

Die gebruik van belonings om grondslagfaseleerders in spesiale skole se akademiese selfdoeltreffendheid en motivering te verhoog

The use of rewards to enhance the experiences of academic self-efficacy and motivation of foundation phase learners in a special-needs school

JANINE FOURIE

Departement Opvoedkundige Sielkunde
Universiteit Stellenbosch
Suid-Afrika
E-pos: laas.fourie@gmail.com



Janine Fourie



Lorna Dreyer

LM Dreyer

Departement Opvoedkundige Sielkunde
Universiteit Stellenbosch
Suid-Afrika

JANINE FOURIE is 'n voltydse leerondersteunings-opvoeder in die noordelike voorstede van Kaapstad, asook 'n kontrakdosent aan die Helderberg College of Higher Education (HCHE) in Somerset-Wes. Sy het haar Meestersgraad in Opvoedkundige Ondersteuning in 2021 aan die Universiteit Stellenbosch onder leiding van prof. LM Dreyer behaal. Janine het haar eerste referaat in 2020 gelewer tydens die studentesimposium wat deur die Suid-Afrikaanse Akademie vir Wetenskap en Kuns gereël is.

JANINE FOURIE is a learning support educator in the northern suburbs of Cape Town and contract lecturer for Helderberg College of Higher Education (HCHE). She obtained her Master's degree in Educational Support in December 2021 from the University of Stellenbosch under the supervision of prof. LM Dreyer. Janine took part in the student symposium presented by the South African academy for arts and sciences in 2020.

LORNA M DREYER (PhD) is medeprofessor en departementele voorsitter in die Departement Opvoedkundige Sielkunde, Stellenbosch Universiteit. Sy het uitgebreide onderwyservaring wat strek oor die volle formele onderwyssektor. Sy het as leerondersteuningsadviseur gewerk en was ko-ordineerder van spesiale skole in die Wes-Kaap Onderwysdepartement. Haar kundigheid lê op die gebied van voorsiening van leerondersteuning in 'n inklusiewe onderwys-konteks vanuit 'n menseregte- en sosiale geregtigheidsperspektief. Haar huidige navorsing

LORNA M DREYER (PhD) is an Associate Professor and Departmental Chair in the Department of Educational Psychology, Stellenbosch University. She has extensive teaching experience across the full spectrum of the formal education sector. She worked as a learning support advisor and was coordinator of special schools in the Western Cape Education Department. Her expertise lies in the provision of learning support within an inclusive education context from a human rights and social justice perspective. Her current research focusses on the

Datums:

Ontvang: 2022-03-07

Goedgekeur: 2022-08-03

Gepubliseer: September 2022

fokus op die transformasie van hoëronderrysinstellings en die ervaring van studente met spesifieke leergestremdhede. Met die klem op akademiese leierskap in hoër onderwys beywer sy haarself vir outentieke insluiting wat sistemiese en pedagogiese faktore wat studenteleer affekteer, in ag neem. Sy het 'n NNS- gradering as navorser en is mede-redakteur van boeke en outeur van verskeie navorsingsartikels en boekhoofstukke. Sy het referate by verskeie internasionale en plaaslike konferensies gelewer.

transformation of higher education institutions and the experiences of students with Specific Learning Disabilities. With the emphasis on scholarly leadership in higher education she advocates authentic inclusion that acknowledges systemic and pedagogical factors impacting on student learning. She is an NRF rated researcher and has co-edited books and authored several articles and book chapters and presented numerous papers at national and international conferences.

ABSTRACT

The use of rewards to enhance the experiences of academic self-efficacy and motivation of foundation phase learners in a special-needs school

Throughout a person's life, characteristics such as creativity, adaptability and perseverance are needed. Research has shown that these characteristics can be cultivated through a combination of high self-efficacy and intrinsic motivation. Self-efficacy, or the belief one has about one's own ability, has a direct influence on how motivated one is to participate in a specific task or activity. An interrelationship therefore exists between the two, and can be influenced by an overall mindset regarding ability or intellect.

Teachers often use rewards in the classroom to motivate learners to reach high performance standards; however, heavy debates about the influence of rewards on learners' self-efficacy and motivation are ongoing among academics. These debates are often due to different views or points of departure concerning motivation, such as the behaviouristic and cognitive approaches.

The behaviouristic approach to motivation focuses mainly on three components, namely a driving force, learned motives, and incentives to "push" someone into participating in a task or activity. As opposed to the behaviouristic approach, the cognitive approach focuses on cognition, a personal, social, and cultural incentive that "pulls" a person towards participating in a given task or activity. According to the cognitive approach, motivation depends largely on the task or activity, on how interesting it is or what its perceived value is, on a person's abilities (or perceived abilities), and on the reason for success or failure in similar activities in the past.

Past experiences are of crucial importance when people judge their own abilities (self-efficacy). Other criteria used to evaluate one's own abilities include social comparisons, verbal feedback, and physiological reactions. Research has shown that learners in special-needs schools often have low self-efficacy beliefs about their academic ability due to repeated experiences of failure. A study to investigate the role of rewards on these learners' self-efficacy was therefore imperative. Teachers could use the findings to inform their decisions on how to use rewards in the classroom.

Deci and Ryan's (1985) self-determination theory (SDT) was used as theoretical framework for this study. This theory strives to develop learners' self-efficacy beliefs through fulfilling three basic human needs for optimal functioning, constructive social development, and personal wellbeing. These needs are identified as 1) the need to feel capable, 2) the need to be in control (autonomy) and 3) the need for relatedness.

As far as rewards are concerned, the self-determination theory covers issues such as how rewards can be used as informative feedback for learners, scaffolding them into becoming more effective in a task or activity. The theory further distinguishes between autonomous and controlled motivation providing opportunities for extrinsic motivation to become intrinsic motivation through integration.

Five participants were purposefully selected from a special-needs school in the northern suburbs of Cape Town where they took part in a collective case study design that investigated their experiences of rewards and self-efficacy.

It was found that learners value and experience different types of academic rewards on an individual basis and that the classroom teacher should therefore carefully select and award rewards. The types of rewards vary from abstract rewards like verbal praise to concrete rewards such as stickers or sweets.

The awarding of rewards should furthermore focus on the learning process, and not on product or outcome, in order to increase learners' self-efficacy. The process of rewarding the learning process can be visualised as a staircase where each step is a learner's individual learning goal, with the overarching learning outcome (or product) at the top. As the learner climbs each step, he or she is in fact reaching a learning outcome. Rewarding for process and outcomes thus becomes integrated and the process becomes the product.

This study's findings contribute to the increasing repository of literature on the use of academic rewards, focusing on how, and not if, rewards should be used.

KEYWORDS: collective case-study, foundation phase learners, learning outcome, learning process mindset, motivation, rewards, self-efficacy, special-needs school, verbal praise/feedback

TREFWOORDE: belonings, grondslagfaseleerders, ingesteldheid, kollektiewe gevallestudie, leerproses, leeruitkomste, motivering, selfbeskikkingsteorie, selfdoeltreffendheid, spesiale skool, verbale prysing/terugvoering

OPSOMMING

Eienskappe soos volharding, kreatiwiteit en aanpasbaarheid is 'n mens se hele lewe lank van kardinale belang. Navorsing het getoon dat hierdie eienskappe aangeleer kan word deur 'n kombinasie van intrinsieke motivering en 'n hoë selfdoeltreffendheidsiening.

