelend; P = waarnemend

Volgens die resultate, soos saamgevat in Tabele 5.34 en 5.35, blyk dit dat meer seuns in Buitengewone Onderwys as in Hoofstroomonderwys besluitneming verkies volgens hulle voorkeur op die F-skaal. Hierdie verskil is beduidend ($p = 0,005$) wanneer U-bandtellings by die berekening ingesluit word.

Geen verskille kom tussen die twee groepe seuns voor ten opsigte van die aantal U-bandresponse nie (Tabel 5.36).

5.4.2.2 Die frekwensieverdeling van die persoonlikheidstipevoorkeure van die meisies in Buitengewone Onderwys en die meisies in Hoofstroomonderwys

Die frekwensieverdelings van die persoonlikheidstipevoorkeure van die twee groepe meisies word in Tabele 5.37 tot 5.39 uiteengesit.

Tabel 5.37 Frekwensieverdeling van die leerders in Buitengewone Onderwys (BO) en leerders in Hoofstroomonderwys (HO) ten opsigte van die voorkoms van persoonlikheidstipevoorkeure per geslag (meisies) (U-band ingesluit) volgens die MMvK

	SKAAL												
	E	U	I	S	U	N	T	U	F	J	U	P	TOTAAL
n (BO)	8	5	4	10	3	4	0	1	16	4	2	11	17
%	47,1	29,4	23,5	58,8	17,7	23,5	0	5,9	94,1	23,5	11,8	64,7	100
n (HO)	133	47	48	126	46	56	7	24	197	31	29	168	228
%	58,3	20,6	21,1	55,3	20,2	24,5	3,1	10,5	86,4	13,6	12,7	73,7	100
χ^2	0,972			0,094			0,965			1,279			
p	0,615			0,954			0,617			0,528			
GV : 2													

E = ekstroversie; I = introversie; S = sintuiglik; N = intuitief; T = denke; F = gevoel; J = beoordeelend; P = waarnemend; U-bandresponse = ongedifferensieerde response

Tabel 5.38: Frekwensieverdeling van die leerders in Buitengewone Onderwys (BO) en leerders in Hoofstroomonderwys (HO) ten opsigte van die voorkoms van persoonlikheidstipevoorkeure per geslag (meisies) (U-band uitgesluit) volgens die MMvK

	SKAAL															
	E		I		S		N		T		F		J		P	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
BO	4	57	3	43	6	86	1	14	0	0	7	100	3	43	4	57
HO	77	73	29	27	75	71	31	29	2	2	104	98	15	14	91	86
χ^2	0,777				0,723				0,134				4,04			
p	0,378				0,395				0,714				0,044			
GV : 1																

E = ekstroversie; I = introversie; S = sintuiglik; N = intuitief; T = denke; F = gevoel; J = beoordeelend; P = waarnemend

Tabel 5.39: Frekwensieverdeling van die U-bandresponse van die leerders in Buitengewone Onderwys (BO) en die leerders in Hoofstroomonderwys (HO) per geslag (meisies) per voorkeurskaal volgens die MMvK

	SKAAL							
	EI		SN		TF		JP	
	n	%	n	%	n	%	n	%
BO	5	29,4	3	17,7	1	5,9	2	11,8
HO	47	20,6	46	20,2	24	10,5	29	12,7
χ^2	0,732		0,063		0,372		0,013	
p	0,392		0,801		0,542		0,909	
GV : 1								

E = ekstroversie; I = introversie; S = sintuiglik; N = intuïtief; T = denke; F = gevoel; J = beoordelend; P = waarnemend

Uit Tabel 5.38 blyk dit dat daar persoonlikheidstipevoorkeurverskille tussen die gestremde en nie-gestremde groepe meisies voorkom met uitsluiting van U-bandtellings. Dit word aangedui deur die lae p-waarde van 0,044 op die JP-skaal. Die gestremde groep meisies gee beduidend meer voorkeur aan beoordeling (J) as die nie-gestremde meisies. Die verskil is beduidend met uitsluiting van U-bandtellings, maar nie-beduidend (Tabel 5.37) met insluiting van U-bandtellings.

Dit blyk uit Tabel 5.39 dat die verskil tussen die aantal U-bandtellings van twee groepe meisies nie beduidend is nie.

5.4.3 Die frekwensieverdelings van die persoonlikheidstipevoorkeure van die leerders aan 'n Buitengewone Onderwysskool en die leerders in Hoofstroomonderwys volgens gestremdheid

Die persoonlikheidstipevoorkeure van elke groep gestremde leerders in Buitengewone Onderwys word vervolgens met die voorkeure van die groep leerders in Hoofstroomonderwys vergelyk.

5.4.3.1 Die frekwensieverdeling van die persoonlikheidstipevoorkeure van die spesifiek-leergestremde leerders in Buitengewone Onderwys en die leerders in Hoofstroomonderwys

Die frekwensieverdelings van persoonlikheidstipevoorkeure van die spesifiek-leergestremde leerders in Buitengewone Onderwys en die leerders in Hoofstroomonderwys word in Tabelle 5,40 tot 5.42 uiteengesit.

Tabel 5.40: Frekwensieverdeling van die leerders in Buitengewone Onderwys (BO) en die leerders in Hoofstroomonderwys (HO) ten opsigte van die voorkoms van persoonlikheidstipevoorkeure per gestremdheid (spesifiek-leergestremd) (U-band ingesluit) volgens die MMvK

	SKAAL												
	E	U	I	S	U	N	T	U	F	J	U	P	TOTAAL
n (BO)	39	21	28	42	20	26	4	18	66	10	14	64	88
%	44,3	23,9	31,8	47,7	22,7	29,6	4,6	20,5	75	11,4	15,9	72,7	100
n (HO)	223	80	111	227	75	112	42	65	307	60	57	297	414
%	53,9	19,3	26,8	54,8	18,1	27,1	10,1	15,7	74,2	14,5	13,8	71,7	100
χ^2	2,668			1,663			3,482			0,755			
p	0,263			0,435			0,175			0,686			
GV : 2													

E = ekstroversie; I =introversie; S = sintuielik; N = intuïtief; T = denke; F = gevoel; J = beoordelend; P = waarnemend; U-bandresponse = ongedifferensieerde response

Tabel 5.41: Frekwensieverdeling van die leerders in Buitengewone Onderwys (BO) en die leerders in Hoofstroomonderwys (HO) ten opsigte van die voorkoms van persoonlikheidstipevoorkeure per gestremdheid (spesifiek-leergestremd) (U-band uitgesluit) volgens die MMvK

	SKAAL															
	E		I		S		N		T		F		J		P	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
BO	20	58,8	14	41,2	19	55,9	15	44,1	2	5,9	32	94,1	4	11,8	30	88,2
HO	134	67	66	33	131	66	69	34	22	11	178	89	34	17	166	83
χ^2	0,863				1,168				2,826				0,585			
p	0,353				0,28				0,363				0,444			
GV : 1																

E = ekstroversie; I = introversie; S = sintuiglik; N = intuïtief; T = denke; F = gevoel; J = beoordeelend; P = waarnemend

Tabel 5.42: Frekwensieverdeling van die U-bandresponse van die leerders in Buitengewone Onderwys (BO) en die leerders in Hoofstroomonderwys (HO) per gestremdheid (spesifiek-leergestremd) per voorkeurskaal volgens die MMvK

	SKAAL							
	EI		SN		TF		JP	
	n	%	n	%	n	%	n	%
BO	21	23,9	20	22,7	18	20,5	14	15,9
HO	80	19,3	75	18,1	65	15,7	57	13,8
χ^2	0,931		1,006		1,189		0,274	
p	0,335		0,316		0,276		0,601	
GV : 1								

E = ekstroversie; I = introversie; S = sintuiglik; N = intuïtief; T = denke; F = gevoel; J = beoordeelend; P = waarnemend

Volgens Tabele 5.40 en 5.41 bestaan daar geen beduidende verskille tussen die persoonlikheidstipevoorkeure van 'n groep spesifiek-leergestremde leerders en 'n groep hoofstroomleerders op enige van die skale nie. Die twee groepe toon ook geen statisties betekenisvolle verskille ten opsigte van hulle U-bandresponse nie (Tabel 5.42).

5.4.3.2 Die frekwensieverdeling van die persoonlikheidstipevoorkeure van die serebraal-gestremde leerders in Buitengewone Onderwys en die leerders in Hoofstroom-onderwys

Die frekwensieverdeling van die persoonlikheidstipevoorkeure van serebraalgestremde leerders in Buitengewone Onderwys en leerders in Hoofstroomonderwys word in Tabele 5.43 tot 5.45 uiteengesit.

Tabel 5.43: Frekwensieverdeling van die leerders in Buitengewone Onderwys (BO) en die leerders in Hoofstroomonderwys (HO) ten opsigte van die voorkoms van persoonlikheidstipevoorkeure per gestremdheid (serebraalgestremd) (U-band ingesluit) volgens die MMvK

	SKAAL												
	E	U	I	S	U	N	T	U	F	J	U	P	TOTAAL
n (BO)	8	2	7	8	5	4	1	4	12	4	3	10	17
%	47,1	11,8	41,2	47,1	29,4	23,5	5,9	23,5	70,6	23,5	17,7	58,8	100
n (HO)	223	80	111	227	75	112	42	65	307	60	57	297	414
%	53,9	19,3	26,8	54,8	18,1	27,1	10,1	15,7	74,2	14,5	13,8	71,7	100
χ^2	1,862			1,379			0,951			1,457			
P	0,394			0,502			0,622			0,483			
GV : 2													

E = ekstroversie; I = introversie; S = sintuiglik; N = intuïtief; T = denke; F = gevoel; J = beoordeelend; P = waarnemend; U-bandresponse = ongedifferensieerde response

Tabel 5.44: Frekwensieverdeling van die leerders in Buitengewone Onderwys (BO) en die leerders in Hoofstroomonderwys (HO) ten opsigte van die voorkoms van persoonlikheidsvoorkeure per gestremdheid (serebraalgestremd) (U-band uitgesluit) volgens die MMvK

	SKAAL															
	E		I		S		N		T		F		J		P	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
BO	1	17	5	83	5	83	1	17	1	17	5	83	3	50	3	50
HO	134	67	66	33	131	66	69	34	22	11	178	89	34	17	166	83
χ^2	6,533				0,825				0,188				4,305			
p	0,019				0,3363				0,664				0,072			
GV : 1																

E = ekstroversie; I = introversie; S = sintuiglik; N = intuïtief; T = denke; F = gevoel; J = beoordelend; P = waarnemend

Tabel 5.45: Frekwensieverdeling van die U-bandresponse van die leerders in Buitengewone Onderwys (BO) en die leerders in Hoofstroomonderwys (HO) per gestremdheid (serebraalgestremd) per voorkeurskaal volgens die MMvK

	SKAAL							
	EI		SN		TF		JP	
	n	%	n	%	n	%	n	%
BO	2	11,8	5	29,4	4	23,5	3	17,7
HO	80	19,3	75	18,1	65	15,7	57	13,8
χ^2	0,606		1,378		0,744		0,205	
p	0,436		0,24		0,388		0,651	
GV : 1								

E = ekstroversie; I = introversie; S = sintuiglik; N = intuïtief; T = denke; F = gevoel; J = beoordelend; P = waarnemend

Volgens Tabel 5.44 blyk dit dat die persoonlikheidstipevoorkeure van die serebraalgestremde leerders, met uitsluiting van U-bandtellings, op twee van die skale beduidend verskil van dié van die leerders in Hoofstroomonderwys. Daar is 'n tendens by die serebraalgestremde leerders om meer voorkeur aan beoordeling (J) as aan waarneming (P) as die leerders in Hoofstroomonderwys te gee. Die serebraalgestremdes gee ook beduidend meer voorkeur aan introversie (I) as aan ekstroversie (E) as die Hoofstroomonderwys-leerders. Hierdie statisties-betekenisvolle verskil word aangetoon deur 'n p-waarde kleiner as 0,05.

Geen beduidende verskille bestaan met insluiting van U-bandtellings (Tabel 5.43) en ten opsigte van U-bandtellings (Tabel 5.45) nie.

5.4.3.3 Die frekwensieverdeling van die persoonlikheidstipevoorkeure van die fisiesgestremde leerders in Buitengewone Onderwys en die leerders in Hoofstroomonderwys

Die frekwensieverdeling van persoonlikheidstipevoorkeure van fisiesgestremde leerders in Buitengewone Onderwys en leerders in Hoofstroomonderwys word in Tabelle 5.46 tot 5.48 uiteengesit.

Tabel 5.46: Frekwensieverdeling van die leerders in Buitengewone Onderwys (BO) en die leerders in Hoofstroomonderwys (HO) ten opsigte van die voorkoms van persoonlikheidstipevoorkeure per gestremdheid (fisiesgestremd) (U-band ingesluit) volgens die MMvK

	SKAAL												
	E	U	I	S	U	N	T	U	F	J	U	P	TOTAAL
n (BO)	1	1	5	2	0	5	0	0	7	1	1	5	7
%	14,3	14,3	71,4	28,6	0	71,4	0	0	100	14,3	14,3	71,4	100
n (HO)	223	80	111	227	75	112	42	65	307	60	57	297	414
%	53,9	19,3	26,8	54,8	18,1	27,1	10,1	15,7	74,2	14,5	13,8	71,7	100
χ^2	7,091			7,018			2,426			0,002			
p	0,021			0,051			0,297			0,999			
GV : 2													

E = ekstroversie; I = introversie; S = sintuiglik; N = intuïtief; T = denke; F = gevoel; J = beoordelend; P = waarnemend; U-bandresponse = ongedifferensieerde response

Tabel 5.47: Frekwensieverdeling van die leerders in Buitengewone Onderwys (BO) en die leerders in Hoofstroomonderwys (HO) ten opsigte van die voorkoms van persoonlikheidstipevoorkeure per gestremdheid (fisiesgestremd) (U-band uitgesluit) volgens die MMvK

	SKAAL															
GROEP	E		I		S		N		T		F		J		P	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
BO	1	20	4	80	2	40	3	60	0	0	5	100	0	0	5	100
HO	134	67	66	33	131	66	69	34	22	11	178	89	34	17	166	83
χ^2	4,792				1,392				0,616				1,019			
p	0,047				0,238				0,432				0,313			
GV : 1																

E = ekstroversie; I = introversie; S = sintuiglik; N = intuïtief; T = denke; F = gevoel; J = beoordeelend; P = waarnemend

Tabel 5.48: Frekwensieverdeling van die U-bandresponse van die leerders in Buitengewone Onderwys (BO) en die leerders in Hoofstroomonderwys (HO) per gestremdheid (fisiesgestremd) per voorkeurskaal volgens die MMvK

	SKAAL							
GROEP	EI		SN		TF		JP	
	n	%	n	%	n	%	n	%
BO	1	14,3	0	0	0	0	1	14,3
HO	80	19,3	75	18,1	65	15,7	57	13,8
χ^2	0,112		1,543		1,3		0,002	
p	0,737		0,214		0,254		0,969	
GV : 1								

E = ekstroversie; I = introversie; S = sintuiglik; N = intuïtief; T = denke; F = gevoel; J = beoordeelend; P = waarnemend

Die resultate in Tabela 5.46 en 5.47 toon beduidende verskille (p-waardes kleiner as 0,05) op die EI-skaal tussen die fisiesgestremde leerders en die Hoofstroomleerders. Die fisiesgestremde leerders gee naamlik meer voorkeur aan introversie (I) as die nie-gestremde leerders in Hoofstroomonderwys (met insluiting en uitsluiting van U-bandtellings). Op beide die EI- en SN-skale kom daar ook 'n rigtingverandering ten opsigte van voorkeurskale voor. Die fisiesgestremde groep gee voorkeur aan **INFP**, terwyl die leerders in Hoofstroomonderwys voorkeur gee aan **ESFP**.

Met insluiting van U-bandtellings (Tabel 5.46) is die verskil tussen hierdie twee groepe leerders ook beduidend op die SN-skaal. Fisiesgestremde leerders gee beduidend meer voorkeur aan intuïsie (N), terwyl die Hoofstroomgroep beduidend meer voorkeur gee aan sintuiglike waarneming (S).

Die twee groepe verskil nie beduidend wat betref die U-bandresponse op enige van die vier skale nie (Tabel 5.48).