Daar word dikwels gebruik gemaak van belonings om leerders in skole te motiveer om te presteer, maar akademiëci het teenstrydige menings oor die rol wat belonings speel in leerders se intrinsieke motivering en selfdoeltreffendheidsienings. Navorsing toon dat leerders in spesiale skole dikwels weens vorige ervarings van herhaalde mislukking en terugslae lae sienings van hul eie vermoëns het. 'n Studie oor die rol van belonings in die selfdoeltreffendheidsienings van grondslagfaseleerders in spesiale skole was dus nodig, sodat onderwysers in spesiale skole belonings op so 'n manier kan aanwend dat dit leerders se selfdoeltreffendheid op 'n positiewe manier beïnvloed.

As vertrekpunt vir hierdie studie is Deci en Ryan (1985) se selfbeskikkingsteorie gebruik. In die milieu van 'n spesiale skool is vyf grondslagfaseleerders doelgerig gekies om aan die navorsing deel te neem, en die bevindings was soos volg: Leerders ervaar en waardeer akademiese belonings op 'n individuele vlak en daarom moet onderwysers belonings doelgerig selekteer en toeken. Ook moet die onderwyser deur die gebruik van belonings op die leerproses fokus om leerders se selfdoeltreffendheidsiening te verhoog.

Inleiding

Die mate waarin 'n persoon gemotiveer is om aan 'n taak of aktiwiteit deel te neem, word grootliks bepaal deur sy of haar selfdoeltreffendheidsiening – iemand se eie mening oor sy of haar vermoëns (Muenks, Wigfield & Eccles, 2016). Navorsing het getoon dat motivering hand aan hand gaan met selfdoeltreffendheid en dat hierdie twee aspekte 'n groot invloed uitoefen op aanpasbaarheid, deurstellingsvermoë en kreatiwiteit, wat regdeur 'n mens se lewende baie belangrik is (Akin-Little, Eckert, Lovett & Little, 2004).

In 'n poging om leerders se prestasies te verbeter, gebruik skole reeds dekades lank belonings as motivering. Akademici het egter nog nie eenstemmigheid bereik oor die uitwerking daarvan op selfdoeltreffendheid nie (Deci, Koestner & Ryan, 2001). Herhaalde terugslae en mislukte pogings het 'n negatiewe invloed op die selfsienings van leerders in spesiale skole. Ofskoon daar histories van behavioristiese tegnieke gebruik gemaak word om hierdie leerders se gedrag te beheer of te beïnvloed, toon navorsing egter al hoe meer dat 'n behavioristiese aanslag dalk nie die enigste benadering is om te volg wanneer daar gepoog word om leerders se akademiese prestasie te beïnvloed nie (Tilfarhoglu & Cinkara, 2009:130). Bandura se selfdoeltreffendheidsteorie het byvoorbeeld 'n sosiaal-behavioristiese aanslag wat fokus op kognitiewe eienskappe (Tilfarhoglu & Cinkara, 2009:130).

Die gebruik van Deci en Ryan (1985) se selfbeskikkingsteorie as navorsingsraamwerk bied die geleentheid om ondersoek in te stel na die rol van belonings in die selfdoeltreffendheidsienings van grondslagfaseleerders in 'n spesiale skool. Die fokus van hierdie artikel is om vas te stel hoe belonings in die klaskamer gebruik word, hoe leerders dit ervaar, en hoe dit hierdie leerders se siening van hul selfdoeltreffendheid beïnvloed.

Selfdoeltreffendheid

'n Belangstelling in selfsienings soos selfdoeltreffendheid is niks nuuts onder akademici nie. Selfdoeltreffendheid word volgens Bandura (1997) omskryf as die siening wat 'n persoon oor sy of haar eie vermoë het, wat 'n bepalende rol in menslike ontwikkeling speel. Maddux en Meier (1995) asook Maddux (2000) voer aan dat leerders se selfdoeltreffendheidsiening ook 'n invloed het op hulle akademiese vordering sowel as hul fisiese en geestelike welstand.

Zhao, Hills & Seibert (2005) het bevind dat selfdoeltreffendheid die hoeksteen van motivering vorm en gevolglik 'n invloed uitoefen op deurstellingsvermoë, doelwitstelling en optredes. Hieruit kan daar afgelei word dat mense geneig is om slegs gemotiveer te wees om take of aktiwiteite aan te pak indien hulle van mening is dat sulke aktiwiteite suksesvol uitgevoer sal kan word (Lunenburg, 2011). Hierdie bereidwilligheid of gemotiveerdheid om die taak of aktiwiteit aan te pak kan volgens Theodotou (2014) beïnvloed word deur belonings. Daar is egter nie konsensus onder akademici oor wat presies die uitwerking van belonings op motivering is nie (Wah & Sim, 2020).

Soos reeds genoem, is selfdoeltreffendheid die persepsie wat 'n persoon het van sy of haar eie vermoëns. Hierdie persepsie ontstaan wanneer 'n individu 'n kognitiewe evaluering maak sonder om aandag te skenk aan die emosies wat deur die proses gegenereer word (Bong & Skaalvik, 2003). Hierdie kognitiewe selfevaluering word volgens Muenks *et al.* (2016) deur die volgende vier faktore beïnvloed: 1) vorige ervarings, 2) sosiale vergelyking, 3) verbale terugvoering en 4) fisiologiese reaksies.

Volgens Bong en Skaalvik (2003) weeg vorige ervarings die swaarste met betrekking tot die individu se persepsie van selfdoeltreffendheid. Hulle is verder van mening dat vorige

ervarings van sukses 'n persoon se selfdoeltreffendheid verhoog en dat ervarings van herhaaldelike mislukking 'n persoon se selfdoeltreffendheid verlaag. Verder word daar aangevoer dat indien leerders hulself met iemand in hul portuurgroep vergelyk, dit 'n sterk invloed het op die leerder se selfdoeltreffendheids-evalueringsproses. Volgens Lunenberg (2011) kan suksesvolle ervarings binne die portuurgroep én sosiale vergelyking dus as motivering dien. Indien die leerder egter onsuksesvol is, en 'n lae selfdoeltreffendheid het, kan die portuurgroep of omstandighede vir die mislukking geblameer word (Heslin & Klehe, 2006).

Die derde faktor wat hier van belang is, is verbale terugvoering. Bong en Skaalvik (2003) beweer dat verbale terugvoering deur 'n geloofwaardige persoon, wat deur sukses gevolg word, 'n positiewe invloed op selfdoeltreffendheid het. In hierdie opsig speel onderwysers en ouers as spesiale persone 'n baie belangrike rol. Vir die doel van hierdie artikel word daar gefokus op die belangrike rol wat onderwysers speel in die bevordering van leerders se selfdoeltreffendheid. Schunk (1983) verduidelik hierdie rol en verskaf riglyne vir onderwysers ter bevordering van positiewe selfevaluering deur leerders. Een van die aanbevelings is dat onderwysers doelgerigte, geïndividualiseerde en bereikbare doelwitte aan leerders moet stel. Hierdie doelwitte moet duidelik verband hou met die terugvoer van vordering aan die leerders. Muenks *et al.* (2016) staaf hierdie aanbeveling van Schunk en voeg by dat indien onderwysers saam met die terugvoering ook opleiding verskaf, dit nie net die selfdoeltreffendheid van die leerder sal verhoog nie, maar ook die leerder se prestasie.