5.4.4 Die frekwensieverdelings van die persoonlikheidstipevoorkeure van die leerders aan 'n Buitengewone Onderwysskool en die leerders in Hoofstroomonderwys volgens gestremdheid en geslag

5.4.4.1 Die frekwensieverdeling van die persoonlikheidstipevoorkeure van die seuns in Buitengewone Onderwys en die seuns in Hoofstroomonderwys volgens gestremdheid

Die frekwensieverdeling van persoonlikheidstipevoorkeure van seuns in Buitengewone Onderwys en seuns in Hoofstroomonderwys volgens gestremdheid word in Tabela 5.49 en 5.50 uiteengesit.

Tabel 5.49: Frekwensieverdeling van die seuns in Buitengewone Onderwys en die seuns in Hoofstroomonderwys (HO) ten opsigte van die voorkoms van persoonlikheidstipevoorkeure per gestremdheid en geslag volgens die MMvK: spesifiek leergestremde seuns (SLG), serebraalgestremde seuns (SG) en fisiesgestremde seuns (FG) (U-band ingesluit)

	SKAAL												
	E	U	I	S	U	N	T	U	F	J	U	P	TOTAAL
HO	90	33	63	101	29	56	35	41	110	29	28	129	186
SLG	35	18	26	36	19	24	4	18	57	8	12	59	79
χ^2	0,944			3,01			8,631			1,409			
p	0,624			0,222			0,013			0,494			
GV	2			2			2			2			
SG	5	0	5	5	3	2	1	3	6	2	3	5	10
χ^2	2,491			0,671			0,671			1,977			
p	0,288			0,457			0,715			0,372			
GV	2			2			2			2			
FG	0	1	5	1	0	5	0	0	6	1	1	4	6
χ^2	6,922			7,668			4,058			0,02			
p	0,022			0,024			0,0233			0,99			
GV	2			2			2			2			

E = ekstroversie; I = introversie; S = sintuiglik; N = intuïtief; T = denke; F = gevoel; J = beoordelend; P = waarnemend; U-bandresponse = ongedifferensieerde response

Tabel 5.50: Frekwensieverdeling van die seuns in Buitengewone Onderwys en die seuns in Hoofstroomonderwys (HO) ten opsigte van die voorkoms van persoonlikheidstipevoorkeure per gestremdheid en geslag volgens die MMvK: spesifiek-leergestremde seuns (SLG), serebraalgestremde seuns (SG) en fisiesgestremde seuns (FG) (U-band uitgesluit)

	SKAAL															
	E		I		S		N		T		F		J		P	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
HO	57	61	37	39	56	60	38	40	20	21	74	79	19	20	75	80
SLG	17	57	13	43	16	53	14	47	2	7	28	93	2	7	28	93
χ^2	0,149				0,363				3,326				2,966			
p	0,699				0,546				0,068				0,085			
GV	1				1				1				1			
SG	1	25	3	75	3	75	1	25	1	25	3	75	2	50	2	50
χ^2	2,017				0,381				0,031				2,021			
p	0,156				0,537				0,859				0,155			
GV	1				1				1				1			
FG	0	0	4	100	1	25	3	75	0	0	4	100	0	0	4	100
χ^2	5,797				1,884				1,069				1,002			
p	0,028				0,17				0,3				0,317			
GV	1				1				1				1			

E = ekstroversie; I = introversie; S = sintuiglik; N = intuïtief; T = denke; F = gevoel; J = beoordelend; P = waarnemend

Afrikaanssprekende spesifiek-leergestremde seuns in Buitengewone Onderwys gee volgens die resultate in Tabel 5.49 meer voorkeur aan gevoel (F) as die nie-gestremde seuns in Hoofstroomonderwys. Hierdie verskil is beduidend ($p = 0,013$) met insluiting van U-bandtellings.

Daar bestaan volgens Tabele 5.49 en 5.50 geen beduidende verskille in die persoonlikheidstipevoorkeure van serebraalgestremde seuns in Buitengewone Onderwys en seuns in Hoofstroomonderwys nie.

Die voorkeur van fisiesgestremde seuns vir introversie (I) bo ekstroversie verskil beduidend van dié van die seuns in Hoofstroomonderwys (Tabelle 5.49 en 5.50). Geen beduidende verskille bestaan vir enige van die ander skale, wanneer U-bandtellings nie in berekening gebring word nie. Met insluiting van U-bandtellings is die voorkeur van die fisiesgestremde seuns vir intuïsie (N) bo sintuiglik (S) beduidend groter ($p = 0,024$) as dié van die Hoofstroomseuns.

Serebraal- en fisiesgestremde seuns toon, met uitsluiting van U-bandtellings, 'n rigtingverandering ten opsigte van voorkeur op die EI-skaal. Hulle gee hoofsaaklik voorkeur aan I, S, F en P terwyl die Hoofstroomseuns hoofsaaklik voorkeur gee aan E, S, F en P.

5.4.4.2 Die frekwensieverdeling van die persoonlikheidstipevoorkeure van die meisies in Buitengewone Onderwys en die meisies in Hoofstroomonderwys volgens gestremdheid

Die frekwensieverdeling van persoonlikheidstipevoorkeure van meisies in Buitengewone Onderwys en meisies in Hoofstroomonderwys volgens gestremdheid word in Tabele 5.51 en 5.52 uiteengesit.

Tabel 5.51: Frekwensieverdeling van die meisies in Buitengewone Onderwys en die meisies in Hoofstroomonderwys (HO) ten opsigte van die voorkoms van persoonlikheidstipevoorkeure per gestremdheid en geslag volgens die MMvK: spesifiek leergestremde meisies (SLG), serebraalgestremde meisies (SG) en fisiesgestremde meisies (FG) (U-bandtellings ingesluit)

	SKAAL												
	E	U	I	S	U	N	T	U	F	J	U	P	TOTAAL
HO	133	47	48	126	46	56	7	24	197	31	29	168	228
SLG	4	3	2	6	1	2	0	0	9	2	2	5	9
χ^2	0,958			0,58			1,408			1,45			
p	0,619			0,748			0,495			0,484			
GV	2			2			2			2			
SG	3	2	2	3	2	2	0	1	6	2	0	5	7
χ^2	0,668			0,469			0,306			1,98			
p	0,716			0,791			0,858			0,372			
GV	2			2			2			2			
FG	0	1	5	1	0	5	0	0	6	1	1	4	6
χ^2	0,712			0,807			0,157			0,357			
p	0,7			0,668			0,924			0,837			
GV	2			2			2			2			

E = ekstroversie; I = introversie; S = sintuiglik; N = intuïtief; T = denke; F = gevoel; J = beoordeelend;
P = waarnemend; U-bandresponse = ongedifferensieerde response

Tabel 5.52: Frekwensieverdeling van die meisies in Buitengewone Onderwys en die meisies in Hoofstroomonderwys (HO) ten opsigte van die voorkoms van persoonlikheidstipevoorkeure per gestremdheid en geslag volgens die MMvK: spesifiek-leergestremde meisies (SLG), serebraalgestremde meisies (SG) en fisiesgestremde meisies (FG) (U-band uitgesluit)

	SKAAL															
	E		I		S		N		T		F		J		P	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
HO	77	73	29	27	75	71	31	29	2	2	104	98	15	14	91	86
SLG	3	75	1	25	3	75	1	25	0	0	4	100	2	50	2	50
χ^2	0,01				0,033				0,076				3,791			
p	0,917				0,854				0,782				0,052			
GV	1				1				1				1			
SG	1	25	3	75	3	75	1	25	1	25	3	75	2	50	2	50
χ^2	5,061				0,82				0,038				1,998			
p	0,080				0,365				0,845				0,157			
GV	1				1				1				1			
FG	1	100	0	0	1	100	0	0	0	0	1	100	0	0	1	100
χ^2	0,375				0,411				0,019				0,164			
p	0,54				0,521				0,89				0,685			
GV	1				1				1				1			

E = ekstroversie; I = introversie; S = sintuiglik; N = intuïtief; T = denke; F = gevoel; J = beoordelend; P = waarnemend

Volgens Tabel 5.51 bestaan daar geen beduidende verskille ten opsigte van persoonlikheidstipevoorkeure tussen die meisies in Buitengewone Onderwys en die meisies in Hoofstroomonderwys wanneer U-bandtellings in berekening gebring word nie. Wanneer U-bandtellings uitgesluit word, is daar betekenisvolle verskille tussen die twee groepe meisies. Dit blyk (Tabel 5.51) dat spesifiek-leergestremde meisies nie so 'n sterk voorkeur vir waarneming (P) toon as die meisies in Hoofstroomonderwys nie. Hierdie verskil tussen die twee groepe meisies is egter nie statisties beduidend nie.

Daar kom 'n tendens by serebraalgestremde meisies in Buitengewone Onderwys voor om meer voorkeur te gee aan introversie (I) as die meisies in Hoofstroomonderwys. Hierdie verskil is egter nie beduidend nie. Die rigting van voorkeur verskil ook, aangesien die Hoofstroomleerders hoofsaaklik ekstroversie (E) verkies, terwyl die serebraalgestremde meisies hoofsaaklik voorkeur gee aan introversie (I).

Daar bestaan geen beduidende verskil tussen fisiesgestremde meisies in Buitengewone Onderwys en meisies in Hoofstroomonderwys nie.

5.4.4.3 Die frekwensieverdeling van die U-bandresponse van die leerders in Buitengewone Onderwys en die leerders in Hoofstroomonderwys volgens gestremdheid en geslag

Tabel 5.53: Frekwensieverdeling van die U-bandresponse van die Buitengewone Onderwys-ondersoekgroep (BO) en die Hoofstroomonderwys-ondersoekgroep (HO) per gestremdheid en geslag per voorkeurskaal volgens die MMvK: spesifiek-leergestremd (SLG), serebraalgestremd (SG) en fisiesgestremd (FG)

	GESLAG															
	SEUNS								MEISIES							
	EI				SN				TF				JP			
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
HO	33	18	29	16	41	22	28	15	47	21	46	20	24	11	29	13
SLG	18	16,1	19	17	18	22,8	12	15,4	3	33,3	1	11,1	0	0	2	22,2
χ^2	0,907		2,675		0,017		0		0,841		0,447		1,054		0,687	
p	0,341		0,102		0,894		0,977		0,359		0,504		0,305		0,407	
GV	1				1				1				1			
SG	0	0	3	231	3	231	3	231	2	40	2	40	1	20	0	0
χ^2	2,133		1,442		0,345		1,592		0,26		0,294		0,1		1,015	
p	0,144		0,23		0,557		0,207		0,61		0,587		0,751		0,314	
GV	1				1				1				1			
FG	1	25	0	0	0	0	1	25	0	0	0	0	0	0	0	0
χ^2	0,004		1,101		1,681		0,011		0,259		0,252		0,117		0,145	
p	0,946		0,294		0,195		0,914		0,611		0,615		0,732			
GV	1				1				1				1			

E = ekstroversie; I = introversie; S = sintuiglik; N = intuïtief; T = denke; F = gevoel; J = beoordelend; P = waarnemend

Uit Tabel 5.53 blyk dit dat daar geen beduidende verskille bestaan tussen die persentasie U-bandtellings van die gestremde en die nie-gestremde leerders op enige van die skale of vir enige tipe gestremdheid nie.

5.5 SAMEVATTING

Die persoonlikheidstipes ESFP (24,5%) en ENFP (20%) kom die meeste voor by leerders verbonde aan 'n skool vir Buitengewone Onderwys.

Meer gestremde meisies as seuns gee voorkeur aan die gevoelsfunksie (F). Meer gestremde seuns as meisies gee voorkeur aan waarneming (P). Geen verskille tussen die twee geslagte gestremde leerders op enige van die vier skale is egter statisties-beduidend nie.

Daar kom ook geen statisties-beduidende verskille ten opsigte van die persoonlikheidstipevoorkeure van Afrikaanssprekende gestremde leerders in grade vyf tot nege op enige van die skale voor nie.

In die vergelyking van die persoonlikheidstipevoorkeure van leerders in Buitengewone Onderwys en leerders in Hoofstroomonderwys volgens geslag en gestremdheid, kom daar wel hoogs-beduidende verskille tussen die twee groepe leerders voor. Die bevindinge en gevolgtrekkings, asook implikasies wat hierdie bevindinge inhou, word in hoofstuk ses bespreek. Aanbevelings wat uit die bevindinge lei word ook in hoofstuk ses vervat.

HOOFSTUK 6

BEVINDINGS, GEVOLGTREKKINGS, IMPLIKASIES EN AANBEVELINGS

6.1 INLEIDING

By die interpretasie van die bevindings van die ondersoek moet in gedagte gehou word dat persoonlikheidstipes slegs 'n faset van die individu of groep se persoonlikheid is en nie die somtotaal daarvan nie. *"Each person is unique. Type does not explain everything. The human personality is much too complex"* (Myers, 1993:30).

Kennis oor persoonlikheidstipes is egter waardevol, veral in die opvoeding- en onderrigsituasie. Inligting oor leerders se persoonlikheidstipes en persoonlikheidstipevoorkeure kan tydens onderrig en in opvoedingspraktyke gebruik word deur leerders se sterktes en unieke vermoëns te benut. Dit kan ook gebruik word om leerders beter te verstaan en om te bepaal hoe leerders onderling verskil ten opsigte van die opname en organisering van inligting. Die wyse waarop leerders tot gevolgtrekkings kom en besluite neem, word ook aangedui op grond van hul persoonlikheidstipes. Hierdie inligting is nuttig vir die ontwikkeling van kurrikula, die onderrig van leerders, in leierskapsontwikkeling, die aanleer van probleemoplossingsstrategieë, persoonlike ontwikkeling en die gee van leiding ten opsigte van beroepskeuses (Meisgeier & Murphy, 1987:2; Myers, 1993:1).

Saam met die bespreking van die bevindings word telkens ook moontlike implikasies vir die onderrigsituasie aangebied.

Die bevindings van die Afrikaanssprekende leerders in Buitengewone Onderwys met betrekking tot die persoonlikheidstipes (volgens die 16 kategorieë) word eerste bespreek. Hierdie leerders se persoonlikheidstipes word vergelyk met dié van die leerders in Hoofstroomonderwys. Daarna volg 'n vergelyking van die persoonlikheidstipevoorkeure van die leerders in Buitengewone Onderwys volgens geslag, graad en gestremdheid, dan 'n vergelyking met dié van die leerders in Hoofstroomonderwys en ten slotte 'n vergelyking van

die twee groepe volgens geslag, gestremdheid en die interaksie tussen gestremdheid en geslag. Alle berekeninge word telkens met en sonder U-bandtellings gedoen, maar slegs die bevindings sonder U-bandtellings word bespreek (tensy anders aangedui).

Na die bevindings word die gevolgtrekkings, die implikasies en die aanbevelings ten opsigte van leerders met spesifieke onderwysbehoefte bespreek.

Die hoofstuk word afgesluit met die beperkings van die spesifieke ondersoek en aanbevelings vir verdere navorsing.

6.2 BEVINDINGS VAN DIE LEERDERS IN BUITENGEWONE ONDERWYS EN IMPLIKASIES MET BETREKKING TOT PERSOONLIKHEIDSTIPES

6.2.1 Bevindings met betrekking tot persoonlikheidstipes

Die grootste aantal Afrikaanssprekende leerders in Buitengewone Onderwys in die ondersoekgroep gee voorkeur aan die persoonlikheidstipes **ESFP** (24,5%) en **ENFP** (20%). Dié tendens bestaan ook by Afrikaans- en Engelssprekende Hoofstroomleerders (Badenhorst, 1996:142; Van Heerden, 1996:218) sowel as by Amerikaanse leerders (Meisgeier en Murphy 1987:25).

Leerders met 'n ESFP-persoonlikheidstipe word beskryf as leerders wat lief is vir die lewe. Hulle werk goed saam in groepsverband en kry take op 'n genotvolle wyse afgehandel. Hulle is meestal prakties, realisties en opletterend en sal in die leersituasie daarby baat as die opvoeder bereikbare doelstellings stel. Uit die literatuur blyk dit dat hulle gekenmerk word deur 'n warm, innemende geaardheid met 'n taktvolle en simpatieke ingesteldheid teenoor ander. Hulle benader die lewe met entoesiasme en optimisme (Hammer, 1993:21; McCarley & Carskadon, 1987:8; Myers, 1993:11).