Indien leerders op grond van vorige ervarings verwag dat hul onsuksesvol in 'n taak gaan wees, veroorsaak dit fisiologiese reaksies soos sweterige handpalms, hoofpyne en 'n versnelde hartklop (Lunenberg, 2011). Hierdie fisiologiese reaksies, gekoppel aan angs en depressie, hou volgens Pajarez en Kranzler (1995) ten nouste verband met selfdoeltreffendheid en emosionele welstand.

Ingesteldhede

Dit is belangrik om kennis te neem van die verskillende sienings van vermoë wanneer daar gepraat word in die konteks van selfdoeltreffendheid, of persepsies van selfvermoë. Dweck (2006) beskryf in haar teorie rakende intelligensie twee sienings oor vermoë, naamlik 'n groei-ingesteldheid en 'n vaste ingesteldheid. Volgens Dweck (2006) word intelligensie met 'n groei-ingesteldheid beskou as iets wat vormbaar of soepel is. Die persoon se vermoë kan dus sigbaar "groeï". Indien 'n persoon 'n groei-ingesteldheid het, word foute en mislukkings beskou as deel van die leerproses en nie as 'n weerspieëling van vermoë nie (Stannett, 2018). Volgens Seaton (2018) is persone met hierdie ingesteldheid geneig om meer deursettingsvermoë aan die dag te lê, 'n beter selfdoeltreffendheidsiening te hê, en outonomieit in hul optrede te vind.

Die teenpool van 'n groei-ingesteldheid is 'n vaste ingesteldheid. Volgens hierdie siening word prestasie direk gekoppel aan vermoë. Indien 'n leerder dus misluk, veroorsaak dit dat hy of sy 'n gevoel van hulpeloosheid ervaar (Donohoe, Topping & Hannah, 2012; Hochanadel & Finamore, 2015; Seaton, 2018). Indien leerders met 'n vaste ingesteldheid selfs met inspanning nie sukses behaal nie, glo hulle dat hulle nie die vermoë het om die taak te verrig nie (Rhow Piro, Goolkasian & Cosentino, 2018).

Truax (2018) is van mening dat die ingesteldheid waarmee 'n persoon sy of haar eie vermoë of intelligensie benader, beïnvloed hoe gemotiveerd daardie persoon is om aan take en aktiwiteite deel te neem.

Motivering

Motivering speel ’n belangrike rol in die uitvoering van skooltake. Dit is die proses wat die behoefte om ’n doelwit te bereik, aanwakker (Grieve, Van Deventer & Mojapelo-Batka, 2006). Hierdie proses kan vanuit twee verskillende perspektiewe benader word, wat beteken dat twee verskillende gevolgtrekkings gemaak kan word (Williams & Stockdale, 2004). Die twee teoretiese benaderings wat hier ter sprake is, is die behavioristiese en die kognitiewe benaderings tot motivering.

Die behavioristiese benadering beskou motivering in terme van dryfkrag, aansporing en aangeleerde motiewe en word algemeen in skole gevolg om gedrag te beïnvloed (Cofer & Petri, 2020). Die kognitiewe benadering, aan die ander kant, veronderstel dat persoonlike, sosiale en kulturele aansporings ’n persoon tot aksie laat oorgaan. Motivering word gesien as doelgerig en word gebaseer op inligting wat aanhoudend ontvang word (Cofer & Petri, 2020). Die motiveringsproses in die kognitiewe benadering inspireer ’n persoon gevolglik om ’n doelwit te bereik deur die persoon te “trek” om tot aksie oor te gaan, waar die behavioristiese proses van motivering ’n “stoot”-aksie is (Grieve *et al.*, 2016).

Voortvloeiend uit die kognitiewe benadering vind ons Deci en Ryan (2001) se selfdoeltreffendheidsteorie (SBT) wat onderskei tussen outonome motivering en beheerde motivering. Persone wat outonoom gemotiveerd is, pak ’n aktiwiteit aan omdat hulle die waarde daarvan besef (geïntegreerde ekstrasieke motivering), of weens die interessantheid daarvan of die genot wat hulle daaruit put (intrinsieke motivering).

Patric en Mantzicopoulos (2015) voeg by dat, afgesien van die interessantheid of nut van ’n taak, selfdoeltreffendheid en die rede vir sukses of mislukking ook volgens die kognitiewe benadering komponente van motivering is.

Volgens Akin-Little *et al.* (2004) bestaan daar ’n noue verwantskap tussen intrinsieke motivering, ’n groei-ingesteldheid en selfdoeltreffendheid, en hierdie drie aspekte het kreatiwiteit, veerkragtigheid en volharding tot gevolg – uiters belangrike kwaliteite in ’n akademiese omgewing. In gevalle waar negatiewe ervarings en mislukkings ’n lae intrinsieke motivering tot gevolg het, is Williams en Stockdale (2004) van mening dat ekstrasieke motivering soos belonings gebruik kan word om leerders aan te spoor om weer te probeer sodat daar met ondersteuning nuwe ervarings van sukses kan ontstaan.

Belonings

Volgens Hoffman *et al.* (2009) beloon onderwysers leerders vir akademiese prestasie of vir goeie gedrag. Die gebruik om goeie gedrag te beloon, is afkomstig van behaviorisme, die sogenaamde vader van belonings (Payne, 2015). Gedurende die 1980’s het die behavioristiese benadering van motivering egter plek gemaak vir die kognitiewe teorieë waar die fokus eerder is op hóé inligting aan leerders aangebied word. In die laat 1980’s het die metakognitiewe benadering teenoor leer die klem laat val op die leerder se verantwoordelikheid vir sy of haar eie leerproses. Deur hierdie benadering word die leerder gelei na intrinsieke motivering en selfregulering (Payne, 2015).

Navorsers is van mening dat belonings vir akademiese prestasie in twee kategorieë verdeel kan word. Die eerste kategorie fokus op die leeruitkoms of produk, soos prestasie (Payne, 2015; Schunk, 1983 en 1991; Williams & Stockdale, 2004; Allan & Fryer, 2011; Schunk, 1983) en kwaliteit (Deci *et al.*, 1991). Die tweede kategorie fokus op die leerproses. Hier word leerders beloon vir deelname en taakvoltooiing (Stockdale & Williams, 2004; Cameron &

Pierce, 1994; Eisenberger & Cameron, 1996; Schunk, 1991), vordering (Schunk, 1983) en harde werk (Payne, 2015).