6.2.2 Implikasies vir onderrig en opvoeding

Die ooreenstemmende bevindings van sowel die leerders in Buitengewone Onderwys as dié in Hoofstroomonderwys ten opsigte van hul persoonlikheidstipes (naamlik meer ten gunste van

ESFP) hou die moontlikheid in dat die onderrigstyle wat effektief in Hoofstroomskole toegepas word, ook effektief behoort te wees vir leerders met spesiale onderwysbehoefte. Dit sal egter slegs geld indien die samestelling (ten opsigte van gestremdheid en geslag) van so 'n groep leerders met spesiale onderwysbehoefte dieselfde is as dié van die ondersoeksgroepe in hierdie studie.

Navorsingsbevindings (Cohen, 1981:18; Dettmer, 1981:21-23; Provost, Carson & Beidler, 1987:23) dui daarop dat opvoeders se onderrigstyle en -metodes, asook die wyse waarop hulle leerders beoordeel, meestal in ooreenstemming is met hulle eie persoonlikheidstipes en -voorkeure. Aangesien die meeste opvoeders volgens navorsingsbevindings (Hoffman & Betkouski, 1981:2) voorkeur gee aan ESFJ, behoort die onderrigstyle en -metodes van opvoeders meestal aanklank te vind by die leerders van sowel Buitengewone Onderwys as Hoofstroom-onderwys. ESFJ-opvoeders word volgens Hoffmann & Betkouski (1981:1) in die werksituasie gekenmerk deur deeglikheid, verantwoordelikheid, hardwerkendheid, harmonie in verhoudings en 'n sistematiesgeorganiseerde werkswyse.

6.3 BEVINDINGS VAN DIE LEERDERS IN BUITENGEWONE ONDERWYS EN IMPLIKASIES MET BETREKKING TOT PERSOONLIKHEIDSTIPEVOORKEURE

Die persoonlikheidstipevoorkeure van die leerders in Buitengewone Onderwys word vervolgens volgens geslag, graad en gestremdheid vir elkeen van die vier skale, asook met die insluiting en die uitsluiting van U-bandtellings, bespreek.

6.3.1 Bevindings en implikasies van die persoonlikheidstipevoorkeure van die leerders in Buitengewone Onderwys met betrekking tot geslag

'n Vergelyking van die persoonlikheidstipevoorkeure van seuns en meisies in Buitengewone Onderwys word eers vir elkeen van die vier skale gedoen en daarna vir die U-bandtellings.

6.3.1.1 Die EI-skaal

Alhoewel die verskille nie statisties-beduidend is nie, verskil die seuns en meisies in Buitengewone Onderwys wel van mekaar ten opsigte van hulle voorkeure op die EI-skaal. Die

meeste seuns in Buitengewone Onderwys toon 'n voorkeur vir introversie (I) (52,6%). Hierdie voorkeur impliseer dat die meeste seuns in Buitengewone Onderwys die beste leer wanneer hulle die geleentheid kry om self tot 'n insig te kom deur eers te dink voordat 'n antwoord verwag word. Introversiewe leerders verkies dit om alleen of in klein groepe te werk en vind onderbrekings steurend (Myers, 1993:4; Van Rooyen & De Beer, 1995:21; Van Heerden, 1997:10).

Die meeste meisies verbonde aan 'n skool vir Buitengewone Onderwys toon 'n voorkeur vir ekstroversie (E) (57,1%) op die EI-skaal (met uitsluiting van U-bandtellings). 'n Voorkeur vir ekstroversie (E) impliseer dat hierdie leerders meestal voorkeur gee aan aktiewe leer en 'n verskeidenheid aktiwiteite verkies wat hulle toelaat om gesprekke te voer om meer inligting te bekom. Hulle is geneig om hardop te praat terwyl hulle dink en ook om ander sprekers in die rede te val (Broch, 1995:87; Lawrence, 1979:43; Meisgeier, Murphy & Meisgeier, 1989:10).

Implikasies van bevindings op die EI-skaal vir onderrig en opvoeding

Om sowel seuns as meisies in Buitengewone onderwys te akkommodeer, sal opvoeders aktiwiteite wat byval vind by sowel die introversiewe as die ekstroversiewe leerder by hulle klaskameraktiwiteite moet integreer. Daar moet dus geleentheid gegee word vir stil reflektoring en kleingroepaktiwiteite ter wille van die introversiewe leerders, sowel as geleentheid vir groepbesprekings, aktiewe deelname aan take en gesprekvoering terwyl take beplan word ter wille van die ekstroversiewe leerders.

6.3.1.2 Die SN-skaal

Die rigting van voorkeur vir beide seuns en meisies verbonde aan 'n skool vir Buitengewone Onderwys is ten gunste van sintuiglik (S). Die seuns se voorkeur (52,6%) vir sintuiglik (S) is egter nie so groot soos dié van die meisies (85,7%) nie.

Voorkeur vir 'n sintuiglike inligtingopname-oriëntasie (S) impliseer dat die meeste leerders in Buitengewone Onderwys verkies om praktiese, gedetailleerde inligting te ontvang wat op 'n logies-geordende, stap-vir-stapwyse aangebied word. Inligting wat met behulp van videobande, oudiokasette, modelle en prente aangebied word, sal veral aanklank vind by die grootste aantal leerders in dié groep (Broch, 1995:87; Hirsh, 1985:56; Murray, 1990:32).

Implikasies van bevindings op die SN-skaal vir onderrig en opvoeding

Die groter voorkeur van die sintuiglike funksie (S) bo die intuïtiewe funksie (N) by sowel seuns en meisies in Buitengewone Onderwys, beteken dat daar in die onderrig van hierdie leerders voorsiening gemaak moet word vir praktiese vakke waar konkrete leerervarings moontlik is. Logiese stap-vir-stap-aanbiedingswyses en metodes, waarin gebruik gemaak word van sintuiglike stimulasie, sal byval vind by hierdie leerders. Alhoewel die verskil tussen seuns en meisies se voorkeur nie statisties-betekenisvol is nie ($p=0,615$), is dit tog so dat 'n groter persentasie meisies (85,7%) as seuns (52,6%) aan 'n skool vir Buitengewone Onderwys voorkeur gee aan geordende, detail-georiënteerde stap-vir-stap-onderrigmetodes.

6.3.1.3 Die TF-skaal

Meer meisies (100%) as seuns (92,1%) in Buitengewone Onderwys gee voorkeur aan die F-funksie. Die verskil is nie statisties-betekenisvol nie.

Die sterk voorkeur by beide seuns en meisies in Buitengewone Onderwys vir gevoel (F), dui op 'n besondere sensitiwiteit vir die atmosfeer wat in 'n leeromgewing geskep word. Dit impliseer dat die leerders in Buitengewone Onderwys ingestel is op harmonie en dat veral subjektiewe waardes 'n rol speel tydens besluitnemingsprosesse.

Implikasies van bevindings op die TF-skaal vir onderrig en opvoeding

Beide seuns en meisies in Buitengewone Onderwys sal daarby baat indien onderwysers ingestel is op die leerders as individue en sensitief is ten opsigte van elke leerder se besondere behoeftes en probeerslae. Prys, aanmoediging en erkenning is veral van belang in die onderrig en opvoeding van hierdie groep leerders. Leerinhoude sal beter onthou en meer geniet word as dit aangevul word met persoonlike inligting (Hirsh, 1985:58; Myers, 1993:25; Murray, 1992:43).

6.3.1.4 Die JP-skaal

Die aantal seuns en meisies in Buitengewone Onderwys verskil ten opsigte van hulle voorkeur op die JP-skaal. Albei geslagte gee voorkeur aan waarneming (P), maar meer seuns (89,5%)

as meisies (57,1%) gee voorkeur aan waarneming (P). Alhoewel hierdie verskil tussen seuns en meisies groot is, is dit nie statisties-betekenisvol nie ($\chi^2 = 4,704$; $p = 0,064$).

‘n Voorkeur vir waarneming (P) impliseer dat die meeste seuns en meisies in Buitengewone Onderwys voorkeur gee aan ‘n leersituasie waarin die leerders vryheid toegelaat word om te ontdek en eie inisiatief te gebruik. Die leerders sal ook floreer indien hulle ‘n verskeidenheid aktiwiteite moet doen wat nie hulle behoefte aan vryheid en inisiatief sal inperk nie (Meisgeier, Murphy & Meisgeier, 1989:17; Lawrence, 1979:44; Myers, 1993:25).

Implikasies van bevindings op die JP-skaal vir onderrig en opvoeding

Vanweë die groter voorkeur vir waarneming (P) by die seuns en meisies in Buitengewone Onderwys behoort onderwysers die leerders toe te laat om self moontlikhede te ondersoek, geleenthede te skep om hulle natuurlike leergierigheid te eksplloreer en hulle toe te laat om ‘n mate van vryheid in die leersituasie te ervaar. Die leerders in Buitengewone Onderwys, veral die seuns, sal positief reageer op leersituasies waarin verskeie strategieë om probleme op te los aangemoedig word.

6.3.1.5 U-bandtellings

Daar bestaan geen betekenisvolle verskille tussen die U-bandtellings van seuns (20%) en meisies (29,4%) in Buitengewone Onderwys nie.

6.3.2 Bevindings en implikasies van die persoonlikheidstipevoorkeure van die leerders in Buitengewone Onderwys met betrekking tot graad

‘n Vergelyking van die persoonlikheidstipevoorkeure van graad vyf- tot nege-leerders in Buitengewone Onderwys word eers vir elkeen van die vier skale gedoen en daarna vir die U-bandtellings.

6.3.2.1 Die EI-skaal

Van die leerders in Buitengewone Onderwys gee 48,9% voorkeur aan ekstroversie (E) en 51,1% aan introversie (I). Die resultate van ‘n vergelyking per graad-groep op die EI-skaal lewer nie statisties-betekenisvolle verskille tussen die leerders in die verskillende grade nie.

Sewentig persent (70%) van die graad vyf-leerders gee voorkeur aan ekstroversie (E), terwyl 70% van die graad ses groep, 52,9% van die graad agt-groep en 100% van die graad nege-groep voorkeur gee aan introversie (I). Van die graad sewe-groep gee 50% van die leerders voorkeur aan introversie (I) en 50% aan ekstroversie (E).

Implikasies van bevindings op die EI-skaal volgens graad vir onderrig en opvoeding

Opvoeders sal aktiwiteite wat byval vind by sowel die introversiewe as die ekstroversiewe leerder vir alle grade moet gebruik. Kleingroepaktiwiteite kan gevolglik in alle grade met groepbesprekings afgewissel word en skriftelike werk met mondelinge werk.

6.3.2.2 Die SN-skaal

Van die leerders in Buitengewone Onderwys gee 57,8% voorkeur aan sintuiglik (S) en 42,2% aan intuïsie (N). As die graad-groepe vergelyk word, blyk dit dat daar slegs nie-statisties-betekenisvolle verskille op die SN-skaal tussen die leerders in die verskillende grade bestaan.

Van die graad vyf- en ses-groepe gee 50% van die leerders voorkeur aan sintuiglik (S) en 50% aan intuïsie (N). Die graad sewe- (58,3%), agt- (52,9%) en nege- groepe (58,1%) gee voorkeur aan sintuiglik (S). Daar bestaan geen statisties-betekenisvol verskille op die SN-skaal nie.

Implikasies van bevindings op die SN-skaal volgens graad vir onderrig en opvoeding

Opvoeders sal in alle grade aktiwiteite en onderrigstrategieë wat byval vind by sowel die leerders wat voorkeur gee aan 'n sintuiglike as 'n intuïtiewe inligtingopname kan gebruik. In alle grade kan vakke so aangebied word dat werkswyses waar daar vanaf die dele na die geheel gewerk word (ter wille van die leerders met 'n sintuiglike (S)-voorkeur) afgewissel word met werkswyses waar daar vanaf die geheel na detail gewerk word (ter wille van die leerders met 'n intuïsie (N)-voorkeur).

6.3.2.3 Die TF-skaal

Van die leerders in Buitengewone Onderwys gee 93,3% voorkeur aan gevoel (F), terwyl slegs 6,7% voorkeur gee aan denke (T). As die graad-groepe vergelyk word, blyk dit dat daar slegs

nie-statisties-betekenisvolle verskille op die TF-skaal tussen die leerders in die verskillende grade bestaan.

Van die graad vyf-, sewe- en nege-groepe gee 100% van die leerders voorkeur aan gevoel (F). In graad ses verkies 90% en in graad agt 81,1% van die leerders gevoel (F) bo denke (T).

Implikasies van bevindings op die SN-skaal volgens graad vir onderrig en opvoeding

Opvoeders in Buitengewone Onderwys sal vir die onderrig en opvoeding van leerders in alle grade verkieslik 'n persoons-georiënteerde benadering moet volg, waarin daar veral klem geplaas word op 'n harmonieuse klasatmosfeer. Individuele aandag en aanmoediging kan bydra tot die verbetering van leerpotensiaal en motivering.

6.3.2.4 Die JP-skaal

Van die leerders in Buitengewone Onderwys gee 84,4% voorkeur aan beoordeling (J). Slegs 15,6% gee voorkeur aan waarneming (P).

Negentig persent (90%) van die graad vyf-leerders in Buitengewone Onderwys, 80% van die graad ses-leerders, 91,7% van die graad sewe-leerders en 81,8% van die graad agt-leerders verkies waarneming (P) bo beoordeling (J). In graad nege gee 50% van die leerders in Buitengewone Onderwys voorkeur aan waarneming (P) en 50% voorkeur aan beoordeling (J). As die graad-groepe vergelyk word, blyk dit dat daar geen statisties-betekenisvolle verskille op die JP-skaal tussen die leerders in die verskillende grade bestaan nie.

Implikasies van bevindings op die JP-skaal volgens graad vir onderrig en opvoeding

Opvoeders betrokke by die opvoeding en onderrig van leerders in alle grade in Buitengewone Onderwys behoort meer geleentheid aan leerders te bied om op 'n selfontdekkende, vraagstellende wyse met leermateriaal om te gaan.

6.3.2.5 U-bandtellings

'n Vergelyking van die U-bandtellings toon dat die aantal U-bandtellings van die graad agt-groep (4,4%) beduidend minder is as dié van die res van die ondersoekgroep (25,8%). Hoe hoër die persentasie U-bandtellings is, hoe groter is die mate van onsekerheid by die uitoefen

van keuses wat betref persoonlike voorkeure. Hoë U-bandtellings sou op 'n algemene onsekerheid kon dui en mag verband hou met lae selfkonsep.

Die laer persentasie U-bandtellings by graad 8-leerders is opvallend. 'n Moontlike verklaring hiervoor is dat graad agt-leerders aan die begin staan van hul hoërskoolloopbaan. Die suksesvolle afsluiting van die laerskoolfase kon moontlik tot 'n gevoel van algemene sekerheid ten opsigte van die leerders se lewensoriëntering gelei het. Dit kan 'n invloed hê op die sekerder keuses in graad agt ten opsigte van die JP-skaal.

6.3.3 Bevindings en implikasies van die persoonlikheidstipevoorkeure van die leerders in Buitengewone Onderwys met betrekking tot gestremdheid

'n Vergelyking van die persoonlikheidstipevoorkeure van spesifiek-leergestremde, serebraal-gestremde en fisiesgestremde leerders in Buitengewone Onderwys word eers vir elkeen van die vier skale gedoen en daarna vir die U-bandtellings. 

6.3.3.1 Die EI-skaal

(i) Die EI-skaal en die spesifiek-leergestremde onderzoekgroep

Daar bestaan 'n beduidende verskil op die EI-skaal tussen die spesifiek-leergestremde leerders en die ander leerders in Buitengewone Onderwys. Van die spesifiek-leergestremde leerders gee 58,8% voorkeur aan ekstroversie (E) teenoor die 18,2% van die res van die Buitengewone Onderwys-onderzoekgroep. Hierdie verskil is statisties-beduidend ($\chi^2=5,494$; $p=0,035$).

(ii) Die EI-skaal en die serebraalgestremde onderzoekgroep

Meer serebraalgestremde leerders (83,3%) gee voorkeur aan introversie (I) as aan ekstroversie (E). Hierdie verskil is nie statisties-betekenisvol as dit met die res van die leerders in Buitengewone Onderwys vergelyk word nie, maar verskil van die voorkeur van die spesifiek-leergestremde onderzoekgroep.

(iii) Die EI-skaal en die fisiesgestremde onderzoekgroep

Meer fisiesgestremde leerders (80%) gee voorkeur aan introversie (I) as aan ekstroversie (E). Hierdie verskil is nie statisties-betekenisvol as dit met die res van die leerders in Buitengewone Onderwys vergelyk word nie. Dit verskil van die voorkeur van die spesifiek-leergestremde onderzoekgroep, maar is dieselfde as dié van die serebraalgestremde groep wat ook hoofsaaklik voorkeur gee aan introversie (I).

Die fisiese beperkinge wat die resultaat is van hierdie leerders se gestremdhede kan daartoe bydra dat hulle minder geleenthede kry om sosiaal te verkeer en sosiale vaardighede te ontwikkel. Dit mag tot 'n ongemak in sosiale verhoudinge lei, wat later kan lei tot 'n voorkeur om alleen of in klein groepe te wees. Die aard van hulle gestremdheid kan sodoende bydra tot hulle groter voorkeur vir introversie (I). Hierdie voorkeur vir introversie (I), tesame met die fisiese beperkinge wat hulle ervaar, kan tot hulle marginalisering en isolasie bydra.

Implikasies van bevindings op die EI-skaal volgens gestremdheid vir onderrig en opvoeding

Fisies- en serebraalgestremde leerders se voorkeur vir introversie (I) dui daarop dat hulle, in vergelyking met die spesifiek-leergestremde leerders, dit meer dikwels verkies om alleen of in klein groepies te werk. Hulle verkies dit ook om eers oor vrae te reflekteer voordat antwoorde gegee word en daarom sal hulle nie met dieselfde gemak en spontaniteit aan klaskamer-gesprekke en -besprekings deelneem as die spesifiek-leergestremde leerders nie.

Hierdie groter voorkeur vir introversie mag die gevolg wees van die aard van hierdie leerders se gestremdhede. Weens hierdie leerders se gesondheidsprobleme en die gepaardgaande praktiese probleme, byvoorbeeld vervoer, kan ouers en ander betrokkenes daartoe bydra dat hierdie leerders minder blootgestel word aan vreemde mense en vreemde omgewings as spesifiek-leergestremde leerders. Die feit dat leerders in rolstoele nie op dieselfde ooghoogte as nie-gestremde persone is nie en die spraakprobleme wat dikwels met serebrale gestremdheid gepaard gaan, mag hierdie leerders se sosiale bedrewenheid en selfvertroue verder inhibeer. Die serebraal- en fisiesgestremde leerders mag, weens 'n gebrek aan sosiale selfvertroue en ervaring, ongemaklik voel in groot groepe. Dit kan bydra tot hierdie leerders se groter voorkeur vir introversie (I) in vergelyking met die spesifiek-leergestremde leerders.

In die klas- en skoolsituasie sal besondere aandag daaraan gegee moet word om serebraal- en fisiesgestremde leerders by sosiale en klaskameraktiwiteite betrokke te kry. Hulle moet egter ook die geleentheid gegun word om alleen of in klein groepies te werk soos wat hulle verkies om te doen.

6.3.3.2 Die SN-skaal

(i) Die SN-skaal en die spesifiek-leergestremde ondersoekgroep

Die resultate toon dat 55,9% van die spesifiek-leergestremde leerders in Buitengewone Onderwys voorkeur gee aan sintuiglik (S) en 44,1% aan intuïsie. Hierdie voorkeur verskil nie beduidend van dié van die ander leerders in Buitengewone Onderwys nie.

(ii) Die SN-skaal en die serebraalgestremde ondersoekgroep

Die resultate toon dat 83,3% van die serebraalgestremde leerders in Buitengewone Onderwys voorkeur gee aan sintuiglik (S) en 16,7% aan intuïsie (N). Hierdie verskil tussen die serebraalgestremde leerders en die ander leerders in Buitengewone Onderwys is nie beduidend nie.

(iii) Die SN-skaal en die fisiesgestremde ondersoekgroep

Die resultate toon dat die verskil tussen die aantal fisiesgestremde leerders (met insluiting van U-bandtellings) wat voorkeur gee aan intuïsie (N) (71,4%) en die wat voorkeur gee aan sintuiglik (S) (28,6%) statisties-beduidend is as dit vergelyk word met die ander leerders in Buitengewone Onderwys wat sintuiglik (S) (47,6%) bo intuïsie (N) (28,6%) verkies.

‘n Moontlike verklaring vir die groter voorkeur vir intuïsie by die fisiesgestremde leerders mag die beperkinge wees wat hulle gestremdhede (soos met Spina Bifida of Spierdistrofie) inhou. Omdat hulle gestremdhede meer sintuiglike waarneming, dit wil sê die hier-en-nou ervaringe (waarop die leerders wat voorkeur gee aan sintuiglik (S) sal fokus) mag beperk, mag dit veroorsaak dat hierdie leerders meer afhanklik word van intuïtiewe assosiasies en die meer innerlike, psigiese en toekomsgerigte persepsies (soos by N-voorkeure die geval is).

Implikasies van bevindings op die SN-skaal volgens gestremdheid vir onderrig en opvoeding

Om die meer sintuiglike waarnemingsvermoë te ontwikkel, kan leerinhoude so aangebied word dat die leerders die geleenthede gebied word om met behulp van assosiasies en verbandlegging idees en konsepte te kan ondersoek (Zeisset, 1995:80; Van Rooyen & De Beer, 1995:50).

Opvoeders moet verkieslik geleenthede skep waarin hierdie leerders nuwe ervarings deur middel van hul sintuie kan opdoen. Uitstappies wat ook toeganklik is vir leerders met rolstoele behoort deel uit te maak van die skoolaktiwiteite.

6.3.3.3 Die TF-skaal

(i) Die TF-skaal en die spesifiek-leergestremde ondersoekgroep

Die resultate toon dat meer spesifiek-leergestremde leerders (met insluiting van U-bandtellings) voorkeur gee aan gevoel (F) (94,1%) as aan denke (T) (5,9%). Dit geld ook vir die ander leerders in Buitengewone Onderwys.

(ii) Die TF-skaal en die serebraalgestremde ondersoekgroep

Die resultate toon dat meer serebraalgestremde leerders (met insluiting van U-bandtellings) voorkeur gee aan gevoel (F) (83,3%) as aan denke (T) (16,7%). Dit geld ook vir die ander leerders in Buitengewone Onderwys.

(iii) Die TF-skaal en die fisiesgestremde ondersoekgroep

Die resultate toon dat meer fisiesgestremde leerders (met insluiting van U-bandtellings) voorkeur gee aan gevoel (F) (100%) as aan denke (T) (0%). Dit geld ook vir die ander leerders in Buitengewone Onderwys.

Implikasies van bevindings op die TF-skaal volgens geslag vir onderrig en opvoeding

Opvoeders betrokke by die onderrig en opvoeding van alle leerders in Buitengewone Onderwys sal moet sorg vir 'n harmonieuse leeromgewing waar leerders se besondere behoeftes en omstandighede in ag geneem word en waar 'n persoonlike belangstelling in

leerders sover moontlik aangemoedig word. Prys, aanmoediging en erkenning is van belang, veral in die geval van die fisiesgestremde leerders.

6.3.3.4 Die JP-skaal

(i) Die JP-skaal en die spesifiek-leergestremde ondersoekgroep

Meer spesifiek-leergestremde leerders gee voorkeur aan waarneming (P) (88,2%) as aan beoordeling (J) (11,8%). Hierdie voorkeur verskil nie beduidend van dié van die ander leerders in Buitengewone Onderwys op die JP-skaal nie.

(ii) Die JP-skaal en die serebraalgestremde ondersoekgroep

Van die serebraalgestremde groep gee 50% voorkeur aan waarneming (P) en 50% aan beoordeling (J). Die verskil is beduidend ($\chi^2=6,253$; $p=0,039$) in vergelyking met die ander leerders in Buitengewone Onderwys. Van hulle gee 98,7% voorkeur aan waarneming (P) en 10,3% aan beoordeling (J).

‘n Moontlike verklaring vir hierdie verskynsel is die gebrek aan beheer (oor spiere en beweging) wat serebraalgestremde leerders in hulle alledaagse lewe ervaar en wat meebring dat hulle ‘n behoefte het aan roetine en struktuur om in beheer te wees van hulle eie leefwêreld. Struktuur en orde, wat saamhang met ‘n voorkeur vir beoordeling (J), mag ook hierdie leerders se gevoel van veiligheid en sekuriteit verhoog.

(iii) Die JP-skaal en die fisiesgestremde ondersoekgroep

Meer fisiesgestremde leerders gee voorkeur aan waarneming (P) (100%) as aan beoordeling (J) (0%). Hierdie voorkeur verskil nie beduidend van dié van die ander leerders in Buitengewone Onderwys op die JP-skaal nie.

Implikasies van bevindings op die JP-skaal volgens geslag vir onderrig en opvoeding

Serebraalgestremde leerders in die ondersoekgroep toon ‘n groter behoefte aan struktuur, roetine en beplanning as die ander leerders in Buitengewone Onderwys. Hulle sal duidelik-gedefinieerde take verkies wat een vir een afgehandel kan word.

6.3.3.5 *U-bandtellings*

Daar bestaan geen statisties-betekenisvolle verskille tussen die U-bandtellings van die spesifiek-leergestremde leerders, serebraalgestremde leerders en fisiesgestremde leerders nie.

6.4 BEVINDINGS EN IMPLIKASIES VAN 'N VERGELYKING TUSSEN DIE LEERDERS IN BUITENGEWONE ONDERWYS EN DIE LEERDERS IN HOOFSTROOMONDERWYS MET BETREK-KING TOT PERSOONLIKHEIDSTIPEVOORKEURE

Die persoonlikheidstipevoorkeure van die leerders in Buitengewone Onderwys word volgens groep, geslag en gestremdheid met die persoonlikheidstipevoorkeure van die leerders in Hoofstroomonderwys vergelyk.

6.4.1 Bevindings en implikasies van 'n vergelyking tussen die persoonlikheidstipevoorkeure van die leerders in Buitengewone Onderwys en die leerders in Hoofstroomonderwys

'n Vergelyking van die persoonlikheidstipevoorkeure van die twee groepe leerders word vir elkeen van die vier skale gedoen.

6.4.1.1 *Die EI-skaal*

'n Vergelyking van die persoonlikheidstipevoorkeure van die leerders in Buitengewone Onderwys met dié van die leerders in Hoofstroomonderwys, toon aan dat beduidend meer leerders in Buitengewone Onderwys (51,1%) ($\chi^2=5,209$; $p=0,026$) as leerders in Hoofstroomonderwys (33%) voorkeur gee aan introversie (I).

Golden (1995:55) het 'n verband gevind tussen 'n voorkeur vir introversie (I) en 'n lae selfkonsep. Gross (1993:117), Robertson (1992:7) en Du Preez en Steenkamp (1986:122) het bevind dat leerders met spesiale onderwysbehoefte dikwels probleme met 'n lae selfkonsep het.

Indien hierdie bevindings in ag geneem word, kan die groter voorkeur vir introversie (I) by die leerders in Buitengewone Onderwys 'n aanduiding wees van moontlike probleme met 'n lae selfkonsep by hierdie leerders.

Implikasies van bevindings van die Buitengewone Onderwysgroep en Hoofstroomonderwysgroep op die EI-skaal vir onderrig en opvoeding

Vir die effektiewe opvoeding en onderrig van leerders met spesiale onderwysbehoefte, is dit nodig dat die opvoeders en ander leerders deeglik voorberei sal moet word op die inskakeling van leerders met spesiale onderwysbehoefte by Hoofstroomskole. Daar sal besondere aandag geskenk moet word aan die inskakeling van leerders met spesiale onderwysbehoefte by die res van die groep. Die suksesvolle inskakeling en aanpassing by Hoofstroomleerders is noodsaaklik om die gevoel van "andersheid", wat moontlik tot 'n verdere verlaging van die selfkonsep kan bydra, uit te skakel.

6.4.1.2 Die SN-skaal

'n Vergelyking van die persoonlikheidstipevoorkeure van die leerders in Buitengewone Onderwys met dié van die leerders in Hoofstroomonderwys toon aan dat meer leerders in Buitengewone Onderwys (42,2%) as in Hoofstroomonderwys (34,5%) voorkeur gee aan intuïsie (N). Hierdie verskille op die SN-skaal tussen die twee groepe leerders is nie statisties-betekenisvol nie.

Implikasies van bevindings van die Buitengewone Onderwysgroep en Hoofstroomonderwysgroep op die SN-skaal vir onderrig en opvoeding

Die meeste leerders aan 'n Buitengewone Onderwysskool gee, soos Hoofstroomleerders, voorkeur aan inligtingsopname deur sintuiglike-oriëntasie (S). Hierdie leerders verkies dit dus om, net soos die meeste Hoofstroomonderwys-leerders, visuele, auditiewe, gedetailleerde, stap-vir-stap en praktiese inligting te ontvang.

6.4.1.3 Die TF-skaal

'n Vergelyking van die persoonlikheidstipevoorkeure van die leerders in Buitengewone Onderwys met dié van die leerders in Hoofstroomonderwys toon aan dat meer leerders in

Buitengewone Onderwys (93,3%) as Hoofstroomleerders (89%) voorkeur gee aan gevoel (F) bo denke (T). Hierdie verskille tussen die twee groepe op die TF-skaal is nie statisties-betekenisvol nie.

Implikasies van bevindings van die Buitengewone Onderwysgroep en Hoofstroomonderwysgroep op die TF-skaal vir onderrig en opvoeding

Die meeste leerders in sowel Buitengewone Onderwys as in Hoofstroomonderwys gee voorkeur aan 'n persoons-georiënteerde benadering. Leerders in albei groepe blyk sensitief te wees vir die atmosfeer van die leeromgewing. Emosionele faktore kan, dikwels as gevolg van die effek wat dit op leerders met 'n F-voorkeur het, hulle prestasie beïnvloed. 'n Atmosfeer van geborgenheid en aanvaarding is belangrik vir die aktualisering van hierdie leerders se potensiaal. Dit sal in gedagte gehou moet word wanneer leerders van Buitengewone Onderwysskole by Hoofstroomskole ingeskakel word.

6.4.1.3 Die JP-skaal

'n Vergelyking van die persoonlikheidstipevoorkeure van die leerders in Buitengewone Onderwys met dié van die leerders in Hoofstroomonderwys toon dat leerders in albei soorte skole voorkeur gee aan waarneming (P). Die verskil in voorkeur tussen die leerders in Buitengewone Onderwys (84,4%) en die leerders in Hoofstroomonderwys (83%) is nie statisties-betekenisvol nie.

Implikasies van bevindings van die Buitengewone Onderwysgroep en Hoofstroomonderwysgroep op die JP-skaal vir onderrig en opvoeding

Vanweë die voorkeur wat sowel die leerders in Buitengewone Onderwys as die leerders in Hoofstroomonderwys aan waarneming (P) gee, verkies hulle 'n meer spontane, minder-gestruktureerde leeromgewing. Opvoeders behoort sorg te dra dat die geleentheid aan leerders gebied word om op 'n selfontdekkende, vraagstellende wyse met leermateriaal om te gaan.

6.4.1.4 U-bandtellings

Daar bestaan geen statisties-betekenisvolle verskille tussen die U-bandtellings van die leerders in Buitengewone Onderwys en die leerders in Hoofstroomonderwys nie.

6.4.2 Bevindings en implikasies van 'n vergelyking tussen die persoonlikheidstipevoorkeure van die leerders in Buitengewone Onderwys en die leerders in Hoofstroomonderwys met betrekking tot geslag

6.4.2.1 Die EI-skaal

(i) Die EI-skaal en seuns

Die meeste seuns in Buitengewone Onderwys (52,6%) gee voorkeur aan introversie (I) terwyl die seuns in Hoofstroomonderwys (60,6%) voorkeur gee aan ekstroversie (E). Die verskil tussen die twee groepe seuns op die EI-skaal is nie statisties-betekenisvol nie ($\chi^2=1,942$; $p=0,163$).