Volgens Williams en Stockdale (2004) kan die selfdoeltreffendheid van leerders wat vir leeruitkomste beloon word, verhoog word indien die uitkoms bereik word. Indien hulle egter nie die uitkoms bereik nie en gevolglik ook nie 'n beloning ontvang nie, sal daardie leerders in die toekoms ook nie gemotiveerd wees om weer aan daardie aktiwiteit te wil deelneem nie, met of sonder beloning (Williams & Stockdale, 2004).

Schunk (1991) is van mening dat 'n besliste boodskap van waartoe 'n leerder in staat is, uitgestuur word wanneer leerders vir vordering (deel van die leerproses) beloon word. Hierdie duidelike boodskap, saam met 'n gevoel van vordering, het verhoogde selfdoeltreffendheid en intrinsieke motivering tot gevolg (Schunk, 1983;1991). Wanneer leerders se pogings en inspanning geprys word (verbale beloning) lewer dit volgens Dweck (2007) ook 'n positiewe bydrae tot 'n gevoel van selfdoeltreffendheid en intrinsieke motivering wanneer dit opgevolg word deur 'n suksesvolle ervaring (Schunk, 1991).

Tipes belonings

Belonings word in twee groepe verdeel, naamlik konkrete en abstrakte belonings. Konkrete belonings is belonings soos lekkers, punte en medaljes, terwyl abstrakte tipes lof, prysing of verbale terugvoering is (Ouweneel, Schaufeli & Le Blanc, 2013; Payne, 2015; Muenks *et al.*, 2016; Williams & Stockdale, 2004).

Abstrakte belonings, en veral verbale terugvoering (prysing) staan hoog op akademië se aanbevelingslysie wanneer dit kom by raad aan onderwysers. Die rede hiervoor is dat dit leerders se intrinsieke motivering kan verhoog (Carton, 1996). Elliot en Dweck (2005) verduidelik dat dit intrinsieke motivering verhoog omdat die terugvoering die leerder se behoefte aan selfdoeltreffendheid bevredig. Volgens William en Stockdale (2004) internaliseer leerders dit wat die onderwyser vir of van hulle sê, en dus kan dit, indien dit positiewe terugvoering is, leerders se selfdoeltreffendheid verhoog (Muenks *et al.*, 2016).

In teenstelling hiermee is die uitwerking van konkrete belonings as behavioristiese benadering op leerders se motivering en selfdoeltreffendheid nie klinkklaar bewys nie (Wah & Sim, 2020). 'n Leerder wat byvoorbeeld sy huiswerk doen omdat hy nie die volgende dag gestraf wil word nie, of omdat hy die volgende dag by Juffrou 'n lekkertjie wil hê, is ekstern gemotiveerd. Die leerder doen dit om die beloning te ontvang of om die straf vry te spring, wat nie noodwendig 'n invloed het op die leerder se siening van sy eie vermoë nie.

In hierdie verband meen Williams en Stockdale (2004) dat watter tipe beloning ook al gebruik word, die beloning waardevol moet wees. As belonings deur sowel onderwysers as leerders as waardevol beskou word, verhoog dit die trefkrag en doeltreffendheid daarvan.

Selfdoeltreffendheid, ingesteldheid en motivering is ten nouste met mekaar verweef en die tekort aan empiriese bevindings beklemtoon die kompleksiteit daarvan. Verdere ondersoek is dus noodsaaklik.

Navorsingsontwerp en metodologie

Hierdie kwalitatiewe navorsingstudie is deur die interpretatiewe paradigma gelei. Die navorser self het die instrument geword, sodat die onderliggende betekenis van die fenomeen vasgevang en indringend beskryf kon word (Merriam, 1998). Die navorser as instrument is geskik vir studies in die interpretatiewe paradigma omdat hierdie tipe instrument interaktief en

interpreterend gebruik kan word, wat ideaal is vir kwalitatiewe navorsing en ooreenstem met die eienskappe daarvan (Gough, 2000).

'n Kollektiewe gevallestudieontwerp is gebruik om die fenomeen omvattend te ondersoek sodat die essensie daarvan aan die lig kon kom. McMillan en Schumacher (2014:370) beskryf 'n gevallestudie as uniek volgens tyd en plek, asook volgens die eienskappe van die deelnemers. Volgens Greig *et al.* (2013) is hierdie tipe ontwerp ideaal vir studies waarby minderjariges betrokke is. Die gevallestudieontwerp het die navorser in staat gestel om data in te samel in deelnemers se natuurlike omgewing (Greig *et al.*, 2013).

Selektering van die deelnemers

Die omgewing (skool) en die deelnemers is doelgerig gekies om inligtingryke data te kan versamel (Stake, 1995; O'Reilly & Dogra, 2017).

'n Privaat spesiale skool in die noordelike voorstede van Kaapstad, waar die navorser tydens die studie in diens was, is as navorsingspopulasie geselekteer. Hierdie keuse was 'n weldeurdatge besluit omdat leerders met spesiale behoeftes en leerders op die outistiese spektrum geneig is om angstoeënde te beleef en vreemdelinge of veranderings in die omgewing moontlik hierdie angs kan verhoog (Lopez-Durran, 2010; Glazzard *et al.*, 2015). Omdat die navorser reeds 'n bekende vertroueling in die omgewing was, kon moontlike stygings in die deelnemers se angsvlakke beperk word, en kon die navorser die deelnemers ontmoet op 'n plek waar waardevolle data ingesamel kon word.

Die skool voorsien onderrig in Afrikaans en Engels aan leerders van graad 1 tot en met graad 12 met spesiale leerbehoefte en volg 'n aangepaste Kurrikulum- en Asseseringsbeleidverklaring (KABV). Die ratio van onderwysers teenoor leerders is klein. In graad 1 is daar 'n maksimum van tien leerders per klas, in graad 2 is dit 12, en in graad 3 is dit 14. Heelparty van die leerders wat hierdie skool bywoon, was voorheen in hoofstroomskole.

In 'n gevallestudie word daar van 'n klein steekproef gebruik gemaak sodat die tersaaklike fenomeen diepgaande ondersoek kan word (Farquar, 2012). Voornemende deelnemers is aan die hand van spesifieke insluitingskriteria geïdentifiseer, naamlik: 1) die deelnemer moet deel wees van die betrokke spesiale skool, 2) die deelnemer moet 'n hindernis tot leer ervaar, en 3) die leerder moet in die grondslagfase wees. Uit die poel van moontlike deelnemers is vyf deelnemers lukraak getrek. Alle deelnemers en hul ouers het skriftelik ingestem om aan hierdie studie deel te neem en dit was dus nie nodig om bykomende trekkings te doen nie. Alle deelnemers is verseker van anonimiteit en dat skuilname gebruik sou word om hul identiteit te beskerm.

Data-insameling

In lyn met die paradigma is kwalitatiewe data met semi-gestruktureerde onderhoude, tekeninge en veldnotas versamel. Hierdie data-insamelingsmetodes is geskik vir 'n gevallestudieontwerp wat diepte en detail data aangaande die fenomeen aan die navorser kan verskaf (Merriam, 1998:66). Die meeste kinders hou daarvan om te teken en dit gee die deelnemers 'n tydjie om na te dink, wat waardevol is, aangesien deelnemers van hierdie ouderdom nog nie noodwendig oor die vaardighede, strategieë en kommunikasievaardighede beskik om inligting maklik te herroep, te formuleer en weer te gee nie (Smith, Cowie & Blades, 2003; Hill, 2006).

Data-analise

Ooreenkomstig die paradigma is die data tematies geanaliseer. Data-analise van 'n kollektiewe gevallestudie vind in twee fases plaas en poog om 'n algemene beskrywing te gee van aspekte wat in elk van die individuele gevalle voorkom, al verskil die fyner besonderhede daarvan (Merriam, 1998:154). In die eerste fase is elke geval individueel geanaliseer. Tydens hierdie fase is elke onderhoud verbatim getranskribeer en die veldnotas is so gou moontlik ná die waarneming volledig oorgeskryf. Die data is gekodeer, waarna kategorieë en subkategorieë geïdentifiseer is. In die tweede fase is data uit die individuele gevalle gekruisanaliseer. In hierdie fase is ooreenkomste en verskille tussen die individuele gevalle geïdentifiseer, wat die sleuteltemas van hierdie studie se bevindings uitmaak.

Geldigheid en etiese maatreëls

Die etiese beginsels van welwillendheid, geregtigheid, respek vir outonomie en nie-kwaadwilligheid is in hierdie studie toegepas. Belanghebbendes soos die Universiteit van Stellenbosch se etiese navorsingskomitee, die Wes-Kaapse onderwysdepartement asook die skoolhoof van die betrokke skool het toestemming gegee vir hierdie studie. Nadat die ouers en minderjariges ingelig is aangaande die aard van die studie en die doelwitte daarvan, het hulle ook skriftelike toestemming vir deelname aan die studie verleen.

Daar is aan die leerders verduidelik dat hulle nie aan die studie hoef deel te neem as hulle nie wil nie en dat hul enige tyd van die studie mag onttrek, al het hul ouers toestemming vir deelname gegee. Die navorser het gesorg dat die studie kindvriendelik is.

Weens kinders se onvoorspelbaarheid was daar 'n spelterapeut op bystand vir die onwaarskynlike moontlikheid dat probleme kon opduik en aangespreek moes word. Haar hulp was nie nodig nie. Tydens data-insameling is deelnemers se liggaamstaal ook fyn dopgehou om enige magsverhoudingsprobleme wat moontlik tussen die navorser en deelnemers kon ontstaan, te versag.

Die gebruik van riglyne wat pas by die interpretivistiese paradigma, soos intersubjektiewe objektiwiteit, gesigsgeldigheid en triangulasie, het verseker dat die studie aan die vereistes van interne geldigheid voldoen. Deeglike beskrywings maak dit ook moontlik vir lesers om gebruikersgeldigheid of geval-tot-geval-oordraagbaarheid te bepaal deur te vra in welke mate hierdie bevindings op hul eie situasie oorgedra of toegepas kan word.

Navorsingsbevindings en bespreking

Die literatuurstudie het duidelik laat blyk dat daar 'n verband bestaan tussen leerders se siening van hul selfdoeltreffendheid en hulle akademiese vordering (Maddux, 2000). Daar is ook vasgestel dat 'n hoë mate van selfdoeltreffendheid tesame met intrinsieke motivering kan lei tot kreatiwiteit, aanpasbaarheid en deursettingsvermoë (Zhao, Hills & Seibert, 2005). Belonings word al dekades lank as motivering gebruik om leerders aan te moedig om te presteer en as erkenning vir prestasie. Volgens Theodotou (2014) kan belonings leerders se bereidwilligheid om aan take en aktiwiteite deel te neem, verminder of versterk. Hierdie siening van selfdoeltreffendheid verwys dus na die mate waartoe die individu glo in sy of haar eie vermoë om die aksies uit te voer wat vereis word om die nodige uitkomst te bereik (Bandura, 1977). Volgens Schunk (1983) kan onderwysers leerders se selfdoeltreffendheidsienings verhoog

deur byvoorbeeld bereikbare doelwitte te stel en vorderingsterugvoering te gee terwyl daar aan 'n taak gewerk word.

Leerders in 'n spesiale skool het dikwels beperkte intellektuele vermoëns en ervaar dus ook beperkings met betrekking tot basiese skolastiese vaardighede, kreatiewe denke en langtermyngeheue (Jooste & Jooste, 2011). Indien leerders die indruk kry dat hulle swak vaar, word hulle maklik mismoedig. Indien hulle egter vertrou in hul eie vermoëns het, is hulle meer gemotiveerd om take aan te pak (Harwood, 2017; Janssen & Janssen, 2020). Die deelnemers aan hierdie studie woon 'n privaat spesiale skool by wat voorsiening maak vir leerders met 'n verskeidenheid hindernisse tot leer en ontwikkeling. Tabel 1 hier onder verskaf 'n oorsig van die leerders wat aan die studie deelgeneem het.

TABEL 1: Oorsig van deelnemers

Deelnemer	1	2	3	4	5
Skuilnaam	Sue-naaa	Secret Star	Imano	Kevin	Mr B
Ouderdom	8	9	7	9	9
Graad	3	3	2	3	3
Leerhindernis	Outisme-spektrum	Angs	Aandag-afleibaarheid met hiper-aktiwiteit	Aandag-afleibaarheid met hiper-aktiwiteit en taal- en spraak-hindernisse	Aandag-afleibaarheid met hiper-aktiwiteit en lae IK
Onderrigtaal	Engels	Engels	Afrikaans	Afrikaans	Engels
Voorheen in hoofstroom	Nee	Ja	Ja	Ja	Ja

Een van die vyf grondslagfaseleerders wat aan die navorsingstudie deelgeneem het, was sewe jaar oud, een was agt jaar oud en drie deelnemers was elk nege jaar oud. Daar was twee vroulike en drie manlike deelnemers. Die deelnemers het hulle eie skuilname gekies, wat in die bevindings en bespreking gebruik word om na hulle te verwys.

Uit die data wat gewin is, het daar vyf hoofemas na vore gekom: 1) Belonings, 2) selfdoeltreffendheid, 3) belonings as motivering, 4) behoefte aan ondersteuning en 5) belonings en emosies. Die bevindings en bespreking van elke tema volg hier onder.

1. Belonings

Onder hierdie tema is daar twee subtemas geïdentifiseer: Die begrip van wat 'n beloning is en redes waarom belonings ontvang word.

Al die deelnemers was van mening dat 'n beloning iets spesiaals is wat 'n persoon kry wanneer hulle dit verdien. Al vyf deelnemers behalwe die een wat op die outistiese spektrum is, het belonings in twee tipes verdeel, naamlik konkrete en abstrakte belonings. Voorbeelde van konkrete belonings was lekkers, plakkers, en selfs koffie. Die deelnemers het dit moeiliker gevind om abstrakte belonings te beskryf. Voorbeelde wat hulle genoem het, was verbale terugvoering en prysing. Een het selfs 'n vakansie as voorbeeld genoem: "... kom ons sê ek

was Juffrou, ek gaan gee hom ... uhm. Hy het hard geprobeer, hard gewerk, ek gee hom [like] sommer vakansie ... en drink koffie” (Kevin).