(ii) Die EI-skaal en meisies

Die meeste meisies in Buitengewone Onderwys (57,1%) sowel as in Hoofstroomonderwys (72,6%) gee voorkeur aan ekstroversie (E). Die verskil in die voorkeure tussen die twee groepe meisies op die EI-skaal is nie statisties-betekenisvol nie ($\chi^2=0,777$; $p=0,378$).

Implikasies van bevindings van die Buitengewone Onderwysgroep en Hoofstroomonderwysgroep op die EI-skaal vir onderrig en opvoeding

Opvoeders behoort in hul onderrig van beide groepe leerders metodes en tegnieke te gebruik wat byval vind by sowel introversiewe (I) as ekstroversiewe leerders (E). Die seuns in Buitengewone Onderwys sal uit die aard van hul voorkeur vir introversie (I) moontlik tot 'n groter mate as die seuns in Hoofstroomonderwys voorkeur gee aan kleingroepbesprekings bo klasbesprekings. Hulle sal ook verkies om meer tyd daaraan te bestee om oor vrae te reflekteer voordat antwoorde gegee word.

6.4.2.2 Die SN-skaal

(i) Die SN-skaal en seuns

Die meeste seuns in Buitengewone Onderwys (52,6%) sowel as in Hoofstroomonderwys (59,6%) gee voorkeur aan sintuiglik (S). Die verskil in voorkeur tussen die twee groepe seuns op die SN-skaal is nie statisties-betekenisvol nie ($\chi^2=0,534$; $p=0,465$).

(ii) Die SN-skaal en meisies

Die meeste meisies in Buitengewone Onderwys (85,7%) sowel as in Hoofstroomonderwys (70,7%) gee voorkeur aan sintuiglik (S). Die verskil in voorkeur tussen die twee groepe meisies op die SN-skaal is nie statisties-betekenisvol nie ($\chi^2=0,724$; $p=0,395$).

Implikasies van bevindings van die Buitengewone Onderwysgroep en Hoofstroomonderwysgroep op die SN-skaal vir onderrig en opvoeding

Opvoeders behoort in hul onderrig van beide groepe leerders metodes en tegnieke te gebruik wat byval vind by sowel die leerders wat voorkeur gee aan 'n sintuiglike (S) as die wat 'n intuitiewe wyse (N) van inligtingopname verkies. Leerders sal daarby baat vind indien logiesgeordende, stap-vir-stap wyses van aanbidding afgewissel word met aanbiedingswyses wat 'n beroep doen op leerders om eerstens 'n holistiese beeld van die konteks te kry voordat detail gegee word.

6.4.2.3 Die TF-skaal

(i) Die TF-skaal en seuns

Beduidend meer seuns in Buitengewone Onderwys (met insluiting van U-bandtellings) (72,6%) as seuns in Hoofstroomonderwys (59,1%) gee voorkeur aan gevoel (F). Dit word aangedui deur 'n chi-kwadraatwaarde van 9,912 ($p=0,005$).

(ii) Die TF-skaal en meisies

Die meeste meisies in Buitengewone Onderwys (94,1%) sowel as in Hoofstroomonderwys (89,5%) gee voorkeur aan gevoel (F) bo denke (T). Die verskil in voorkeur tussen die twee groepe meisies op die TF-skaal is nie statisties-betekenisvol nie ($\chi^2=0,134$; $p=0,714$).

Implikasies van bevindings van die Buitengewone Onderwysgroep en Hoofstroomonderwysgroep op die TF-skaal vir onderrig en opvoeding

Die seuns in Buitengewone Onderwys mag meer sensitief vir die atmosfeer van die leeromgewing wees as die seuns in Hoofstroomonderwys. Emosionele faktore mag 'n groter invloed op hulle prestasie hê. 'n Sensitiewe hantering van hierdie seuns en hulle probleme, in 'n atmosfeer van geborgenheid en aanvaarding, is daarom belangrik vir die aktualisering van hulle akademiese potensiaal.

6.4.2.4 Die JP-skaal

(i) Die JP-skaal en seuns

Die meeste seuns in Buitengewone Onderwys (89,5%) sowel as in Hoofstroomonderwys (79,8%) gee voorkeur aan waarneming (P). Die verskil in voorkeur tussen die twee groepe seuns is nie statisties-betekenisvol nie ($\chi^2=1,765$; $p=0,184$).

(ii) Die JP-skaal en meisies

Die meeste meisies in Buitengewone Onderwys (57,1%) gee minder voorkeur aan waarneming (P) as die meisies in Hoofstroomonderwys (85,9%). Hierdie verskil is statisties-beduidend ($\chi^2=4,041$; $p=0,044$).

Die meisies in Buitengewone Onderwys verkies meer struktuur, duideliker instruksies en meer roetine (minder P-voorkeur) as die meisies in Hoofstroomonderwys. 'n Meer gestruktureerde leeromgewing kan daartoe bydra om aan hulle 'n groter gevoel van veiligheid te gee.

Implikasies van bevindings van die Buitengewone Onderwysgroep en Hoofstroomonderwysgroep op die JP-skaal vir onderrig en opvoeding

Opvoeders behoort in hul onderrig aan die seuns en meisies in sowel Buitengewone Onderwys as Hoofstroomonderwys veral metodes en tegnieke te gebruik wat byval sal vind by leerders wat voorkeur gee aan waarneming (P). Die meisies in Buitengewone Onderwys blyk meer afhanklik te wees van struktuur en roetine as enige van die ander groepe in beide Hoofstroomonderwys en Buitengewone onderwys.

6.4.2.5 U-bandtellings van seuns en meisies

Daar bestaan geen statisties-betekenisvolle verskille tussen die U-bandtellings van die twee groepe seuns of die twee groepe meisies op enige van die vier skale nie.

6.4.3 Bevindings en implikasies van 'n vergelyking tussen die persoonlikheidstipevoorkeure van die leerders in Buitengewone Onderwys en die leerders in Hoofstroomonderwys met betrekking tot gestremdheid

6.4.3.1 Die EI-skaal

(i) Die EI-skaal en spesifiek-leergestremde leerders

Daar bestaan geen statisties-beduidende verskille tussen die spesifiek-leergestremde leerders en die leerders in Hoofstroomonderwys wat betref voorkeure op die EI-skaal nie. Hierdie bevinding verskil van Tobacyk, Wells en Springer (1988:47-49) se navorsingsresultate. Hulle resultate dui op 'n groter voorkeur vir ekstroversie (E) bo introversie (I) by leerders wat skoolastiese probleme ervaar.

(ii) Die EI-skaal en serebraalgestremde leerders

Beduidend meer serebraalgestremde leerders (83,3%) as leerders in Hoofstroomonderwys gee voorkeur aan introversie (I). Leerders in Hoofstroomonderwys gee hoofsaaklik (67%) voorkeur aan ekstroversie (E). Die verskil in voorkeur tussen die persoonlikheidstipevoorkeure

van die Hoofstroomondersoekgroep en die serebraalgestremde groep is statisties-betekenisvol ($c^2=6,534$; $p=0,019$).

‘n Moontlike verklaring hiervoor is die beperkinge wat serebrale gestremdheid dikwels vir die leerder inhou. Weens die leerder se gestremdheid is gebrekkige mobiliteit dikwels ‘n praktiese probleem vir die gesin en die gestremde leerder. Dit mag daartoe lei dat die gestremde leerder minder dikwels aan nuwe omgewings en nuwe sosiale verhoudings blootgestel word. ‘n Gebrek aan sosiale ervaring, tesame met ‘n selfbewustheid oor hul fisies-waarneembare gestremdheid, mag daartoe bydra dat hierdie leerders nie met dieselfde gemak en spontaneïteit aan klaskameraktiwiteite deelneem as Hoofstroomleerders nie. Dit kan weer daartoe lei dat hulle tydens interaksie meer tuis voel in kleiner, bekende groepe (I-voorkeur) as die leerders wat voorkeur gee aan ekstroversie (E).

(iii) Die EI-skaal en fisiesgestremde leerders

Beduidend meer fisiesgestremde leerders as leerders in Hoofstroomonderwys gee sowel met insluiting ($c^2=7,091$; $p=0,021$) as met uitsluiting ($c^2=4,792$; $p=0,047$) van U-bandtellings voorkeur aan introversie (I). Van die fisiesgestremde-ondersoekgroep gee 71,4% (met insluiting van U-bandtellings) en 80% (met uitsluiting van U-bandtellings) voorkeur aan introversie (I), terwyl 33,9% (met insluiting van U-bandtellings) en 39,4% (met uitsluiting van U-bandtellings) van die leerders uit die Hoofstroomondersoekgroep voorkeur gee aan ekstroversie (E).

Weens die opsigtelikheid van hierdie leerders se gestremdheid en die probleme wat ten opsigte van mobiliteit ervaar word, word die fisiesgestremde leerders waarskynlik minder blootgestel aan sosiale interaksie as die nie-gestremde leerders. Dit mag daartoe lei dat hulle, weens ‘n gebrek aan sosiale ervaring, meer tuis voel in kleiner, bekende groepe (I-voorkeur) as die leerders wat voorkeur gee aan ekstroversie (E).

Implikasies van bevindings op die EI-skaal volgens gestremdheid vir onderrig en opvoeding

Indien spesifiek-leergestremde leerders by Hoofstroomskole ingeskakel sou word, moet hierdie leerders onvoorwaardelik deur alle betrokkenes aanvaar word. Daar sal op hulle sterk punte gefokus moet word sodat hulle positief oor hulleself in die groep kan voel in plaas daarvan om net aan hulleself te dink in terme van akademiese probleme wat ervaar word.

Daar sal moeite gedoen moet word om die serebraalgestremde en fisiesgestremde leerders by aktiwiteite te betrek, terwyl hulle ook die geleentheid gegun moet word om take op hulle eie uit te voer. Die onvoorwaardelike aanvaarding van hierdie leerders blyk 'n voorwaarde te wees vir hulle suksesvolle aanpassing in Hoofstroomskole.

6.4.3.2 Die SN-skaal

(i) Die SN-skaal en spesifiek-leergestremde leerders

Die meeste spesifiek-leergestremde leerders (55,9%) sowel as die meeste leerders in Hoofstroomonderwys (65,5%) gee voorkeur aan sintuiglik (S). Die verskil in voorkeur tussen die twee groepe op die SN-skaal is nie statisties-betekenisvol nie.

(ii) Die SN-skaal en serebraalgestremde leerders

Die meeste serebraalgestremde leerders gee voorkeur aan sintuiglik (S) (65,5%) bo intuïsie (N) (83,3%), sowel as die meeste leerders in Hoofstroomonderwys (65,5%) wat voorkeur gee aan sintuiglik (S). Die verskil in voorkeur tussen die twee groepe op die SN-skaal is nie statisties-betekenisvol nie.

(iii) Die SN-skaal en fisiesgestremde leerders

Die meeste fisiesgestremde leerders (met insluiting van U-bandtellings) (71,4%) gee voorkeur aan intuïsie (N), terwyl die meeste leerders in Hoofstroomonderwys (54,8%) voorkeur gee aan sintuiglik (S).

'n Moontlike verklaring vir die groter voorkeur aan intuïsie by die fisiesgestremde leerders mag die beperkinge wees wat hulle gestremdhede (soos byvoorbeeld Spina Bifida of Spierdistrofie) vir hierdie leerders inhou. Omdat hulle gestremdhede sintuiglike waarneming, dit wil sê die hier-en-nou ervaringe (waarop leerders wat voorkeur gee aan sintuiglik (S) sal fokus) mag beperk, mag leerders met hierdie gestremdhede meer afhanklik word van intuïtiewe assosiasies en verbandlegging. Die aard van die gestremdheid mag sodoende daartoe lei dat hierdie leerders voorkeur begin gee aan die meer innerlike, psigiese en toekomstgerigte of fantasie-persepsies (soos by N-voorkeure die geval is) as die hier-en-nou-ervarings (waarop die leerders wat voorkeur gee aan sintuiglik (S) sal fokus).

Implikasies van bevindings op die SN-skaal volgens gestremdheid vir onderrig en opvoeding

Ten einde die leereinhoude vir die fisiesgestremde leerder so aan te pas dat dit by hulle groter voorkeur vir intuïsie aanklank vind, behoort daar vir hierdie groep leerders vanaf die geheel na die dele beweeg te word tydens die aanbieding van inhoudsvakke. Die vakinhoude sal van toepassing gemaak moet word op hierdie leerders se situasie en spesifieke behoeftes ten einde hulle belangstelling te behou.

Uitstappies en ander doelbewuste pogings om hierdie leerders bloot te stel aan sintuiglik-waarneembare stimuli, behoort deel uit te maak van die didaktiese beplanning vir fisiesgestremde leerders ten einde hulle sintuiglike inhoudsopnamevaardighede te ontwikkel.

6.4.3.3 Die TF-skaal

(i) Die TF-skaal en spesifiek-leergestremde leerders

Daar bestaan geen verskil op die TF-skaal ten opsigte van die persoonlikheidstipvoorkeure tussen die spesifiek-leergestremde leerders in Buitengewone Onderwys en die leerders in Hoofstroomonderwys nie.

(ii) Die TF-skaal en serebraalgestremde leerders

Daar bestaan geen verskil op die TF-skaal ten opsigte van die persoonlikheidstipvoorkeure tussen die serebraalgestremde leerders in Buitengewone Onderwys en die leerders in Hoofstroomonderwys nie.

(iii) Die TF-skaal en fisiesgestremde leerders

Daar bestaan geen verskil op die TF-skaal ten opsigte van die persoonlikheidstipvoorkeure tussen die fisiesgestremde leerders in Buitengewone Onderwys en die leerders in Hoofstroomonderwys nie.

Implikasies van bevindings op die TF-skaal volgens gestremdheid vir onderrig en opvoeding

Vir sowel die leerders in Buitengewone Onderwys as die leerders in Hoofstroomonderwys is die klaskameratmosfeer, 'n harmonieuse leeromgewing en meer persoonlike terugvoer en aanmoediging van essensiële belang.

6.4.3.4 Die JP-skaal

(i) Die JP-skaal en spesifiek-leergestremde leerders

Daar bestaan geen verskil op die JP-skaal ten opsigte van die persoonlikheidstipvoorkeure tussen die spesifiek-leergestremde leerders in Buitengewone Onderwys en die leerders in Hoofstroomonderwys nie.

(ii) Die JP-skaal en serebraalgestremde leerders

Daar bestaan 'n sterk aanduiding ($\chi^2=4,305$; $p=0,072$) op die JP-skaal van 'n verskil tussen die persoonlikheidstipvoorkeure van die serebraalgestremde leerders in Buitengewone Onderwys en die leerders in Hoofstroomonderwys. Van die serebraalgestremde leerders gee 50% voorkeur aan waarneming (P) teenoor die 83% van die Hoofstroomleerders.

Serebraalgestremde leerders se toestand word gekenmerk deur 'n gebrek aan spierbeheer. Hierdie gebrek aan beheer mag 'n verklaring bied vir hulle groter behoefte aan struktuur en roetine in vergelyking met die leerders in Hoofstroomonderwys. 'n Meer gestruktureerde leeromgewing kan daartoe bydra dat hulle 'n groter gevoel van veiligheid, sekuriteit en beheer sal beleef.

(iii) Die JP-skaal en fisiesgestremde leerders

Daar bestaan geen beduidende verskil op die JP-skaal ten opsigte van die persoonlikheidstipevoorkeure tussen die fisiesgestremde leerders in Buitengewone Onderwys en die leerders in Hoofstroomonderwys nie.

Implikasies van bevindings op die JP-skaal volgens gestremdheid vir onderrig en opvoeding

Serebraalgestremde leerders mag moontlik 'n groter mate van struktuur, roetine en leiding by die uitvoer van take verkies as die spesifiek-leergestremde leerders, die fisiesgestremde leerders of die leerders in Hoofstroomonderwys.

6.4.3.5 U-bandtellings van gestremde leerders

Daar bestaan geen beduidende verskil tussen die U-bandtellings van die leerders in Buitengewone Onderwys en dié in Hoofstroomonderwys nie.