Die deelnemer op die spektrum aanvaar slegs konkrete voorwerpe as beloning, soos gesien in die aanhaling: “... a reward is something that you can touch ...” (Sue-naaa). Dit kan toegeskryf word daaraan dat leerders op die spektrum verbale inligting as minder waardevol beskou omdat hulle geneig is tot visuele voorkeure (Koudstaal & Erasmus, 2019).

Navorsing het bevind dat leerders in die klaskamer beloon kan word vir taakvoltooiing, deelname (Cameron & Pierce, 1994), harde werk, prestasie (Payne, 2015), vordering (Schunk, 1983) en die gehalte van hulle werk (Deci & Ryan, 1991). Hierdie redes kan in twee onderafdelings verdeel word, naamlik die leerproses en die leeruitkoms of leerproduk.

Die volgende voorbeelde wat deelnemers genoem het, kan as beloning vir die leerproses beskou word: Probeerlae, inspanning/harde werk en afhandeling van ’n akademiese tydperk. Tydens die onderhoude het drie van die deelnemers aangedui dat hulle konkrete belonings vir probeerslae verkies, terwyl twee van mening was dat verbale lof ook aanvaarbaar is.

Twee deelnemers het egter abstrakte belonings soos drukkies, speletjies en vakansie gekoppel aan inspanning en harde werk. Drie van hulle was van mening dat ’n sertifikaat of lekkers aan die einde van ’n akademiese tydperk waardevol is.

Belonings vir leeruitkoms of produk is beklemtoon in prestasiebelonings. Al vyf deelnemers het beloning vir prestasie geassosieer met konkrete tipe belonings, waarvan plakkers en medaljes die gesogste was. Drie deelnemers het ook verwys na verbale lof.

Die deelnemers het prestasie omskryf as ’n leerder wat geen foute maak nie, baie mooi skryf en die beste doen in ’n taak of aktiwiteit. Uit die data is dit duidelik dat die deelnemers bewus was van die redes waarom hulle beloon word.

Die verband tussen prestasie en selfdoeltreffendheid het tydens die onderhoude duidelik na vore gekom. Hierdie studie se bevindings staaf dié van Andreou en Metalidou (2004) en Kokkinos en Kripritsi (2012), naamlik dat bullebakgedrag en viktimisering gekoppel kan word aan leerders met lae selfdoeltreffendheid in ’n akademiese domein. Verder is drie van die deelnemers van mening dat swak prestasie lei tot uiters negatiewe gevolge soos straf, skorsing en bullebakgedrag deur ander leerders.

Die ingesamelde data het ook aan die lig gebring dat onderwysers meestal belonings vir gedrag uitdeel. Dit stem ooreen met Hoffman *et al.* (2005) se bevinding dat onderwysers hoofsaaklik ’n behavioristiese benadering tot belonings volg. Schunk (1983) is egter van mening dat daar verkieslik ’n onderskeid tussen die behavioristiese en kognitiewe benaderings getref moet word, aangesien sekondêre aspekte soos gedrag akademiese belonings kan beïnvloed. Dit blyk egter uit hierdie studie se bevindings dat hierdie twee benaderings dalk nie klinkklaar van mekaar onderskei kán word nie.

2. *Selfdoeltreffendheid*

Onder hierdie tema is daar twee subtemas geïdentifiseer: 1) die behoefte aan erkenning en 2) die evaluering van selfdoeltreffendheid.

Die data wat ingesamel is deur waarnemings in die klas het duidelik laat blyk dat al die deelnemers ’n behoefte aan erkenning ervaar. Hulle wou hê dat die onderwyser hul vermoëns raaksien en erken. Dit is waargeneem wanneer deelnemers antwoorde uitgeskree het, soos: “... I know the answer already ... I know the answer!” (Sue-naaa). Soms het hulle onnodig hulp gevra en direkte vrae aan die onderwyser gestel, en hulle was selfs bereid om werk van

'n maatjie af te kyk – alles net om aandag te kry. Volgens die selfbeskikkingsteorie (SBT) is hierdie behoefte aan erkenning een van drie sielkundige behoeftes wat 'n persoon aanspoor om tot aksie oor te gaan en wat 'n gesonde sielkundige ontwikkeling tot gevolg het (Muenks *et al.*, 2018).

Dit was duidelik dat die deelnemers oor die algemeen graag hul sukses (die tekeninge) met ander onderwysers en hul ouers wou deel, soos blyk uit die volgende verbatim aanhalings van Secret Star: “Can I show this to teacher Suzan when I go to PE?” en “I’m going to take this home, show my mommy that I can do it.”

Bong en Skaalvik (2003) meen dat verbale evaluerende terugvoering van onderwysers 'n belangrike rol speel wanneer leerders hul eie selfdoeltreffendheid evalueer. Wanneer selfdoeltreffendheid geëvalueer word, word daar volgens Muenks *et al.* (2016) na vier aspekte gekyk: 1) Vorige ervarings, 2) verbale terugvoering, 3) sosiale vergelyking en 4) fisiologiese reaksies.

Positiewe verbale terugvoering deur onderwysers was ooglopend tydens die waarnemingsessies: “Mooi, Kevin, jy’t goed aangehou en nou is dit nie meer so moeilik nie nè?” Bong en Skaalvik (2003) waarsku egter dat sulke terugvoering opgevolg moet word met 'n ooreenstemmende ervaring voordat dit 'n positiewe uitwerking op selfdoeltreffendheid kan hê. Ongelukkig is daar ook negatiewe verbale terugvoering – veral indirekte terugvoering – waargeneem, byvoorbeeld onderwysers wat saggies dog hoorbaar onder mekaar kommentaar lewer oor leerders se vermoëns in spesifieke aktiwiteite. Rhew *et al.* (2017) verduidelik dat leerders in spesiale skole as gevolg van herhaalde mislukkings (vorige ervarings) geneig is om 'n swak selfdoeltreffendheidsiening te hê. Wanneer hierdie ervarings dan gekoppel word aan negatiewe verbale terugvoering, is dit nadelig vir leerders se selfdoeltreffendheid en motivering (Schunk & Pajeres, 2005).

Selfdoeltreffendheid wat spruit uit vorige ervarings is deur Imano beskryf as “... iets wat jy moet doen wat jou bang maak want dan skrik jy jouself in ‘confidence’ in”. Hy verduidelik verder dat dit gepaard gaan met 'n fisiologiese reaksie: “... eers nie confident nie en toe confident ... Ek was confident ek kan dit doen maar ook eintlik baie sweaty”.

Ofskoon al vier aspekte wat gebruik word om selfdoeltreffendheid te evalueer tydens data-insameling voorgekom het, was dit sosiale vergelyking wat kop en skouers bó die ander uitgestaan het. Elke deelnemer het presies geweet waar sy of haar vermoë val met betrekking tot sy of haar klasmaats, en 'n kompeterende gees het geheers: “Ek is nou die heel voorste in my klas ... ek het nou ses en die ander is amper tot my. Een is vyf, ek dink die ander het ander getalle, en ek is voor hulle”; en “... maar ekke weet ook van kante, soos beter as hom, maar nie so goed soos hom nie” (Imano). Volgens Lunenberg (2011) kan gesonde kompetisie en sosiale vergelyking leerders aanspoor om aan take en aktiwiteite deel te neem, en dit kan hulle selfdoeltreffendheid verhoog, mits hulle met minder bekwame leerders kompeteer (Bong & Skaalvik, 2003).

3. *Belonings as motivering*

Sim (2020) vind dat die rol wat belonings in leerders se motivering speel nie altyd dieselfde is nie, en bepaal word deur die konteks waarin en manier waarop belonings gebruik word. Hierdie studie se bevindings sluit aan by Sim (2020) se stelling deurdat deelnemers se ervaring van die rol van belonings in motivering uiteenlopend was. Twee deelnemers het gevoel dat konkrete belonings hul sal motiveer om harder te werk, minder foute te maak of net te probeer “... as dit soos sweets is, sal ek” (Imano). Een het gevoel dat skriftelike, verbale terugvoering

saam met 'n konkrete beloning haar sal motiveer. Dit is interessant dat belonings volgens deelnemers 4 en 5 nie belangrik is nie omdat hulle tevrede is met hul werk of nie harder wil werk nie, soos Kevin dit verwoord het: "... Ek wil nie te hard werk nie".

4. *Behoeftes aan ondersteuning*

Moeilike take of aktiwiteite het emosies van vrees, woede en frustrasie by deelnemers veroorsaak en die behoefte aan ondersteuning tydens sulke aktiwiteite was prominent. Volgens die deelnemers kan ondersteuning gebied word deur aanmoediging en verbale terugvoering soos "glo net in jouself" of hanteringstrategieë soos asemhalingstegnieke. Die volgende uittreksel uit die onderhoude maak dit duidelik:

Secret Star: Still haven't forgot about the rainbow.

Navorsers: Do you still do the breathing? (she nods) Good. Does it help you? When do you need the rainbow?

Secret Star: Uhm, when I get mad ...

Navorsers: Okay

Secret Star: ... and when I start to say (to myself) I can't do it ... and then I draw me a rainbow on a paper and I breathe ...

Volgens Schunk (1990) speel die ondersteunende onderwyser 'n kardinale rol wanneer leerders hul selfdoeltreffendheid evalueer en kan dit help om negatiewe emosies soos angs en depressie wat gekoppel is aan lae selfdoeltreffendheid (Pajeres & Kranzler, 1994;1995) te versag.

5. *Belonings en emosies*

Belonings kan positiewe sowel as negatiewe emosies ontlok, en leerders se emosionele welstand en selfdoeltreffendheid verhoog of verlaag deurdat dit 'n boodskap van sukses of mislukking oordra. Hierdie emosies is nie aan 'n spesifieke tipe beloning gekoppel nie, maar het onder die deelnemers gewissel tussen verskillende soorte konkrete belonings en verbale terugvoering.

'n Vreugdevolle, trotse ervaring soos die volgende word ontlok wanneer deelnemers beloon word met terugvoering: "WOW, I did a good job!" (Sue-naaa) en "... hy't gehuil van ... uhm ... van hoe bly hy is ..." (Imano). Wanneer deelnemers egter nie beloon word nie, kry hulle die boodskap dat hulle nie so hard soos 'n ander leerder probeer het nie, dat hul pogings nie erken word nie, of dat die onderwyser voel dat hulle nie hul beste gegee het nie (al het hulle), soos in die volgende na vore gekom het: "I'm confused. Because I've worked hard. I've got everything right, but teacher didn't give me a gift" (Sue-naaa). Hierdie soort boodskap maak deelnemers deurmekaar en kan selfdoeltreffendheid verlaag, soos Pajeres en Kranzler (1995) noem wanneer hulle emosionele welstand en selfdoeltreffendheid aan mekaar koppel.

Gevolgtrekkings

In hierdie studie is daar duidelik bevind dat die waarde wat elke leerder aan belonings heg, uniek is en dat dit verskil van leerder tot leerder. Dit is dus belangrik dat onderwysers nie net een tipe beloning in die klaskamer gebruik nie. Daar moet eerder 'n verskeidenheid konkrete

en abstrakte belonings beskikbaar wees. Die rede hiervoor is dat die waarde wat 'n leerder aan 'n beloning heg, die doeltreffendheid daarvan bepaal (Stockdale, 2004). Daar is egter ook bewys dat die meeste leerders wat aan die studie deelgeneem het groter waarde heg aan konkrete belonings. Dit is verder ook belangrik dat leerders weet waarvoor hulle beloon word, hetsy vir die leerproses of vir die bereiking van die leeruitkomst.

Die bevindings van hierdie studie dui op 'n direkte verband tussen belonings en leerders se selfdoeltreffendheids sienings. Dit is duidelik dat selfdoeltreffendheid ervaar word as gevoelens van trots en erkenning. Aan die ander kant is 'n gevoel van mislukking die gevolg indien daar nie 'n beloning ontvang is nie; met ander woorde, verlaagde ervaring van selfdoeltreffendheid.

Ten einde selfdoeltreffendheid te bevorder, is dit van groot belang dat leerders in 'n spesiale skool se behoeftes aan outonomie en selfvertroue op 'n positiewe wyse bevredig word met behulp van gepaste belonings.

BIBLIOGRAFIE

- Akin-Little, KA, Eckert, TL, Lovett, BJ & Little, SG. 2004. Extrinsic reinforcement in the classroom: Bribery or best practice. *School Psychology Review*, 33(3):344-362. <http://www.eric.ed.gov> [27 July 2020].
- Andreou, E & Metallidou, P. 2004. The relationship of academic and social cognition in behaviour in bullying situations among Greek primary school children. *Educational Psychology*, 24(1):27-41. <https://doi.org/10.1080/0144341032000146421> [2 June 2021].
- Bandura, A. 1997. *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman: New York.
- Bong, M & Skaalvik, EM. 2003. Academic self-concept and self-efficacy: How different are they really? *Educational Psychology Review*, 15(1):1-40.
- Cameron, J & Pierce, WD. 1994. Reinforcement, reward and intrinsic motivation: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 64(3):363-423.
- Carton, JS. 1996. The differential effects of tangible rewards and praise on intrinsic motivation: A comparison of cognitive evaluation theory and operant theory. *Behaviour Analyst*, 19(2):237-255.
- Cofer, CN & Petri, HL. 2020. Motivation. *Encyclopaedia Britannica Inc*. <https://www.britannica.com/topic/motivation> [11 August 2021].
- Deci, EL & Ryan, RM. 1985. *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*. New York: Plenum Press.
- Deci, EL, Koestner, R & Ryan, RM. 2001. Extrinsic rewards and intrinsic motivation in education: Reconsidered once again. *Review of Educational Research*, 71(1):1-27. <https://journals.sagepub.com> [31 May 2020].
- Donohoe, C, Topping, K & Hannah, E. 2012. The impact of an online intervention (brainology) on the mindset and resiliency of secondary school pupils: A preliminary mixed methods study. *Educational Psychology*, 32(5):641-655. <https://doi.org/10.1080/01443410.2012.675646> [18 Februarie 2019].
- Dweck, CS. 2006. *Mindset: The new psychology of success*. United States of America: Random House.
- Dweck, CS. 2007. The perils and promises of praise. *Educational Leadership*, 65(2):34-39.
- Eisenberg, R & Cameron, J. 1996. Detrimental effects of reward: Reality or myth? *American Psychologist*, 51(11):1153-1166.
- Elliot, AJ & Dweck, CS. 2005. *Handbook of competence and motivation*. New York: The Guilford Press.
- Farquhar, JD. 2012. *Case study research for business*. London: Sage.
- Gough, N. 2000. Methodologies under the microscope. *Notes for a presentation to DUPA research students' conference on 8 October 2000*. Deakin Centre for Education and Change.
- Grieve, K, Van Deventer, V & Mojapelo-Batka, M. 2006. *A student's A-Z of psychology*. South Africa: Juta.
- Glazzard, J, Stokoe, J, Hughes, A, Netherwood, A & Neve, L. 2015. *Teaching & supporting children with special educational needs & disabilities in primary schools*. London: Sage.