6.4.4 Bevindings en implikasies van 'n vergelyking tussen die persoonlikheidstipevoorkeure van die leerders in Buitengewone Onderwys en die leerders in Hoofstroomonderwys met betrekking tot gestremdheid en geslag

6.4.4.1 Die EI-skaal

(i) Die EI-skaal en spesifiek-leergestremde seuns

Daar bestaan geen beduidende verskil op die EI-skaal ten opsigte van die persoonlikheidstipevoorkeure tussen die spesifiek-leergestremde seuns en die seuns in Hoofstroomonderwys nie.

(ii) Die EI-skaal en spesifiek-leergestremde meisies

Daar bestaan geen beduidende verskil op die EI-skaal ten opsigte van die persoonlikheidstipevoorkeure tussen die spesifiek-leergestremde meisies en die meisies in Hoofstroomonderwys nie.

(iii) Die EI-skaal en serebraalgestremde seuns

Daar bestaan geen beduidende verskil op die EI-skaal ten opsigte van die persoonlikheidstipevoorkeure tussen die serebraalgestremde seuns en die seuns in Hoofstroomonderwys nie.

(iv) Die EI-skaal en serebraalgestremde meisies

Daar bestaan 'n sterk aanduiding ($\chi^2=5,061$; $p=0,080$) dat meer serebraalgestremde meisies as meisies in Hoofstroomonderwys voorkeur gee aan introversie (I).

Honderd persent (100%) van die serebraalgestremde meisies van die ondersoekgroep verkies introversie (I) bo ekstroversie (E). Dit dui daarop dat hulle kleiner groepe mense verkies. Hulle sal moontlik meer op hulle gemak voel tussen bekende persone as tussen onbekende persone en sal nie so maklik as leerders wat voorkeur gee aan ekstroversie (E) oor hulle eie gevoelens en emosies praat nie.

Hierdie voorkeur vir introversie (I) mag die gevolg wees van die feit dat hierdie meisies, weens hulle gestremdheid en die implikasies wat dit vir sosialisering inhou, nie soveel blootstelling aan en oefening in sosiale vaardighede gehad het as die meisies in Hoofstroomonderwys nie. Die gebrek aan blootstelling mag tot ongemak in sosiale verhoudings lei, wat op sy beurt kan veroorsaak dat die serebraalgestremde meisies introversie (I) bo ekstroversie (E) verkies.

(v) Die EI-skaal en fisiesgestremde seuns

Beduidend meer fisiesgestremde seuns as seuns in Hoofstroomonderwys gee met insluiting ($\chi^2=6,922$; $p=0,022$) sowel as met uitsluiting ($\chi^2=5,798$; $p=0,028$) van U-bandtellings voorkeur aan introversie (I). Alle fisiesgestremde seuns (100%) gee voorkeur aan introversie (I), teenoor die 39,4% van die seuns in Hoofstroomonderwys.

Die feit dat alle fisiesgestremde seuns in die ondersoekgroep introversie (I) bo ekstroversie (E) verkies, dui daarop dat hulle kleiner groepe mense verkies. Hulle mag moontlik meer op hulle gemak voel tussen bekende persone as tussen onbekende persone en sal nie so maklik as die leerders wat voorkeur gee aan ekstroversie (E) oor hulle eie gevoelens en emosies praat nie.

Hierdie voorkeur vir introversie (I) mag die gevolg wees van die feit dat hierdie seuns, weens hulle gestremdheid en die implikasies wat dit vir sosialisering inhou, nie soveel blootstelling aan en oefening in sosiale vaardighede gehad het as die seuns in Hoofstroomonderwys nie.

Die gebrek aan blootstelling mag tot ongemak in sosiale verhoudings lei, wat op sy beurt kan veroorsaak dat die fisiesgestremde seuns introversie (I) bo ekstroversie (E) verkies.

(vi) Die EI-skaal en fisiesgestremde meisies

Beduidend meer fisiesgestremde meisies as meisies in Hoofstroomonderwys gee voorkeur aan introversie (I). Alle fisiesgestremde meisies (100%) gee voorkeur aan introversie (I), teenoor die 27,4% van die meisies in Hoofstroomonderwys. Hierdie verskil in voorkeur tussen die twee groepe meisies op die EI-skaal is beduidend ($c^2=5,061$; $p=0,080$).

Die feit dat alle fisiesgestremde meisies in die ondersoekgroep introversie (I) bo ekstroversie (E) verkies, mag daarop dui dat hulle kleiner groepe mense verkies. Hulle sal moontlik meer op hulle gemak voel tussen bekende persone as tussen onbekende persone en sal nie so maklik as die leerders wat voorkeur gee aan ekstroversie (E) oor hulle eie gevoelens en emosies praat nie.

Hierdie voorkeur vir introversie (I) mag die gevolg wees van die feit dat hierdie meisies, weens hulle gestremdheid en die implikasies wat dit vir sosialisering inhou, nie soveel blootstelling aan en oefening in sosiale vaardighede gehad het as die meisies in Hoofstroomonderwys nie. Die gebrek aan blootstelling mag tot ongemak in sosiale verhoudings lei, wat op sy beurt kan veroorsaak dat die fisiesgestremde meisies introversie (I) bo ekstroversie (E) verkies.

Implikasies van bevindings geslag op die EI-skaal volgens gestremdheid en vir onderrig en opvoeding

Daar sal spesiale moeite gedoen moet word om die sosiale isolasie van die serebraalgestremde en fisiesgestremde seuns en meisies te voorkom deur hulle by sosiale en klaskameraktiwiteite te betrek. Hulle sal egter ook geleentheid gegun moet word om in klein groepies of alleen te werk omdat hulle dit verkies. In die klassituasie sal hulle geleentheid gegun moet word om oor vrae te reflekteer voordat hulle moet antwoord. Die onvoorwaardelike aanvaarding van hierdie leerders blyk 'n voorwaarde te wees vir hulle suksesvolle aanpassing in Hoofstroom-skole.

6.4.4.2 Die SN-skaal

(i) Die SN-skaal en spesifiek-leergestremde seuns

Daar bestaan geen beduidende verskil op die SN-skaal ten opsigte van die persoonlikheidstipevoorkeure tussen die spesifiek-leergestremde seuns en die seuns in Hoofstroomonderwys nie.

(ii) Die SN-skaal en spesifiek-leergestremde meisies

Daar bestaan geen beduidende verskil op die SN-skaal ten opsigte van die persoonlikheidstipevoorkeure tussen die spesifiek-leergestremde meisies en die meisies in Hoofstroomonderwys nie.

(iii) Die SN-skaal en serebraalgestremde seuns

Daar bestaan geen beduidende verskil op die SN-skaal ten opsigte van die persoonlikheidstipevoorkeure tussen die serebraalgestremde seuns en die seuns in Hoofstroomonderwys nie.

(iv) Die SN-skaal en serebraalgestremde meisies

Daar bestaan geen beduidende verskil op die SN-skaal ten opsigte van die persoonlikheidstipevoorkeure tussen die serebraalgestremde meisies en die meisies in Hoofstroomonderwys nie.

(v) Die SN-skaal en fisiesgestremde seuns

Die meeste fisiesgestremde seuns (met insluiting van U-bandtellings) (83,3%) gee voorkeur aan intuïsie (N), terwyl slegs 30,1% van die seuns in Hoofstroomonderwys intuïsie (N) verkies. Hierdie verskil tussen die twee groepe seuns op die SN-skaal is beduidend ($\chi^2=7,668$; $p=0,024$).

Die voorkeur vir intuïsie (N) bo sintuiglik (S) van fisiesgestremde seuns, mag die gevolg wees van die beperkinge wat hulle gestremdheid inhou, soos bespreek in paragraaf 6.3.3.2 (iii).

(vi) Die SN-skaal en fisiesgestremde meisies

Daar bestaan geen beduidende verskil op die SN-skaal ten opsigte van die persoonlikheids-tipevoorkeure tussen die fisiesgestremde meisies en die meisies in Hoofstroomonderwys nie. Die moontlikheid bestaan dat 'n groter aantal meisies in die onderzoekgroep, 'n verskil aan die resultate sou maak.

Implikasies van bevindings op die SN-skaal volgens geslag en gestremdheid vir onderrig en opvoeding

Daar sal met die onderrig van fisiesgestremde seuns moeite gedoen moet word om hierdie leerders aan 'n verskeidenheid stimuli en omgewings bloot te stel. Ouers sal ook hieromtrent ingelig moet word.

Ten einde die leerinhoud by die fisiesgestremde leerders en hulle groter voorkeur vir intuïsie aan te pas behoort daar meer dikwels geleenthede geskep te word waar leerders met behulp van assosiasies en verbandlegging idees en konsepte kan ondersoek. Ten einde hulle belangstelling te behou sal die inhoud van vakke van toepassing moet wees op hierdie leerders se situasie en spesifieke behoeftes.

6.4.4.3 Die TF-skaal

(i) Die TF-skaal en spesifiek-leergestremde seuns

Beduidend meer spesifiek-leergestremde seuns ($\chi^2=8,631$; $p=0,013$) as seuns in Hoofstroomonderwys (59,1%) gee (met insluiting van U-bandtellings) (72,2%) voorkeur aan die F-funksie. Hierdie bevindings kom ooreen met resultate van navorsers soos Tobacyk, Wells en Springer (1988), Myers en McCaulley (1987) en Hester (1990) wat 'n groot voorkeur vir gevoel (F) onder leerders met skolastiese probleme gevind het.

(ii) Die TF-skaal en spesifiek-leergestremde meisies

Al die spesifiek-leergestremde meisies (met insluiting van U-bandtellings) gee voorkeur aan gevoel (F) (100%) bo denke (T) (0%). Dieselfde geld vir 86,4% van die meisies in Hoofstroomonderwys. Die verskil tussen die twee groepe op die TF-skaal is nie beduidend nie.

(iii) Die TF-skaal en serebraalgestremde seuns

Daar bestaan geen beduidende verskil op die TF-skaal ten opsigte van die persoonlikheidstipevoorkeure tussen die serebraalgestremde seuns en die seuns in Hoofstroomonderwys nie.

(iv) Die TF-skaal en serebraalgestremde meisies

Daar bestaan geen beduidende verskil op die TF-skaal ten opsigte van die persoonlikheidstipevoorkeure tussen die serebraalgestremde meisies en die meisies in Hoofstroomonderwys nie.

(v) Die TF-skaal en fisiesgestremde seuns

Daar bestaan geen beduidende verskil op die TF-skaal ten opsigte van die persoonlikheidstipevoorkeure tussen die fisiesgestremde seuns en die seuns in Hoofstroomonderwys nie.

(vi) Die TF-skaal en fisiesgestremde meisies

Daar bestaan geen beduidende verskil op die TF-skaal ten opsigte van die persoonlikheidstipevoorkeure tussen die fisiesgestremde meisies en die meisies in Hoofstroomonderwys nie.

Implikasies van bevindings volgens geslag en gestremdheid op die TF-skaal vir onderrig en opvoeding

Die implikasies van hierdie bevindings is dat die spesifiek-leergestremde seuns moontlik meer sensitief is vir die atmosfeer van die leeromgewing as die seuns in Hoofstroomonderwys en dat emosionele faktore 'n invloed mag hê op hulle prestasie. Die korrekte hantering van hierdie seuns, in 'n leeromgewing van geborgenheid, aanvaarding en harmonie, is gevolglik belangrik vir die aktualisering van hulle potensiaal.

6.4.4.4 Die JP-skaal

(i) Die JP-skaal en spesifiek-leergestremde seuns

Daar bestaan geen beduidende verskil op die JP-skaal ten opsigte van die persoonlikheidstipevoorkeure tussen die spesifiek-leergestremde seuns en die seuns in Hoofstroomonderwys nie.

(ii) Die JP-skaal en spesifiek-leergestremde meisies

Daar bestaan geen beduidende verskil op die JP-skaal ten opsigte van die persoonlikheidstipevoorkeure tussen die spesifiek-leergestremde meisies en die meisies in Hoofstroomonderwys nie.

(iii) Die JP-skaal en serebraalgestremde seuns

Daar bestaan geen beduidende verskil op die JP-skaal ten opsigte van die persoonlikheidstipevoorkeure tussen die serebraalgestremde seuns en die seuns in Hoofstroomonderwys nie.

(iv) Die JP-skaal en serebraalgestremde meisies

Daar bestaan geen beduidende verskil op die JP-skaal ten opsigte van die persoonlikheidstipevoorkeure tussen die serebraalgestremde meisies en die meisies in Hoofstroomonderwys nie.

(v) Die JP-skaal en fisiesgestremde seuns

Daar bestaan geen beduidende verskil op die JP-skaal ten opsigte van die persoonlikheidstipevoorkeure tussen die fisiesgestremde seuns en die seuns in Hoofstroomonderwys nie.

(vi) Die JP-skaal en fisiesgestremde meisies

Daar bestaan geen beduidende verskil op die JP-skaal ten opsigte van die persoonlikheidstipevoorkeure tussen die fisiesgestremde meisies en die meisies in Hoofstroomonderwys nie.

Implikasies van bevindings volgens geslag en gestremdheid op die JP-skaal vir onderrig en opvoeding

Wanneer die wisselwerking tussen geslag en gestremdheid in berekening gebring word, as basis vir die vergelyking van die leerders in Buitengewone Onderwys met die leerders in Hoofstroomonderwys, is daar geen beduidende verskille tussen enige van die groepe op die JP-skaal nie. Dit blyk dat die leerders in Buitengewone Onderwys en Hoofstroomonderwys hoofsaaklik voorkeur gee aan 'n leeromgewing wat aan hulle die geleentheid bied om op 'n selfontdekkende, vraagstellende wyse met leermateriaal om te gaan.

6.4.4.5 U-bandtellings en gestremde seuns en meisies

Daar bestaan geen beduidende verskille tussen die U-bandtellings van enige groep gestremde leerders en die leerders in Hoofstroomonderwys met betrekking tot geslag en gestremdheid nie.

Hierdie bevindings stem nie ooreen met navorsingsresultate van Fourqurean, Meisgeier, Swank en Murphy (1988) nie. Hierdie navorsers het meer U-bandresponse by leerders met akademiese probleme gevind as by skolasies-sukcesvolle leerders.

‘n Moontlike verklaring vir die verskil in U-bandresponse is dat die spesifiek-leergestremde leerders wat by hierdie ondersoek ingesluit is, almal leerders aan ‘n skool vir Buitengewone Onderwys is. Deurdat hulle deel vorm van ‘n skool waarin alle kinders probleme ervaar, word hulle eie probleme moontlik minder opsigtelik en is die gevoel van onsekerheid nie so prominent as by leerders met probleme wat saam met leerders sonder opvallende probleme onderrig word nie.

6.5 ALGEMENE AANBEVELINGS

6.5.1 Aanbevelings ten opsigte van die spesifiek-leergestremde leerders

Opvoeders sal moet kennis neem van die feit dat alle spesifiek-leergestremde leerders, maar veral die seuns (vanweë hulle groter F-voorkeur) ‘n harmonieuse leer- en klaskameratmosfeer verkies en beter sal leer in ‘n omgewing waarbinne hulle ten volle aanvaar word as in ‘n omgewing waar hulle weens hul probleme verwerping of isolasie ervaar.

6.5.2 Aanbevelings ten opsigte van die serebraalgestremde leerders

Die serebraalgestremde leerders, maar veral die meisies (vanweë hul voorkeur vir introversie (I)) sal moontlik nie met dieselfde gemak en spontaneïteit aan klaskamergesprekke en -besprekings deelneem as die spesifiek-leergestremde en die Hoofstroomleerders wat hoofsaaklik voorkeur gee aan ekstroversie (E) nie.

Indien serebraalgestremde leerders by Hoofstroomskole ingeskakel word, kan hul voorkeur vir introversie, saam met die feit dat hulle gestremd is, bydra tot ‘n gevoel van “andersheid”.

Besondere aandag sal daaraan geskenk moet word dat hierdie leerders genoeg geleentheid sal kry om oor vrae te reflekteer voordat antwoorde verwag word. Geleenthede behoort geskep te word waarin hierdie leerders ook 'n bydrae in ooreenstemming met hulle eie voorkeure kan lewer. In 'n groep wat hoofsaaklik uit ekstroversiewe leerders bestaan, bestaan die moontlikheid dat hierdie leerders later kan onttrek indien daar nie besondere moeite gedoen word nie om hulle by groepaktiwiteite te betrek, maar terselfdertyd vir hulle ruimte te laat om individueel of in kleingroepverband aan aktiwiteite deel te neem.