- Greig, A, Taylor, J & MacKay, T. 2013. *Doing research with children. A practical guide*. 3rd edition. London: Sage.
- Heslin, PA. & Klehe, UC. 2006. Self-efficacy. In Togelberg (ed.). *Encyclopaedia of Industrial/Organizational Psychology*. Thousand Oaks: Sage, pp. 705-708.
- Hill, M. 2006 Children's voices on ways of having a voice: Children's and young people's perspectives on methods used in research and consultation. *Childhood*, 13(1):69-89.
- Hochanadel, A & Finamore, D. 2015. Fixed and growth mindset in education and how grit helps students persist in the face of adversity. *Journal of International Education Research*, 11(1):47-50. <https://doi:10.19030/jier.v11i1.9099> [5 June 2021].
- Hoffman, KF, Huff, JD, Patterson, AS & Nietfeld, JL. 2009. Elementary teachers' use and perception of rewards in the classroom. *Teaching and Teacher Education*, 25(6):843-849.
- Kokkinos, CM & Kipritsi, E. 2012. The relationship between bullying, victimization, trait emotional intelligence, self-efficacy and empathy among preadolescents. *Social Psychological Education* 15(1):41-58.
- Koudstaal, C & Erasmus, S. 2019. In Landsberg, E. (ed.). *Addressing barriers to learning*. Pretoria: Van Schaik, pp. 385-408.
- Lopez-Duran, N. 2010. Special needs children: Depression and anxiety symptoms. Child psychology and parenting blog. <https://www.child-psych.org/2010/02/special-needs-children-depression-and-anxiety-symptoms.html> [14 June 2020].
- Lunenburg, FC. 2011. Self-efficacy in the workplace: Implications for motivation and performance. *International Journal of Management, Business and Administration*, 14(1):1-6.
- Maddux, JE & Meier, LJ. 1995. Self-efficacy and depression. In J.E. Maddux (ed.). *Self-efficacy, adaptation, and adjustment: Theory, research and application*. New York: Plenum, pp. 143-169.
- Maddux, JE. 2002. Self-efficacy: The power of believing you can. In Snyder, C.R. & Lopez, S.J. (eds). *Handbook of positive psychology*. New York: Oxford University Press, pp. 277-287.
- McMillan, J & Schumacher, S. 2014. *Research in education: Evidence-based inquiry*. Essex: Pearson.
- Merriam, M, Patel, V, Singh, S & Robinson, C. 2005. Race and ethnicity. In Fraser, S, Lewis, V., Kellet, M. & Robinson R (eds). *Doing research with children and young people*. London: Sage, pp.222-235.
- Muenks, K, Wigfield, A & Eccles, J. 2016. I can do this! The development and calibration of children's expectations for success and competence beliefs. *Developmental Review*, 2018-06 (48):24-39. <http://dx.doi.org/10.1016/j.dr.2018.04.001> [24 March 2020].
- O'Reilly, M & Dogra, N. 2017. *Interviewing children and young people for research*. London: Sage.
- Ouweneel, E, Schaufeli, W & Le Blanc, P. 2013. Believe, and you will achieve: Changes over time in self-efficacy, engagement and performance. *Applied Psychology: Health and Well-Being*, 5(2):225-247.
- Pajares, F & Miller, MD. 1994. Role of self-efficacy and self-concept beliefs in mathematical problem solving: A path analysis. *Journal of Educational Psychology*, 86(2):193-203.
- Pajares, F & Kranzler, J. 1995. Self-efficacy beliefs and general mental ability in mathematical problem solving. *Contemporary Educational Psychology*, 20(4):426-443.
- Patric, H & Mantzicopoulos, P. 2015. The role of meaning systems in the development of motivation. In Ruby-Davies, C.M., Stephens, J.M. & Watson, P. (eds). *The Routledge international handbook of social psychology of the classroom*. New York: Routledge, pp. 67-79.
- Payne, R. 2015. Using rewards and sanctions in the classroom: Pupils' perceptions of their own responses to current behaviour management strategies. *Educational Review*, 67(4):483-504.
- Rhew, E, Piro, JS, Goolkasian, P & Cosentino, P. 2018. The effects of a growth mindset on self-efficacy and motivation. *Cogent Education*, 5(1):1-16.
- Schunk, DH. 1990. Goal setting and self-efficacy during self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 25(1):71-86.
- Schunk, DH. 1983. Reward contingencies and the development of children's skills and self-efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 75(4):511-518.
- Schunk, DH. 1991. Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26(3/4):207-231.
- Seaton, FS. 2018. Empowering teachers to implement a growth mindset. *Educational Psychology in Practice*, 34(1):41-57.

- Smith, P, Cowie, H & Blades, M. 2003. *Understanding children's development*. Oxford: Blackwell.
- Stake, RE. 1995. *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Stannett, K. 2018. Growth mindset and why failure is a positive word. *National Geographic Learning in Focus*. <https://ngl.cengage.com/infocus/index.php/2018/02/27/growth-mindset-and-why-failure-is-a-positive-word/> [20 August 2019].
- Theodotou, E. 2014. Early years education: Are young students intrinsically or extrinsically motivated towards school activities? A discussion about the effects of rewards on young children's learning. *Research in Teacher Education*, 4(1):17-21.
- Tilfarhoglu, FT & Cinkara, E. 2009. Self-efficacy in EFL: Differences among proficiency groups and relationship with success. *Novitas-Royal*, 3(2):129-142.
- Truax, ML. 2018. The impact of teacher language and growth mindset feedback on writing motivation. *Literacy Research and Instruction*, 57(2):135-157.
- Wah, F & Sim, TN. 2020. Effects of reward pedagogy on spelling scores and prosocial behaviours in primary school students in Singapore. *Educational Psychology*, 3(40):349-366.
- Williams, RL & Stockdale, SL. 2004. Classroom motivation strategies for prospective teachers. *Teacher Educator*, 39(3):212-226.
- Zhao, H, Hills, GE & Seibert, SE. 2005. The mediating role of self-efficacy in development of entrepreneurial intentions. *Journal of Applied Psychology*, 90(6):1265-1272.