Die serebraalgestremde leerders se groter behoefte aan roetine en struktuur sal ook in die onderwys- en onderrigsituasie aan Buitengewone Onderwysskole in gedagte gehou moet word tydens die aanbied van die leermateriaal en strukturering van die skooldag.

6.5.3 Aanbevelings ten opsigte van die fisiesgestremde leerders

Fisiesgestremde leerders toon 'n voorkeur vir introversie (I), intuïsie (N) en gevoel (F). Hierdie voorkeurkombinasie (INF) impliseer 'n sensitiewe ingesteldheid vir die atmosfeer van die leeromgewing. Weens hierdie klaarblyklik sensitiewe ingesteldheid van die fisiesgestremde leerders, behoort daar besondere aandag geskenk te word aan 'n sensitiewe benaderingswyse sover dit hierdie leerders aangaan. Dit kan onder andere gedoen word deur die daarstelling van 'n omgewing waarbinne die leerder geborge en veilig voel, waarin hy onvoorwaardelik aanvaar word en waarin positiewe insette ten opsigte van sy selfbeeld en emosionele weerbaarheid gelewer kan word. 'n Kleingroepopset waar ondersteuning deur professionele persone gelewer kan word, blyk 'n meer toepaslike opset vir die fisiesgestremde leerders te wees.

Weens hul besonder groot voorkeur vir introversie (I) is dit belangrik dat hierdie leerders genoeg geleentheid sal kry om oor vrae te reflekteer voordat antwoorde verwag word. Geleenthede moet geskep word waarin hierdie leerders bydraes kan lewer. Hulle moet egter ook geleentheid gegun word om in klein groepies of alleen te werk. In 'n groep wat hoofsaaklik uit ekstroversiewe leerders bestaan, kan hierdie leerders hulle heeltemal onttrek indien daar nie spesifiek moeite gedoen word om hulle by besprekings te betrek nie.

Aangesien hierdie leerders so 'n groot voorkeur vir intuïsie (N) toon, word daar van onderwysers verwag om hierdie leerders eerder bloot te stel aan teorieë en konsepte as aan

praktiese detail. Evalueringsmetodes wat fokus op insig eerder as op detail, sal waarskynlik 'n meer realistiese beeld van hierdie leerders se vermoëns verskaf. Geleenthede moet egter steeds geskep word waarin die fisiesgestremde leerders blootgestel word aan verskillende omgewings en aan 'n verskeidenheid stimuli.

6.5.4 Aanbevelings ten opsigte van die leerders met spesiale onderwys-behoeftes met die oog op inklusiewe onderwys

Wanneer gestremde leerders as gevolg van die nuwe inklusiewe onderwysbedeling by Hoofstroomskole ingeskakel word, sal dit belangrike implikasies vir die leerders en opvoeders hê. In hierdie verband word sekere aanbevelings gemaak.

- ◆ Leerders moet verkieslik eers aan evaluering onderwerp word en nie sonder meer saam met nie-gestremde leerders geplaas word nie. Tydens hierdie keuringsproses sal faktore soos die emosionele sterkte van die leerder, die beskikbaarheid van sielkundige en terapeutiese hulp by die skool, die leerder se ondersteuningsstelsel, die mate waartoe die ouers en ander gesinslede die leerder se gestremdheid verwerk en aanvaar het en die houding van die leerkragte en ander leerders ten opsigte van die spesifieke gestremdheid, in interaksie met die leerder se persoonlikheidsvoorkeurtipe in ag geneem moet word.
- ◆ Steungewing deur kundiges op die gebied van die emosionele en fisiese behoeftes van hierdie leerders aan opvoeders, leerders met spesiale onderwysbehoefte, klasmaats, ouers, ander betrokkenes en die leerders self, blyk van groot belang te wees vir die suksesvolle aanpassing van hierdie leerders in Hoofstroomskole.
- ◆ Opvoeders en leerders sal goed voorberei moet word op die inskakeling van leerders met spesiale onderwysbehoefte by Hoofstroomonderwys. Alle betrokkenes sal deeglik moet kennis dra van alle beskikbare inligting oor leerders met spesiale onderwysbehoefte. Wanneer hierdie leerders ingeskakel word, is dit van groot belang dat hulle aanvaar sal word en nie op grond van hulle probleme geëtiketteer sal word nie.

6.6 BEPERKINGS VAN DIE ONDERSOEK

- 6.6.1 Leerders van slegs een Buitengewone Onderwysskool is by hierdie ondersoek betrek. Hulle verteenwoordig slegs drie groepe leerders met spesiale onderwysbehoefte.
- 6.6.2 Die ondersoeksgroepe was dikwels baie klein en ongelyk versprei. Daar is minder meisies as seuns en minder fisies- en serebraalgestremde leerders as spesifiek-leergestremde leerders in die skool. Die verdeling van die ondersoeksgroepe volgens geslag en gestremdheid het soms klein ondersoeksgroepe tot gevolg gehad.
- 6.6.3 Die toepaslikheid van die gebruik van die meetinstrument (MMvK) deur leerders met spesiale onderwysbehoefte is nog nie bepaal nie en behoort verder ondersoek te word.

6.7 AANBEVELINGS VIR VERDERE NAVORSING

- 6.7.1 'n Verfyning van die meetinstrument, en spesifiek die aanpassing daarvan vir gestremde leerders, word voorgestel. Vir 'n serebraal- of fisiesgestremde leerder wat in 'n rolstoel sit, is 'n item soos Item 65 *'n Ou grot is vuil en grillerig / vol interessante dinge* minder toepaslik. Item 70 *Om vir grootmense te sê wat jou naam is, is maklik / moeilik* mag vir die serebraalgestremde leerder met disartrie en wat moeilik praat, 'n ander betekenis hê as vir die ander leerders.
- 6.7.2 Daar word aanbeveel dat groter groepe gestremde leerders by toekomstige navorsing betrek sal word. Meer inligting word benodig ten opsigte van fisies- en serebraalgestremde leerders, en spesifiek-leergestremde meisies.
- 6.7.3 Daar bestaan 'n behoefte aan meer inligting oor die persoonlikheidstipevoorkeure van ander gestremde leerders, soos gehoorgestremdes, visueelgestremdes en leerders met epilepsie, aangesien die resultate implikasies inhou vir opvoeding- en onderrigpraktyke in Suid-Afrika.
- 6.7.4 'n Vergelyking van die persoonlikheidstipevoorkeure van ernstig-gestremde en minder ernstig-gestremde leerders sal nuttig wees.

- 6.7.5 'n Suid-Afrikaanse studie wat die verband tussen persoonlikheidstipevoorkeure en die selfkonsep van leerders met spesiale onderwysbehoeftes ondersoek is nodig met die oog op die nuwe onderwysbedeling.
- 6.7.6 Die verband tussen spesifiek-leergestremde leerders se persoonlikheidstipevoorkeure en hulle studiemetodes en leerstyle behoort vasgestel te word met die oog op toepaslike hulpverlening aan hierdie leerders.
- 'n Opvolgondersoek oor die persoonlikheidstipes en persoonlikheidstipevoorkeure van leerders met spesiale onderwysbehoeftes ná die inskakeling van hierdie leerders in Hoofstroom-skole behoort waardevolle inligting te verskaf.

BRONNELYS

- ACKERMANN, C.J. (1993). Identiteitsontwikkeling tydens adolessensie. 'n Opvoedkundig-sielkundige studie. Ongepubliseerde doktorsale proefskrif, Universiteit van Stellenbosch, Stellenbosch.
- AINSCOW, M. (1997). Towards inclusive schooling. British Journal of Special Education, Volume 24, 1: 3-6.
- ALLEN, B.P. (1994). Personality theories. Boston: Allyn & Bacon.
- ALLAN, W.S. (1958). Rehabilitation: A community challenge. New York: John Wiley & Sons.
- ANASTASI, A. (1976). Psychological testing (4th edition). New York: Collier McMillan.
- ANCHORS, W.S., ROBBINS, M.A. & GERSHMAN, E.S. (1989). The relationship between Jungian type and persistence to graduation among college students. Journal of Psychological Type, 17, 20-25.
- ANG, A.H.S. & TANG, W.H. (1975). Probability concepts in engineering planning and design. New York: John Wiley & Sons.
- ARENS, L.J. (1984). Cerebral Palsy. Continuing Medical Education, 2, 53-63.
- ARMSTRONG, T. (1987). In their own way. Los Angeles: Jeremy P. Tarcher, Inc.
- BADENHORST, M. (1996). 'n Ondersoek na die verband tussen persoonlikheidstipe en skoolastiese prestasie van 'n groep hoërskoolleerlinge. Ongepubliseerde M.Ed-verhandeling. Universiteit van Stellenbosch, Stellenbosch.
- BESTER, C.L. (1985). Enkele metodes ter uitbouing van die selfbeeld van die gestremde. Rehabilitasie in Suid-Afrika, 29, 81-84.
- BIEMOND, A. (1970). Brain diseases. New York: Elsevier Publishing Company.

- BLACKHURST, A.E. & BERDINE, W.H. (1981). An introduction to special education. Boston: Little, Brown & Co.
- BOBATH, B. & BOBATH, K. (1985). Motor Development in the different types of cerebral palsy. London: Heinemann Physiotherapy.
- BOTHA, J.C. (1988). Die selfbeeld van die leergestremde. Tydskrif vir Tegniese en Beroepsonderwys, 118, 21.
- BOWLEY, A.H. & GARDNER, L. (1972). The handicapped child (3rd edition). London: Longman.
- BRADLEY, R.W.S., RASCH, W. & YUDEWITZ, G.J. (1994). Thinking of inclusion for all special needs students? Better think again. Phi Delta Kappan, September 1994, 76(1), 35-38.
- BRINK, J. (1979). Woordeboek van Afrikaanse Geneeskundeterme (eerste druk). Goodwood: NASOU.
- BROCH, S.A. (1995). Type on practical influencing situations. Paper presented at the Association of Psychological Type XI Conference, July 11-16, 1995, Kansas City, Missouri.
- BROWN, J.W. (1974). Aphasia, Apraxia and Agnosia : Clinical and theoretical aspects. Springfield: Charles C. Thomas Publishers.
- BROWNSWORD, A.W. (1988). Psychological type. California: Baytree Publication Company.
- BROWNSWORD, A.W. (1994). It takes all types (5th edition). California: Baytree Publication Company.
- BURNS, R.C. & KAUFMAN, S.H. (1970). Kinetic family drawings (K-F-D) : An introduction to understanding children through kinetic drawings. London: Constable.
- CAPLAN, D. (1987). Neurolinguistics and Linguistic Aphasiology : An introduction. Cambridge: Cambridge University Press.
- CARAMAZZA, A. (1990). Cognitive neuropsychology and neurolinguistics. London: Lawrence Erlbaum Associates.

- CARTWRIGHT, D.S. (1979). Theories and models of personality. Dubuque, Iowa: Wm. C. Brown Company Publishers.
- COCHER, L., SAVAGE, E., & SMITH, M.F. (1992). Cerebral Palsy : The child and young person. London: Chapman & Hall.
- COHEN, S.R. (1981). Using the MBTI with teachers, supervisors, administrators and students: A program review. Research in Psychological Type, 3, 18-20.
- COWAN, D.A. (1989). An alternative to the dichotomous interpretation of Jung's psychological functions: developing more sensitive measurement technology. Journal of Personality Assessment, 53(3), 459-471.
- CRITCHLEY, M. (1981). Dyslexia: An overview. In : PAVLIDIS, G. & MILES, T.R. Dyslexia research and its applications to education. Chichester: Wiley.
- DE BEER, J. (1997). Lesing gegee tydens werkseminaar gehou op 3-5 April 1997. Universiteit van Stellenbosch.
- DELBRIGE-PARKER, L. & ROBINSON, D.C. (1989). Type and academically gifted adolescents. Journal of Psychological Type, 17, 66-72.
- DEPARTEMENT VAN ONDERWYS EN KULTUUR (DOK). (1993). Handleiding vir die Hantering van Buitengewone Onderwys.
- DETTMER, P. (1981). The effects of teacher personality type on classroom values and perceptions of gifted students. Research in Psychological Type, 3: 21-23.
- 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 College Press.
- DU PLESSIS, J.M. (1991). Die beleweniswêreld van oudleerlinge van skole vir serebraal gestremdes. Ongepubliseerde doktrale proefskrif, Universiteit van Stellenbosch, Stellenbosch.

- DU PREEZ, J.J., & STEENKAMP, W.L. (1986). Spesifieke leergestremdhede (2e uitgawe). Durban: Butterworth.
- DU PREEZ, J.J. & BASSON, A.J. (1987). Die kind as totaliteit. Stellenbosch: Universiteits-Uitgewers.
- DU PREEZ, J.J. & NAUDÉ, L.B. (1989). Neuropsigologiese benadering tot spesifieke leergestremdheid. Suid-Afrikaanse Tydskrif vir Opvoedkunde, 9(3), 452 - 459.
- DU TOIT, J.M. (1981). Statistiese metodes. Stellenbosch: Kosmo.
- DU TOIT, S.I. & PIEK, J.P. (1987). Die tematiese appersepsie-toets. Pretoria: Academica.
- DYSON, A. & GAINS, C. (1993). Rethinking special needs in mainstream schools towards the year 2000. London: David Fulton.
- ELLIS, A.W. & YOUNG, A.W. (1991). Human cognitive neuropsychology. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- ENGELBRECHT, P., ELOFF, R., VAN TONDER, R. & KACHELHOFFER, A. (1996). Support in inclusive education: the Down's syndrome project. Unpublished article.
- 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.
- ENGELBRECHT, S.W.H. (1969). Die beroepsvoorligtingsproblematiek van die serebraalgestremde jeugdige. Ongepubliseerde M.Ed -tesis. Universiteit van Pretoria.
- ENGLER, B. (1985). Personality theories: An introduction (2nd edition). Boston: Houghton Mifflin Company.
- FERGUSON, G.A. (1976). Statistical analysis in psychology and education (fourth edition). Auckland: McGraw-Hill.
- FLORIAN, L. (1997). "Inclusive learning": The reform initiative of the Tomlinson Committee. British Journal of Special Education, 24,(1): 7-11.

- FORLIN, C., DOUGLAS, G. & HATTIE, J. (1996). Inclusive practices: how accepting are teachers? International Journal of Disability, Development and Education, 43(2), 119-133.
- FORLIN, C., HATTIE, J. & DOUGLAS, G. (1996). Inclusion: is it stressful for teachers? British Journal of Special Education, 22(4), 179-184.
- FOURQUREAN, J., MEISGEIER, C. & SWANK, P. (1988). The Murphy-Meisgeier Type Indicator for Children : Exploring the link between psychological type preference of children and academic achievement. Journal of Psychological Type, 16, 22-46.
- FOURQUREAN, J., MEISGEIER, C., SWANK, P. & MURPHY, E. (1988). Investigating the relationship between academic ability and type preference in children. Journal of Psychological Type, 16, 28-41.
- FRAZER, M. (1994). A South African validation of the Myers-Briggs Type Indicator. Unpublished MA dissertation, Rand Afrikaans University, Johannesburg.
- FREUD, S. (1969). An outline of psycho-analysis. New York : W.W. Norton & Company Inc.
- GEARHART, B.R. (1977). Learning disabilities: educational strategies (second edition). Saint Louis: C.V. Mosby Company.
- GOLDEN, B.J. (1995). Self-esteem and psychological type : Definition, interactions and expressions. Paper presented at the XI International Conference of the Association of Psychological Type. July 11-16, 1995, Kansas City, Missouri.
- GRIFFITHS, M. & CLEGG, M. (1988). Cerebral palsy: problems and practice. London: Souvenir.
- GROSS, J. (1993). Special Educational Needs in the Primary School : A practical guide. Buckingham: Open University Press.
- 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..

- HAIDVOGEL, M. & FRITSCH, G. (1981). Etiological factors in the different forms of cerebral palsy. Proceedings of the Third European Regional Conference of Rehabilitation International (p. 51-52). Vienna, Austria.
- HALL, C. S. & LINZEY, G. (1963). Theories of Personality. New York: John Wiley & Sons Inc.
- HALPERN, H. (1977). Adult Aphasia (5th edition). Indiana : Bobbs-Merrill Company.
- HAMACHEK, D.E. (1987). Encounters with the self. (3rd edition). New York: Holt, Rinehart & Winston Inc.
- HAMMER, A.L. (1993a). Introduction to type and career. Palo Alto, Ca: Consulting Psychologists Press.
- HAMMER, A.L. (1993b). Introduction to type in college. Palo Alto, Ca: Consulting Psychologists Press.
- HAMMER, A.L. & YEAKLEY, F.R. (1987). The relationship between “true Type” and reported type. Journal of psychological Type, 13, 52.
- 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 edition). Columbus: Charles E. Merrill.
- HARTZLER, G.J. & HARTZLER, M.T. (1995). The eight Jungian functions. Paper presented at the Association of Psychological Type XI Conference, July 11-16, 1995, Kansas City, Missouri.
- HENDERSON, J.S.G. (1961). Cerebral palsy in childhood and adolescence: a medical, psychological and social study. Edinburgh: Livingstone.
- HERGENHAHN, B.R. (1994). An introduction to theories of personality (4th ed.). New Jersey: Prentice-Hall.

- HESTER, C. (1990). The differential performance of MBTI types on learning tasks. Journal of psychological Type, 3, 2-17.
- HIRSH, S.K. (1985). Using the Myers-Briggs Type Indicator on organizations. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- HOFFMAN, J.L. & BETKOUSKI, M. (1981). A summary of Myers-Briggs Type Indicator research applications in education. Research in Psychological Type 3, 2-17.
- HOFMEYR, I. M. (1973). Die wêreld van die siek kind. Stellenbosch: Universiteits-Uitgewers.
- HOMANS, P. (1979). Jung in Context. Chicago: The University of Chicago Press.
- ISACHSEN, O. & BERENS, L.V. (1995). Working together. (3rd edition). California: Institute for Management Development.
- JARVIS, P.A. & JUSTICE, E.M. (1992). Social sensitivity in adolescents and adults with learning disabilities. Adolescents. 27, (108): 977-988.
- JUNG, C.G. (1933a). Psychological types or the psychology of individuation. Translated by Godwin Baynes. London: Kegan Paul, Trench, Trubner & Co. Ltd.
- JUNG, C.G. (1933b). Psychology of the unconscious: a study of the transformations and symbolism of the Libido. London: Kegan Paul, Trench, Trubner & Co, Ltd.
- JUNG, C.G. (1941). The integration of the personality. Translated by Stanley Bell. London: Kegan Paul, Trench, Trubner & Co Ltd.
- JUNG, C.G. (1953). The collected works of C.G. Jung : Psychology and alchemy. Volume 12. New York: Bollingen Foundation.
- JUNG, C.G. (1954). The collected works of C.G. Jung : The development of personality. Volume 17 New York: Bellinggen Foundation.
- JUNG, C.G. (1956). Symbols of Transformation. New York: Pantheon Books.

- JUNG, C.G. (1959). Aion: Researches into the Phenomenology of the self. New York: Pantheon Books.
- JUNG, C.G. (1960). The collected works of C.G. Jung (volume 8) : The structure and Dynamics of the Psyche. London: Routledge & Kegan Paul Ltd.
- JUNG, C.G. (1963) Memories, Dreams, Reflections. London: Collins Clear-Type Press.
- JUNG, C.G. (1964). The collected works of C.G. Jung: civilization in transition (volume 10). New York : Pantheon Books.
- JUNG, C.G. (1973). Memories, Dreams, Reflections (7th edition). London: Collins Clear-Type Press.
- JUNG, C.G. (1991). On the nature of the psyche. London: Ark.
- JUNG, C.G. (1995). Memories, dreams and reflections. Londen: Fontana Press.
- KAPP, J.A. (Red.)(1990). Kinders met probleme : 'n Ortopedagogiese perspektief (2e uitgawe). Pretoria: Van Schaik.
- KELLY, W.L. (1991). Psychology of the unconscious; Mesmer, Janet, Freud and current issues. New York: Prometheus.
- KIRK, S.A. (1961). Educating exceptional children. Boston: Houghton Mifflin.
- KIRK, S.A. & GALLAGHER, J.J. (1983). Educating exceptional children. Boston: Houghton Mifflin.
- KLUCKHOHN, C. & MURRAY, H.A. (1953). Personality formation: the determinants. In C. Kluckhorn, H.A. Murray & D.M. Schneider (Eds). Personality in nature, society and culture. New York: Knops.
- KOPPITZ, E.M. (1968). Psychological evaluation of children's drawings. New York: Grune and Stratton.
- LANYON, R.I. & GOODSTEIN, L.D. (1971). Personality assessment. New York: John Wiley.

- LATHEY, J.W. (1991). Temperament style as a predictor of academic achievement in early adolescence. Journal of Psychological Type, 22, 52-58.
- LAWRENCE, G. (1979). People types and tiger stripes: A practical guide to learning styles. Gainesville, Florida: Center for Application of Psychological Type Inc.
- LAWRENCE, G. (1984). A synthesis of learning style research involving the MBTI. Journal of Psychological Type, 8, 2-15.
- LAWRENCE, G. (1986). Issues in the development of the MBTI. Journal of Psychological Type, 12, 2-7.
- LERNER, J.W. (1985). Learning disabilities, theories, diagnosis and teaching strategies. Boston: Houghton Mifflin Company.
- LESSER, R. & MILROY, L. (1993). Linguistics and Aphasia. London : Longman.
- MADDEN, A.M. (1977) An investigation into certain personality factors and aspects of socialization of a group of handicapped children. Unpublished MA dissertation. Stellenbosch: University of Stellenbosch.
- MALONEY, M.P. & WARD, M.P. (1976). Psychological assessment. New York : Oxford University Press.
- McCARLEY, N.G. & CARSKADON, T.G. (1987). Findings and strategies leading to empirically based type prescriptions. Journal of Psychological Type, 13, 9-14.
- McCARTHY, G. (1992). Physical Disability in Childhood : An interdisciplinary approach to management. Singapore: Longman Publishers.
- McCAULLEY, M. (1993). Basic elements of good type research. Psychological Type and Culture- East and West: A Multicultural Research Symposium. University of Hawaii, Manoa.
- 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.
- McDONALD, E.T. & CHANCE, B. (1964). Cerebral Palsy. New Jersey :Englewood Cliffs.

- MEIJER, C.J.W., PIJL, S.J. & HEGARTY, S. (Ed.).(1994). New Perspectives in Special Education: A six country study of integration. London : Routledge.
- MEISGEIER, C. & MURPHY, E. (1987). Murphy Meisgeier Type Indicator for Children: manual. California: Consulting Psychologists Press.
- MEISGEIER, C., MURPHY, E. & MEISGEIER, C. (1989). A teacher's guide to type. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- MEISGEIER, C., MURPHY, E. & SWANK, P. (1987). The development of the Murphy Meisgeier Type Indicator for Children. Journal of Psychological Type, 13, 15-22.
- MEYER, W.F.M., MOORE, C. & VILJOEN, H.G. (1989). Personality theories: from Freud to Frankl. Isando: Lexicon Publishers.
- MINUCHIN, S. & FISHMAN, H.C. (1981). Family therapy techniques. London: Harvard University Press.
- MISIAK, H. & SEXTON, V.S. (1973). Phenomenological, Existential, and Humanistic Psychologies: A historical survey. New York: Grune & Stratton.
- MITTLER, P. (Ed.).(1974). The Psychological assessment of mental and physical handicaps. London: Methuen.
- MÖLLER A.T. (1987). Persoonlikheidsielkunde. Durban: Butterworth.
- MÖLLER, A.T. (1993). Perspektiewe oor persoonlikheid. Durban: Butterworth.
- MOLTENO, C.D., ARENS, L.J., MARSHALL, S.R. & ROBERTSON, W.I. (1980). Cerebral palsy in Cape Town. S.A. Medical Journal, 57, 823-826.
- MORRIS, P.R. & WHITING, H.T.A. (1971). Motor impairment and compensatory education. London: Bell & Sons.
- MOSTERT, N.J. (1972). Die aard van die kognitiewe beheer van emosies by spastiese en athetotiese serebraalgestremde kinders soos weerspieël deur die Rorschach-toets. Ongepubliseerde M.A.-tesis, RAU, Johannesburg.

- MURPHY, E. (1987). I am a good teacher. Gainesville, FL: Centre for Applications of Psychological Type.
- MURPHY, E. (1992). The developing child. Palo Alto, CA: Consulting Psychologist Press.
- MURRAY J.B. (1990). Review of research on the Myers-Briggs Type Indicator. Perceptual and Motor Skills, 70, 1187-1202.
- MYERS, I.B. (1986). Gifts differing. California: Consulting Psychologists Press.
- MYERS, K.D. (1987). Katharine C. Briggs and Isabel Briggs Myers: the women behind the MBTI. Journal of Psychological Type, 13, 2-8.
- MYERS, I.B. & McCAULLEY, M.H. (1987). Manual: a guide to the development and use of the Myers-Briggs Type Indicator. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- MYERS, I.B. & MYERS, P.B. (1986). Gifts differing. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- MYERS, I.B. (1993). Introduction to type. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- NAICKER, S. (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.
- NAUDÉ, L.B. (1991). 'n Kognitiewe profielstudie van hemisferiese spesialisasie en dissonansie: 'n Ortopedagogiese fundering. Ongepubliseerde D.Ed proefskrif, Universiteit van Stellenbosch.
- NCSNET & NCESS (1997). Education for all: summary of public document. August, 1997.
- NEFF, LaVonne. (1988). One of a kind : Making most of your child's uniqueness. Oregon: Multnomah Press.
- NELL, M. (1989). Die spesifiek-leergestremde seun in die sekondêre skoolfase van skole vir Buitengewone Onderwys : Persoonsbeeld en onderwysvoorsiening. Ongepubliseerde D.Wysbegeerte proefskrif, Universiteit van Stellenbosch.

- O' HANLON, C. (1993). Special education integration in Europe. London: David Fulton.
- OPPERMAN, I. (1993). Verifiëring van die EDW-kategorie van die Jung-persoonlikheidsvraelys ten opsigte van 'n groep Suid-Afrikaanse Verkeersbeamptes. Ongepubliseerde M.A-verhandeling. Universiteit van Stellenbosch, Stellenbosch.
- O' ROARK, A.M. (1990). Comment on Cowan's interpretation of the Myers-Briggs Type Indicator and Jung's psychological functions. Journal of Psychological Assessment, 55 (3&4): 815-817.
- OWEN, K. & TALJAARD, J.J. (1989). Handleiding vir die gebruik van Sielkundige en Skolastiese toetse. Pretoria: Gutenberg Boekdrukkers.
- PEDERSEN, L.E. (1993). Sixteen men: Understanding masculine personality types. Massachusetts: Shambhala Publications Inc.
- POLLOCK, J. & WALLER, E. (1994). Day-to-day dyslexia in the classroom. London: Routledge.
- PHELPS, W.M., HOPKINS, T.W. & COUSINS, R. (1958) The cerebral palsied child. New York: Simon & Schuster.
- PROVOST, J.A. (1984). A Casebook: Applications of the Myers-Briggs Type Indicator in Counseling. Florida: Centre for Applications of Psychological Types Inc.
- PUMFREY, P.D. & REASON, R. (1993). Specific learning difficulties. London: NFER-Nelson.
- QUENK, N.L. (1993). Beside Ourselves: Our hidden personality in everyday life. California: Consulting Psychologists Press.
- QUENK, N.L. (1996). In the grip: our hidden personality. California: Consulting Psychologists Press.
- RAAD VIR GEESTESWETENSKAPLIKE NAVORSING. (1981a) Onderzoek na die Onderwys: Onderwys vir kinders met spesiale onderwysbehoeftes (Verslag van Werkkomitee No.8). Pretoria: Blitskopie.

- RAAD VIR GEESTESWETENSKAPLIKE NAVORSING. (1981b). Ondersoek na die Onderwys: Tegnieke en beroepsonderwys (Verslag van Subkomitee No. 12T). Pretoria: Blitskopie.
- RABIN, A.I. (Ed.)(1986). Projective techniques for adolescents and children. New York: Springer.
- RABIN, A.I. & HAYWORTH, M.R. (Eds.)(1960). Projective techniques with children. New York: Grune and Stratton.
- ROBERTSON, R. (1992). Jungian Psychology. Maine: Nicolas-Hays Inc.
- ROSSOUW, J.A. (1976). Die taak van die skool vir serebraalgestremdes ten opsigte van die opvoeding en onderwys van die Blanke skoolpligtige in Suid-Afrika. Ongepubliseerde D.Ed.-proefskrif, Universiteit van die Oranje Vrystaat, Bloemfontein.
- SCHOEMAN, M. (1997). Schools for all: a new approach to what schools are all about. Referaat gelewer by die Universiteit van Stellenbosch, April 1997.
- SEMEONOFF, B. (1976). Projective techniques. London: John Wiley and sons.
- SHARP, D. (1987). Personality Types: Jung's model of typology. Toronto, Canada: Inner City Books.
- STAATSKOERANT. (1988). Wet nommer 70 van 1988.
- STEVENS, A. (1990a). Archetype: A natural history of the self. London: Routledge & Kegan Paul Ltd.
- STEVENS, A. (1990b). On Jung. London: Routledge.
- STORR, A. (1983). Jung : Selected writings (3e uitgawe). Fontana Paperbacks.
- STRAIN, P.S. & KERR, M.M. (1981). Mainstreaming of children in schools. New York: Academic Press.
- TANSLEY, P. & PANCKHURST, J. (1981). Children with specific learning disabilities. Windsor: NFER-Nelson.

TOBACYK, J.J., WELLS, D.H. & SPRINGER, R.P. (1988). Jungian type and self-concept in Junior High school students at high risk for dropout. Journal of Psychological Type, 16, 47-53.

TOLLEFSON, N., TRACEY, D.B., JOHNSEN, E.P., FARMER, A.W., & BUENNING, M. (1984). Goal setting and personal responsibility training for L.D. adolescents. Psychology in the Schools, 21, April, 224-233.

TONKONOGY, J.M. (1986). Vascular Aphasia. Cambridge: A Bradford Book.

TZENG, O.C.S., WARE, R. & CHEN, J.M. (1989). Measurement and utility of continuous unipolar ratings for the Myers-Briggs Type Indicator. Journal of Personality Assessment, 54(4), 727-738.

UNESCO, (1994). The Salamanca statement and framework for action on special needs education.

VAN HEERDEN, A.E. (1996). 'n Kruiskulturele toepassing van die Murphy-Meisgeier persoonlikheidsvraelys vir Kinders. Ongepubliseerde navorsingsverslag, Universiteit van Stellenbosch, Stellenbosch.

VAN HEERDEN, A.E. (1997). When personalities come together: dealing with diversity. Werkseminaar gehou op 3 - 5 April 1997, Universiteit van Stellenbosch.

VAN NIEKERK, P.A. (1988). Die Onderwyser en die kind met probleme (6e druk). Stellenbosch: Universiteit-Uitgewers en Boekhandelaars.

VAN ROOYEN, J. & DE BEER, J. (1995). Myers Briggs Type Indicator training manual (3rd edition). Johannesburg: Jopie van Rooyen and Partners.

VAN ROOYEN, J. & DE BEER, J. (1996). A discussion of South African MBTI profiles. Paper presented at the forth International Conference, July 9-11, 1996, Sandton, South Africa.

- VORWERK, F.M.T. (1977). Problems encountered with the cerebral palsied school-leaver. Rehabilitation in South Africa, 19, 19-21.
- WADE, B. & MOORE, M. (1993). Experiencing Special Education. Philadelphia: Open University Press.
- WALCK, C.L. (1992). The relationship between indicator type and “true Type: slight preferences and the verification process. Journal of Psychological Type, 23, 17.
- WATSON, J.B. (1966). Behaviorism (6th print). Chicago: The University of Chicago Press.
- WEST, S. (1991). Beyond chaos. Cape Town: Human & Rousseau.
- WHATLEY, E. (1966). The child at school as seen by parents and teachers. In Loring, J. & Mason, A. (Eds.), The spastic school child and the outside world (p. 49-54). London: Spastic Society / Heineman.
- ZEISSET, C. (1995). Creating low budget educational aids for different learning styles. Paper presented at the Association of Psychological Type XI Conference, July 11-16, 1995, Kansas City, Missouri.